

FRANCISCA GODINHO LOPES DA SILVA

**UM PROJETO DE FORMAÇÃO INTERPARES DE
PROFESSORES DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Orientadora: Ana Paula Silva

Coorientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2012**

FRANCISCA GODINHO LOPES DA SILVA

**UM PROJETO DE FORMAÇÃO INTERPARES DE
PROFESSORES DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção
do Grau de Mestre em Ciências da Educação, área
de especialização em Supervisão Pedagógica e
Formação de Formadores conferido pela Escola
Superior de Educação Almeida Garrett**

**Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva
Coorientador: Professor Mestre Roque Rodrigues**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2012**

EPIGRAFE

...aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Paula Silva e ao professor Roque Antunes pelo incentivo, encorajamento, disponibilidade e sabedoria demonstrados ao longo de todo o percurso de orientação deste projeto.

Aos professores do curso do mestrado pelos momentos de partilha e reflexão que possibilitaram.

À minha colega e amiga pelo apoio e amizade.

Às minhas companheiras do curso e de percurso no período de aulas, pois a sua companhia, amizade e boa disposição tornaram mais fácil o caminho que tivemos que percorrer.

À direção do meu agrupamento pela compreensão nos momentos de trabalho mais intenso.

Ao meu marido e filha pela compreensão, ajuda e paciência demonstradas ao longo do tempo de realização deste trabalho.

A todos o meu obrigado.

RESUMO

Dada a grande diversidade de alunos que frequentam a escola atual, cada vez mais se espera dos professores uma maior abrangência nas suas competências profissionais, para que possam responder adequadamente às exigências que se lhes colocam. Contudo, a inclusão de todos os alunos nas salas de aula, englobando aqueles que têm necessidades educativas especiais, representa ainda e em geral um desafio para muitos dos docentes.

Em linha com esta realidade, coloca-se-nos a questão: **que abordagem de formação proporciona os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias aos professores de alunos com necessidades educativas especiais, para que contribuam de forma eficaz para a inclusão escolar destes alunos?** Correia (2008) sublinha que há necessidade de preparar os professores para as funções e responsabilidades que a escola inclusiva exige, através da implementação de um modelo de formação contínua planificado de acordo com as necessidades dos professores e da escola.

Conscientes desta necessidade, apresentamos um projeto de formação que tem, como campo de análise, a formação de professores centrada na escola e ancorada na colaboração e supervisão interpares, que visa compreender a relação entre o processo de formação em contexto colaborativo, o desenvolvimento profissional dos professores de alunos com necessidades educativas especiais e a eficácia da inclusão escolar destes alunos. Pretendem-se alcançar estes objetivos, através da implementação de uma oficina de formação ancorada na experiência dos intervenientes, baseada na reflexão sobre as práticas, focalizada nos problemas correntes, e realizada a partir dum trabalho de equipa e de partilha coletiva.

A expectativa sobre os resultados a obter com esta formação, nomeadamente o impacto desenvolvimental nos seus participantes, é grande. Baseia-se no trabalho empírico levado a cabo, o qual consistiu numa entrevista aos docentes de educação especial de um Agrupamento de Escolas e na análise do relatório elaborado pela Inspeção Geral de Educação, resultante da Avaliação Externa desse mesmo Agrupamento. Os principais resultados deste trabalho apontam no sentido da disponibilidade por parte dos docentes para participarem numa oficina de formação, para a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre inclusão, para o desenvolvimento de atividades que fomentem a partilha e a colaboração, e para a prática da supervisão pedagógica enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional e do sucesso educativo.

Palavras-chave: Inclusão, formação de professores e supervisão pedagógica.

ABSTRACT

Given the great diversity of students who attend today's school, it's increasingly expected from teachers a bigger coverage in their professional skills, so that they can respond adequately to the demands they face. However, the inclusion of all students in the classrooms, encompassing those who present special educational needs, is still and in general a challenge for many teachers.

In line with this reality, it poses us the question: **what approach to education provides the knowledge, skills and attitudes necessary for teachers of students with special educational needs, so that they can contribute effectively for the school inclusion of these students?** Correia (2008) underlines the necessity to prepare teachers for roles and responsibilities that the inclusive school requires, through implementation of a continuous education model planned according to the needs of both teachers and the school.

Aware of this need, we present an education project which has, as its analysis object, the education of teachers focused on the school and anchored in the collaboration and peer supervision, which aims to understand the relationship between the education process in a collaborative context, the professional development of teachers of students with special educational needs and the effectiveness of school inclusion of these students. It's intended to achieve these objectives, through the implementation of an education workshop anchored on the experience of stakeholders, based on the reflection on practices, focused on daily problems, and achieved through teamwork and collective sharing.

The expectation about the results to achieve with this education, mainly on the development impact on its participants, is great. It's based on the empiric work carried out, which consisted of an interview with special education teachers of a School Cluster and the analysis of the report by the General Education Inspection, resulting from the External Evaluation of that same Cluster. The main results of this work point to the willingness of teachers to take part in a workshop, to the need of increased knowledge about inclusion, to the development of activities that foster sharing and collaboration, and to the practice of pedagogical supervision as a strategy to promote professional development and educative success.

Keywords: inclusion, teacher education and pedagogical supervision

ABREVIATURAS E SIGLAS

APA- American Psychological Association

Art.º - artigo

CAF- Componente de Apoio à Família

CEF- Cursos de Educação e Formação

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

DL – Decreto-Lei

Ed. – Editor

Ed. – Edição

Eds. – Editores

ESEAG – Escola Superior de Educação Almeida Garrett

IGE - Inspeção Geral de Educação

LBSE - Lei de Bases do sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Org. - Organização

p. – página

PCA- Percurso Curricular Alternativo

PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação

pp. - páginas

RAE - Relatório de Avaliação Externa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	4
1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL.....	5
1.1. Introdução.....	5
1.2. A abordagem autobiográfica	5
1.3. Interesse e motivação pela escolha da profissão	7
1.4. Os primeiros anos da profissão	9
1.5. A procura da estabilidade	10
1.6. A procura da diversificação.....	13
1.7. A necessidade atual de formação contínua.....	15
2. SITUAÇÃO PROBLEMA	17
2.1. Identificação e definição do problema	17
2.2. Justificação da escolha	22
3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	24
3.1. Questão de partida.....	24
3.2. Subquestões	24
3.3. Objetivo geral	24
3.4. Objetivos específicos.....	24
PARTE II.....	25
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
1. ESCOLA INCLUSIVA	26
1.1. Fundamentos e princípios orientadores da escola inclusiva.....	26
1.1.1. O percurso da educação especial no contexto nacional.....	27
1.1.2. Pensar a deficiência numa perspetiva inclusiva	29
1.1.3. Pressupostos da educação inclusiva	31
1.2. Os alunos com necessidades educativas especiais rumo à escola inclusiva.....	34
1.3. A formação como suporte essencial à mudança.....	36
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
2.1. A necessidade de formação de professores na escola para todos.....	39
2.2. Perspetivas sobre a formação de professores	40
2.2.1. Formação inicial	42

2.2.2. Formação especializada, contínua e desenvolvimento profissional	43
2.2.3. Formação contínua em contexto	51
2.2.4. Formação interpares	52
3. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	55
3.1. O Conceito de supervisão. Visão atual.....	55
3.2. Modelos de supervisão	58
3.3. A supervisão interpares	64
PARTE III.....	67
PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	67
1. METODOLOGIA	68
1.1. Caraterização do contexto	68
1.1.1. Caraterização dos participantes	70
1.2. Plano de resolução.....	70
1.2.1. Áreas	72
1.2.2. Objetivos específicos.....	72
1.2.3. Ações a desenvolver	73
1.2.4. Espaços	79
1.2.5. Recursos.....	79
1.2.6. Calendarização.....	80
1.2.7. Avaliação	80
2. SÍNTESE REFLEXIVA	82
FONTES DE CONSULTA	85
1. BIBLIOGRÁFICAS	85
2. ELETRÓNICAS	89
3. LEGISLAÇÃO	90
APÊNDICE 1	91
APÊNDICE 2.	94
APÊNDICE 3.	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Introdução às NEE. Definição de critérios e estratégias da formação	73
Quadro 2 - Participação dos alunos com NEE, dentro da sala de aula.....	75
Quadro 3 - Trabalho Colaborativo.....	76
Quadro 4 - Estratégias de flexibilização do currículo. Ajuda e apoio	77

INTRODUÇÃO

Na atualidade, os professores encontram inúmeros desafios perante as exigências cada vez mais diversificadas com que se deparam e, em simultâneo, assumem um papel cada vez mais importante na construção de escolas que atendam à diversidade dos alunos. Para poderem realizar este objetivo profissional e social, necessitam mobilizar competências que os ajudem a refletir sobre a sua prática de ensino e a trabalhar em colaboração com os outros professores, a fim de impulsionarem movimentos que concorram para a construção de abordagens educacionais inclusivas. Estas alterações de paradigma implicam a necessidade de uma formação contínua, que lhes proporcione a oportunidade de refletirem sobre os problemas com que se confrontam na prática e que emergem do seu contexto de trabalho. A importância destes mecanismos de apoio e da interação com o local de trabalho é reforçada por Day (2001), na medida em que considera que o desenvolvimento profissional dos professores depende não só das suas vidas pessoais e profissionais, das políticas seguidas, mas também dos contextos onde realizam a sua atividade docente.

O conceito de Educação Inclusiva remete-nos para uma escola que tem a missão de acolher todos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais e, proporcionar-lhes igualdade de oportunidades. Assim, o desenvolvimento de uma educação que responda a esta problemática leva-nos a questionar, **que abordagem de formação pode proporcionar os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias aos professores de alunos com necessidades educativas especiais, para que contribuam de forma eficaz para a inclusão escolar destes alunos?** De acordo com Leitão (2010), a existência de relações de trabalho colaborativo que envolvam a partilha de experiências, de conhecimentos e de reflexões conjuntas, traduzem-se em desenvolvimento profissional e no sentimento de competência, sendo no contexto de uma cultura de participação e de inclusão que os professores tomam a consciência do seu poder.

No intuito de encontrar resposta para a questão colocada, de apoiar e incentivar o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, junto de um grupo de professores, elabora-se este trabalho de projeto que, para além de abordar os caminhos da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, analisa o processo formativo e o desenvolvimento profissional docente, alinhados com aquilo que são as perspetivas da investigação nestas áreas. Estuda-se ainda a contribuição dada pela supervisão pedagógica, consubstanciada na supervisão interpares, baseada na partilha e colaboração, para a resolução das dificuldades que os professores enfrentam na sua prática. No entender de Alarcão e Roldão (2008), as

atuais tendências apontam para uma conceção democrática da supervisão, do uso de estratégias que relevam a importância da reflexão, da aprendizagem colaborativa, e do desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto supervisão e a auto aprendizagem. Operam-se mudanças nos professores, mas contribui-se também para que essas mudanças abranjam os alunos, os colegas e a escola como organização que aprende.

Contemplam-se ainda pesquisas que analisam criticamente os conceitos acima descritos, com o objetivo de enquadrar teoricamente e dar forma a um projeto de formação de professores que, numa primeira fase, se destina aos docentes de educação especial, para que numa segunda fase, estes se assumam como dinamizadores desta mesma formação, junto dos docentes do ensino regular com alunos com necessidades educativas especiais nas turmas em que lecionam.

Este projeto constitui-se de três partes, sendo que na primeira, se procede a uma autorreflexão biográfica relativa à descrição dos momentos e sentidos da trajetória académica e profissional da dinamizadora do projeto, a sua ligação com a problemática investigada, emergindo daqui a identificação do problema a investigar e cuja escolha se justifica.

Expuseram-se ainda nesta primeira parte as questões e objetivos que orientaram o estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, que melhor se adaptaram ao que se procurava estudar, consubstanciados na análise de conteúdo de uma entrevista e de um relatório elaborado pela Inspeção Geral de Educação, resultante da Avaliação Externa do Agrupamento (2012). Através deles justifica-se a credibilidade dos dados recolhidos, a partir dos quais assenta a organização e realização do projeto de formação.

Numa segunda parte, faz-se o enquadramento teórico relativo à clarificação do conceito de inclusão e ao percurso deste conceito, no sistema educativo português. O enquadramento teórico a nível de formação dos professores remete-nos para a importância do desenvolvimento profissional baseado na reflexão e na colaboração, o que nos conduz à supervisão pedagógica num processo de formação interpares que permitirá, por um lado o questionamento das situações, e de outro, a consciencialização da necessidade de aprofundamento dos conhecimentos e das práticas que se afiguram como possíveis e desejáveis e em que os professores através do trabalho conjunto, surgem como principais autores.

Na terceira e última parte, apresenta-se a proposta de resolução do problema e a metodologia que a partir da caracterização do contexto e dos participantes, nos permite desenhar o projeto de formação. Foi pensado a partir de uma necessidade de formação

identificada e corroborada pelos docentes de educação especial, de um agrupamento de escolas, onde se pretende implementar o referido projeto. A filosofia que o enforma, e como já referimos, baseia-se na colaboração, na reflexão, na necessidade de agir e refletir para construir conhecimento, reformular se necessário e voltar a agir, apoiando assim o desenvolvimento profissional dos docentes para melhor corresponderem a todos os alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais.

Para elaboração do trabalho foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação. Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas APA¹.

¹ Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

PARTE I
AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO
PROBLEMA

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

1.1. Introdução

A partir dos anos 60 as pesquisas em educação deixaram de se preocupar apenas com a formação inicial dos professores, para passarem a preocupar-se igualmente com a formação profissional ao longo das suas carreiras. Assim, nas últimas décadas, os estudos inspirados no modelo narrativo têm adquirido relevância e crescimento significativo, constituindo grande parte dos estudos qualitativos em diferentes áreas. Na área da educação, a investigação e a produção de conhecimento, têm procurado estudar o modo como os professores exercem a sua profissão, tornando-se necessário pesquisar a sua vida no dia-a-dia, os seus conflitos, vitórias e emoções, já que é através deles que se consegue conhecer a pessoa, que tem uma forma única de estar na profissão e de resolver as situações complexas ou os imprevistos com que se depara.

Muitas investigações (Garcia, 1999; Goodson, 2000; Nóvoa, 1995) sustentam o valor pedagógico das narrativas, que podem ser vistas como instrumentos ao serviço da construção da profissão docente, a qual não pode ser dissociada do professor como pessoa, uma vez que os saberes construídos ao longo das suas vidas, são fontes importantes que mobilizam as suas práticas docentes. Interessa assim, perceber e explicitar como as vivências e experiências do passado têm influência nas práticas do presente e se poderão repercutir no futuro. Neste sentido e de acordo com Bolívar (2002) “a autobiografia, que se centra no passado profissional do professor e no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente.” (pp. 175-176). Uma autobiografia faz assim, uma retrospectiva da trajetória vivida pelo professor mas também pode ajudar na procura de oportunidades de desenvolvimento profissional, porque, cada um é levado a tomar consciência dos conhecimentos que adquiriu ao longo da sua vida, podendo a partir dessas experiências vislumbrar oportunidades formativas.

1.2. A abordagem autobiográfica

Nós, professores, ao elaborarmos o relato das vivências, experiências e daquilo que é o nosso pensar e sentir, estamos a refletir sobre as ações passadas ocorridas em contextos sociais, culturais, políticos e pessoais, muito específicos, que, podem ajudar a compreender novos problemas e a descobrir possibilidades de desenvolvimento profissional.

Seguindo esta linha de pensamento, o trabalho que agora se inicia faz parte do projeto final do Mestrado Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, tendo como objetivo elaborar uma autobiografia, visando perceber a forma como fui construindo a minha identidade profissional e o meu percurso de desenvolvimento profissional e pessoal. Este percurso profissional situa-se entre o início dos anos 80 até à presente data, tendo sido pautado por práticas educativas alicerçadas em ideais de rigor, de aprendizagem, honestidade e cumprimento do dever, valores interiorizados desde pequena, a partir dos ensinamentos do meu pai, e também da influência da professora da escola primária, professora austera e exigente.

Esta descrição autobiográfica tenta questionar não só o processo de formação realizado por mim ao longo destes 30 anos de serviço, mas tem em vista também, a tomada de consciência das escolhas até então realizadas, permitindo-me refletir sobre aquilo que tem sido a construção da minha identidade profissional. É concebida numa perspetiva de reflexão e autoformação, realizada a partir das memórias de alguns momentos que constituem o meu percurso profissional e das minhas experiências de vida, ancoradas numa revisão bibliográfica e nas reflexões realizadas nalgumas das aulas do curso de Mestrado.

De acordo com Bolívar (2002), os professores exercem as suas funções profissionais ancoradas num conjunto de conhecimentos e destrezas pessoais, adquiridas ao longo da sua vida pessoal e profissional. Faz assim sentido, o professor refletir sobre o conjunto de fatores pessoais e profissionais que fizeram dele a pessoa que é, e não outra diferente. Esta maneira própria de ser e de se constituir de cada um de nós professores, é no entender de Nóvoa (1995), uma espécie de segunda “pele profissional”, no sentido em que a prática pedagógica está relacionada com a experiência profissional, com as experiências ao longo da vida e a forma como vivemos e nos apropriamos dessas experiências concretas em situações concretas.

As experiências, que agora relato, estão contextualizadas de acordo com os acontecimentos analisados, trazem à tona pensamentos e imagens que tiveram significado para mim ao longo do meu percurso pessoal. São descritas com consciência da sua subjetividade, uma vez que por alguma razão, são estas as memórias que fazem um maior eco nas minhas reflexões atuais e não outras que certamente aconteceram, porque a realidade do dia-a-dia é apreendida por cada um de nós de forma particular, e cada um dá sentido às situações com que se depara de acordo com as suas vivências, crenças e valores.

Na realização desta biografia, são tidas como principais referências teórico concetuais as contribuições de autores que abordam esta temática como Bolívar (2002) e, principalmente, Nóvoa (1992, 1995, 2007). Estes autores referem a importância de se ter em conta, aquilo que os professores dizem e o modo como sentem a articulação entre o “eu” como pessoa e o “eu” como profissional. De acordo com Nóvoa (1995),

essa profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.
(p. 17)

Provavelmente o projeto de vida de cada um, terá influência no seu desenvolvimento profissional e na forma como vive a profissão, desde que a começa até que a termina.

Num passado recente, surgiram estudos científicos sobre os ciclos de vida humana que assumem contornos diferentes de acordo com áreas sobre as quais se debruçam. Na área da educação, Huberman (1995), realizou uma das investigações mais referenciadas no desenvolvimento profissional dos professores, debruçando-se sobre o estudo de determinantes de ordem pessoal, profissional, ou relacionadas com os contextos, que podem influenciar as carreiras profissionais dos professores. Estudou a evolução e o modo como se desenvolve o percurso profissional dos docentes, identificando cinco etapas, que devem ser vistas de forma interrelacionada, sendo mais partilhadas entre os profissionais em determinadas fases da carreira, do que noutras.

1.3. Interesse e motivação pela escolha da profissão

Alguns autores consideram o início do desenvolvimento dos professores antes ainda da sua entrada na carreira e, outros consideram que o seu processo de socialização começa com a entrada na escola enquanto criança, por isso as vivências iniciais enquanto aluno, podem ter repercussões ao longo da sua vida. No meu caso pessoal e após já ter refletido várias vezes sobre o assunto, considero que esta ideia faz todo o sentido, uma vez que sempre considerei que a minha primeira professora, teve bastante influência na forma como eu encarei e aceitei a escola durante muito tempo.

A imagem que retenho dos meus primeiros tempos de escola e que respeitam à entrada na então Escola Primária em 1962, é de um tempo de aulas cansativo, duma professora temida pelos maus e bons alunos, que usava como pedagogia mais frequente a reguada, a humilhação e a falta de respeito pelas crianças que éramos. Tentava a bem ou a

mal, formar alunos trabalhadores, obedientes, com bons resultados no então exame final da 4ª classe, mas oprimidos e sem direitos. Esta escola, que considero ter-me exigido muita disponibilidade física e mental, pouco preocupada com a minha infância e satisfação pessoal, fez com que eu levantasse objeções para continuar a estudar, e provavelmente foi responsável pela pouca motivação e falta de definição precoce, de uma carreira profissional a seguir.

Pelas razões apresentadas, a motivação para a carreira docente não partiu da infância, nem tão pouco foi influenciada por esta primeira professora, como tantas vezes aconteceu com outros professores. A influência partiu do gosto que sempre tive de estar, brincar e interagir com crianças e, embora os efeitos negativos desses primeiros quatro anos de escola perdurassem por muito tempo, retirando-me a iniciativa para enveredar pela profissão de professora, esse gosto e atração por crianças acabou mais tarde por ser decisivo.

Rever a escola que frequentei ao longo dos anos subsequentes, nomeadamente ao nível do ensino básico e secundário, traz-me recordações de aulas tradicionais, muito teóricas e expositivas, que não foram propiciadoras do prazer da experimentação e da descoberta. Muito saber apoiado na teoria, muita aprendizagem feita através da memorização sem compreensão do que se aprendia. Que pobre, considere e considero esta escola que frequentei ao longo dos anos, da qual não guardo recordações significativas e que não contribuiu de sobremaneira para a definição de um percurso profissional. Essa, só surgiu após a conclusão do ensino secundário e por influência de uma prima, que já frequentava o curso de educadoras na Escola João de Deus em Lisboa. Não esqueci no entanto, que o percurso vivenciado contribuiu, ainda que de forma inconsciente, para ter noção da responsabilidade que me cabia ao iniciar o curso de educadoras. Nos meus ideais e nas conjeturas acerca do ensino e daquilo que eu iria fazer dentro da sala, em frente a crianças, sempre vi a forma de ensinar como um ato de intercâmbio, de proximidade e de interação, de bem-estar por parte daquelas, mas também de um ensino realizado a partir das experiências que poderiam ser vividas, tanto dentro como fora da sala de aula.

Foi imbuída de todo estas vivências e ideias que iniciei o curso de educadora de infância, em 1980 na Escola Superior de João de Deus em Lisboa, sendo necessário alterar significativamente a minha vida pessoal, uma vez que saí do Alentejo, de casa dos meus pais, para ir viver num quarto em Lisboa e onde não tinha muitas pessoas conhecidas. Iniciei este percurso de formação numa escola que optava por um modelo pedagógico de características muito próprias, o qual conferia aos formandos uma consistência sólida nas aprendizagens. No entanto, este modelo fora do âmbito dos jardins-de-infância que tradicionalmente o adotavam,

nem sempre era bem aceite devido ao ensino sistemático da leitura e da matemática, iniciado pelas crianças aos cinco anos de idade.

1.4. Os primeiros anos da profissão

Terminei o curso de educadora de infância em 1980 e ao iniciar a carreira profissional num jardim-de-infância da rede pública, longe de casa, numa terra desconhecida, e de acordo com a reflexão que agora faço, constato que passei nos primeiros anos de profissão, pela 1.^a fase descrita em Huberman (1995), denominada fase “da exploração”. Apesar da “descoberta” predominou a “sobrevivência”, caracterizada pela distância entre as ideias, o aprendido e a realidade quotidiana. Embora a irreverência da juventude me ajudasse a ver as situações quase sempre pelos aspetos positivos, foi um início de carreira com alguns obstáculos a serem ultrapassados por diversos motivos: Primeiro, vivia em Lisboa e tive que ir viver para Vila Viçosa, e mais uma vez fui para uma terra desconhecida, de gente desconhecida. Segundo, formei-me no curso de educadoras numa Escola Superior de Educação, que seguia um método didático muito específico, orientado para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática. As futuras educadoras acabavam o curso apenas com a orientação deste método, sem terem oportunidade de conhecer outros métodos também possíveis em educação de infância.

Nos primeiros anos de carreira e no concelho onde exercia funções, realizavam-se algumas visitas anuais de elementos do Ministério da Educação, que não recordo o cargo, mas que tinham uma função de supervisão. Nessa época, o método João de Deus que eu aplicava na prática, pois desconhecia qualquer outro, era contestado por diversas vozes, por ser um método muito diretivo e centrado nas aprendizagens formais em idades muito precoces. Fui assim confrontada, logo no início da profissão, com críticas ao método pedagógico seguido, o que me fez vacilar, uma vez que não conhecia outro, nem tinha suporte teórico ou prático para fazer diferente. Constatei, que aquilo que tinha aprendido, não correspondia às expectativas de quem me dava orientações. Ainda não me tinha refeito da dificuldade inicial, caracterizada pela necessidade de conciliar a relação pedagógica com as crianças, com a realização duma prática pedagógica intencional e orientada para objetivos a atingir, quando fui confrontada com expectativas e parâmetros não impostos mas induzidos, diferentes daqueles que me serviam de orientação. Foi uma fase problemática de adaptação a um novo papel, com toda a complexidade a ele associada, em que senti uma grande distância entre o ideal e a realidade e me senti injustiçada, senão mesmo desorientada com o rumo a seguir. Estou convicta que foi a

relação afetiva estabelecida com as crianças que me permitiu continuar, já que tinha sido essa a razão pela qual eu tinha escolhido este curso, entre outros dos quais também gostava.

Nessa época do meu percurso profissional, o Ministério da Educação organizava anualmente uma semana de formação, com dispensa de serviço e pagamento de despesas, que comecei a frequentar logo no primeiro ano de serviço. Essas formações normalmente incidiam sobre a área da didática, ensinamentos que eu tentava transpor para a minha prática de forma entusiasmada, mas que não impediram que passasse por diversas situações em que senti um grande desamparo. Ao distanciar-me no tempo e refletir sobre estas dificuldades, sinto que me situo na primeira fase da vida dos professores descrita em Huberman, em que o aspeto da “descoberta” neste início de carreira me permitiu aguentar a fase inicial e difícil da “exploração”.

Ao fim de 4 ou 5 anos de profissão, consegui encontrar o meu próprio caminho, e sem perder as referências daquilo que tinha aprendido na formação inicial, procurei através de leituras, pesquisas, da frequência de formação e com o apoio de colegas, principalmente daquelas com quem trabalhava diariamente, encontrar outras formas de intervir, flexibilizando e alterando alguma da metodologia aprendida, principalmente nos aspetos com os quais não concordava inteiramente.

1.5. A procura da estabilidade

Por esta altura, ingressei numa fase da carreira, mais tranquila, de “estabilização”, acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional, não me sentindo responsável por tudo aquilo que corria menos bem, pois consegui encontrar um estilo pessoal, consolidar a prática pedagógica pela busca de formas metodológicas, e assumir a identidade profissional como referido em Huberman (1995). Senti nessa época, tal como agora, que o mais importante foi ter conseguido afirmar-me, sentir-me mais à vontade, com mais recursos técnicos e pedagógicos para enfrentar e justificar situações complexas, principalmente perante aqueles que considerava como autoridades e numa posição hierárquica superior à minha.

Ao fim de 6 anos de carreira por razões de ordem pessoal, mais uma vez mudei de residência, saí de Vila Viçosa onde já me tinha adaptado, encontrado amigos e pontos de referência, para ir viver no Montijo, trabalhar em Benavente, situada a quarenta e cinco Quilómetros de casa e com uma filha bebé. A fase de estabilização, que então tinha encontrado, estremeceu. Viver numa localidade longe de familiares e amigos, trabalhar

noutra, onde não tinha pontos de afinidade ou qualquer pessoa conhecida, onde permanecia horas após as aulas à espera de transporte, sem poder dar a assistência que sabia que a minha filha necessitava, foram acontecimentos da vida privada, que considero terem repercussões desfavoráveis no exercício das minhas funções. Embora dentro da sala de aula, se mantivesse o entusiasmo, a satisfação pela relação afetiva com as crianças e com o trabalho desenvolvido, sinto que tive pouca disponibilidade e dinamismo, para me envolver em projetos ou desenvolver atividades com a comunidade. Considero no entanto, que um dos aspetos positivos desta fase profissional foi a troca de experiências e partilha de materiais didáticos, com as outras colegas que comigo trabalhavam. Esta partilha para além de facilitar novas informações e conhecimentos, foi importante para o meu desenvolvimento social e profissional e para uma melhor qualidade da intervenção realizada em equipa.

Nos momentos menos bons e de desânimo, é necessário procurar e encontrar motivação para seguir em frente e recomeçar, mesmo que para isso seja necessário abandonar o caminho e procurar um outro. Considerando os fatores em causa, os quais não me proporcionavam satisfação e conjugando a possibilidade de poder trabalhar no local de residência, ao fim de dois anos, optei por pedir destacamento para a educação especial, onde iniciei funções sem experiência e sem formação específica. Voltei praticamente à fase inicial da sobrevivência, caracterizada pela insegurança, pela incerteza e alguma inabilidade perante os casos de alunos com deficiências mais graves, para os quais eu não tinha resposta por falta de formação.

Verifico agora, que até esta altura não percorri de forma linear as diferentes fases da carreira, tal como Huberman refere, "o facto de encontrarmos sequências tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que destabilizem por razões de ordem psicológica." (Huberman, 1995, p. 38).

Apesar de mais uma vez ter de encontrar novo rumo, a força de vontade fez com que fosse possível atingir aquilo que às vezes pareceu difícil. A necessidade de me sentir competente nas funções que desempenho, juntamente com a capacidade de adaptação e a necessidade de atualização que sempre me caracterizaram, foram essenciais para enfrentar as novas realidades com que me fui deparando e não me acomodar. Comecei a frequentar várias ações de formação com o objetivo de adquirir capacitação para as funções então desempenhadas, onde se inclui um curso de formação de formadores em educação especial, organizado pela Direção Regional de Educação de Lisboa, com a duração de 280 horas e, a

partir do qual, me foi possível registrar como formadora pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua nas áreas e domínios da educação especial.

No ano de 1996, concluí a especialização em educação especial, formação que tinha como objetivo formar professores com um perfil prefigurado e de acordo com um determinado domínio de deficiência, embora a legislação e de acordo com o Despacho Conjunto 105/97, referisse que o professor de educação especial deveria ser visto como um recurso da escola e do professor do ensino regular, ajudando-o a desenvolver estratégias e atividades para apoio à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. A legislação apontava para o trabalho de parceria entre ambos os docentes dentro da sala de aula, havendo claramente um desfasamento entre a formação que realizei e aquilo que era exetável que o professor de educação especial fizesse na prática. Ajudou nesta altura, a experiência de vários anos de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, dando a especialização um suporte teórico à prática, uma vez que já fazia algumas das coisas que depois encontrei escritas na teoria. Esta formação de dois anos acabou por ajudar no desenvolvimento de competências a todos os níveis, contribuindo para alguma inovação.

Nos anos seguintes, participei em várias formações, algumas pagas, que focavam áreas específicas de intervenção, sendo uma ou outra realizadas no formato de investigação ação, das quais destaco “a formação para a emergência de grupos de formação permanente nas escolas”, muito orientada para disseminação da formação nos contextos de trabalho, e ainda outra, direcionada para a “formação em tecnologias de informação e comunicação”. De entre estas, saliento uma sobre tecnologias de apoio para necessidades educativas especiais, orientada para o desenvolvimento de projetos, em que foi utilizada uma plataforma de ensino à distância. O formato desta formação foi para mim uma novidade já que, até então, não tinha realizado nenhuma formação à distância. Revelou-se uma experiência enriquecedora porque para além de serem apresentados e experimentados diversos produtos de apoio, produzidos e criados recursos a partir de *software* educativo, permitiu fazer uma aprendizagem ao meu ritmo, de acordo com a minha disponibilidade e no tempo que me era mais favorável. Nos dias de hoje, torna-se difícil ignorar o contributo do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no enriquecimento dos contextos de aprendizagem, e no meu caso, tornam-se imprescindíveis no trabalho que desenvolvo, pois permitiram enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar os objetivos curriculares para cada um dos alunos que acompanho.

1.6. A procura da diversificação

Decorridos alguns anos, e sensivelmente a partir dos quinze, dezasseis anos de serviço entrei numa fase de “diversificação” também descrita em Huberman (1995), assumindo cheia de dinamismo e com vontade, alguns cargos e os projetos que iam surgindo. Foi um período de procura de novos desafios, novos saberes, em que desempenhei cargos como membro da comissão pedagógica do Centro de Formação de Professores de Montijo e Alcochete, Membro no Conselho Municipal de Educação, fui membro da Assembleia de Escola do Agrupamento, coordenei o grupo de docentes de educação especial com representação no Conselho Pedagógico. Nesta altura da carreira, foi uma época em que foi mobilizado todo o sentimento de competência que entretanto adquirira. Consolidei o sentimento de competência pedagógica, realizei algumas experiências através da diversificação de materiais didáticos e na forma de trabalhar com os alunos, senti-me mais empenhada na participação em equipas pedagógicas e na procura de maior responsabilidade e prestígio, junto da comunidade escolar.

Seguiu-se um período de entusiasmo pela profissão, de construção duma identidade profissional, solidificada num contexto pessoal e social tranquilo.

No início do ano letivo 2007/2008, em virtude de alteração na legislação, os professores de educação especial, foram colocados nas escolas independentemente do nível de ensino a que pertenciam, ignorando-se a sua formação inicial, sendo as colocações alicerçadas apenas, nos cursos de especialização em educação especial. No meu caso, tive que me adaptar a lecionar num novo ciclo, que não dominava. As orientações e as diretrizes foram poucas ou quase nenhuma. Fui-me adaptando e enquadrando na nova situação, como me foi possível e como sabia. Ninguém sabia muito bem o que andava a fazer, o que tinha para fazer, quais as suas competências e como resolver as situações herdadas dos então apoios educativos. Durante a vigência do Decreto-Lei nº 319/92, foram abrangidos um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem, que não se enquadravam no atual Decreto-Lei nº 3/2008, mas que no entanto se mantiveram abrangidos pela nova lei da educação especial. Por sua vez, as expectativas dos professores das turmas, era de que esses alunos com dificuldades de aprendizagem, fossem ajudados a superar as suas dificuldades nas diferentes áreas curriculares, originando muitas vezes como no meu caso, o confronto com a necessidade de ensinar matérias que não dominava, necessitando de as estudar para as poder ensinar. Com a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008, e com a avaliação dos alunos de acordo com o seu perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF),

para a qual era necessária formação que não obtive, decorreu mais um período de tempo, em que desempenhei funções para os quais foi necessário melhorar e aumentar competências, que só me foram possíveis adquirir através da autoformação, discussão e reflexão interpares.

Ainda nestes conturbados anos de vida profissional situados entre 2007 e 2009, passei por mais um período em que necessitei novamente de recorrer à autoformação e à capacidade de resiliência, e que coincidiu com o primeiro biénio de avaliação de desempenho docente. Como membro do Conselho Pedagógico, foi necessário elaborar os documentos de registo da avaliação referentes aos docentes de educação especial, sem formação científica para o fazer, apenas orientada pelo que lia. Em seguida, foi necessário proceder a avaliação de colegas, apenas com o suporte da frequência de poucas horas de formação sobre o tema, organizadas pelo centro de formação da área do agrupamento a que pertença.

Estes anos, foram anos de insegurança e de cansaço físico devido ao número elevado de horas despendidas em reuniões e pesquisas, em que senti alguma frustração e desânimo, por ter de desempenhar funções que não escolhi e para os quais não me sentia devidamente preparada. Estes sentimentos vêm de encontro ao que Nóvoa refere, quando manifesta a sua preocupação no que se refere ao *stress* dos professores, salientando como uma das causas que para ele mais contribuem, “o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional.” (Nóvoa, 1992, p. 26). Nesta altura da minha carreira profissional considero ter ultrapassado mais um período difícil e muito exigente, principalmente por não ver relação direta entre as muitas horas de trabalho despendido e a minha satisfação profissional. O investimento profissional no trabalho com os alunos esmoreceu um pouco, sobretudo porque o cansaço de reuniões, de elaboração de documentos, relatórios, mapas e grelhas, foi exaustivo, deixando menos disponibilidade física e temporal para a preparação e planificação das aulas.

Pelo que atrás ficou dito, a carreira profissional que até então percorri, foi um percurso com diversos obstáculos, tensões e algumas contradições a vencer, mas um percurso em que sinto satisfação por ter ultrapassado as vicissitudes então referidas, conseguindo encontrar novas formas de construir conhecimento, novas pessoas e novas motivações, muito sustentadas no meu espírito de inquietação e sentido do dever, exercido com profissionalismo. Ao refletir sobre a minha experiência, sou levada a acreditar que foi esta inquietude e esta necessidade de sempre aprender, juntamente com o receio de entrar na fase de desinvestimento e das lamentações, que me levaram ao fim de trinta anos de carreira, a frequentar este mestrado.

Considero-me satisfeita com as experiências realizadas ao longo da carreira, sempre me pautei pelo princípio da justiça, tenho tentado manter o respeito e ser respeitada, procurei sempre um bom relacionamento tanto com os órgãos da direção como com colegas e funcionários, tal como com os pais dos alunos, o que ajudou a manter a motivação e o aperfeiçoamento, contribuindo assim para me sentir bem no meu papel de profissional. Penso não ter entrado ainda na fase do “desinvestimento”, continuo à procura de incentivos que permitam manter-me motivada, e sinto necessidade de atualização permanente para não estagnar.

É uma trajetória profissional, em que tenho investido bastante na formação e autoformação, que não tem dependido apenas de mim e do meu esforço, mas, tem estado também relacionada com os constrangimentos e as possibilidades que a época social, económica e política dos últimos trinta anos, tem permitido. A burocratização e a intensificação do trabalho dos professores, nos últimos anos têm sido uma constante, a prática da “performatividade” referida em Keltchermans (2009) tem-se verificado, e tem tido como justificação a procura da qualidade educativa, em que a eficiência das diferentes vertentes que a escola atual exige, tem tentado ser medida e comparada entre tudo e todos por igual. Eu, tal como outros professores, temos passado por momentos difíceis em virtude do aumento significativo das tarefas a realizar, que tem levado a uma diminuição da autonomia e da capacidade de tomar decisões, por não se ter em conta a subjetividade desta profissão. Tal como refere Butt, Townsend e Raymond (1992, citados em García, 1999) o conhecimento dos professores é constituído por histórias profissionais e pessoais, mas também pelas circunstâncias que rodeiam a ação em que estes se encontram envolvidos. Por isso a formação de professores atual, deve ser sensível a esta dimensão pessoal, criando oportunidades para trabalhar e ajudar a desenvolver a capacidade de relação e comunicação, que se tornam imprescindíveis no trabalho colaborativo e participativo. No trabalho de colaboração, que implica a existência de consensos, os professores trabalham em conjunto nos problemas comuns que a todos dizem respeito, comunicando para chegar a acordo, clarificando e negociando as ideias.

1.7. A necessidade atual de formação contínua

A procura atual da qualidade no ensino, o desenvolver e aperfeiçoar do sistema de avaliação docente, exigem o repensar da formação dos professores, principalmente no que se refere à formação contínua. Sabe-se hoje que é necessário apostar nas potencialidades dos

professores, considerá-los como os sujeitos ativos da sua formação e com capacidades para gerarem conhecimento. Após as muitas leituras e reflexões efetuadas, verifico que a formação atual deve ser concebida como um processo de transformação pessoal e profissional. Deve ter como objetivo a aquisição e desenvolvimento de capacidades e atitudes, ancorar-se na observação, na análise e no questionar das práticas e das crenças, sendo essencial que se focalize nos problemas correntes, devendo ser realizada a partir dum trabalho de colaboração entre colegas e ter em conta a experiência de cada um. Refere Alarcão (2003), que os professores, como adultos, aprendem sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou daquele que é realizado pelos seus colegas. Há um conhecimento profissional que não é conhecimento científico, também não é pedagógico, mas que é um conhecimento construído na prática, na experiência e na reflexão sobre essa experiência. A experiência por si só não é formadora, é a reflexão sobre a experiência que poderá levar à formação (Alarcão 2003).

Apropriar-se de ideias e práticas de outros, tal como acontece na maioria das formações creditadas que frequentamos, sem criar tempos de diálogos e de experimentação em conjunto com os pares, não tem facilitado, na maior parte das vezes, uma intervenção orientada no sentido da mudança, nem tem ajudado a resolver problemas pessoais ou profissionais, nem tão pouco o das escolas onde vivemos. Marcelo (2009) entende a escola como lugar de mudança e de formação, considerando igualmente importante que exista uma cultura de colaboração entre os professores, potenciada pela existência de objetivos partilhados. Acredito que a partilha e a formação interpares, não sendo fácil de implementar, poderá ajudar a melhorar conhecimentos, tendo em vista o objetivo comum de aprender em conjunto. Partilhando problemas semelhantes inseridos numa mesma realidade, será com certeza mais fácil encontrar um novo caminho para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional.

A análise e reflexão efetuadas sobre este percurso profissional, realizado até então, e que agora registo, torna-se importante para mim, não só porque rememoro e analiso mais detalhadamente aquele que foi o meu processo de desenvolvimento profissional, mas também me leva a inferir a importância e a necessidade da estruturação de processos de formação, que respondam às necessidades e conhecimentos dos professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais quer sejam especializados ou não.

2. SITUAÇÃO PROBLEMA

2.1. Identificação e definição do problema

A inclusão representa ainda e em geral, um desafio para muitos dos professores que têm alunos com necessidades educativas especiais (NEE), incluídos nas suas turmas, em virtude de se confrontarem numa grande maioria das vezes, com dificuldades para as quais dizem não ter resposta nem formação, que lhes permita responder às especificidades que estes alunos apresentam. Por outro lado, no departamento de educação especial do agrupamento a que este projeto se reporta, estão colocados docentes com formação inicial nas mais diversas áreas e uma especialização ou mestrado na área de educação especial. Contudo, ao exercerem funções neste grupo de recrutamento, podem ser designados pela direção executiva para trabalharem com alunos desde o pré-escolar ao terceiro ciclo. Apesar de possuírem formação em educação especial, a diversidade de idades a abranger, os estádios de desenvolvimento em que os diferentes alunos se encontram e as diversas problemáticas que apresentam, constituem-se como fatores que lhes acarretam dificuldades acrescidas. Estas dificuldades, por vezes e principalmente quando estão a iniciar o percurso profissional, resultam da falta de formação, para exercerem a sua atividade num nível de ensino diferente daquele que foi o da sua formação inicial. A formação especializada, apesar de os habilitar com técnicas específicas e adequadas às diversas deficiências, deixa-os sem apoio de um referencial teórico-prático, que lhes permita resolver muitos dos problemas com que se deparam na prática do seu dia-a-dia.

A necessidade de um maior conhecimento sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula, por parte dos professores de educação especial é uma realidade, que é percecionada pela dinamizadora do projeto enquanto coordenadora do grupo de educação especial ao longo de sete anos, nas reuniões, através da leitura das atas, e, na análise do resultado de uma entrevista realizada aos professores do departamento, com o intuito de apoiar uma maior reflexão sobre esta realidade.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as técnicas de recolha de dados que mais frequentemente se utilizam na investigação qualitativa são, a observação participante e as entrevistas com os participantes. Num estudo qualitativo, a entrevista pode ser utilizada como estratégia preponderante na recolha de dados, ou pode ser integrada num conjunto de instrumentos como a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas, como forma de complementar a informação recolhida. Morgan (1988, citado em Bogdan & Biklen 1994) define entrevista como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas,

embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134).

Bogdan e Biklen (1994) classificam as entrevistas qualitativas quanto ao seu grau de estruturação: não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas. A entrevista não estruturada é uma entrevista aberta em que o entrevistador, partindo de tópicos pré-definidos, leva o entrevistado a falar sobre aquilo que pretende, cabendo ao investigador promover, encorajar e orientar a participação do entrevistado. Na entrevista semiestruturada, que Quivy (2005) designa como semi diretiva, o entrevistador elabora perguntas-guia que se destinam a orientar o desenvolvimento da entrevista, que se vai adaptando às características do entrevistado e permite que vários entrevistados respondam às mesmas questões, fornecendo a possibilidade de obter dados comparáveis.

Na posse destas conceções, optou-se pela entrevista semi diretiva, baseada num guião que permitiu que todos os entrevistados respondessem às mesmas questões, mas com alguma liberdade nas suas respostas (Apêndice 1). A entrevista incidiu sobre a recolha de opinião do grupo de docentes de educação especial que fazem parte de um agrupamento de escolas de Montijo e foi organizada de acordo com os temas que se pretendiam analisar.

A primeira abordagem a estes docentes destinou-se a legitimar a entrevista e a motivá-los para que se envolvessem no projeto de formação que então se apresenta. Verificou-se que a maioria dos professores demonstrou receptividade e aceitação do desafio, acreditando que poderá ser uma estratégia alternativa à falta de formação sobre a inclusão com que se confrontam na sua prática. Em seguida, procedeu-se ao esclarecimento mais pormenorizado das duas fases em que o projeto se divide, propondo-se que os docentes numa primeira fase se assumam como auto formadores de si próprios e, numa fase posterior, desempenhem o papel de dinamizadores deste projeto de formação junto dos docentes do ensino regular, com alunos com necessidades educativas especiais incluídos nas suas turmas. Fez-se ainda referência a uma possível calendarização, a ser distribuída ao longo dos dois próximos anos letivos, a ajustar à disponibilidade da maioria dos docentes.

Os temas apresentados no decurso da entrevista foram organizados respetivamente de acordo com os seguintes objetivos:

- Conhecer se a formação inicial e a formação especializada os preparou adequadamente para a inclusão de alunos com NEE.
- Compreender o conceito que os docentes possuem sobre escola inclusiva e conhecer as práticas que já implementam, que consideram promotoras da inclusão.

- Conhecer as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática pedagógica enquanto docentes de educação especial e as suas necessidades de formação.

- Averiguar a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação e verificar a sua disponibilidade para a colaboração e observação interpares.

- Conhecer a disponibilidade dos participantes para darem continuidade a este projeto de formação, junto dos professores do ensino regular com alunos com NEE nas suas salas de aula e se assumirem como formadores.

A análise dos dados recolhidos através da entrevista seguiu o processo de análise de conteúdo defendido por Bardin (2009). Para a autora, a análise de conteúdo enquanto método é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (Bardin, 2009, p. 40). A análise de conteúdo de uma entrevista, em sua opinião, organiza-se em três as fases: a pré-análise, a fase da exploração do material, o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos. A pré-análise no caso das entrevistas corresponde ao primeiro contacto com os documentos e constitui aquilo que Bardin (2009) designa por "leitura flutuante". É a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função do enquadramento teórico realizado. A fase da exploração do material é a etapa de codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registo. É a fase de categorização, isto é, a fase em que se agrupam os elementos comuns obtidos nas unidades de registo, os quais permitem uma descrição das características mais importantes e pertinentes do conteúdo. Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação é a fase em que a interpretação é essencial e que deve estar claramente relacionada com a mensagem emitida. É também a fase em que se relacionam os resultados obtidos com os objetivos definidos inicialmente, a fase em que se chega a conclusões e se procura conhecimento sobre aquilo que se estuda.

Neste projeto seguem-se algumas das características desta técnica de investigação qualitativa, pelo que foi construída uma grelha para análise de conteúdo das entrevistas (Apêndice 2), em que cada um dos professores entrevistado é representado por P, enumerados do um ao nove, o que nos permitiu extrair das respostas as informações mais relevantes para este projeto.

Após a leitura das 9 entrevistas realizadas, uma vez que três dos doze docentes não tiveram disponibilidade para colaborarem, emergiram vários temas com correspondência aos que então tinham sido assinalados no guião da entrevista, as respetivas categorias e a sua frequência, permitindo-nos avaliar a importância que os professores entrevistados atribuem a

cada um deles. Assim, na categoria formação para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, é possível verificar que todos os participantes reconhecem a insuficiência da formação inicial, tal como da formação especializada, para o atendimento adequado aos alunos com NEE nas salas de aula, tendo em vista a sua inclusão escolar. Cinco dos docentes referem que a formação em educação especial lhes forneceu essencialmente conhecimentos teóricos sem ligação à prática. Estes resultados estão em sintonia com o que, Formosinho (2009) apelida de “academização” da formação de professores, que, tornou a formação essencialmente teórica, enformada pelos resultados da investigação e afastada da realidade das escolas. Alinha igualmente com a sistematização das conclusões por parte de muitos investigadores e organismos como a UNESCO (1996), que apontam para a necessidade de formação dos professores, no sentido de melhor contribuírem para a educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais. Esta recomendação vem coincidir com o problema concreto com que se deparam os entrevistados, no exercício da sua prática profissional, devido às lacunas sentidas tanto na formação inicial como na formação especializada, resultando daí a sua necessidade de formação contínua.

Na categoria relacionada com o conceito que os professores inquiridos detêm sobre a escola inclusiva, as respostas mais vezes assinaladas referem-se à escola inclusiva como a escola para todos e a necessidade de se atender à individualidade de cada um. Consideram que o trabalho a pares realizado com os alunos, o trabalho com a comunidade educativa e a pedagogia diferenciada que já implementam nas suas práticas, se enquadram no conjunto de emanções que enformam a escola inclusiva. Estes resultados estão em consonância com alguns dos pressupostos da escola inclusiva que de acordo com a UNESCO (1994), o seu princípio mais importante consiste em facilitar a aprendizagem de todos os alunos em conjunto, sempre que possível.

É de salientar que, apenas dois dos docentes referem o trabalho colaborativo com os colegas do regular, como uma prática já implementada dentro desses mesmos pressupostos. Não deve ser esquecido que a colaboração entre os professores constitui-se como um dos apoios importante à satisfação das necessidades especiais dentro da escola. Morgado (2010) enfatiza a necessidade de colaboração entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular. Também Fullan e Hargreaves (2001) defendem que a colaboração cria e mantém ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos na procura de ajuda e apoio.

Ao ser abordado o tema da docência em educação especial, na categoria “maiores dificuldades sentidas”, a articulação entre os professores do ensino regular e educação especial, assim como a escassez de recursos, foram as subcategorias mais vezes assinaladas. Estes resultados alinham com a categoria que se refere às necessidades de formação, em que quatro dos inquiridos assinalam exatamente a colaboração entre os professores como a maior necessidade de formação.

Todos os docentes se mostraram disponíveis para frequentarem ao longo do ano letivo, uma oficina de formação e participarem no projeto que então se apresenta, sendo que três dos professores preferem uma formação mensal e outros três condicionam essa sua participação à atribuição de créditos. Sete da totalidade dos professores inquiridos não colocam objeção na colaboração e observação interpares. No que se refere à sua disponibilidade para prosseguirem o projeto de formação junto dos professores do ensino regular com alunos com NEE nas suas salas de aula, e se assumirem como dinamizadores do mesmo, quatro de entre eles consideraram a ideia interessante “É uma ideia interessante, e um modo dos professores do ensino regular participarem no processo de inclusão dos alunos com NEE” (P3). Convém referir a opinião de um dos professores que considerou ser mais proveitoso, que o projeto logo na primeira fase abrangesse também os docentes do ensino regular. Outros professores mostraram-se disponíveis mas condicionando a sua participação à necessidade de se sentirem seguros, ou à necessidade de ajuda inicial do formador. Um dos professores faz depender a sua participação na continuação do projeto, de uma remuneração.

Para consolidar os dados a partir dos quais se fundamenta a necessidade de elaboração deste projeto de formação, ancorado na reflexão, na colaboração interpares e na supervisão pedagógica, procedeu-se ainda à análise de conteúdo do Relatório de Avaliação Externa das Escolas (Apêndice 3), realizado pela Inspeção Geral de Educação (2012), no Agrupamento a que o projeto de formação se destina. Após o tratamento dos dados e de acordo com Bardin (2009), pode verificar-se que na categoria relacionada com as fragilidades nas práticas de ensino, são o trabalho cooperativo e a supervisão pedagógica as subcategorias que maior número de vezes aparece assinalado. A pouca articulação entre departamentos e a falta de generalização de estratégias de diferenciação pedagógica surgem, igualmente, como fragilidades nas práticas de ensino ao nível do agrupamento.

Através desta recolha de dados é possível verificarmos, que os professores de alunos com NEE encontram dificuldades inerentes ao desempenho das suas funções. Os resultados provenientes da análise das entrevistas, em conjunto com os dados retirados do relatório da

Inspeção Geral de Educação (2012), proporcionaram-nos informações que, convertidas em categorias, nos permitem confrontar os dados obtidos e nos confirmam a necessidade da colaboração entre os professores.

2.2. Justificação da escolha

As dificuldades com que os professores do agrupamento se confrontam, deverão encontrar respostas dentro do contexto e no trabalho conjunto, para que em comum se encontrem as respostas mais adequadas. De acordo com todo o enquadramento teórico realizado, a ideia de aprendizagem como processo formativo, exige que se proceda a uma reflexão coletiva, observação, análise e discussão conjunta da ação docente, para que entre todos, se procure mais e melhor informação que possa gerar aprendizagem. Em nosso entender, através de uma formação ancorada nos diversos saberes de cada um, na reflexão, colaboração, discussão de temas e produção de documentos, cria-se a oportunidade de analisar e refletir as práticas e a partir do conhecimento gerado, criar estratégias e caminhar na direção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O pressuposto inscrito na Declaração de Salamanca, Unesco (1994), em que se refere “que a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave na promoção das escolas inclusivas.” (p. 27), bem como as orientações consagradas na apelidada “Estratégia de Lisboa” (2000), que relevam a importância atribuída à qualificação dos recursos humanos na área da educação, vêm ambas reforçar a importância da elaboração e concretização deste projeto de formação. O interesse no projeto sedimenta-se ainda noutros fatores: o entusiasmo pela organização e supervisão de um projeto de formação de formadores que contribua para a melhoria da inclusão de alunos com NEE; o facto do centro de formação da área do Agrupamento não ter proporcionado formação que se fundamente nos pressupostos da educação inclusiva, e a falta de possibilidade dos professores terem frequentado ações de formação, que eventualmente a tutela tenha organizado sobre este assunto.

Para além de outras, as necessidades educativas especiais apresentam-se assim, como umas das tarefas a aperfeiçoar no agrupamento. No cerne da questão, está a atividade de todos os docentes que trabalham com alunos com NEE, quer sejam docentes de educação especial, ou docentes de ensino regular, que doravante, passaremos a designar ambos os grupos, por docentes de alunos com necessidades educativas especiais.

Na posse de todos estes dados é possível à investigadora constatar que estão criadas as condições para a concretização do projeto de formação que nos propomos elaborar. O

projeto surge como uma forma de encontrar respostas cada vez mais próximas daquelas que são preconizadas pela escola inclusiva, que se sedimenta na necessidade de se desenvolverem estratégias educacionais eficazes, de acordo com a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que têm necessidades educativas especiais. Apresenta-se igualmente, como forma de encorajar os professores participantes a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e de melhorarem as suas práticas tendo em vista a inclusão. Incluir alunos com NEE, não é simplesmente colocá-los nas salas de aula do ensino regular, é antes, mudar a forma de os olhar e adequar comportamentos, para que o atendimento e a participação de todos sejam garantidos. Para tal, parte-se da premissa que duas das estratégias que poderão ajudar os professores nesta tarefa são o questionamento reflexivo e a colaboração interpares. É importante e imprescindível, que tanto os docentes que têm alunos com necessidades educativas especiais incluídos nas suas turmas, como os docentes especializados em educação especial, tenham oportunidade de continuarem a sua formação, identificarem as mais-valias de cada um, exporem e partilharem os seus conhecimentos e também as dificuldades com que se deparam. A filosofia inclusiva apela à entreajuda, à procura de estratégias para um ensino em colaboração e aprendizagem partilhada, que é necessário desenvolver em conjunto com educadores e professores dos alunos que têm necessidade de apoios especializados.

O projeto de formação numa fase inicial pretende dirigir-se aos docentes de educação especial do agrupamento, propondo estimular estes professores a estabelecerem interações recíprocas e uma estreita colaboração entre si, para que numa segunda fase, depois de alguma experiência e segurança, iniciem a sua dinamização junto dos professores do ensino regular com quem trabalham. Propõe-se assim, a adoção de um modelo de formação, que permita superar as dificuldades que os professores do agrupamento enfrentam perante a diversidade de necessidades educativas de todos os seus alunos, incluindo aqueles que têm NEE. Para tal, efetuaram-se diversas leituras e pesquisas, com o intuito de encontrar um quadro de referência que permita elaborar um plano de formação, sustentado nas diferentes conceções sobre inclusão, formação de professores e supervisão interpares.

3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Questão de partida

Que abordagem de formação pode proporcionar os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias aos professores de alunos com necessidades educativas especiais, para que contribuam de forma eficaz para a inclusão escolar destes alunos?

3.2. Subquestões

- Os professores possuem a formação necessária para adotarem estratégias e metodologias adequadas a todos os alunos com necessidades educativas especiais, numa escola que se quer inclusiva?

- Que processo de formação dos professores de alunos com NEE poderá contribuir de forma mais eficaz para a inclusão escolar destes alunos?

- Que supervisão pedagógica organizada no contexto da escola poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de alunos com NEE?

3.3. Objetivo geral

Conceber um programa de formação de formadores num Agrupamento de Escolas de Montijo que permita aos professores de alunos com necessidades educativas especiais, contribuir de forma mais eficaz para a inclusão escolar destes alunos.

3.4. Objetivos específicos

1 - Indagar se os professores de alunos com necessidades educativas especiais possuem a formação necessária para adotarem práticas adequadas, numa escola que se quer inclusiva.

2- Compreender os reflexos de um processo de formação em contexto colaborativo, nas práticas educativas dos professores de alunos com necessidades educativas especiais.

3- Averiguar o contributo da supervisão interpares no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e os seus reflexos na eficácia da escola inclusiva.

PARTE II
ENQUADRAMENTO TEÓRICO
A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

1. ESCOLA INCLUSIVA

1.1. Fundamentos e princípios orientadores da escola inclusiva

O conceito de Inclusão teve origem na Educação Especial. O percurso da Educação Especial abrangeu uma série de etapas, ao longo das quais os sistemas educativos de vários países foram desenvolvendo diferentes formas de atender crianças e alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência. Uma vez, assumiu-se como suplemento à educação em geral, noutras, constituiu-se como um sistema inteiramente à parte. Este sistema de ensino isolado, em que os alunos não tinham qualquer contacto com as escolas do ensino regular, começou a ser contestado tanto pela perspectiva dos direitos humanos como do ponto de vista da sua eficácia. Assim, nos finais dos anos 80 princípio dos anos 90, surgiu a nível internacional um movimento impulsionado por profissionais, pais e pessoas com deficiência, que puseram em causa a eficácia desta modalidade de educação, advogando a necessidade de ambas, educação especial e educação regular, se constituírem como um único sistema educativo. Surge assim, a defesa de um ensino para todos nas escolas de ensino regular, independentemente das capacidades de cada um, que foi designado por inclusão. Surge igualmente a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), após a Conferência de Jomtien na Tailândia, cujo plano de ação alinhado com as orientações das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura, fornece definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem de todos. O objetivo era delinear um conjunto de ações para garantir a todos, os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, tendo em vista uma sociedade mais justa. Em 1994 surge a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, que contribuiu para dar um impulso decisivo à Educação Inclusiva em todo o mundo. Nesta Conferência, ficou reconhecida a necessidade do ensino chegar a todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular. O princípio da Educação para Todos é que todas as crianças e jovens deveriam ter oportunidade de aprender. O princípio da Educação Inclusiva é que todas as crianças e jovens deveriam ter oportunidade de aprender juntas.

A UNESCO (1994), em conjunto com outros organismos das Nações Unidas, agências internacionais para o desenvolvimento e organizações não-governamentais nacionais e internacionais, têm vindo a desenvolver esforços para que se alcance esta meta. Em paralelo, têm surgido importantes razões humanas, económicas, sociais e políticas para se prosseguir uma abordagem de educação inclusiva, dada a sua contribuição para o desenvolvimento pessoal e ser promotora de relações de cidadania entre pessoas e grupos.

1.1.1. O percurso da educação especial no contexto nacional

Em Portugal, as políticas e as práticas ao nível da educação especial, têm sido influenciadas pelas diferentes resoluções de âmbito internacional. A sua evolução histórica tem sido caracterizada por essas diferentes práticas, alicerçadas nas diferentes conceções que foram surgindo ao longo dos tempos.

A deficiência esteve por muito tempo associada a anormalidade, resultando na marginalização daqueles que devido às suas especificidades e peculiaridades eram impedidos de conviver e aprender em conjunto com os outros. Nesta fase da exclusão, considerada a pré-história da educação especial, as pessoas com deficiência eram ignoradas, perseguidas, vítimas de atitudes sectárias como o abandono e o extermínio. O final do século XVIII e início do século XIX foi marcado pelo período da segregação institucional. O ensino das crianças começou por ter lugar em instituições, num ambiente segregado, afastadas de qualquer contacto com os seus pares e à margem da sociedade. Ao longo dos anos e, praticamente, até 1974 a categorização dos alunos com deficiência, segundo critérios médicos, e a segregação foram predominantes. Era a linha médica que prescrevia a atuação pedagógica como se tratasse de uma terapia para tratar as disfunções. Esta ação pedagógica tinha como conceção dominante técnicas de recuperação e reeducação e surgia com o objetivo de reduzir ou eliminar as disfunções para que o portador de deficiência se tornasse um indivíduo mais útil no seu meio. De acordo Jiménez (1997), estas diretrizes educacionais, ancoradas no princípio médico-psicológico, procuravam “corrigir” a imperfeição, com o objetivo de normalizar o sujeito.

Com o decorrer do tempo, foi-se tornando cada vez mais evidente, que a manutenção de grupos minoritários segregados do resto da população, ainda que em processo de reabilitação educacional e terapêutico, não respondia aos seus direitos de acesso e de participação na vida em sociedade, e por seu lado, a sociedade também não aprendia a conviver com as suas especificidades. Foi no final dos anos setenta, que começou a reconhecer-se que os alunos com necessidades educativas especiais, resultantes de problemáticas ligeiras, conseguiam alcançar sucesso escolar nas classes regulares e que podiam fazer parte do sistema regular de ensino. Resultante de pressões dos defensores dos alunos com necessidades educativas especiais severas, em conjunto com o reconhecimento de que a escola não estava a responder a todos, começou a perspetivar-se a necessidade de criação de espaços sociais e educacionais que atendessem ao conjunto de características e necessidades de todos. Durante a década de oitenta a resposta educativa a estes alunos

caracterizou-se pela designada integração escolar. Nesta conceção de integração, pressupunha-se que o aluno com deficiência se deveria adaptar à escola que existia, cabendo a esta e aos professores recebê-lo, mas sem se procederem a alterações significativas na organização, nos currículos e nas estratégias de ensino.

Nos anos noventa, à luz dos direitos humanos, foi evidenciada a riqueza e a humanidade que a diversidade pode proporcionar a uma sociedade, quando são reconhecidas e respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada um. Decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), são publicados alguns diplomas que determinam medidas educativas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais. Surge o Decreto-Lei nº 319/91 que definiu a integração destes alunos nas escolas regulares, referenciando como pressupostos da sua aplicação, a formalização de novos conceitos em educação especial. Surge a denominação “necessidades educativas especiais” ao invés do termo deficiência, por ser um termo mais abrangente e por as dificuldades não recaírem tanto no próprio sujeito. É reconhecido ao aluno com necessidades educativas especiais o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades.

Com os avanços realizados no âmbito da compreensão do desenvolvimento humano, decorrentes das investigações e dos estudos científicos que têm sido realizados na área das neurociências, da genética, no âmbito da políticas sociais, vem reconhecer-se que não se deve imputar a incapacidade à própria pessoa, nem reduzi-la a uma dimensão pessoal, mas aceitar que esta, depende de um conjunto variado de condições, muitas vezes relacionadas com os contextos e os ambientes físico e social, onde os indivíduos se inserem e se movimentam. Esta nova conceção, ancorada na importância atribuída ao respeito pelos valores e direitos humanos, veio impulsionar a necessidade de uma profunda reconceptualização dos modelos e abordagens então existentes. Originou uma reorientação das políticas e das práticas no que diz respeito à deficiência e à incapacidade, na perspectiva de se adaptar o meio envolvente às vulnerabilidades e especificidades destes cidadãos, num sentido de pertença, onde todos são aceites e recebem o apoio daqueles que os rodeiam. É com origem nestes articulados para a educação especial, que nasce a escola para todos e se lançam as bases da inclusão, onde a diversidade deve ser aceite, respeitada e valorizada.

1.1.2. Pensar a deficiência numa perspetiva inclusiva

Portugal, ao longo destas três últimas décadas, através dos sucessivos governos, advoga, ter-se inspirado e agido em conformidade com as normas e a realidade a nível internacional. Tem legislado no sentido de reduzir e eliminar as desigualdades sociais e culturais, na tentativa do reforço da igualdade e participação das pessoas com deficiência em todas as dimensões da sociedade, incluindo a educação em conjunto com os seus pares.

A inclusão, vista no sentido da educação para todos, tem a sua raiz essencialmente no trabalho desenvolvido pela UNESCO, a qual defende que a educação chegue a todas as crianças em idade escolar. A partir da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” (1990) e das investigações efetuadas sob a responsabilidade daquela organização, aparece o movimento da escola inclusiva consagrado na Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, subscrita em 1994 por noventa e dois países, em que se defende que os sistemas educativos devem desenvolver e implementar programas que atendam a uma larga diversidade de características e de necessidades.

Portugal também acompanhou este movimento e definiu como princípio estratégico a educação inclusiva, onde se afirma que a resposta educativa às necessidades individuais das crianças ou jovens, se caracteriza pelo desenvolvimento de organizações escolares inclusivas. A escola regular (pública ou privada), deverá acolher todos os alunos, independentemente das suas singularidades pessoais ou sociais, devendo prestar a todos um serviço educativo de qualidade. Acentuou-se a necessidade do método de ensino se centrar no aluno, tendo como objetivo o sucesso educativo de todos.

A partir do início de 2001, quando se fala em inclusão escolar, fala-se em transformações mais profundas, em adaptações da escola às características e necessidades dos alunos. Estas necessidades, segundo a Organização Mundial de Saúde, devem estar centradas na funcionalidade de cada um, nas suas capacidades e na análise dos contextos que o rodeiam, o que veio dar início ao processo de revisão da classificação das pessoas com deficiência. Com a participação de diferentes entidades internacionais, especialistas, e de organizações que as representam, é criada em 2001 uma nova versão da classificação da deficiência, intitulada “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF”, que foi adotada pelos diferentes Estados Membros como quadro de referência para a saúde e incapacidade, tendo aplicação de âmbito universal. Esta nova classificação vem permitir uma linguagem unificada para a funcionalidade e incapacidade, surge como um sistema de classificação que analisa diversas dimensões e destina-se a interpretar e a classificar as

caraterísticas apresentadas pelas pessoas. Através dela, analisam-se as caraterísticas dos indivíduos ao nível das estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas, a sua participação nas atividades, a influência dos fatores ambientais, meio ambiente físico e social, o que possibilita elaborar o perfil funcional da pessoa, sem estar centrado só nos seus aspetos negativos. A classificação dos fatores ambientais assume-se de relevante importância, já que a característica fundamental deste modelo, é o reconhecimento da influência do meio ambiente, podendo este constituir-se como elemento facilitador ou barreira no desenvolvimento, funcionalidade e participação da pessoa e influenciar a sua interação com o meio.

Surge assim, um novo quadro concetual que se insere num modelo social, cujo enfoque se relaciona com a existência de condições favoráveis no meio ambiente, ou com a falta delas, não sendo apenas a condição problemática dos alunos a ser considerada mas, também, os ambientes onde interagem. Deste ponto de vista, passa a responsabilizar-se coletivamente a sociedade pelo respeito que o outro lhe merece, pelos direitos humanos e pela colaboração na construção de uma sociedade onde todos têm lugar e são aceites.

Posteriormente, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, consubstanciada no Primeiro Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidades, vem dar resposta a uma responsabilidade política de âmbito nacional nesta área. Este plano vem assumir-se como orientador no domínio da deficiência e incapacidade, vem garantir a transversalidade, a sistematização e a coerência das políticas para a deficiência, permitir articular respostas na vida destes cidadãos, tendo por objetivo promover os direitos humanos e o exercício da cidadania, aumentar os níveis de educação, melhorar a qualificação, a formação e o emprego.

É no contexto desta legislação e no sentido de promover a igualdade de oportunidades, com a dinamização de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, que surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. No seu articulado, fica explícito que à luz da equidade educativa, o sistema e as práticas, devem assegurar a gestão da diversidade, da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. No entanto, e de acordo com o preâmbulo deste normativo, existem casos em que estas necessidades se revestem de caraterísticas muito específicas, necessitando da mobilização de apoios especializados. A entrada em vigor deste decreto vem introduzir como alterações mais significativas, a possibilidade de existirem escolas de referência nas estruturas de ensino

regular e de serem criadas unidades especializadas para situações de deficiência de alta intensidade e baixa frequência.

1.1.3. Pressupostos da educação inclusiva

A inclusão escolar e social é hoje um tema muito debatido que se encontra plasmado em diferentes concepções, correntes e práticas. De acordo com a UNESCO (1994)

a inclusão é vista como um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdos, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abranja todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças. (p. 8)

Para esta Organização, o princípio mais importante das escolas inclusivas consiste, em facilitar a aprendizagem de todos os alunos em conjunto, sempre que possível, independentemente das suas capacidades. As escolas devem responder às diferentes necessidades dos alunos, adaptando-se às características específicas de cada um e garantir a qualidade na educação através da adoção de estratégias, da utilização de recursos, da adaptação de currículos, da cooperação e de uma boa organização escolar.

De acordo com Almeida (2005), uma escola democrática será uma escola para todos. Mas não basta abrir as portas a todos, há que encontrar respostas diferenciadas e conseguir a participação e a aprendizagem para o grande leque daqueles que estão em risco, por insucesso sucessivo ou por abandono.

Para Sánchez (2005), a educação inclusiva dá uma maior ênfase à diversidade do que à semelhança. Preocupa-se com a forma de apoiar as qualidades e as necessidades de cada um, sem esquecer o todo, pode ser propiciadora de inovação e desenvolvimento tanto para os alunos como para os professores, devido à oportunidade de criar contextos, que podem proporcionar um maior desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional. Associa-se a ideia de diversidade ao fator de enriquecimento social e educacional e reconhece-se como um estímulo, que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.

Na opinião de Correia (2005), estando a escola ao dispor de todos, quer possuam ou não necessidades educativas especiais, a comunidade tem obrigação de proporcionar um programa educativo que se adegue às necessidades de cada um. Para isso, será necessário

proceder à reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto. Também Sanches (2005) considera que, ao reconhecer-se a heterogeneidade dos alunos como fonte de riqueza, implica proceder a modificações estruturais, quer a nível organizacional, quer metodológico.

De acordo com Correia (2010), há autores, investigadores e educadores que defendem a colocação de todos os alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares (Stainback & Stainback, 1996). Outros há, que admitem que a classe regular não será a modalidade de atendimento para alguns alunos, pelo menos a tempo inteiro (Correia, 1997, 2003, 2008; Lieberman, 1996; Kauffman, 2002). Para Stainback e Stainback (1992, citado em Correia, 2010), a escola inclusiva é a escola que “educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades” (p. 63).

De acordo com Correia (2010) a inclusão é vista como:

a inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades. (pp. 16-17)

Na opinião do autor, o conceito de inclusão não deve afastar-se do objetivo pelo qual foi criado, que foi o de atender os alunos com necessidades educativas especiais significativas, nas escolas perto do local onde vivem e, sempre que possível, nas classes regulares. Advoga que a opinião admitida por algumas correntes de pensamento defensoras de que todos os alunos devem aprender juntos, “todos os professores devem ensinar todos os alunos” (Correia, 2010, p.17), não tem sentido, porque a seu ver, estes chavões desviam a atenção dos alunos com necessidades educativas especiais, que têm em si capacidades e potencialidades mas, também necessidades a que é necessário estar atentos, para se poder maximizar o seu potencial. Estes alunos só beneficiarão do ensino ministrado nas classes regulares se houver convergência entre as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios que obtém. A educação especial e a inclusão aparecem como duas faces de uma mesma moeda, no sentido de assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com necessidades educativas especiais e os ajudarem a potenciar as suas capacidades, constituindo-se como facilitadores das suas aprendizagens por forma a proporcionar-lhes uma maior autonomia.

Para Gonzalez, a educação inclusiva “baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade, e a cada cidadão de uma democracia, o direito inalienável de pertença a um grupo e a não ser excluído” (Gonzalez, 2010, p. 59). Para Silva (2011), a cooperação e a aprendizagem de todos com todos, é a principal estratégia para promoção da verdadeira inclusão escolar e social e a chave para o seu sucesso. Em sua opinião, a inclusão depende da forma como se planificam, organizam e se promovem as atividades, de forma a potenciarem interações dentro da sala de aula. A autora coloca o problema da deficiência não na incapacidade da pessoa, mas na forma como se organizam e gerem as atividades ao nível da sala de aula, pondo a tónica na qualidade da relação pedagógica que se estabelece.

Para Sanches (2011), inclusão significa que o aluno, para além de estar integrado na escola, independentemente das capacidades e especificidades que apresente, deve aprender sempre junto com os outros colegas, não deve confrontar-se com barreiras físicas e educativas e deve ter acesso a uma escola equitativa, que dê atenção aos problemas específicos de forma personalizada. Em seu entender, a educação especial não deveria existir, porque o apoio individualizado e fora do grupo pode contribuir para a discriminação. O apoio deve ser centrado no grupo e na cooperação com o professor da turma. O problema da escola regular, está na forma de encontrar a resposta em todas as situações, para todos e para cada um em particular. A autora considera que o trabalho cooperativo, a parceria entre professores, a aprendizagem partilhada entre pares, a tutoria de alunos, podem constituir-se como práticas inclusivas. Afirma que deve ser pensada a influência que a formação tem na prática dos professores, uma vez que constata que a formação é o que mais influencia o tipo e a qualidade do trabalho realizado.

Ainscow (2011) defende que, inclusão significa que os alunos estejam na escola, que aprendam participem e desenvolvam as suas potencialidades. Para tal, é necessário que sejam identificados e eliminados os obstáculos que dificultam o acesso aos conhecimentos académicos. Em sua opinião, em alguns países, o termo inclusão é ainda visto como uma forma de atender crianças e jovens com deficiência no contexto da escola regular. No entanto, o conceito a nível internacional é tido como um conceito que tem por objetivo aceitar e dar resposta à diversidade com que as escolas se deparam.

1.2. Os alunos com necessidades educativas especiais rumo à escola inclusiva

A Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) veio realçar a necessidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusiva. Reforçou a necessidade de se adotarem medidas que alertem e consciencializem a sociedade e as famílias, sobre as condições e os direitos das pessoas com deficiência. Apela à necessidade de se combaterem estereótipos, preconceitos e também reconhecer o direito à educação sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades.

A 48.^a Conferência Internacional de Educação (2008) vem reiterar a ideia de que a integração dos alunos com deficiência abriu caminho para a educação de todos na escola regular. Foi a integração destes alunos que contribuiu para chamar a atenção para a necessidade de se proporcionar uma melhor educação a cada um, independentemente das diferentes especificidades culturais, educativas ou sociais. A inclusão vem reconhecer que a diversidade deve assumir-se como característica essencial à constituição de qualquer sociedade. A partir deste princípio, todos somos concordantes, que as sociedades devem garantir oportunidades de acesso e a participação de todos, independentemente das características de cada um ou do grupo onde se insere, e que as relações entre os indivíduos se devem pautar por atitudes de respeito mútuo. Também a escola tem cada vez mais, a necessidade de se adaptar à heterogeneidade dos grupos que acolhe no seu seio e perceber que é através da inclusão que deve encontrar respostas para esta diversidade, onde os alunos com necessidades educativas especiais se incluem e nos quais se enfoca este trabalho.

A vantagem da inclusão no que respeita à educação especial tem sido demonstrada por estudos realizados, quer por países da OCDE quer por outros países, que apontam para melhores resultados escolares, alcançados pelos alunos com deficiência em locais inclusivos. Muitas são as vozes que reclamam, tanto nos fóruns internacionais como nas diversas publicações, que em Educação e em particular na Educação Especial, a atuação e intervenção se deverá basear naquilo que se sabe que funciona, seja pela experiência ou pela investigação.

A educação especial surge assim, como um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor, para mais eficazmente responderem interdisciplinarmente às necessidades individuais dos alunos com necessidades educativas especiais e que se constituem como condição imprescindível para uma boa prestação de serviços educativos. Sabemos que o ensino é uma componente essencial no processo de aprendizagem dos alunos e que quanto maior forem as suas dificuldades e mais hostis forem os ambientes onde se

inserir, maiores serão as exigências colocadas àqueles que intervêm no seu processo de ensino e aprendizagem. As respostas adequadas a estes alunos são o primeiro passo para o seu sucesso, logo, os intervenientes no seu processo educativo devem basear-se em intervenções comprovadas pela investigação, que facilitem a individualização do ensino, a implementação de estratégias e a monitorização do seu desempenho, tendo em conta todo o seu funcionamento.

A filosofia inclusiva apela a docentes e discentes, para que se criem ambientes de entreajuda, em que a confiança e o respeito se tornam características essenciais e imprescindíveis à cooperação no ensino e na aprendizagem e, à procura de estratégias conjuntas. Correia (2008, citado em Correia, 2010) defende que ao invés de se esperar que os professores possuam todo o conhecimento para atenderem todos os alunos, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que os torne capazes de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa. O professor do ensino regular deveria conciliar o seu papel com o do professor de educação especial, com os outros profissionais envolvidos no processo educativo dos alunos e com os pais, para que todos em conjunto pudessem definir estratégias educativas na promoção do sucesso escolar.

Quando se fala de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, põe-se a ênfase na escola e no ensino, bem como na forma e nas condições de aprendizagem. Define-se como a melhor inserção dos alunos no contexto da escola, aquela que permite encontrar a resposta educativa, os recursos e os apoios mais adequados que lhe devem ser proporcionados. Deve reestruturar-se a organização da escola se disso houver necessidade, para que responda da melhor forma não só a esta população mas a toda a diversidade que a compõe. Constatamos que a maioria das mudanças necessárias à escola atual, não se prendem apenas com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, antes fazem parte dum leque mais vasto de reformas que necessitam de promover a qualidade das respostas educativas, que possam facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos.

O percurso da educação inclusiva não tem sido fácil, mas tem-se esforçado por se assumir como um movimento independente das conceções políticas e culturais que de algum modo contribuam para a exclusão. Consta-se uma evolução significativa dos quadros conceptuais e dos dispositivos legais no contexto nacional e internacional, relativamente a este processo. No entanto, as práticas do dia-a-dia nem sempre correspondem ao efetivo bem-estar das pessoas que encontram diferentes tipos e graus de limitações nas suas atividades, sejam elas de que cariz for. Na opinião de Gonzalez (2012), a inclusão educativa é o futuro.

Constata-se que tanto os governos como as administrações escolares de diferentes países, cada vez mais, têm uma maior consciência dessa necessidade, apesar de se verificarem, por vezes, enormes divergências entre aquilo que se legisla e o que realmente se implementa na prática. A formação de professores no sentido da mudança e visando a implementação de metodologias inclusivas é um caminho que presentemente se impõe.

1.3. A formação como suporte essencial à mudança

Do que anteriormente se expôs, observa-se como a política de inclusão comporta alterações nas áreas de ação e de competências do professor do ensino regular e do professor do ensino especial, bem como nas relações entre si e destes com terceiros (família, técnicos especializados, entre outros). De acordo com Figueiredo (2002), a formação de ambos não deveria descurar essa dimensão da sua intervenção e deveria definir as funções e os contributos esperados dos vários intervenientes no processo educativo, em consonância com os quadros legais do sistema educativo português. Também Fernandes (2002) reitera esta necessidade:

atendendo a que uma percentagem significativa de crianças pode apresentar necessidades educativas específicas, todos os docentes deveriam poder dispor de uma adequada formação de natureza psicopedagógica que os habilitasse para a deteção e compreensão das necessidades da criança e para uma adequada intervenção. (pp. 237- 238)

A construção da Escola Inclusiva é, hoje, um desafio que os sistemas educativos e as escolas encontram pela frente. Estudos realizados no âmbito do projeto da UNESCO apontam como fator imprescindível nesse processo, a formação e a valorização profissional dos docentes (Ainscow, 1997). Morgado (2010) advoga que é necessário proceder a alguns ajustamentos no papel do professor de educação especial, enfatizando a colaboração com professores do ensino regular e defende a necessidade de promover respostas educativas de qualidade que atendam à diversidade, tornando-se pertinente a atualização e a formação dos professores. Segundo Correia (2008), para preparar convenientemente os professores para as funções e responsabilidades que a escola inclusiva exige, é necessário a implementação de um modelo de formação contínua, planificado e selecionado, de acordo com as necessidades dos profissionais e da escola e pensado para aquela escola. Também a UNESCO (1994), apela e incita os governos a garantir que tanto a formação inicial de professores como a formação em serviço abranjam respostas às necessidades educativas especiais na escola inclusiva.

De acordo com Holloway (2000, citado em Morgado, 2010) é necessário que as Universidades e as Escolas de formação de professores aprofundem a qualidade dos currículos relativos ao ensino diferenciado e que as escolas, os professores, apoiados em equipas, estimulem e apoiem o seu desenvolvimento profissional recorrendo-se, se for caso disso, à participação de professores mais experientes. Manson e Tomlison (1999, citados em Morgado, 2010) registaram que os resultados de alguns estudos envolvendo professores, explicitam que estes consideram a sua formação inicial insuficiente para responderem adequadamente à heterogeneidade crescente com que se deparam nas escolas.

A qualificação dos professores poder-se-á constituir como uma forma de fortalecer a qualidade do atendimento de todos os alunos. Alarcão (2001) considera essencial a necessidade de preparação dos professores para a prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação. Por outro lado, é necessário que os professores tenham consciência de que a sua formação nunca está acabada e que todos assumam o princípio da formação contínua. É através da formação-intervenção que se poderá contribuir para a mudança das práticas pedagógicas, e os professores devem ser considerados como atores de “primeiro plano”.

Daqui se infere a necessidade de se repensar a formação inicial, contínua e especializada dos docentes. A formação contínua dos professores dentro da escola é fator importante e imprescindível para a melhoria das aprendizagens. Tal é possível, se houver colaboração e contribuição dos vários profissionais no trabalho conjunto, contribuindo dessa forma para o seu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento da organização. Para que as escolas se tornem mais eficientes no ensino-aprendizagem, é necessário que os professores tenham condições de trabalho, sejam valorizados e reconhecidos como elementos essenciais neste processo de transformação. Por seu lado, é necessário que tomem consciência da necessidade permanente de refletirem sobre o que fazem, como o fazem, de pesquisar e aprender. O aperfeiçoamento do pessoal docente constitui-se como um suporte à educação inclusiva e a formação contínua, tendo por base a realidade das escolas, será o lugar privilegiado para se efetivar.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Comissão Europeia tem-se mantido atenta às questões de ordem social e cultural, que atravessam quase todos os países comunitários, lançando apelos para que se encetem as reformas necessárias na área da educação e formação. Tem trabalhado em conjunto com os Estados Membros no intuito de melhorar os estudos e a qualidade da formação dos professores através da cooperação global, emanando dessas orientações, algumas das reformas que se têm verificado a nível nacional. Esta problemática não é nova, uma vez que desde a década de 60 com o aparecimento da “escola de massas” e a “explosão escolar”, que a questão da formação de professores passou a estar no centro de decisão das políticas educativas. O problema da formação de professores e o seu desenvolvimento profissional ganharam novos contornos e uma maior relevância no âmbito da União Europeia, em resultado das orientações consagradas na apelidada “Estratégia de Lisboa” (2000), que ajudou a criar mecanismos para que se consolidasse a formação de professores a nível europeu. Essas orientações relevam a importância do papel chave atribuído à qualificação dos recursos humanos, no contexto das políticas preconizadas “aprendizagem ao longo da vida.” Nesse âmbito, surge um papel importante a ser desempenhado pelos professores com o objetivo de se concretizarem as metas no setor da educação delineadas até 2010. Foi lançado o desafio a cada estado membro, para que nas suas políticas, fossem tomadas as medidas e as condições necessárias à mudança no sentido de se contemplar a formação de professores centrada na aprendizagem ao longo da vida.

A abordagem aconselhada no que respeita à formação de professores, tendo por referência a comunicação da Comissão Europeia ao Conselho e Parlamento com o tema “Melhorar a Qualidade de Formação Académica e Profissional dos Docentes” (2007),

seria a de estabelecer um sistema global e sem discontinuidades que integrasse a formação inicial dos docentes, a integração na profissão e o aperfeiçoamento profissional contínuo ao longo da carreira, incluindo oportunidades de aprendizagens formais, informais e não formais. (p. 13)

Estas orientações estão relacionadas com as diversas mudanças ocorridas num contexto alargado das sociedades, as quais tiveram repercussões ao nível do ensino e do trabalho docente. É neste contexto que têm surgido novas formas de encarar e se compreender a atuação educativa da escola e aquilo que se espera que sejam as funções dos professores. É igualmente neste contexto de desafio atual colocado à educação escolar, que a formação de professores tem sido destacada por estudiosos e dirigentes governamentais, como um dos aspetos que poderá contribuir para a melhoria do sistema educativo.

2.1. A necessidade de formação de professores na escola para todos

O acesso de todos à escola fez com que surgissem fenómenos, que vieram demonstrar o desajustamento das respostas educativas ao novo perfil do público que a compõe e que se caracteriza por grande diversidade e heterogeneidade. É neste quadro de escola mais complexa e heterogênea que se debate hoje a profissionalidade docente, se define o perfil educacional e se repensa a conceção do que é ser professor. De acordo com a escola de massas de Formosinho (2009), a nova escola que se foi criando originada pela obrigatoriedade da sua frequência, é uma escola muito mais heterogênea ao nível dos alunos, dos professores, dos contextos sociais, dos contextos geográficos e organizacionalmente muito mais complexa. A heterogeneidade por parte dos professores, principalmente a partir da década de setenta, originou um alargamento no seu recrutamento e uma maior abrangência nas suas habilitações académicas e profissionais, o que tornou o perfil da função docente menos exigente. O nível médio de qualificação dos professores diminuiu, uma vez que entraram no sistema muitos professores sem formação profissional. Surgiu também e de acordo com Formosinho (2009), um discurso normativo do “superprofessor”, enaltecendo-o, porque sendo indiferenciado está apto a desenvolver qualquer trabalho que extravasa a sala de aula e a desempenhar qualquer papel dentro da escola, bastando-lhe para isso a sua condição de docente. Na procura desta nova escola que responda aos problemas reais da população que a compõe, cada vez mais se vai exigindo aos professores uma maior abrangência e qualidade nas funções que exercem. Alguns autores chamam mesmo a atenção para as expectativas elevadas e a pressão social que tem vindo a ser exercida sobre os professores, responsabilizando-os por tudo e por aquilo que corre mal (Esteve, Estrela, Gimeno, citados em Flores, 2003).

A expansão do parque escolar fez com que surgisse uma maior heterogeneidade de espaços, de contextos sociais e geográficos na implementação dos diversos estabelecimentos de ensino, originando uma maior mobilidade docente e novas formas de relacionamento entre a escola e a comunidade, acarretando novas exigências tanto aos professores quanto à escola enquanto sistema organizacional. Assiste-se a um movimento defensor de maior autonomia das escolas, enquanto comunidades aprendentes e enquanto organizações educativas, associado a um discurso de flexibilidade e participação, fazendo com que os professores sejam confrontados com novas exigências e desafios e com uma realidade para a qual têm dificuldade de resposta. Por outro lado, a qualidade da educação e a necessidade de elevar os seus *standards* tornou-se uma prioridade para a maioria dos governos, um pouco por todo o mundo e, Portugal não foi exceção. As políticas educativas dos últimos anos têm preconizado

a mudança educativa na intencionalidade de se alcançar um maior sucesso escolar, maior prevenção do abandono escolar e a melhoria da qualidade das aprendizagens. Ora, se por um lado os professores e as escolas têm vindo a ser confrontados com estas novas realidades, expectativas e necessidades de mudança, por outro, a formação de professores, as oportunidades de desenvolvimento profissional, as condições de trabalho e os recursos disponíveis, pouco se alteraram e ainda estão longe de corresponderem às exigências, (Formosinho 2009). No entender do autor, para o desempenho das novas funções que se exigem e para melhorar a qualidade das respostas, é indiscutível a necessidade de se pensar e adequar a formação dos professores. A rápida evolução dos conhecimentos e da tecnologia, juntamente com a construção de uma economia global, do multiculturalismo e de uma sociedade de informação, implicam a internacionalização da informação o que levou à necessidade de formação profissional permanente, que já não se cinge apenas ao momento da formação inicial, mas é um processo de ciclo de vida (Delors, 1996). Uma escola e um ensino de qualidade exigem por um lado professores de qualidade, conhecedores de destrezas para enfrentar a diversidade, e por outro, que estejam comprometidos com a aprendizagem e o ensino ao longo das suas carreiras.

2.2. Perspetivas sobre a formação de professores

Pelas razões atrás referidas, a formação de professores tornou-se numa área de crescente preocupação e interesse, tanto para investigadores como para formadores. A sua evolução ao longo dos anos tem estado relacionada com as diferentes formas de ver o papel dos professores, com as diferentes conceções de ensino, de aprendizagem e de escola que vão surgindo e, com as diferentes formas de encarar o processo de tornar-se professor (Flores, 2003). Estas diferentes formas de ver o papel do professor e as diferentes orientações que têm influenciado as práticas de formação inicial, levaram àquilo, que em parte, Formosinho apelida de “academização” da formação de professores, que trouxe benefícios mas que tornou a formação essencialmente teórica, enformada pelos resultados da investigação e afastada da realidade das escolas (Formosinho, 2009). Na sua perspetiva crítica acerca da formação para a docência, o autor refere, que a crescente valorização da componente intelectual do desempenho em prejuízo das componentes relacionais e morais, não é promotora da construção da escola para todos. Uma prática pedagógica que não seja geradora da aprendizagem de competências, que não permita a mobilização de saberes, que não ajude a resolver os problemas quotidianos da sala de aula, que não fomente a criação de hábitos de

reflexão sobre a prática e a consciencialização da necessidade de colaboração, não conduz a uma pedagogia de autonomia e não promove a escola inclusiva.

Nos últimos tempos, vêm surgindo propostas para radicar a formação de professores no exercício da prática reflexiva, na aquisição de saberes e competências, a partir de referenciais baseados na análise das práticas (Perrenoud, 2000). Em simultâneo, tem havido evolução ao nível da investigação, no sentido de se perspetivar uma maior articulação entre a investigação e a formação, vendo-se os professores como práticos, com capacidade para refletirem, investigarem e produzir conhecimento aliado à sua prática profissional (Formosinho & Niza, 2009). De acordo com Campos, as mudanças desejáveis na educação escolar passam por redefinir o papel do professor, “como um profissional de um ensino com novos objetivos e modos de organização” (Campos, 2003, p. 41). Esta visão implica que se abandone o modo de pensar e de agir, em que o professor tem como missão transmitir o saber. Deve sim, demonstrar uma atitude crítica, refletir e investigar a sua prática numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de modo a contribuir para a inovação educacional. Também e de acordo com Day “ser profissional implica um compromisso permanente com uma prática investigativa. Se queremos que os alunos se tornem aprendentes ao longo da vida, os seus professores devem dar o exemplo...” (Day, citado em Flores, 2003, p. 143). É necessário valorizar a prática através da reflexão e da investigação, criar as condições para a aprendizagem e é fundamental criar e manter parcerias entre as escolas e as universidades, reconhecendo a cada uma, as suas potencialidades na construção de distintos conhecimentos (Flores, 2003).

Têm vindo a surgir novas perspetivas sobre a forma de encarar a profissão e a forma como os docentes trabalham nas escolas, baseadas na colaboração, na tomada de decisões em grupo, aliadas a uma maior importância dada à aprendizagem conjunta e ao alargamento do trabalho dos professores de forma a incluir a escola e a comunidade que a envolve (Flores, 2003). Cada vez mais a tendência é de abandonar a tradição curricular centralizada e se faz a apologia de uma maior autonomia local e profissional (Estrela, 2001). Também Formosinho (2009) é coincidente com a ideia que o modelo curricular uniforme imposto para todos, independente das características e aptidões dos professores, dos alunos e das condições da sua implementação, leva a uma pedagogia uniforme, com conseqüente inadequação curricular e pedagógica, contribuindo por sua vez, para o aumento do insucesso e o mal-estar dos professores. Para obviar este problema propõe uma conceção de formação de professores enquanto “agentes de desenvolvimento humano”, para uma escola que reconheça o direito de

todos e ao seu mais elevado nível de escolaridade possível. De acordo com alguns autores, a investigação possui já indicadores importantes das condições necessárias ao desenvolvimento da educação inclusiva, dando relevo à importância do desenvolvimento da formação contínua dos professores e dos responsáveis pelos órgãos de gestão das escolas. Apontam propostas ao nível da formação, baseadas na colaboração de toda a comunidade escolar, dada a sua importância para o desenvolvimento profissional do professor. (Ainscow, 1997; Wagner, 2001).

2.2.1. Formação inicial

É a partir da formação inicial que o professor fica habilitado para exercer a docência, embora a maioria dos autores partilhe da opinião que a formação de professores se inicia antes da formação inicial. O percurso escolar, as experiências e vivências que cada um realiza enquanto alunos, tem reflexos nas representações do que é ser professor, influenciando o seu percurso formativo (Flores & Pacheco, citados em Formosinho, 2009). Para além da pré formação adquirida enquanto aluno, existe a preparação formal realizada numa instituição de formação de professores. É aqui, que os futuros professores adquirem os conhecimentos adequados ao desempenho da profissão, onde assimilam práticas e procedimentos, desenvolvem rotinas, consolidam modos de pensar e de ser professor e onde a prática docente dos formadores, muitas vezes, serve de modelo de aprendizagem da profissão. Só com a finalização desta formação inicial, período imprescindível para aquisição “de uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (Formosinho & Niza, 2009, p. 125), é que a vida de professor se inicia, embora outras etapas de formação se lhe sigam. A formação inicial apresenta-se assim, como a etapa que antecede a entrada na profissão, sendo considerada como o início de um processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, que se prolonga ao longo da sua vida como professores (Morgado, 2007).

O ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário de acordo com o DL. 344/89, de 11 de outubro, preconiza que os currículos dos cursos de formação inicial integrem:

uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; Uma componente de ciências de educação; Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é

realizada (...). Devem incluir preparação inicial no campo da educação especial.
(Artigo 15º, nsº1, 2)

A política portuguesa que é seguida atualmente no que concerne à formação de professores, manifesta pelo menos ao nível teórico, preocupação no sentido de levar em conta as indicações da Comissão Europeia (2007) e de contribuir para a melhoria da qualidade do desempenho docente. Em Portugal este tema da formação dos professores, tem vindo a ser objeto de uma maior atenção, principalmente em resultado da Conferência Internacional de Copenhaga, (1995), da Declaração de Bolonha, (1999) e particularmente dos trabalhos decorrentes da Estratégia de Lisboa (2000). Com a declaração de Bolonha, enquadrada nesta Estratégia de Lisboa, definem-se um conjunto de etapas, no sentido de construir, um espaço europeu de ensino superior, onde exista convergência, uma rede comum a todos os países e com uma qualificação flexível. Portugal interpretou estas orientações como um incentivo à reorganização da formação inicial dos professores, procedendo a alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005), alterações essas, que na sua maioria são relativas ao ensino superior, sendo no entanto introduzidas algumas alterações à formação de professores, em que a formação inicial, de educadores e professores se exige de nível superior, proporcionando a todos a informação, os métodos e as técnicas, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício das suas funções.

Apesar da introdução de todas estas alterações, a formação orientada para a inovação, exige que a formação dos professores não se cinja apenas aos anos da formação inicial, mas que perdure e se constitua como um processo inerente à totalidade do percurso profissional. A formação inicial não se constitui como suficiente, para desenvolver nos professores, competências necessárias, ao incremento de uma prática pedagógica que lhe permita garantir uma educação inclusiva na sua verdadeira aceção. Daí que ao abordar-se a formação de professores, se tenha em mente a formação inicial, e a formação contínua, já que estas se interligam ao longo do percurso profissional dos docentes. De acordo com Alarcão e Tavares, (2003), a formação de professores não termina aquando da profissionalização, ela deve continuar pela vida, uma vez que há necessidade de o indivíduo se formar continuamente.

2.2.2. Formação especializada, formação contínua e desenvolvimento profissional

A legislação prevê que os currículos dos cursos de formação inicial devem integrar uma preparação no campo de educação especial, mas de acordo com Rodrigues, ainda que a

formação inicial deva estabelecer uma fase de sensibilização para todos os professores, no que respeita ao desenvolvimento de competências para a educação inclusiva e não apenas para a educação especial, estas só poderão adquirir-se ao longo de uma prática refletida e exercida e através de uma cultura colaborativa (Rodrigues, 2006). O desenvolvimento de competências para a educação inclusiva, na área da educação especial, requer, para além destes requisitos, uma formação especializada. Em linha com o processo de Bolonha (1999), a formação ao longo da vida é vista de acordo com duas dimensões: a formação contínua e a formação especializada. O Estatuto da Carreira Docente, em referência às modalidades de formação do pessoal docente, coloca a formação especializada como uma modalidade de formação, a par da formação inicial e contínua (DL. 139-A/90). A concretização da formação especializada é da responsabilidade das instituições de ensino superior e adquirida através da realização de cursos de especialização de nível pós-graduado.

A afirmação da escola de qualidade depende da criação de condições para exercitar a sua autonomia, sendo uma delas, o acréscimo de formação por parte dos professores para exercerem cargos, e outras funções pedagógicas ou administrativas. A área da educação especial é considerada uma das áreas de formação especializada para o exercício de outras funções pedagógicas, “visando qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (DL. 95/97, Artigo 3.º). Por implicar a realização de tarefas relacionadas com a aprendizagem escolar, constitui-se como uma diversificação da docência, que confere competências para um domínio específico da atividade docente.

Atualmente a formação contínua tornou-se uma necessidade para qualquer profissão, tendo em conta a velocidade a que se operam as mudanças e se desenvolvem os saberes científicos e tecnológicos. É evidente, que ao nível da profissão docente se colocam exigências idênticas, porque a realidade da escola atual reclama o desempenho de novas funções por parte dos professores e consequentemente novas competências profissionais. A profissão docente requer uma permanente adaptação às condições de trabalho e uma constante atualização científica, pedagógica e didática, sendo através da formação contínua, que o professor melhor se preparará para se adaptar e induzir mudanças, que poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino e consequentemente as aprendizagens dos alunos.

Ao longo dos anos a formação em exercício foi reformulada por várias vezes e a legislação também, o que originou que aquela, se fosse realizando e desenvolvendo um pouco aos solavancos, apesar de há muito, a investigação fazer referência ao reconhecimento da

importância dos contextos e da necessidade do suporte organizacional, no desenvolvimento profissional dos professores (Fullan, 1982; Oliveira-Formosinho, 1998).

Em Portugal, a formação contínua ganhou relevo através do processo de reforma educativa, com a institucionalização da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) que no seu artigo 30º, vem reconhecer a formação contínua como um direito de todos os profissionais da educação, no intuito de assegurar o aprofundamento, atualização de conhecimentos e competências profissionais, a mobilidade e progressão na carreira. Foi na década de 90 que se estruturou este sistema de formação com o objetivo, por um lado, de cumprir as prioridades formativas emanadas da legislação nacional e por outro, de contribuir para a formação centrada na escola. Passou a condicionar-se a progressão na carreira à participação em ações de formação, criaram-se os centros de formação de associação de escolas e o conselho científico-pedagógico da formação contínua para avaliar a qualidade dos formadores e das entidades formadoras. A ligação que se estabeleceu entre a formação contínua e a progressão na carreira, fez com que aquela assumisse um cariz individual, sendo realizada a partir das necessidades do formando e pouco e pouco, para uma grande maioria dos professores, passou a considerar-se uma obrigação a cumprir. O fator que norteou o processo da formação contínua a partir de então decorreu do facto desta, passar a ser condição obrigatória para progredir na carreira. Desde aí, embora nem toda a formação passasse a obedecer ao mesmo sistema formal, acabou por introduzir novas práticas e orientações, para a formalização dos processos pedagógicos e organizacionais. Atualmente, de acordo com Formosinho existe uma vasta investigação sobre os centros de formação das associações de escolas, evidenciando-se a lógica burocrática instituída na formação, privilegiando-se as necessidades autodeterminadas pelos professores a partir do seu ponto de vista individual (Oliveira-Formosinho, 2009).

Como resultado das mudanças das teorias educacionais que têm surgido, aparece uma nova visão do professor, como um profissional com necessidade dum desenvolvimento profissional contínuo. Alguns autores vêm centrando as suas teorias no conceito de desenvolvimento profissional docente, em substituição de formação inicial e contínua (Nóvoa, 2008; Imbernón & Garcia, 2009). De acordo com a opinião destes autores ao falar-se em desenvolvimento profissional não é equivalente a falar-se de formação contínua. A formação contínua está mais associada à frequência de cursos, numa lógica mais ou menos “escolar”, o desenvolvimento profissional, é um processo em contexto, mais vivido, inclui a frequência de cursos mas também outras atividades como elaboração e desenvolvimento de projetos, trocas

de experiências, leituras e reflexões. A formação contínua normalmente é vista de um modo segmentado por assuntos ou disciplinas, no desenvolvimento profissional o professor é tido como um todo, nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais.

Estrela e Estrela (2006) encaram a formação contínua como “o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor” (p. 75). O desenvolvimento profissional constitui-se como um processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, reveem e valorizam o seu papel como agentes de mudança, como construtores críticos do conhecimento e das competências, ao longo da sua vida de professores (Day, 2001). Este autor proclama que o conceito de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua, mas situa-o num contexto de aprendizagem mais lato, que para além do crescimento dos indivíduos, promove igualmente o crescimento das instituições, podendo realizar-se dentro ou fora delas. Marcelo entende o desenvolvimento profissional de professores, como um processo a longo prazo, individual ou coletivo, que através de experiências formais e informais contribui para o desenvolvimento das competências dos professores, devendo ser realizado na escola (Marcelo 2009). Pressupõe uma evolução, que está para além do que se entende por formação inicial e formação contínua. A preferência pelo seu uso justifica-se, porque marca de uma forma mais explícita a conceção de evolução e de continuidade. Ao contrário da formação contínua, a qual tem sido considerada um processo mais informativo e mais individual, o desenvolvimento profissional é analisado numa conceção de “processo de aprendizagem/crescimento”, que se centra no contexto profissional e no professor, ou num grupo de professores em interação, sem ser puramente individual, tendo em atenção o benefício dos alunos (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 225).

Vários autores consideram que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser visto como um processo individual e coletivo, tem conotação evolutiva, valoriza uma abordagem de formação que tem em conta os contextos e as organizações e contribui para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores (Garcia, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009; Day, 2003). Destas conceções decorre a aproximação cada vez maior, dos princípios da formação contínua e de desenvolvimento profissional e destes com o desenvolvimento organizacional.

Oliveira-Formosinho considera Sparks e Loucks-Horsley (1990) autores de referência obrigatória, quando se aborda uma revisão da literatura sobre desenvolvimento profissional. Estes autores, assentam a sua conceção numa perspetiva contextualista,

considerando que se deve inserir a construção de novas formas de desenvolvimento profissional, no âmbito dos contextos de trabalho e apresentam cinco modelos de desenvolvimento profissional Sparks e Loucks-Horsley, (1990, citados em Formosinho, 2009):

- Desenvolvimento profissional autónomo.
- Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão e apoio profissional mútuo.
- Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria.
- Desenvolvimento profissional através de cursos de formação
- Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação. (pp. 237-238)

Através destes cinco modelos, tenta avaliar-se, em que medida os comportamentos dos professores são afetados por cada um deles dentro da sala de aula, qual o seu impacto nos resultados dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores.

Modelo de desenvolvimento profissional autónomo.

O desenvolvimento profissional autónomo, parte da crença de que os professores, através de leituras e de implementação de estratégias novas, decidem aprender sozinhos e adquirem os conhecimentos ou competências que consideram importantes para o seu desenvolvimento profissional, sem necessitarem de programas formais. Baseia-se no pressuposto que os professores são capazes de iniciar e dirigir por si próprios, os processos de aprendizagem, são eles quem melhor decide das suas necessidades de formação, o que se torna coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos se sentem mais motivados, quando eles próprios selecionam e realizam os seus objetivos a partir dos seus problemas e tarefas do dia- a- dia. A literatura referente à aprendizagem dos adultos dá importância à identificação das necessidades individuais e à sua autocondução, mas também reforça a necessidade da resposta ser dada a cada um, dentro dum contexto organizacional favorável, num processo de partilha em conjunto como os pares, (Joyce Sparks, 1997; Showers, 1996, citados em Oliveira-Formosinho, 2009). Apesar de grande parte de avaliação deste modelo se basear em relatórios individuais, existem algumas evidências de que ele pode ajudar os professores a resolver os seus problemas e contribuir para o seu desenvolvimento profissional (Loucks-Horsley, citado em Oliveira-Formosinho, 2009), embora não valorizem, de acordo com a autora, a importância que hoje em dia é atribuída aos contextos na ação docente e na sua contribuição para o crescimento profissional.

Modelo de desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão e apoio profissional mútuo.

Esta abordagem baseia-se na observação/supervisão do comportamento de um professor, realizada por outro. Os pressupostos que a fundamentam radicam na ideia, de que os professores realizam um processo de análise e reflexão a partir dos dados observados e da supervisão da instrução. Esta é realizada pela observação formal de outro professor na base do diálogo colaborativo, promove um maior envolvimento no processo de melhoria dos comportamentos, através da observação de resultados positivos alcançados em resultado do esforço de mudança. Este treino ou aconselhamento pelos pares e “apoio profissional mútuo” pode designar-se por “*coaching*” (García, 1999), referindo-se o termo, à observação e supervisão entre colegas, no objetivo de prestar apoio profissional no local de trabalho.

A fundamentação teórica deste modelo assenta no pressuposto, que, todo o ensino pode ser observado e servir de análise, para que as mudanças se operem a partir do feedback e da reflexão do que foi observado. Os resultados da investigação mostram resultados positivos no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que este modelo pode influenciar positivamente os seus comportamentos a partir do uso da observação/supervisão. Dependendo dos objetivos que se pretendam atingir, o apoio profissional mútuo pode ter um caráter mais técnico, pode ajudar a integração dos professores mais novos, ou ajudar no apoio ao desenvolvimento de projetos e da investigação-ação em equipa (Garcia, 1999). O autor refere que apesar dos aspetos positivos, o modelo apresenta algumas limitações, porque o seu desenvolvimento requer um projeto, um ambiente de cooperação, abertura por parte da escola e não se pode impor o apoio profissional mútuo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), o contexto onde se desenrola a observação, os objetivos, as atitudes que se tomam e as interações que se criam, são decisivos para a sua aceitação ou não. Se esta prática se aliar à avaliação formal, em vez de se aliar a um contexto de trabalho colaborativo para a melhoria das práticas, é natural que não cumpra os objetivos a que se propõe.

Modelo de desenvolvimento baseado no desenvolvimento curricular e ou organizacional ou baseado em projetos.

Este modelo desenvolve-se em redor da resolução de um problema concreto, podendo as situações a resolver ser de âmbito específico e por exemplo incluir as atividades em que os professores desenvolvem, adaptam um currículo ou elaboram um programa, ou então, ser de âmbito mais abrangente e envolver processos de melhoria da escola. O

envolvimento dos professores nestes processos de mudança pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria das escolas e dos seus currículos.

Os pressupostos que fundamentam este modelo de acordo com (Knowles, citado em Oliveira-Formosinho, 2009) são os de que, os adultos aprendem mais eficazmente quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema, porque são eles que estão mais próximos do seu trabalho e têm uma maior compreensão daquilo que é necessário melhorar. Para além disso, os professores aumentam conhecimentos e competências, quando estão envolvidos no desenvolvimento dos currículos, de programas e projetos de melhoria da escola.

De acordo com a autora, existe ainda pouca investigação sobre o impacto que este modelo de participação nos processos de desenvolvimento curricular e organizacional tem, no desenvolvimento profissional dos professores. Porém, este modelo ao ligar desenvolvimento profissional com inovação, poderá apresentar algumas limitações, uma vez que são conhecidas as dificuldades dos processos de mudança em educação.

Desenvolvimento profissional através de cursos de formação.

Este modelo envolve os professores na apropriação de conhecimentos ou competências através da orientação de um outro professor, que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, visa um grupo, e é realizado em contexto formal (Formosinho, 2009 & García, 1999). O processo deve incluir a teoria, a prática através da simulação, a demonstração de uma competência e o apoio profissional mútuo no local de trabalho. A observação dos pares poderá ter uma grande contribuição no apoio a este modelo de formação, salientando alguns autores, a importância dos professores como formadores dos seus pares, podendo aprender tanto com eles, como com os formadores ou peritos (Sparks, 1983, citado em Oliveira-Formosinho, 2009). Na revisão da literatura efetuada por Wu (1987), citado igualmente pela autora é confirmado que os professores têm preferência pelos pares, sentem-se mais confortáveis na troca de ideias e assumem um papel mais ativo na formação, quando os seus pares são os formadores.

Os pressupostos que fundamentam este modelo radicam na convicção de que há comportamentos e técnicas que comprovadamente vale a pena serem disseminadas. Os professores podem aprender e replicar comportamentos, existem conhecimentos e competências que se podem adquirir através de cursos e oficinas com uma boa relação entre custo-benefício, podendo ser repetidas muitas vezes por serem relativamente independentes das necessidades e dos contextos. Esta modalidade tem sido a mais investigada e utilizada, materializa-se essencialmente através de cursos de formação, em que o formador estabelece

previamente os objetivos e os resultados a atingir. Tem a vantagem de poder mudar os conhecimentos e os comportamentos dos professores, sendo indispensável incluir atividades para além das sessões de formação. Presentemente vê a sua eficácia reduzida e está um pouco desacreditada como instrumento de desenvolvimento profissional, uma vez que possuem duração muito limitada, está baseada na oferta e procura individual da formação, não inclui a observação pelos pares, o apoio mútuo e a supervisão, condições consideradas importantes (Sparks, 1983, citado em Oliveira-Formosinho, 2009). Em Portugal este modelo está mais ligado à progressão na carreira e aos processos de financiamento, do que às necessidades dos professores.

Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação

A investigação-ação é um modelo de desenvolvimento profissional que parte da ação radicada nos problemas que se apresentam e identificam num determinado momento, ajuda o professor a gerar conhecimento através da reflexão e análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com os alunos, com os outros professores, assim como das pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem sobre a sua atividade profissional (Garcia, 1995). Uma dificuldade ou um problema, sentidos individualmente ou por um grupo podem ser o incentivo para que se inicie um processo de investigação para a ação. Este processo pode ser desencadeado formal ou informalmente por um grupo, por toda a escola, ou ainda no âmbito de parcerias como por exemplo com o ensino superior.

Os pressupostos que fundamentam este modelo são os de que, os professores são pessoas inteligentes, que se questionam e têm conhecimentos de peritos, que estão disponíveis para refletirem em conjunto e procurarem respostas para os problemas com que se deparam. Desenvolvem-se profissionalmente quando estudam em conjunto, os problemas ou as questões que se lhes levantam e quando tentam aliar as práticas com os seus valores educacionais. As fases de atividades pelas quais passam prendem-se com a identificação do problema, a revisão da literatura sobre o assunto, a recolha e tratamento de dados e a análise desses dados. Depois de identificada uma solução para o problema propõe-se a intervenção, desencadeia-se o processo de mudança e procede-se a nova recolha de dados para avaliação do processo. Este processo pode ser realizado individualmente ou em grupo, formal ou informalmente ou no âmbito de parcerias. Centrar a mudança dos professores e da escola no desenvolvimento da investigação ação, apoiada em parcerias universitárias, parece ser uma estratégia que promete de acordo com alguns autores, (Golden, 2001; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

2.2.3. Formação contínua em contexto

A conceção de formação contínua de professores encarada como educação de adultos, tem vindo a evoluir dos modelos considerados “escolarizados”, onde o professor é visto como meio de transmissão de conteúdos curriculares e como um profissional que trabalha isoladamente, para os modelos contextualizados. O professor passa a “sujeito” ativo no seu processo de formação, tal como reforça a legislação; “a organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (DL. 18/2011, Artigo 18.º). Esta perspetiva da formação contínua contextualizada foi “corporizada no movimento para a formação centrada na escola” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 11). De acordo com a autora esta expressão é uma orientação recente a nível de vários países, implica que o professor esteja envolvido na planificação, execução e na avaliação da sua formação, sendo por isso considerado, o sujeito da sua própria formação. O professor é encarado como um profissional que trabalha em equipa, dentro do grupo profissional a que pertence e dentro de uma organização que é a escola. Ferreira também defende a formação contínua em contexto, de forma que as práticas de formação estejam relacionadas com as situações de trabalho, com o quotidiano dos professores, o quotidiano da organização e da comunidade onde as escolas se inserem (Ferreira, 2009). A importância dos mecanismos de apoio e da interação com o local de trabalho, também é reforçada por Day “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente.” (Day, 2001, p. 15). De acordo com o autor os modelos de formação centrados na escola, podem ser uma ajuda para ultrapassar as necessidades sentidas pelos professores. No entanto, poderão contribuir para o alheamento dos fatores organizacionais e sociais inerentes ao ensino, e a capacidade de expansão profissional tornar-se-á um pouco limitada se eventualmente for esta a única opção. Centrar a formação na escola não se cinge só à mudança do espaço físico, uma vez que este conceito abrange uma formação alargada, que se norteia por um novo alvo, que ajudará a redefinir conteúdos, estratégias, atores e os objetivos a que se propõe (Imbernón, 2006). De acordo com o autor, passa a considerar-se o professor como sujeito e não como objeto da formação, já que este possui um conjunto de conhecimentos, que resultam de sua prática. Também Canário (2000) corrobora esta ideia, quando diz que ao considerar-se a escola como o local da formação dos professores, não quer dizer que os professores só aprendam se permanecerem

no espaço da escola, porque o que está em causa, é o processo de repensar e reorganizar a formação de professores, envolvendo a dimensão pessoal, organizacional e profissional, que necessitam de diversas formas de aprender.

Os estudiosos não concordantes com a formação docente centrada na escola, contrapõem, afirmando que ao deslocar-se a formação para a escola, corre-se o risco de se sobrevalorizarem os conhecimentos práticos em detrimento da criação de oportunidades de acesso à fundamentação teórica e, poderão perder-se oportunidades para os professores discutirem aspetos que os poderão ajudar a perceber a importância do seu papel social. No entanto, Imbernón argumenta, que ao professor não compete apenas refletir sobre a prática, mas também refletir sobre o que fica para além das paredes da sala e da escola, para melhor analisar tudo aquilo que está subjacente à educação e à realidade social, no intuito de contribuir para a autonomia dos alunos (Imbernón, 2006). Também para Nóvoa (2002), esta nova conceção acerca do potencial da formação a partir da prática profissional fez com que surgisse uma conceção de formação contínua dos professores, onde o grande desafio está em conceber a escola, como local onde trabalhar e formar sejam atividades indistintas. Este autor considera que a formação contínua “se alicerça na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colaborativo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação” (Nóvoa, 2002, p. 40). Considera importante que a “organização aprenda” a valorizar a experiência dos docentes, criando condições para que participem nas decisões que permitam pôr em prática modalidades de formação em contexto. Afirma ainda, que se deve proceder ao acompanhamento dos professores nos primeiros anos de vida profissional, que a investigação deve fazer parte da sua formação, que se deve valorizar o professor reflexivo e fazer acompanhamento através da supervisão (Nóvoa 2009). Também Garcia (1999) considera que a formação deve acontecer continuamente ao longo do percurso profissional dos professores, deverá estar intimamente ligada ao seu ambiente de trabalho que é a escola e às relações interpessoais que se estabelecem no seu quotidiano.

2.2.4. Formação interpares

De acordo com Garcia (1999), os professores passam por fases no aprender a ensinar: a fase do pré-treino, que abrange as experiências prévias de ensino vividas por cada um; a fase de formação inicial, realizada numa instituição específica como pré-requisito para a iniciação da prática profissional; a fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos de

experiência profissional e a fase de formação permanente. Ainda de acordo com Garcia (1999) em cada uma destas fases, o professor pode optar por três tipos de formação tendo em vista o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional: a autoformação a heteroformação e a interformação.

Na autoformação, o professor participa de forma independente controlando a sua própria formação, desenvolve ações conscientes e mantém o controlo sobre o seu processo. A ênfase recai, neste tipo de formação, sobre o desenvolvimento do professor através da sua vontade de aprender e melhorar. Esta necessidade advém de uma motivação interna para se implicar na própria formação, sendo indispensável para que ela aconteça.

A heteroformação é organizada por especialistas, desenvolve-se a partir de fora, podendo o professor não se sentir comprometido com a formação, nem se sentir implicado na proposta de formação. É essencial que nestas situações não se afaste a ação autoformativa, que decorre de uma necessidade consciente e sentida pelo próprio professor.

A interformação é um processo que ocorre através da partilha coletiva de conhecimentos entre os profissionais. Os esforços de desenvolvimento e aperfeiçoamento pressupõem um grupo de professores que interagem, centrados em interesses e necessidades comuns. À medida que se instaura o processo de troca entre os pares, vai-se constituindo uma rede de relações, que pressupõe processos de interação e de mediação acerca da reflexão sobre a prática. Implica que se partilhe o conhecimento pedagógico com o intuito de, em conjunto, se construir o saber fazer.

De acordo com García (1999), os professores ao longo da sua vida profissional podem empenhar-se, desenvolver e participar nestes diferentes tipos de formação que se complementam e enriquecem.

Verifica-se atualmente uma tendência para deslocar a formação para dentro das escolas, dando-se início a um processo de formação contínua que fomente o desenvolvimento do trabalho em equipa, a partilha coletiva, sem as quais, se tornará difícil o desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma.

Sabendo-se que os critérios mais importantes no processo de aprofundamento do saber e da prática, são o reflexo e o impacto que esse aprofundamento tem sobre a aprendizagem dos alunos, é necessário criar condições e oportunidades para que os professores aprendam em conjunto, acedam a novas formas de pensar, tornando-se capazes de analisar criticamente as suas práticas, refletir e agir sobre elas (Leitão, 2010). De acordo com o autor, é no contexto de uma cultura de participação e de inclusão que os professores tomam

a consciência do seu poder, porque a existência de relações de trabalho colaborativo que envolve a partilha de experiências, de conhecimentos e de reflexões conjuntas traduzem-se no sentimento de competência e repercutem-se em desenvolvimento profissional. Todos necessitam de apoio, das sugestões e da supervisão dos pares, no esforço conjunto para iniciar ou melhorar os processos técnicos, organizacionais, sociais e afetivos, que conduzem à aprendizagem colaborativa. A colaboração é um processo em que as pessoas trabalham em conjunto com objetivos comuns, onde os conhecimentos e as experiências de cada um são valorizadas e potenciadas, podendo constituir-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar dificuldades no desempenho da atividade profissional (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007). No entanto, os professores têm muitas vezes receio de fazerem parcerias pedagógicas e de trabalharem em conjunto porque, essa forma de trabalhar, vai mexer com valores e sentimentos de cada um, o que se constitui como barreira à implementação de parcerias. Trata-se de um processo que exige coordenação entre os docentes e condições organizacionais, que permitam ultrapassar as inércias ao nível das relações e da comunicação dentro dos departamentos e da organização escola, sendo necessário estabelecer um clima de apoio e suporte (Leitão, 2010). É necessário que algum professor tome a iniciativa e que consiga convencer os outros seus colegas da importância da realização dum projeto de formação comum, no âmbito da escola. Este processo em comum, mais próximo da realidade que os professores vivem no seu quotidiano, se for realizado em condições favoráveis, faz evoluir o grupo no se conjunto. Pode no entanto ser fonte de conflitos e de sofrimento se as relações entre os diferentes professores forem difíceis (Perrenoud, 2000).

Os dispositivos de formação devem ser construídos a partir das necessidades dos profissionais e da profissão e os professores devem ter predominância na formação dos colegas. Deve investir-se na partilha e na construção de redes de trabalho colaborativo, podendo esta mudança ser realizada através de movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, porque através destes mecanismos, reforça-se o sentimento de pertença e de identidade profissional, importantes para que os professores transformem as suas práticas, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, para o desenvolvimento da organização e conseqüentemente para o sucesso dos alunos (Nóvoa, 2009).

3. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

3.1. O Conceito de supervisão. Visão atual

Como já foi referido, reclama-se cada vez mais formação, ação, reflexão e compromisso com uma nova escola numa perspetiva inclusiva e cada vez mais se pede aos professores que se afirmem como um corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade de uma educação para todos. Importa assim, criar oportunidades para que os professores aprendam uns com os outros, acedam a novas formas de pensar, para que se tornem pensadores críticos e reflexivos, porque não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência (Leitão 2010). Diversos autores entendem que os professores devem ser uns práticos e uns teóricos das suas práticas, porque ao procurarem analisar as diversas opções possíveis para resolverem as situações/problemas com que se deparam e, ao tornarem-se críticos em relação ao seu desempenho, estão a reforçar a sua autonomia. Esta atitude prática reflexiva, segundo Schön (1992), assenta numa “reflexão na ação” e uma “reflexão sobre a ação”, com vista à construção situada do conhecimento profissional.

As escolas têm vindo a assumir cada vez mais um papel central no processo educativo, surgindo o movimento de autonomia das escolas, como reflexo do novo papel que se espera que estas desempenhem na sociedade. Este movimento de autonomia vem fazer com que a escola se pense a si própria, que tenha um projeto educativo contextualizado, se responsabilize pela sua realização e avalie a qualidade dessa realização. Transpondo para a escola, que se pensa através daqueles que nela trabalham, a ideia subjacente à de professor reflexivo, Alarcão (2001), atribui-lhe a designação de “escola reflexiva”. Falar de escola reflexiva é entendê-la como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p. 35). Por detrás desta conceção está a ideia de organização aprendente de Senge (1990), organização esta que tem em conta a sua atividade, que pensa na missão que quer ter e na forma como se organiza para tentar cumprir essa missão e que se confronta com a realidade, através de um processo avaliativo e formativo realizado por todos aqueles que a constituem. Este conceito de escola está subjacente a uma escola autónoma e responsável, que cria condições de aprendizagem a todos os que dela fazem parte, que assenta o seu desenvolvimento num projeto educativo, que avalia processos e resultados, com a

missão de educar, instruir e formar novos cidadãos. Pede-se-lhe que seja um local de aprendizagem para todos e também para si própria, que se torne num organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem e com uma maior responsabilidade.

Alarcão e Tavares (2007) concluem assim:

esta cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes. (p. 146)

Perante esta realidade, a escola atual necessita de saber gerir as alterações que se impõem, tendo em atenção que o mais importante na introdução desse processo de inovação e aprofundamento, é o impacto que pode exercer na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

A supervisão pedagógica surge como estratégia para ajudar os professores nestas mudanças que se impõem, tornando-se uma componente importante no seu processo formativo, assume importância no seu desenvolvimento humano e profissional e enquadra-se no âmbito da orientação da prática pedagógica (Alarcão e Tavares, 2003). Ganhou dimensão auto reflexiva e auto formativa à medida que os professores perceberam a importância do seu desenvolvimento profissional e que foram ganhando capacidade para investigar a sua própria prática. Cada vez mais se advoga uma supervisão contextualizada, centrada nos problemas da escola para ajudar a resolver os problemas identificados, promovendo o desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional.

A supervisão pedagógica esteve durante muito tempo ligada às funções de carácter inspetivo e de controlo, operando-se uma mudança nesta conceção com o movimento da supervisão clínica, na década de 60, nos Estados Unidos da América. Este movimento acabou por ser introduzido em Portugal na década de 80, por Alarcão (1982), e embora estivesse ligado à formação inicial dos professores e à profissionalização em serviço, incidindo na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar, não perdeu a função de carácter inspetivo realizada por pessoas exteriores à escola. Todavia o conceito foi evoluindo, desenvolveu-se para lá da formação inicial de professores, e presentemente, relaciona-se com o funcionamento de toda a escola e com o seu processo de crescimento enquanto organização. Quando se analisa o seu percurso, nota-se uma tendência mais colaborativa e menos hierárquica, o alargamento da sua influência e uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional, não só na formação inicial, mas sobretudo, no desenvolvimento

profissional dos que já exercem a atividade e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho.

Mais recentemente, Alarcão e Tavares (2007) reconceptualizam a supervisão como:

a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes. (p. 154)

Esta definição tem subjacente a conceção de supervisão da formação inicial, mas também está inserida num contexto mais abrangente, que é a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua encaradas de forma interligada. A sua maior abrangência, caracteriza-se por alargar funções para além da sala de aula, abranger toda a escola e passar da dimensão didática para uma dimensão institucional educativa, tendo sempre em vista, a dimensão formativa, a de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os que nela trabalham, incluindo a própria instituição (Alarcão & Tavares, 2007). De acordo com Tracy “a supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (Tracy, 2002, p. 83). Os elementos que estruturam os futuros modelos de supervisão, de acordo com este autor, passam por colocar a sua ênfase na aprendizagem e na facilitação do desenvolvimento, recorrendo a diversas áreas do conhecimento, na organização de equipas supervisivas multidisciplinares, no desenvolvimento da competência de refletir sobre a prática, na força da supervisão interpares e na tendência do modelo designado “professor-como-supervisor” ou modelo de “auto supervisão” (Tracy, 2002, p. 85).

No entender de Alarcão e Roldão (2008), o processo de supervisão pedagógica está sempre ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem do supervisor, do formando e dos alunos, ajuda os professores a tornarem-se críticos e reflexivos, operando mudanças em si próprios, mas contribuindo também para que essas mudanças abranjam os alunos, os colegas e a escola como organização que aprende. Para Vieira, a supervisão refere-se à supervisão da pedagogia, definida globalmente como a teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal (Vieira, 2006). Em seu entender, aquela pode ter uma orientação e uma intervenção crítica, assente em valores de liberdade e de responsabilidade social, que ajude a transformar e a emancipar. Entende como traço principal da supervisão a sua ligação estreita com a pedagogia, que se afasta um pouco

da noção de supervisão como processo de gestão organizacional associado à noção de “escola reflexiva” de Alarcão (2003). A ausência de condições facilitadoras para a prática da supervisão pode comprometer a sua finalidade formativa, sendo por isso, essencial a reflexão crítica sobre os diferentes contextos profissionais e sobre a forma de contrariar os obstáculos que dificultam a transformação das práticas, pressupondo por isso, uma intencionalidade e um esquema de ação (Vieira & Moreira, 2011).

Ao assumir-se a supervisão como uma orientação transformadora, a dimensão pessoal desempenha um papel essencial, já que o seu objetivo é ajudar os professores a desenvolverem a competência de aprenderem a refletir numa perspetiva dialógica, sendo que o supervisor deverá assumir um papel colaborativo. Na supervisão, a relação afetiva estabelecida é importante, não devendo contudo abafar a dimensão do conhecimento, aspeto importante ao desenvolvimento profissional.

3.2. Modelos de supervisão

Embora, atualmente coexistam várias orientações conceituais relativas à supervisão pedagógica, todas, de um modo geral, se preocupam com o desenvolvimento da reflexividade profissional, orientada no sentido da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Implementar uma prática reflexiva implica que os professores dominem habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a desenvolverem competências que lhes permitam criticar a sua prática, os valores a ela implícitos, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que têm na melhoria da sua qualidade (Day, 2004). Dizendo de outro modo, “para que a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (Roldão, 2007, p. 44). A prática reflexiva exige recurso ao conhecimento teórico e prático, à teorização da problemática que se quer ver resolvida e à produção de conhecimento sustentado. Só assim, a reflexividade pode garantir a rutura com as discussões e a troca de opiniões que os professores já realizam no seu dia-a-dia, mas que não produzem ainda mudanças qualitativas nas suas práticas. A conceção sistémica, a partir da qual a escola se avalia e procura sistematicamente novos caminhos, exige que os professores adotem postura de investigadores. Perante esta mudança de paradigma, emerge a necessidade de uma formação que leve os professores, que se encontram permanentemente comprometidos com a realidade, a uma atitude investigativa e reflexiva.

Em Portugal, no que se refere à formação de professores, coexistem

diferentes conceitos de supervisão, que provêm de diferentes concepções defendidas por formadores e investigadores. Alarcão e Tavares (2003) identificam vários modelos de supervisão, descrevem-nos como cenários possíveis de uma prática supervisiva, mas referem que existe uma indefinição do conceito, tanto ao nível do pensamento teórico, como da formação. De acordo com os autores, cada cenário não deve ser visto como uma fórmula pronta a ser aplicada, não corresponde a concepções estanques e compartimentadas, até porque apresentam aspetos em comum que coexistem com frequência, mas não deixam de ter implícitas diferentes concepções de supervisão, que, na opinião dos autores, ainda pouco se concretizam no real.

Alarcão e Tavares (2003) encontram nove práticas de supervisão que agruparam em nove cenários: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico.

Cenário de imitação artesanal.

Subjacente a este modelo encontra-se a crença da imutabilidade do saber, de que é através da demonstração e da imitação que melhor se pode aprender a fazer. Inicialmente os professores estagiários eram colocados em contacto com um outro professor mais experiente, aquele que sabia como fazer, que seria supostamente um modelo de bom professor e que deveria ser observado no seu trabalho, para depois ser imitado, pelos futuros professores. Por razões de diversa ordem, como por exemplo, a expansão da formação de professores que exigiu um alargamento do número de supervisores, colocou-se em causa este modo de orientar a formação dos professores e veio chamar a atenção para a necessidade de se encontrarem outras formas de a pôr em prática.

Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada.

Este cenário assenta na ideia da existência dos bons modelos e que estes se devem perpetuar através da imitação mas, face à impossibilidade de definir o bom professor, a imitação do professor modelo foi substituído pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Partia-se do pressuposto que o futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e a oportunidade de observar diferentes colegas em diferentes situações, antes de iniciar o estágio pedagógico, com o objetivo de observar as ações do professor e do aluno. Neste cenário reconhece-se ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que orientam o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do contexto onde está envolvido e na inovação pedagógica.

Cenário behaviorista.

Subjacente a este cenário está a conceção do professor como um técnico de ensino. Neste cenário, a atuação do professor modelo na sala de aula, foi substituída pela observação de um professor a dar uma miniaula em vídeo, existindo também instruções escritas que ajudam o formando a observar a aula. Partindo da assunção que todos os professores executam determinadas tarefas através da análise, seria possível identificar algumas delas, analisá-las nos seus componentes, explicá-las e demonstrá-las. Em seguida, o futuro professor tinha como missão pô-las em prática numa miniaula “sessão de microensino”. Posteriormente analisaria a sua atuação face à competência que pretendia treinar, ajudado pelos comentários dos alunos, do supervisor e dos colegas. O microensino, de acordo com Alarcão e Tavares (2007), perpetua a imitação do modelo, continuando a faltar-lhe o enquadramento teórico e o empenhamento por parte do formando, para adquirir um corpo de conhecimentos que o ajudem na prática posterior.

A simplificação do ato do ensino através da redução do tempo, do conteúdo e do número de alunos, a variedade do feedback e a prevalência da avaliação formativa, geraram grandes expectativas no uso do microensino no que se refere à formação de professores, sendo amplamente aplicado, mas posteriormente foi adaptado, no sentido de aplicar técnicas de formação de professores que entretanto foram desenvolvidas.

Supervisão clínica

Este modelo, o qual foi desenvolvido nos Estados Unidos da América, por Cogan (1973), abrange uma dimensão prático-reflexiva e caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática, com base na observação e análise de situações concretas de ensino. Nesta abordagem de supervisão, é a sala de aula que se toma como espaço clínico onde se observa, se diagnostica e experimenta, considerando-se o supervisor como o colega, aquele que orienta, que coloca questões, que apoia e ajuda. Em termos formativos, é o próprio professor o agente da sua formação, realizada através da investigação das suas próprias práticas na sala de aula. A supervisão, neste caso, atua de dentro para fora, pondo a tónica na observação, na reflexão da prática e na colaboração e entreajuda dos colegas. O supervisor e o professor encontram-se numa relação de colaboração entre colegas, o supervisor também está comprometido com o processo de mudança e a avaliação é realizada por ambos, tendo apenas como função, a formação. Este modelo abrange uma conceção de formação em contexto de trabalho,

investigação ação, professor investigador e formação em colaboração. Goldhammer e outros (1980, citado em Alarcão & Tavares, 2007) desenrolam o ciclo de supervisão em cinco fases: encontro pré observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia de discussão, encontro pós observação e análise do ciclo da supervisão. Existem três elementos básicos neste modelo de supervisão: planificar, interagir e avaliar, conceitos, que acabam por ser assimilados por outras abordagens de supervisão pedagógica.

Cenário psicopedagógico.

A supervisão da prática pedagógica consiste na preparação da aula com o professor ou formando, avaliação da aula e avaliação do ciclo de supervisão. À semelhança do que acontece entre o professor e os seus alunos, o supervisor num ambiente de encorajamento, tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os seus conhecimentos para resolver os problemas com que se depara na sua prática, existindo um corpo de conhecimentos partilhado entre ambos.

Cenário pessoalista

Neste cenário destaca-se a importância do desenvolvimento da pessoa, enfatizando-se o autoconhecimento, o autodesenvolvimento, as necessidades e as preocupações sentidas pelo professor. A formação deve ter em conta o grau de desenvolvimento do professor em formação, os seus sentimentos e objetivos e o supervisor deve ajudar os professores a organizarem as experiências vividas, a refletirem sobre elas e a extraírem consequências.

Cenário reflexivo

Com a influência de Schön (1983, 1987) e Zeichner (1993), a dimensão reflexiva assumiu um papel importante na abordagem da supervisão, em que aquela assume um papel essencial na metodologia formativa, como forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado e na interação permanente entre o pensamento e a ação. No aprofundamento desta abordagem com caráter de reflexão, Alarcão e Sá Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997) tomam em consideração as dinâmicas sociais, a interação entre os professores e os contextos que os envolvem. A supervisão, neste caso, tem como função propiciar diversas experiências em diferentes contextos, de forma a criar interações e experiências que se constituam como etapas de desenvolvimento formativo. A escola constitui-se como o centro de formação dos professores, não deixando, contudo, de implicar a relação entre instituição de formação e escola. Esta abordagem surgiu em

reação ao paradigma da racionalidade técnica, como uma inovação principalmente na natureza e no modo como se acede ao conhecimento profissional. O objeto da reflexão pode ser a sala de aula, ou situar-se no âmbito mais alargado da escola, ou da política educativa. O processo formativo subjacente a este modelo combina, ação e reflexão sobre a ação. Tanto a prática como a reflexão necessitam de ser acompanhadas por formadores mais experientes, que possuam competências de conselheiros e de orientadores, caminhando-se para uma relação de proximidade, de colaboração e coresponsabilização. A avaliação inerente à própria reflexão é realizada em conjunto e tem caráter formativo.

Abordagem dialógica

Esta abordagem defendida por Waite (1995), no contexto americano da supervisão de professores já em exercício, dá preponderância ao diálogo, à comunicação, à construção de uma cultura profissional e à consideração estabelecida entre supervisores e professores vistos como parceiros. Assume uma dimensão alargada do conhecimento profissional, ao relacionar o trabalho da sala de aula com outros contextos escolares e sociais, que acabam por influenciar a prática dos professores. É através do diálogo que se estabelecem as interações entre os diferentes contextos e a função da supervisão, ao invés de recair sobre a análise do professor, cai sobre a análise dos contextos, na intenção de os alterar e inovar.

O acesso à formação consegue-se através da verbalização do pensamento reflexivo do diálogo entre supervisores, professores e pares. O professor, em situação prática de sala de aula, vai verbalizando as suas filosofias de ensino e o supervisor analisa se o seu discurso é concordante com aquilo que o professor faz e como o faz. Com esta análise, pretende-se trazer à superfície os constrangimentos a que os professores estão sujeitos de modo a ultrapassá-los. Os professores de acordo com esta abordagem, são considerados no coletivo e não individualmente, a avaliação resulta da negociação das visões que vão sendo expressas e a escola apresenta-se como o local de formação.

Todos estes modelos apresentam dinâmicas diferentes mas todos evidenciam a sua intervenção no contexto real, na valorização da experiência tornada significativa, na reflexão apoiada no diálogo interpretativo e na valorização do coletivo. Completam-se, na medida em que cada um valoriza aspetos significativos da supervisão, mas analisados no seu conjunto, revelam a complexidade de que esta

se reveste. Como referem Alarcão e Tavares (2003), em cada um dos cenários podem ser encontradas e experimentadas pistas de ação, cabendo ao supervisor retirar de cada um deles, o máximo da sua aplicabilidade de acordo com o contexto em que se desenrola a sua intervenção.

Sergiovanni e Starratt (1993, citado em Tracy, 2002) usam a metáfora das janelas e dos muros, referindo-se aos benefícios e perigos que podem advir dos modelos de supervisão:

os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas (p. 26).

Um modelo em si, não é bom ou mau, a forma como é utilizado é que faz com que ele se expanda ou limite. Numa determinada altura da vida profissional, um modelo pode dar resposta às necessidades e interesses, mas mais tarde, outros modelos poderão apresentar-se como uma melhor resposta às necessidades pessoais e organizacionais (Tracy, 2002).

De acordo com Alarcão e Tavares (2007) existem já alguns modos de fazer supervisão, que no seu conjunto partilham a conceção de aliar a experiência, a reflexão, o confronto de ideias, a ação e a formação através da investigação. Referem-se à investigação ação, como um processo de empenhamento na resolução dos problemas da escola, como um meio que contribui para o desenvolvimento profissional baseado na colaboração, como um processo através do qual os professores investigam a sua prática.

Altrichter (1996, citado em Esteves, 2008) afirma:

a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida. Os professores não só contribuem para melhorarem o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam. (p. 18)

Os autores veem a problemática da investigação ação, como sendo um recurso adequado à melhoria da educação e do desenvolvimento dos professores. A função do supervisor neste processo, é a de ajudar a observar, a questionar, a analisar e interpretar os dados recolhidos, para uma tomada de decisão adequada à resolução dos problemas da prática, e ajudar os professores a avaliarem o resultado das ações que tomaram. O supervisor é visto como alguém que deve facilitar o

desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, que não fornece receitas, não faz ou manda fazer, mas aquele que cria condições para que os formandos pensem e atuem de forma colaborativa, com espírito de investigação e num ambiente emocional positivo (Alarcão & Tavares, 2003). Quer a supervisão seja realizada através de um supervisor ou através de equipas, deverá ser uma atividade de colaboração, de entreajuda, de diálogo permanente, realizada num bom clima afetivo relacional, onde todos se empenhem e daí tirem vantagens para a sua vida profissional, uma vez que o ambiente afetivo e relacional influenciam e condicionam todo o processo. Todos são potenciais supervisores, fazendo-se os possíveis para que todos tenham o espírito de auto supervisão e de hétero supervisão, mas é conveniente que emerjam pessoas que se sintam mais responsáveis, tenham uma atitude pró-ativa para que imprimam uma dinâmica supervisiva (Alarcão, 2007). O supervisor surge como líder ou facilitador, a sua intervenção pode abranger a integração dos novos professores na profissão, mas também, pode processar-se ao nível dos membros do departamento (Oliveira-Formosinho, 2002). Em suma, os supervisores que devem fazer parte do coletivo da escola, devem acompanhar e avaliar a atividade dos recursos humanos, ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, tendo por objetivo a consecução da missão da escola, que deve ser a da melhoria da qualidade da educação.

3.3. A supervisão interpares

As mudanças no Estatuto da Carreira Docente e na legislação relativa a diferentes domínios da organização escolar, assim como o movimento de autonomia e a crescente responsabilização das escolas, acarretaram para os professores, necessidades de práticas de supervisão, até então pouco sentidas. Formosinho (2002) vê a supervisão como “ a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação ação” (p. 23). Esta definição é apoiada por outros autores, defensores da premissa de que o desenvolvimento de uma organização escolar, preocupada com a introdução de melhorias na aprendizagem dos alunos, não pode alhear-se do exercício da supervisão, quer esta seja assumida por um supervisor, pelo coordenador, diretor da escola ou por um par. À medida que os professores tomaram consciência, da capacidade de se fazerem ouvir como investigadores da sua prática e ganharam confiança na relevância do seu trabalho, o campo da supervisão em contexto de formação ao longo da vida, ganhou dimensão colaborativa, auto reflexiva e auto formativa e

surge uma nova concepção, a de uma “supervisão interpares, colaborativa, horizontal” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19). De acordo com as autoras as atuais tendências apontam para uma concepção democrática da supervisão, do uso de estratégias que relevam a importância da reflexão, da aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto supervisão e a auto aprendizagem. A supervisão vertical assumida nos processos de formação inicial deveria dar lugar a um tipo de supervisão horizontal, colaborativa, quando se realiza entre professores no contexto de trabalho (Alarcão & Roldão, 2008).

A supervisão interpares, quando ancorada na reflexão colaborativa, em contexto de trabalho, surge como estratégia eficaz para o desenvolvimento da reflexividade e da autonomia, e é promotora de mudanças e inovação nas práticas pedagógicas. Trabalhos de investigação sobre o trabalho colaborativo veem demonstrar que em ambientes de trabalho marcados pela ação conjunta entre colegas, a inovação é mais facilmente desenvolvida, os docentes principiantes são socializados de uma forma mais adequada no início do seu percurso profissional e os alunos aprendem mais e melhor, em contacto com professores melhor preparados e motivados. Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos na busca de ajuda e apoio. A este respeito, Fullan e Hargreaves (2001) acrescentam “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho, que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento, estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (pp. 90-91).

A formação “de natureza colaborativa e colegial (...) apresenta-se como uma estratégia de grande potencial transformativo” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30). Contudo, não se exclui a importância dos processos de auto supervisão, uma vez que o professor reflexivo, disponível para contribuir para o seu desenvolvimento profissional, ganha relevo na medida em que se consegue assumir como supervisor da sua própria prática (Alarcão & Roldão, 2008). A partilha e a colaboração, sobre modos de solucionar problemas e diversas situações educativas que surgem no dia-a-dia dos professores no que se refere às suas crenças e convicções, levam ao aparecimento de novas interrogações. Estas interrogações abrem inexoravelmente a porta para uma nova reflexão, que colaborativamente podem levar à procura de novas alternativas. O professor, em colaboração com os seus pares, realiza uma análise crítica da sua prática pedagógica, dos contextos socioculturais em que esta ocorre, das representações e dos valores que lhe estão subjacentes, experimenta alternativas tornando-se capaz de operar transformações tanto na sua atuação, como na atuação daqueles que o

rodeiam. Nesta perspectiva, a supervisão passa a assumir-se como meio de reflexão conjunta, permitindo aos participantes obter uma maior e melhor compreensão sobre o ensino. Permite igualmente, quebrar o isolamento dos professores a que frequentemente estão submetidos no exercício da sua prática.

Uma supervisão interpares, cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, não assume características individuais e competitivas, devendo antes, assumir um cariz de natureza formativa. Deve criar espaços para a reflexão crítica, colegial e interdependente, por forma a conduzir à autonomia e à emancipação profissional dos professores, conduzindo-os para mudanças refletidas e sustentadas.

Sendo os diversos autores unânimes na opinião de que a formação inicial de professores e a formação contínua, não dão respostas definitivas às constantes mudanças a que a escola atualmente está sujeita, a supervisão interpares, em contexto de formação ao longo da vida, ganha relevo. É nesta, que nos iremos debruçar no âmbito deste projeto, ou seja, numa supervisão como experiência de aprendizagem reflexiva e colaborativa entre pares. Recordamos a relevância do desenvolvimento profissional do professor ancorado na reflexão sobre a prática e nos contextos em que desenvolve a sua ação, proporcionando a construção crítica do seu conhecimento, bem como da compreensão das teorias subjacentes às suas ações. “A reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho dos professores” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30). Também Leitão (2010), concorda que os professores desenvolvem competências profissionais de uma forma mais efetiva, quando são encorajados a partilhar reflexões, experiências, a planificar, implementar atividades, a procurarem estratégias e a observarem em conjunto as suas práticas. A colaboração entre professores estimula o pensamento que se torna facilitador de novas ideias e aumenta a capacidade de reflexão no grupo.

Por tudo o que ficou dito, a principal premissa que orienta este trabalho de projeto, é a do desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que contribui para o desenvolvimento da organização e, conseqüentemente para o sucesso dos alunos, incluindo aqueles que têm necessidades educativas especiais e sobre os quais nos debruçamos.

PARTE III
PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. METODOLOGIA

Identificados os problemas, adota-se neste projeto a metodologia da formação centrada na escola, com o objetivo de ajudar os professores de alunos com NEE a gerar o seu próprio conhecimento, através da reflexão e análise crítica das condições em que desenvolvem o seu trabalho, tanto com os alunos, como com os outros professores, partindo dos problemas com que se confrontam na sua prática profissional.

A responsável pelo projeto e os docentes em conjunto procuram identificar problemas da sua prática e a forma de os solucionar, recorrendo ao trabalho colaborativo, à reflexão e à partilha, através de uma oficina de formação. Consideramos que esta modalidade de formação responde aos objetivos a que nos propomos, no intuito de ajudar a produzir mudanças nas práticas profissionais, através do recurso a um conjunto de atividades e materiais, que já foram utilizados noutros contextos como parte das atividades de formação de professores e, cujos objetivos foram alcançados com sucesso. A autora do projeto, enquanto coordenadora do departamento de educação especial, assumirá um papel de facilitadora e responsável pela dinâmica da ação formativa que irá ser posta em prática.

O projeto configura-se assim como um programa de formação que procura ajudar professores de alunos com NEE a melhorar o seu desempenho profissional, através de momentos de aplicação, experimentação e reflexão, avaliando continuamente os resultados obtidos, para que o conhecimento adquirido através deste processo se constitua como uma mais-valia na melhoria da aprendizagem dos alunos e das respostas que a escola lhes oferece.

1.1. Caraterização do contexto

O trabalho colaborativo, a que este projeto se refere, realizar-se-á num agrupamento de Escolas do distrito de Setúbal, concelho de Montijo. Este Agrupamento foi homologado em 2004, é constituído por seis escolas: cinco escolas de primeiro ciclo, possuindo quatro delas jardim-de-infância, e uma escola básica de segundo e terceiros ciclos onde se encontra a sede do agrupamento. Em virtude de ser um agrupamento de referência para a multideficiência, existem duas salas destinadas às unidades de multideficiência, uma no primeiro e outra no 2º/3º ciclos, de amplas dimensões, com equipamento adequado e bom material didático, que se constituem como um recurso concelhio. Existe ainda uma outra sala na escola sede, destinada a atividades de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais abrangidos por currículos específicos. Na escola sede, todas as salas de aula estão equipadas com projetor, com alguns quadros interativos, mas nas escolas de primeiro ciclo

existe apenas um quadro interativo por escola, um computador e uma impressora por sala, mas na maioria das vezes sem tinteiros por falta de verbas.

Os diversos estabelecimentos de educação e ensino do agrupamento oferecem a seguinte oferta educativa:

Intervenção Precoce; (agrupamento de referência).

Educação Pré-Escolar com componente de apoio à família (CAF).

1º Ciclo do Ensino Básico; Unidade de Multideficiência e atividades de enriquecimento curricular.

2º Ciclo do Ensino Básico; unidade de multideficiência, cursos de educação e formação (CEF), percursos curriculares alternativos (PCA) e uma turma do programa integrado de educação e formação (PIEF). Existem ainda outras formações complementares como cursos de alfabetização, formações modulares de informática, formações modulares de inglês (estabelecimento prisional), educação e formação de adultos B1, B2 (estabelecimento prisional), português para falantes de outras línguas e programa de formação em competências básicas.

As escolas que compõem o agrupamento são frequentadas por 2146 alunos em regime diurno, situando-se nos 7% a percentagem de alunos estrangeiros, com predominância do Brasil e do Leste Europeu. Analisando o contexto socioeconómico das famílias dos alunos, verifica-se que o valor das diferentes variáveis é favorável; 48% dos pais dos alunos tem formação secundária ou de nível superior e 26% exercem atividades profissionais de nível intermédio ou superior. Mais de 60% dos alunos têm internet em casa e 64% não beneficiam de auxílios económicos.

O corpo docente é constituído por 191 docentes, 80% dos quais pertencem aos quadros. Do total, 52% exercem a sua atividade no 2º e 3º Ciclos, sendo de salientar pela positiva, a estabilidade do corpo docente.

O pessoal não docente é constituído por 139 funcionários.

De acordo com o relatório da Inspeção Geral de Educação (2012) resultante da Avaliação Externa do Agrupamento, a taxa de sucesso dos alunos nos últimos anos mostra uma ligeira descida, mas dado o contexto socioeconómico de uma forma geral favorável, esperar-se-iam taxas de sucesso acima do esperado. De acordo com a IGE (2012), no agrupamento, ainda não estão identificados os fatores determinantes do sucesso e do insucesso, essenciais ao processo de ensino aprendizagem, o que se reflete na implementação de ações de melhoria.

1.1.1. Caraterização dos participantes

O projeto de formação pretende desenvolver-se num contexto de colaboração entre 12 docentes, a exercerem funções em educação especial no agrupamento, provenientes de diferentes formações iniciais, tendo em comum o facto de serem especializados em educação especial e todos terem experiência nesta área. Abrange educadoras e professores alguns deles em início de carreira e outros com mais de vinte anos de experiência, encontrando-se cada um deles em diferentes estádios de desenvolvimento profissional. A distribuição de serviço para estes docentes foi efetuada de forma a abranger a intervenção precoce, as unidades de multideficiência, os jardins de infância, as escolas de 1º ciclo e a escola de 2º e 3º ciclo. Apesar de ainda subsistirem dificuldades, que não podem ser menosprezadas no que se refere à colaboração entre docentes de educação especial e docentes de ensino regular, no agrupamento a que nos referimos, tem sido preocupação do grupo de educação especial, encontrar respostas conjuntas que vão de encontro às necessidades sentidas pelos professores, não esquecendo que o objetivo da intervenção para além do apoio direto aos alunos, tem também como finalidade promover a colaboração com os professores do ensino regular, para que em conjunto se encontrem as respostas mais adequadas. Existe igualmente colaboração nas atividades de estabelecimento, numa tentativa de conjugar a intervenção com educadoras/professores titulares de sala e diretores de turma, com outros parceiros intervenientes no processo educativo, principalmente com os técnicos do centro de recursos para a inclusão, centros de saúde e com as famílias.

1.2. Plano de resolução

A UNESCO (1988) iniciou um projeto “Necessidades Especiais na Sala de Aula” em vários países, sendo uns anos mais tarde adotado em Portugal, com a finalidade de se desenvolver um conjunto de ideias e materiais de formação para serem usados por professores e formadores, com o objetivo de ajudar as escolas regulares a responderem positivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais (Ainscow, 1998). Resultou da tentativa por parte daquele organismo, de encorajar os estados membros a adotar estratégias que dessem respostas aos alunos com NEE que frequentam as escolas regulares, fornecendo orientações ao nível do poder central e aconselhando a formação de professores nesse sentido.

De acordo com o autor deste projeto, ele pode ser usado em diversos contextos de formação de professores e é constituído por um “Conjunto de Materiais” que estabelecem critérios teóricos e práticos, na tentativa de fornecer instrumentos aos participantes no que se

refere à aplicação de estratégias e práticas inclusivas, perspetivando as necessidades especiais em termos de problemas curriculares, pelo que se sugerem estratégias para facilitar a aprendizagem de todos os alunos, (Ainscow, 1998). Ao perspetivarem-se, as necessidades especiais em termos de problemas curriculares, tem-se em conta que o progresso individual destes alunos, só pode ser entendido quando referenciado às condições da sala de aula, às atividades e ao conjunto de relações que os envolvem. Os currículos devem ser organizados de forma flexível e acomodarem-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem de forma a tornarem-se acessíveis a todos.

Este conjunto de materiais incentiva os orientadores a modelar estratégias ao nível do ensino dos adultos, sendo que as características que são consideradas facilitadoras da aprendizagem dos adultos, destinam-se igualmente a ser usadas como base de trabalho com os alunos (Ainscow 1998). O autor refere que os materiais podem ser usados de forma flexível, tanto com adultos como com crianças ou jovens e se a abordagem aconselhada for bem-sucedida, ajudará os professores a tornarem-se mais competentes e ganharem confiança na sua capacidade de resposta aos alunos com NEE que frequentam as escolas regulares. “Deste modo o enquadramento educativo das necessidades especiais é reformulado como valorização profissional dos professores e melhoria da escola” (Ainscow, 1998, p. 48).

No projeto de formação que agora se apresenta, as atividades de formação têm como referência algum do material de formação docente e estratégias de ajuda aos professores que fazem parte deste “Conjunto de Materiais” da UNESCO (1996), constante do projeto “Necessidades Especiais em Sala de Aula.”

Na primeira fase, o projeto destina-se à formação dos docentes dinamizadores, com uma carga horária de 30 horas, sendo 25 delas presenciais e as outras cinco destinadas ao estudo de campo. Cada módulo temático é composto por algumas unidades de aprendizagem, através das quais os docentes se vão familiarizando com estratégias que os ajudam a refletir sobre as suas práticas do dia-a-dia, sobre trabalho colaborativo, e sobre práticas de ensino que têm em conta a diversidade, para que currículo se torne acessível a todos os alunos. Cada módulo é composto por parte teórica e parte prática, as quais pretendem ajudar os professores a desenvolverem os seus conhecimentos na área da educação inclusiva.

Na segunda fase do projeto, para além do uso dos materiais de formação utilizados nesta primeira fase, prevê-se ainda a organização de dois cursos de formação com a duração de duas horas e trinta minutos, cada um, onde serão abordados, conteúdos que abrangem o processo educacional e estratégias sobre práticas de ensino que englobem algumas das

deficiências que surgem com maior incidência no agrupamento, nomeadamente: a dislexia, a deficiência mental, a síndrome de asperger e a multideficiência. A modalidade de formação a adotar nesta fase definir-se-á posteriormente e de acordo com os dinamizadores.

1.2.1. Áreas

Este projeto aborda essencialmente a área da educação especial e das necessidades educativas especiais, vê a escola como um lugar de trabalho partilhado e um lugar de inclusão. Aborda ainda a colaboração entre professores e entre alunos, o desenvolvimento profissional e a supervisão interpares na promoção da autoavaliação, da melhoria do trabalho de sala de aula e da escola.

1.2.2. Objetivos específicos

Para além dos objetivos já assinalados, tem ainda como objetivos específicos:

- Ajudar os professores a estabelecer os seus próprios objetivos de aprendizagem dentro dos objetivos globais estabelecidos no projeto de formação.
- Negociar objetivos, em que através da discussão, se pretende que as atividades sejam concebidas de forma a terem em conta os interesses individuais de cada um dos participantes.
- Ajudar os professores a refletirem sobre aquilo que pensam e sobre as suas práticas, numa perspetiva inclusiva.
- Analisar formas de trabalhar em conjunto com outro professor dentro da sala de aula e promover a colaboração.
- Proceder a alterações nas atitudes dos participantes, no que se refere à inclusão de alunos com NEE e à formação de professores.
- Fomentar a valorização profissional dos professores de alunos com NEE, através da discussão centrada na partilha de diferentes experiências e processos de ensino.
- Fomentar a observação e a supervisão da prática educativa por parte dos professores participantes e implicá-los na mudança.
- Ajudar os professores participantes a identificar os fatores escolares que influenciam o aproveitamento dos alunos.
- Ajudar os participantes a refletirem sobre estratégias destinadas a dar resposta às necessidades dos professores que têm alunos com NEE.
- Fomentar a experimentação de atividades e materiais de avaliação alternativa.

- Ajudar os professores a desenvolver, usar estratégias e metodologias de ensino a partir das quais se abordem os conteúdos curriculares de uma forma diferenciada, para que se adaptem aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem.

- Capacitar os participantes para no final desta formação contínua, se constituírem como um recurso do agrupamento, no sentido de realizarem uma abordagem de formação semelhante, dirigida aos professores do ensino regular com quem trabalham.

1.2.3. Ações a desenvolver

Através do recurso ao conjunto de materiais e estratégias de formação, já utilizados com sucesso noutros locais, pretende-se implementar uma oficina de formação, através da qual os professores se tornem responsáveis pela sua própria aprendizagem e melhorem a prática em relação aos alunos com necessidades especiais que frequentam as escolas regulares de ensino. A formação será realizada na modalidade semi presencial, com etapas presenciais e estudos de campo.

A oficina de formação basear-se-á nos materiais dos quatro módulos temáticos que se seguem e que se constituem como base de suporte à implementação do projeto. Cada um dos módulos será dividido em várias sessões de trabalho e em cada um deles, há alguns textos de apoio que servem de introdução aos diferentes temas.

1º Módulo: A formação docente para a diversidade.

Data: Início em março de 2013.

De acordo com o quadro 1, este módulo tem como objetivo definir os critérios e as estratégias da formação. Constitui o início de um percurso de desenvolvimento profissional dos professores e assume-se como contributo para a promoção de escolas e salas de aula inclusivas para os alunos com NEE.

Quadro 1
Introdução às NEE. Definição de critérios e estratégias da formação

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Expetativas dos participantes	Analisar as expetativas que cada um dos professores participantes traz para a formação.	Depois de discussão entre si, os professores elaborarão lista geral sobre as expetativas do curso, a qual será tida em conta no estabelecer de prioridades e atividades ao longo da formação.

2	Avaliação dos participantes	Definir em conjunto modos de avaliação.	Em grupo definir possíveis formas de avaliação dos participantes ao longo da formação, para que se chegue a acordo sobre a forma de avaliar a participação de cada um.
3	Aprendizagem/Conhecimento	Estimular o processo de aprendizagem reflexiva.	Levantamento, leitura e discussão de bibliografia atualizada referente à temática da inclusão de alunos com NEE na sala de ensino regular, a fim de permitir uma melhor compreensão do seu significado, das suas características e da educação especial na atualidade.

Adaptado de conjunto de materiais para formação de professores “necessidades especiais na sala de aula” (UNESCO, 1996).

Trabalho de campo.

Data: março de 2013

Objetivo: Realizar um trabalho de campo, para identificar e listar dificuldades sentidas pelos alunos com NEE e pelos seus professores. Esse trabalho de campo constará da recolha de dados relativos aos alunos e aos seus professores, tendo em atenção que a realização de propostas de ensino para esta população, deve ter em conta aquilo que estes pensam acerca das suas vivências na escola e a perceção que os seus professores têm acerca do seu processo de ensino. Este trabalho constará ainda do levantamento, através de entrevistas, das condições existentes nas escolas relativamente ao atendimento destes alunos, numa perspetiva da educação inclusiva. Na opinião de Flick (2004), as entrevistas abertas e semiestruturadas, presentemente suscitam muito interesse. Este interesse surge associado à expectativa de parecer mais provável que os entrevistados apresentem mais facilmente o seu ponto de vista a partir deste recurso, que através de outro.

Para o levantamento destes dados construir-se-ão no decorrer da formação, dois guiões, com um conjunto de questões semiabertas (parte da resposta fixa e outra livre) e fechadas (resposta fixa), tendo em vista a realização de entrevistas aos alunos e aos professores, e de um quadro para recolher e organizar os dados quantitativos por escola. As questões formuladas terão como objetivo conhecer as opiniões de ambos, acerca das potencialidades ou constrangimentos que possibilitam ou dificultam o seu quotidiano nas

escolas. Posteriormente realizar-se-á o tratamento desses dados para identificação das dificuldades sinalizadas.

2º Módulo: Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: respostas.

Data: abril de 2013.

No quadro 2, definem-se os objetivos deste módulo: dar visibilidade a um conjunto de diretrizes e estratégias, no sentido de criar oportunidades de aprendizagem e de participação para todos os alunos dentro da sala de aula e conseqüentemente para o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva.

Quadro 2
Participação dos alunos com NEE, dentro da sala de aula

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Necessidades educativas especiais	Ajudar a considerar os diferentes fatores que podem influenciar a aprendizagem dos alunos com NEE.	<p>Discussão de texto sobre o caso de um aluno. Em grupo elaborar lista dos possíveis fatores que influenciaram o rendimento desse aluno.</p> <p>Elaborar lista dos possíveis fatores a ter em conta pelos professores, para mudarem a forma de ver estes alunos.</p> <p>Discussão sobre a importância desses mesmos fatores para modificar a política educativa da escola.</p>
2	A participação efetiva dos alunos com NEE na sala de aula	Desenvolver a adoção de atitudes de valorização e respeito pela diferença.	<p>Discussão acerca da observação de possíveis atitudes de discriminação na sala de aula.</p> <p>Listar medidas a adotar para lidar com a situação.</p> <p>Escolher as recomendações mais relevantes e elaborar um plano de ação que contemple os alunos e professores.</p>
3	A inclusão de alunos com NEE na sala de aula	Analisar algumas formas possíveis de incluir alunos com deficiências nas escolas regulares.	<p>Visionar o vídeo "Para conseguir escolas Inclusivas".</p> <p>Em grupo, listar por ordem de importância, as formas como as escolas visionadas ou conhecidas, conseguiram incluir alunos com deficiência. Elaborar síntese.</p>

Adaptado de conjunto de materiais para formação de professores "necessidades especiais na sala de aula" (UNESCO, 1996).

Trabalho de campo: Observar a inclusão de alunos com NEE.

Data: abril de 2013.

Objetivo: Verificar o que podem os professores fazer para ajudar os alunos com NEE, e refletir sobre políticas de inclusão. Preparar-se-á visita a uma ou várias turmas que procuram incluir alunos com deficiências. Em seguida deverá elaborar-se relatório sobre os fatores que parecem favorecer a inclusão dos alunos com NEE e listar os pontos considerados importantes para uma inclusão com sucesso. Refletir em conjunto acerca destes dados.

3º Módulo: Em direção às escolas inclusivas:

Data: maio de 2013

O objetivo deste módulo e de acordo com o quadro é o de facilitar o apoio ao desenvolvimento profissional, através de novas formas de trabalhar perante a diversidade. Pretende-se que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre a colaboração entre colegas e sobre as suas práticas educacionais.

Quadro 3
Trabalho Colaborativo

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Trabalho colaborativo	<p>Analisar as vantagens do trabalho colaborativo para a resolução de problemas na escola.</p> <p>Identificar os fatores que facilitam a colaboração entre professores.</p> <p>Identificar formas de tornar essa colaboração eficaz.</p>	<p>Ler texto para discussão. Refletir em pequenos grupos sobre a forma de colaborar entre colegas, prever dificuldades e o modo como poderão ser ultrapassadas.</p> <p>Realizar um projeto de ensino em colaboração com um colega da escola. Implementar.</p> <p>Fazer relatório do que aconteceu.</p> <p>Apresentar as conclusões.</p>
2	A educação especial no contexto da escola inclusiva	<p>Analisar as vantagens de poder contar com o apoio de outro professor na sala de aula, para ir de encontro à escola inclusiva.</p>	<p>Ler texto e em pequenos grupos e identificar as dificuldades que podem resultar da partilha da sala de aula com outro professor. Propor estratégias para ultrapassar essas situações difíceis.</p> <p>Analisar as dificuldades que podem surgir no relacionamento entre professores de ensino regular e professores de educação especial na sala de aula.</p>

3	Redes de apoio no contexto da escola inclusiva	Definir estratégias e identificar recursos de apoio para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, com NEE.	<p>Ler texto para discussão e identificar estratégias de colaboração.</p> <p>Refletir sobre pontos importantes da colaboração com outros parceiros.</p> <p>Comentar as próprias experiências de trabalho colaborativo com outros técnicos.</p> <p>Formular as propostas de solução para superar as dificuldades.</p>
---	--	--	--

Adaptado de conjunto de materiais para formação de professores “necessidades especiais na sala de aula” (UNESCO, 1996).

4º Módulo: A sala de aula como um contexto que contribui para o desenvolvimento dos alunos.

Data: Maio/ Junho de 2013

Objetivo: Abordar a sala de aula como um contexto importante para o desenvolvimento dos alunos. A sala é vista como local que funciona como comunidade de aprendizagem, onde se estabelecem relações recíprocas entre todos e à volta das aprendizagens escolares. Neste módulo apresentam-se algumas estratégias pedagógicas, que ajudam a desenvolver um currículo flexível de forma a ajudar a criar condições que facilitem a participação e a aprendizagem de todos.

Quadro 4
Estratégias de flexibilização do currículo. Ajuda e apoio

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Ensino e aprendizagem	Planear atividades flexíveis como forma de responder às necessidades educacionais de todos os alunos incluindo os que têm NEE.	<p>Ler texto e a partir das estratégias nele apresentadas, elaborar a planificação de uma unidade curricular de forma a incluir os alunos com NEE.</p> <p>A partir da experiência de cada um, elaborar lista de estratégias que favorecem o atendimento aos vários estilos de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Refletir sobre as condições existentes nas salas, em que cada um dos presentes dá apoio, e que poderão influenciar as aprendizagens dos alunos.</p>
	Apoio à participação e	Planear estratégias para responder às necessidades e melhorar	Ler texto e em grupos, identificar as condições do contexto que

2	aprendizagem dos alunos com NEE	as aprendizagens dos alunos.	influenciam as condições de aprendizagem dos alunos. Elaborar resumo das estratégias que podem melhorar a aprendizagem dos alunos com NEE.
3	A cooperação entre pares	Refletir e elencar um conjunto de condições, que ajudem à criação de ambientes que favoreçam a cooperação entre os alunos dentro da sala de aula. Identificar as vantagens provenientes da cooperação entre alunos.	Ler texto para discussão e em grupo refletir sobre ele. Refletir em grupo sobre as dinâmicas de aulas, que melhor contribuem para o trabalho cooperativo. Partilhar atividades e estratégias que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. Elaborar síntese das conclusões.
4	Estilos de aprendizagem dos alunos	Refletir sobre as vantagens de identificar os estilos de aprendizagem dos alunos como forma de melhorar o ensino.	Em grupo ler texto para discussão e analisar a importância de se conhecerem os estilos de aprendizagem dos alunos. Propor estratégias como forma de obter informação acerca do seu estilo de aprendizagem. Refletir sobre os procedimentos que melhor ajudam a identificar os estilos de aprendizagem dos alunos.
5	Avaliação das aprendizagens dos alunos	Analisar os diferentes fatores que devem ser tidos em conta na avaliação das aprendizagens.	Ler em grupo o texto de discussão. Partilhar respostas. Registrar atividades e instrumentos utilizados por cada um dos docentes, na avaliação diagnóstica, na avaliação contínua e avaliação final. Refletir sobre as vantagens de se avaliarem os contextos que poderão influenciar as aprendizagens. Elaborar síntese e partilhar entre todos.

Adaptado de conjunto de materiais para formação de professores “necessidades especiais na sala de aula” (UNESCO, 1996).

Para além das atividades já referidas desenvolver-se-ão ainda as seguintes ações:

- Esclarecer os professores participantes sobre o que se espera de cada um deles, enquanto elemento participante neste projeto.

- Demonstrar e refletir a prática, em que a demonstração pode ser realizada através da observação do trabalho de um colega, efetuar uma visita a uma escola, ou estudo de uma gravação em vídeo.

- Avaliar continuamente, através da utilização de algumas atividades estruturadas no final de cada sessão e elaborar diários de aprendizagem, destinados a relatarem algumas das experiências e da prática que vão acontecendo.

- Trabalhar em grupo com incentivo ao apoio entre todos, tendo em vista que o clima de entreajuda e o ensino cooperativo podem ajudar ao sucesso deste projeto de formação contínua.

1.2.4. Espaços

Este projeto apresenta-se como um projeto de formação flexível, que tenta ter em consideração as condições locais, as necessidades que forem surgindo, desenvolvendo-se ou modificando-se a partir da experiência. Contudo delinea-se que na sua primeira fase, o espaço físico a utilizar será uma sala da aula localizada na escola sede do agrupamento, tendo como critério de escolha um espaço e mobília que permitam a circulação, a formação de grupos e paredes livres para afixar material.

Na segunda fase proceder-se-á ao levantamento dos espaços físicos disponíveis em cada escola e que poderão ser utilizados.

1.2.5. Recursos

Materiais

Serão utilizados alguns dos materiais constantes no “Conjunto de Materiais” de onde se destacam: um conjunto de textos que introduzem as áreas a serem abordadas em cada módulo, seguidos das unidades do material pedagógico, que se constituem como a base das atividades a desenvolver ao longo da formação e que devem ser realizadas normalmente a partir de trabalhos de grupo.

Serão ainda utilizados três vídeos que fazem parte deste conjunto de materiais e outros documentos como inquéritos e grelhas de conclusões. Haverá também necessidade de recorrer a folhas de papel grandes para afixar os trabalhos de grupo, marcadores, material para afixar as folhas de papel, folhas, um caderno de notas para escrita dos diários de aprendizagem, computador e retroprojektor.

Humanos

Na primeira fase do projeto, estes materiais são utilizados como parte da formação em serviço de professores já com experiência profissional na área da educação especial.

Na segunda fase, para além dos professores de educação especial, participarão ainda os professores de ensino regular com alunos com NEE incluídos nas suas salas de aula e, haverá a necessidade de se recorrer a especialistas nalgumas das deficiências a serem abordadas. Recorrer-se-á também a professores cujas práticas sejam eventualmente consideradas de sucesso pelos participantes na formação e que se considere importante visitar.

1.2.6. Calendarização

O projeto de formação a desenvolver decorrerá entre março de 2013 a junho de 2014, e desenrolar-se-á em duas fases; a primeira decorrerá entre março e junho de 2012 através da modalidade de oficina de formação, com uma carga horária de trinta horas, sendo vinte cinco delas presenciais e as outras cinco destinadas a estudos de campo. As vinte e cinco horas presenciais serão distribuídas por duas horas semanais ao longo dos três meses.

Numa segunda fase, que se estenderá ao longo do ano letivo 2013/2014, os professores de educação especial que se mostrarem disponíveis e se sentirem seguros, deverão multiplicar esta formação. A modalidade de formação a seguir definir-se-á posteriormente e de acordo com os dinamizadores, uma vez que há necessidade desta, ser complementada com 2 cursos de formação num total de duas horas e meia cada um, onde serão abordadas a dislexia, a deficiência mental, a síndrome de asperger e a multideficiência.

1.2.7. Avaliação

A avaliação será contínua incentivando a reflexão e a ação, utilizando uma ou mais sessões para praticar as competências necessárias à aplicação desta nova forma de trabalhar, que em seguida, cada participante aplicará no seu local de trabalho. Dará retorno sobre a forma como foi implementado, as experiências que daí resultaram, procedendo a reformulação se necessário e definindo outras unidades de aprendizagem.

Serão ainda utilizadas algumas atividades estruturadas no final de cada sessão e diários de aprendizagem, que constam de um registo escrito de observações informais, das consequências das estratégias aplicadas, das atitudes ou sentimentos expressos pelos alunos, e das experiências de ensino que se vão operando.

Avaliar-se-á a implementação do projeto, os progressos realizados na prossecução dos objetivos definidos, as dificuldades encontradas e a forma como a formação ajudou a atingir esses objetivos. A avaliação, reformulação dos materiais e dos resultados alcançados realizar-se-á em função das necessidades identificadas nas sessões realizadas em conjunto. Proceder-se-á assim, aos ajustes necessários ou à sua revisão, para que possa ser replicado com os professores do ensino regular, uma vez que é expetável que os professores de educação especial, no final do período de tempo referido se tornem agentes de mudança junto daqueles professores.

2. SÍNTESE REFLEXIVA

Um dos maiores desafios que, de acordo com Ainscow (2009), se colocam aos sistemas escolares de quase todo o mundo é o da inclusão educacional. Embora seja um conceito bastante discutido, não tem existido um consenso alargado sobre a sua verdadeira essência. Apesar disso, a filosofia que o informa tem por objetivo eliminar a exclusão social e destina-se a assegurar direitos sociais e individuais de todos, incluindo aqueles que têm necessidades educativas especiais. Foi, essencialmente, sobre a especificidade destes alunos que nos debruçámos ao longo deste projeto, ao estudarmos a diversidade de questões que se colocam e se entrecruzam, quando se fala da inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular. Abordaram-se questões como a inovação, com ênfase na escola e nas estratégias de ensino dentro da sala de aula, ficando evidente que nem a formação especializada ou a formação contínua respondem adequadamente às necessidades dos professores nesta área, uma vez que se tem tratado de uma formação essencialmente teórica. Esta realidade vem de encontro à opinião de Formosinho (2009), quando afirma que a formação de professores trouxe benefícios mas, tornou-se essencialmente teórica e afastada da realidade da escola. Esta necessidade de formação por parte dos professores, também alinha com os resultados que vão de encontro às orientações da UNESCO (1994), que ao longo de vários anos vem apelando e incentivando os governos a garantir, que tanto a formação inicial de professores como a formação em serviço, abranjam respostas às NEE na perspetiva da escola inclusiva.

De acordo com a posição de vários investigadores estudados, e de acordo com a opinião dos docentes de educação especial que intervêm com estes alunos, é possível verificar que a formação de professores, visando a implementação de metodologias inclusivas, é um caminho que presentemente se impõe. Permanece a necessidade de obviar efeitos negativos das dificuldades de colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial e vice-versa, para que se possa contribuir para uma maior eficácia na inclusão daqueles alunos.

No âmbito deste projeto, relevamos a importância da aprendizagem dos professores a partir da experiência, da prática profissional e do conhecimento que já existe na escola, como ponto de partida para se refletir sobre as práticas educacionais, e desenvolver estratégias apropriadas, complementando este saber com dados de outras investigações que tiveram sucesso. Propomo-nos ajudar nesta aprendizagem, através do acompanhamento e dinamização do processo de desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para valorizar

os seus conhecimentos e práticas, através da supervisão interpares como experiência de aprendizagem reflexiva e colaborativa entre pares. O supervisor assume-se de acordo com a perspetiva defendida por Alarcão e Tavares, (2003) como o facilitador, que ajuda a criar condições para que os colegas professores, pensem e atuem de forma colaborativa, num ambiente afetivo e favorável. A função do supervisor neste processo, é a de ajudar a observar, a questionar, a analisar e interpretar os dados recolhidos, para uma tomada de decisão adequada à resolução dos problemas identificados.

Estas são as conceções subjacentes ao projeto de formação que nos propomos organizar, consubstanciado numa oficina de formação que se prolonga ao longo de várias horas e durante alguns meses. Esta modalidade de formação permite orientar os professores não só para a produção de conhecimento através da ação, reflexão e melhoria, avaliando continuamente através de momentos de ação reflexão, como também os ajuda a orientar na resolução dos problemas com que se confrontam no seu dia-a-dia. Visa essencialmente, a melhoria das condições do processo de ensino, de aprendizagem dos alunos, com a adoção de estratégias como a adaptação de currículos, da cooperação, da aprendizagem partilhada entre pares e a organização de recursos. A abordagem educativa desenvolvida tenta sensibilizar os professores para a inovação, ajudando-os a ganharem confiança necessária à experimentação de novas práticas, colocando a ênfase na aprendizagem ativa, na comunicação, partilha, reflexão, discussão e no trabalho de grupo. Estas competências ajudarão os professores a adquirir capacidades e atitudes, através da adequação de estratégias aos alunos que têm na sua frente, valorizando interações pedagógicas que ajudem a criar formas diferenciadas de cooperação e favorecendo a construção de uma escola mais justa. O desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais, através de oportunidades de colaboração entre pares, potenciam novos conhecimentos e posturas profissionais que, certamente contribuirão para a qualidade do ensino e da escola enquanto organização. Tal como foi possível verificar, e segundo a opinião de Fullan e Hargreaves (2001), através das culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos na procura de ajuda e apoio, ajudando a diminuir a insegurança e a aumentar o sentimento de competência, o que ajuda a contribuir para um maior sucesso dos alunos.

Estamos, no entanto, conscientes das limitações, nas reservas e insegurança que a maioria dos professores ainda manifesta na colaboração interpares e das dificuldades certamente também influenciadas pelo período social, político e

económico que estamos a atravessar. Não se nos afigura uma tarefa de fácil execução, quando ainda não existe na escola uma cultura institucional de colaboração, reina a rivalidade entre colegas, quando o desgaste psicológico é acentuado e as orientações superiores não contribuem para a estabilidade do emprego, nem para a motivação. Ainda assim imbuídos das palavras de Leitão (2010), que reitera a necessidade de algum professor conseguir convencer os seus colegas da importância da realização dum projeto de formação no âmbito da escola, espera-se poder dar uma ajuda consistente, através da perseverança, do incentivo, do apoio, da mediação de conflitos, das atividades e dos procedimentos. A mediação tem como papel, ajudar a zelar pela coesão da equipa e gerir dilemas relativos à tensão entre os interesses individuais e os do grupo. O modo de estar na profissão, ultrapassando conflitos, resolvendo situações complexas ou imprevistos, valorizando as vitórias e as emoções, tem sido uma forma da dinamizadora do projeto, assumir a profissão, esperando-se que esses saberes construídos ao longo da vida profissional, ajudem neste caso, a mobilizar as práticas docentes.

FONTES DE CONSULTA

1. BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (2002). *Contributo para a construção da qualidade na escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. Em Ainscow, Porter e Wang (Coord.), *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ UNESCO.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 7, 1, 3-7.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. & Tavares J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Almeida, M. S. R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. Porto: Asa.
- Baptista, J. A. (1997). O sucesso de todos na escola inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI, 1, 2 e 3, 290 -298.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar: Garantia de qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Chaves, I. (2009). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão* (4^a ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Correia, L. M. (2005). A escola contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas Especiais. Em H. Serra, *Atas do encontro internacional de educação especial: Diferenciação do conceito à prática*. Porto: Gailivro

- Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/ professores- estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). Introdução. Em M. T. Estrela e A. Estrela (Coord.), *IRA – investigação, reflexão e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Edições APPACDM Distrital de Braga
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*, Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, R. V. (2002). Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. Em E. G. Rosa e V. C. Souza (Coord.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. Em R. B. Jiménez (Coord.), *Necessidades educativas especiais*: Lisboa: Dinalivro.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25, 602-608.
- Moreira, M. A. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. Avaliação do desempenho docente. *ELO 16*, 37-41.
- Morgado, J. C. (2007). A autonomia curricular na opinião dos professores. Um estudo exploratório. Em M. A. Flores, e I. C. Viana (Coord.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*, Braga: CIED.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. Em J. C. Morgado e M. I. Reis (Coord.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspetivas europeias*, Braga: CIED

- Morgado, J. (2010). Os desafios da educação inclusiva. Fazer as coisas certas ou fazer certas coisas. Em L. M. Correia (Coord.), *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, promovida pela Presidência Portuguesa da União Europeia. Lisboa
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*, Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *As novas competências para ensinar*, Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica nas turmas regulares. *Educação Inclusiva, 1*, 15–19.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional, Conferência no *IV Congresso da SPCE*, Lisboa.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. Em D. Rodrigues (Coord.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. Em D. Rodrigues (Coord.), *Investigação em educação inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, *1*, 11-16.
- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. Em: José B. Duarte e D. Franco (Coord.), *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas*: Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sánchez, D. P. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão - Educação Especial.1*, 8.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Silva, M. O. E. (2007). *Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos – Relato de uma experiência*. Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: IIIº Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva.
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. Em J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. Em F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I. S. Fernandes (Coord.), *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago.

2. ELETRÓNICAS

- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Recuperado em 2012, julho 4, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida- Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Recuperado em 2012, agosto 9, de <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/27.html>.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Recuperado em 2012, julho 3, de <https://docs.google.com/>.
- Comissão Europeia e Conselho da União Europeia (2004). *Educação e formação 2010* Bruxelas. Recuperado em 2012, julho 3, de <http://ec.europa.eu/>.
- Costa A. M. B. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões*. Recuperado em 2012, setembro 3, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf.
- Declaração de Bolonha (1999). Declaração conjunta dos Ministros da Educação Europeus. Recuperado em 2012, julho 3, de http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs02_DeclaracaoBolonha.pdf
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Recuperado em 2012, outubro 3, de: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (2006). *1º Plano de ação para a integração das pessoas com deficiência ou incapacidade*. Recuperado em 2012, abril 7, de <http://www.inr.pt/uploads/docs/programaseprojectos/paipdi/PAIPDIdesenv.pdf>
- Gonzalez G. e Martín (2012) Uma Experiência Internacional de Formação de Professores para a Inclusão. *Revista Lusófona de Educação*, 19,25-36. Recuperado em 2012, junho 3, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2849/2165>
- Marcelo G. C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo. Revista Ciências da Educação*, 8, 7-22. Recuperado em 2012, maio 17, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/>
- Roldão, M. C. (2007, setembro). *Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva*. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao

longo da Vida - Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Recuperado em 2012, agosto 9, de <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/27.html>

Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M. e Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos: Um projeto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8, pp. 61 -74). Recuperado em 2012, maio 2, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

3. LEGISLAÇÃO

Decretos – Lei

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro de 1989. Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Recuperado em 2012, julho 17, de <http://www.educacao.te.pt/>

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância.

Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de Abril. Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo. Recuperado em 2012, julho 12, de <http://www.ccpfc.uminho.pt/>

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Apoios Especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 02 de Fevereiro. Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico.

Leis

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005. Segunda alteração à lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior.

APÊNDICE 1

Entrevista (Apêndice 1)

Estimado(a)s Colegas:

A presente entrevista faz parte de um trabalho de projeto sobre “ Formação interpares de professores de alunos com necessidades educativas especiais”, inserido no Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, que tem por finalidade conceber um programa de formação que permita aos docentes de alunos com necessidades educativas especiais, contribuir de forma mais eficaz para a inclusão destes alunos. Todos os dados desta entrevista são confidenciais e apenas serão utilizados no âmbito deste trabalho. Neste sentido, pedimos a sua colaboração para ceder esta entrevista.

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração.

Guião da entrevista

Título do projeto	Formação interpares de professores de alunos com necessidades educativas especiais
Entrevistador.	Francisca Godinho
Entrevistados	Grupo de 12 docentes de educação especial todos com especialização em educação especial
Data da realização da entrevista	12 de setembro de 2012
Ferramentas / materiais utilizados	Guião da entrevista
Objetivos da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer se a formação inicial e a formação especializada dos docentes, os preparou adequadamente para a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular. - Conhecer o conceito que cada um dos docentes possui sobre escola inclusiva. - Conhecer as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática enquanto docentes de educação especial. - Conhecer as necessidades de formação dos entrevistados. - Indagar da disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação, organizada no contexto da escola e a realizar no decurso do ano letivo. - Conhecer a disponibilidade dos docentes para a colaboração e observação interpares, na prática pedagógica. - Indagar da disponibilidade dos docentes para participarem numa formação como formadores de professores do ensino regular, com alunos com NEE incluídos nas suas turmas, nas escolas onde exercem funções.

Tema	Objetivos específicos	Questões orientadoras
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e pedir autorização para gravar as respostas.	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a colaboração. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. - Garantir anonimato e a confidencialidade para além da participação em grupo.
A formação inicial	Conhecer se a formação inicial dos docentes, os preparou adequadamente para a inclusão de alunos com NEE.	- A formação inicial proporcionou-lhe a preparação necessária, para atender adequadamente os alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula tendo em vista a sua inclusão escolar? Justifique.
A formação especializada	Conhecer se a formação especializada dos docentes, os preparou adequadamente para a inclusão de alunos com NEE.	E a formação especializada proporcionou-lhe a preparação necessária, para atender adequadamente os alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula, tendo em vista a sua inclusão escolar? Justifique.
Conceito de escola inclusiva	Conhecer o conceito que os docentes possuem sobre escola inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Em seu entender quais as principais características da educação inclusiva? - Que práticas pedagógicas implementa na sua intervenção e que considera promotoras da inclusão?
Maiores dificuldades sentidas na prática docente	Conhecer as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática pedagógica enquanto docentes de educação especial.	- Quais as maiores dificuldades com que se depara na prática pedagógica?
Necessidades de formação contínua	Conhecer a necessidade de formação dos professores participantes.	Em que áreas sente maior necessidade de formação?
Participação na formação	Averiguar a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação.	<ul style="list-style-type: none"> - Que disponibilidade possui para participar neste projeto de formação? Semanal? Mensal? Durante quanto tempo?
A observação interpares.	Averiguar a disponibilidade dos docentes para a colaboração e observação interpares.	Qual a sua disponibilidade para trabalhar em colaboração e participar na observação interpares?
Os participantes como formadores	Conhecer a disponibilidade futura dos participantes para se assumirem como formadores.	O que pensa sobre a possibilidade de continuar este projeto como formador e alargá-lo aos professores do ensino regular com alunos com NEE?

APÊNDICE 2

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS (Apêndice 2)				
Tema	Categorias/ Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de enumeração
Formação inicial	Formação para a inclusão de alunos com NEE	“ (...) transmitidos conhecimentos teóricos”	“Não, porque na formação inicial apenas foram transmitidos conhecimentos teóricos”	P1
			“Não. Porque na minha formação inicial só trabalhei conteúdos muitos teóricos e não tive oportunidade de colocá-los em prática.”	P3
	Alguma sensibilização	“ (...)sensibilização aos alunos com NEE”	“Não porque apenas se fez uma sensibilização aos alunos com NEE.”	P2
			“Não, porque só foi feita uma sensibilização de forma muito superficial à questão das necessidades educativas especiais”	P5
			“Não. Considero que a formação inicial me transmitiu conhecimentos teóricos dentro do desenvolvimento global da criança/aluno, mas não aprofundou os conhecimentos necessários”	P7
	Ausência de formação	“questões (...) da deficiência não foram abordadas	“Não, porque as questões relacionadas com a deficiência não foram abordadas.”	P4
			“Não. Na formação inicial nem me recordo de ter formação sobre NEE.”	P6
			“ Não, de forma nenhuma (...). Trabalhava-se essencialmente para encontrar respostas para um conjunto de alunos, onde se incluía o aluno padrão.”	P8
			“Não. Visto não se ter abordado as problemáticas, bem como, a melhor forma de trabalhar com as mesmas (...) ”	P9

Formação especializada	Formação para a inclusão de alunos com NEE		“Não, porque foi feita através de trabalhos de pesquisa e com exposição dos conteúdos teóricos.”	P1
	Alguns conhecimentos teóricos	“(…)exposição dos conteúdos teóricos”	“Não, a formação especializada focou-se muito na parte teórica, sem nunca haver um trabalho de campo (...)”	P5
			“Não. Adquiri conhecimentos teóricos, no entanto não foram os suficientes para me prepararem para as necessidades de alguns alunos (...)”	P6
			“(…) nunca houve um trabalho concreto que permitisse conhecer, analisar casos concretos, aprender a pôr em prática, criando soluções.”	P8
	Abordagem sobre deficiências	“(…) centrada em aspetos específicos (...)”	“(…) algumas temáticas deveriam ter sido menos teóricas e mais práticas.”	P9
			“(…) não porque foi muito centrada em aspetos específicos de cada uma das deficiências.”	P2
	Teoria aplicada na prática	“(…) foi-me transmitido os conhecimentos mais específicos em termos das diferentes problemáticas dos alunos (...)”	P7	
Necessidade de atualização	“Coloquei em prática alguns conhecimentos”	“(…) aprendi e coloquei em prática alguns conhecimentos que adquiri, porque estava a trabalhar com alunos NEE.”	P3	
	“os conhecimentos necessitam de atualização”	“(…) trouxe conhecimentos que necessitam de constante atualização.”	P4	
A escola inclusiva	Conceito de escola inclusiva		“ tem como princípios primordiais abranger todas as crianças, independentemente da raça e com diferentes patologias.”	P1
	A escola para todos	“Abranger todos”	“(…) levar a que haja o mínimo de diferenciação possível entre todos os alunos.”	P3
			“Ao falarmos em educação inclusiva, falamos na escola de todos e para todos.”	P6
			“ educação inclusiva é a educação para todos sem exceção.”	P9

A escola inclusiva	Atende à individualidade	“Entender cada um na sua especificidade”	“deverá entender cada aluno na sua individualidade e especificidade enquanto ser humano e aluno.”	P8	
			“Atender cada um de acordo com as capacidades, ritmos de aprendizagem.”	P2	
	Promove aptidões sociais	“desenvolver aptidões sociais”	“ A escola inclusiva é aquela que garante que todos os alunos têm oportunidades educacionais às suas necessidades individuais, satisfação e habilidades”	P7	
			“ (...) promover relações positivas, desenvolver aptidões sociais e resolução de conflitos ente todos”	P4	
Visa a integração dos alunos com NEE	“integração de alunos com NEE”	“ (...) deve sempre visar a integração dos alunos com necessidades educativas especiais no meio escolar envolvente”	P5		
A escola inclusiva	Práticas inclusivas implementadas	Trabalho a pares	“Trabalho com os pares”	“Trabalhos em grupo, trabalho com os pares...”	P1
				“ (...) através de grupos de trabalho (...) no apoio em sala de aula, ministrado aos alunos da educação especial e aos colegas quando trabalham em pares ou grupos.”	P8
	Trabalho colaborativo	“Trabalho em conjunto	“Trabalho de grupo ou a pares entre os diversos tipos de alunos.”	P5	
			“Trabalho em conjunto com colegas do ensino regular (...)”	P7	
Respeito pela especificidade de cada um	“Respeito pelo ritmo de cada aluno”	“Trabalho com os professores do regular (...)”	P2		
		“ (...) respeito pelo ritmo de trabalho de cada aluno.”	P6		
A escola inclusiva	Trabalho com a comunidade educativa	“Participam na escola e comunidade”	“Participam nas atividades promovidas pela escola e pela comunidade.”	P3	
			“ (...) trabalho com a comunidade educativa.”	P4	

			“(…) trabalho com pais/encarregados de educação e comunidade educativa.”	P6
	Pedagogia diferenciada		“Tento fazer pedagogia diferenciada.”	P4
		“Pedagogia diferenciada	“Currículos adaptados, (...) materiais pedagógicos adaptados e pedagogia diferenciada. “	P9
Docência em educação especial	Maiores dificuldades sentidas	“(…) articulação com os professores”	“Dificuldade de articulação com os professores do ensino regular (...)”	P2
	Articulação entre professores	“O trabalho (...) de articulação” “(…) na articulação com alguns colegas”	“A dificuldade está no trabalho conjunto e de articulação entre os vários técnicos.” “(…), na articulação com alguns colegas porque sentem a presença do professor de educação especial como um incómodo.”	P6 P8
	Continuidade de trabalho	“(…) continuidade do trabalho iniciado (...)”	“Dificuldade de continuidade do trabalho iniciado no apoio e o restante tempo da atividade letiva”.	P4
	Trabalho partilhado	“(…) efetiva partilha. “	“(…) a maior dificuldade prende-se em encontrar espaços de efetiva partilha (...)”	P7
	Escassez de recursos	(…) “ a falta de recursos (...)”	“Para mim a dificuldade é mesmo a falta de recursos humanos e de material.”	P3
		“Os recursos (...) são escassos (...)” “(…) “ poucos recursos”	“Os recursos materiais e humanos que por vezes são escassos para as necessidades destes alunos.” “(…) poucos recursos humanos e materiais.”	P4 P7
Docência em educação especial	Práticas pedagógicas	“(…) ter práticas pedagógicas (...) de encontro à inclusão”	“Dificuldade em conseguir ter práticas pedagógicas que levem os alunos de encontro à inclusão”	P5
		“acompanhamento pedagógico aos alunos (...)”	“As dificuldades residem em saber como efetuar o devido acompanhamento pedagógico aos alunos com graves dificuldades.”	P8

	Adequação de currículos	(...) não há ofertas educativas. “	“A maior dificuldade (...) é trabalhar com os alunos de currículo específico individual, uma vez que por vezes não há ofertas educativas.”	P9
Formação contínua	Necessidades de formação	“entreajuda entre professores”	“ (...) na entreajuda entre professores do ensino regular e educação especial. “ (...) na articulação entre colegas dentro da sala de aula.” “ (...) na articulação entre técnicos intervenientes. “ “ (...) estratégias para realizar um trabalho colaborativo eficaz.”	P1 P5 P6 P8
	Colaboração entre professores	“articulação entre colegas” “trabalho colaborativo”		
	Adequação de currículos	“Adequar currículos”	“Saber adequar currículos às necessidades de cada um (...)” “Realização de adequações curriculares (...)”	P2 P9
	Construção de materiais	“Construção de materiais”	“Na construção de materiais, de <i>softwares</i> adequados aos alunos com NEE.”	P3
	Avaliação do perfil de funcionalidade dos alunos	“Avaliação”	“Na avaliação e Classificação Internacional de Funcionalidade.” “ (...) e na avaliação dos alunos de acordo com a CIF.”	P4 P7
	Participação no projeto de formação	Disponibilidade para participar em oficina de formação	“Durante o tempo necessário”	“ Semanal, durante o tempo necessário para que esta formação fosse devidamente trabalhada, quer na parte teórica, quer na parte prática.”
O tempo necessário		“Mensal (...) ao longo do ano”	“Sim. Mensal, porque penso que a formação interpares será um dos aspetos mais importantes na formação e há necessidade de a implementar o mais rápido possível. “	P2
Mensalmente			“Sim não me importava de participar uma vez ou duas durante o mês, ao longo do ano.”	P4
		“ (...) desde que dê	“De 25 a 50 horas desde que dê créditos”	P3

	Desde que atribua créditos	créditos.”	“Estou disponível para participar ao longo do ano letivo se a formação nos ajudar na nossa prática e se der créditos.” “ Participo durante o ano letivo se der créditos (...). ”	P5 P7
	Ao longo do ano letivo	“Durante o ano letivo”	“ Durante o ano letivo e assim podíamos aproveitar as reuniões de departamento. “ “Durante um ano letivo, desde que se revelasse realmente proveitoso para a prática letiva.” “Ao longo do ano letivo.”	P6 P8 P9
	Disponibilidade para a colaboração e observação interpares	“Estou disponível	“Estou disponível. Penso que é um trabalho enriquecedor da prática e da aprendizagem dos professores.”	P1
		“uma boa ideia”	“seria uma boa ideia, (...) seria bastante proveitoso para todos.”	P2
		“disponibilidade (...) total”	“A minha disponibilidade para participar, neste momento é total.”	P3
	Disponibilidade	“Estou disponível para colaborar (...). ”	“Estou disponível para colaborar e participar na observação interpares.”	P5 P7
		“Disponibilidade total”	“ (...) estou disponível.”	P8
		“adoro trabalhar em pares	“Disponibilidade total. A relação entre os colegas, o à vontade e a amizade, nalguns casos, é uma mais-valia nesse aspeto.” “disponibilidade, adoro trabalhar em pares”	P9
Participação no projeto de formação	Disponível mas com reservas	“disponibilidade com condições”	“Esse tipo de trabalho só é possível de realizar se houver: partilha, colaboração, interação, entreaajuda. Nessas condições há disponibilidade.” “Estou disponível mas penso que é difícil trabalhar em conjunto quando somos muitos.”	P4 P6

	Disponibilidade para formador Só com remuneração	“... está subjacente à remuneração...”	“... a minha disponibilidade para dar formação está subjacente à remuneração para esta estipulada.”	P1	
	Necessidade de segurança	“... se sentir segurança...”	“Se no final me sentir com segurança para a expandir porque não?”	P2	
	Interessante	“É uma ideia interessante...”	“É uma ideia interessante...”	“É uma ideia interessante, e um modo dos professores do ensino regular participarem no processo de inclusão dos alunos com NEE.”	P3
				“Seria uma ótima ideia, para se poder colmatar algumas lacunas que os professores do ensino regular têm.”	P5
				“Seria muito interessante e penso que é necessário para a existência de uma escola inclusiva de qualidade.”	P6
	Professores alunos com NEE todos em conjunto	“...em conjunto com todos os docentes “	“Penso que seria mais proveitoso ser desenvolvido em conjunto, ou seja todos os docentes que trabalham com alunos com NEE.”	P9	
	Com ajuda inicial	“...com a ajuda inicial do formador...”	“Com a ajuda inicial do formador penso que seria possível.”	P4	
Beneficiaria (...) a prática colaborativa	“...contribuindo para a prática colaborativa.”	“penso que beneficiaria o relacionamento entre colegas, contribuindo para a verdadeira prática colaborativa.”	P7		
				P8	

Frequência das Unidades de Enumeração (Apêndice 2)

TEMA	CATEGORIA/SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Formação inicial	Formação para a inclusão de alunos com NEE	
	- Alguns conhecimentos teóricos	2
	- Alguma sensibilização	3
	- Ausência de formação	4
Formação especializada em educação especial	Formação para a inclusão de alunos com NEE	
	- Alguns conhecimentos teóricos	5
	- Abordagem sobre deficiências	2
	- Teoria aplicada na prática	1
	- Necessidade de atualização	1
A escola inclusiva	Conceito de escola inclusiva	
	- A escola para todos	4
	- Atende à individualidade	3
	- Promove aptidões sociais	1
	- Visa a integração dos alunos com NEE	1
	Práticas inclusivas implementadas	
	- Trabalho a pares	3
	- Trabalho colaborativo	2
	- Respeito pela especificidade de cada um	1
	- Trabalho com a comunidade educativa	3
- Pedagogia diferenciada	2	
Docência em educação especial	Maiores dificuldades enquanto docente de educação especial	
	- Articulação entre professores	3
	- Continuidade de trabalho	1
	- Trabalho partilhado	1
	- Escassez de recursos	3
	- Prática pedagógica	2
	- Adequação de currículos	1
Formação contínua	Necessidades de formação contínua	
	- Colaboração entre professores	4
	- Adequação de currículos	2
	- Construção de materiais	1
	- Avaliação do perfil de funcionalidade dos alunos	2
Participação no projeto de formação	Disponibilidade para participar em oficina de formação	
	- O tempo necessário	1
	- Mensalmente ao longo do ano	2
	- Desde que atribua créditos	3
	- Ao longo do ano letivo	3
	Disponibilidade para a colaboração e observação interpares ao longo da formação	
	- Disponibilidade	7
	- Disponibilidade com reservas	2

	Disponibilidade para continuar a formação como formador	
	- Só com remuneração	1
	- Necessidade de segurança	1
	- Interessante	4
	- Professores de ensino regular e educação especial em conjunto	1
	- Com ajuda inicial	1
	- Beneficiaria a prática colaborativa	1

APÊNDICE 3

ANÁLISE DE CONTEÚDO DO RELATÓRIO DA INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (Apêndice 3)				
Tema	Categorias/ Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidade de enumeração
Práticas de ensino no agrupamento	Fragilidades das práticas de ensino			Pág. 5
	Articulação entre departamentos	“fraca articulação entre departamentos”	“O plano anual de atividades (...) denota uma fraca articulação entre os departamentos (...)”	
	Estratégias de diferenciação pedagógica	“Não está generalizado o uso de estratégias de diferenciação pedagógica”	“(…) Nas práticas de ensino não está generalizado o uso de estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula com a turma, sobretudo no 2º e 3º ciclos (...)”	Pag.5
	Supervisão pedagógica	“o acompanhamento das práticas docentes restringe-se (...) às planificações (...)”	“(…) o acompanhamento das práticas docentes restringe-se ao que é partilhado em termos de resultados e planificações, em reuniões conjuntas dos grupos de recrutamento (...)”	Pág.6
		“(…) não estão implementadas práticas de observação de aulas e de supervisão pedagógica (...)”	“(…) não estão implementadas práticas de observação de aulas e de supervisão pedagógica, enquanto estratégias promotoras do desenvolvimento profissional e do sucesso educativo “	Pág. 6
	Trabalho cooperativo	“(…) a análise das práticas avaliativas não se centra tanto na partilha e no trabalho conjunto (...)”	“(…) Nos 2º e 3º ciclos, a análise das práticas avaliativas dos alunos, centra-se nos resultados obtidos e não tanto na partilha e no trabalho conjunto no decurso dos processos.”	Pág. 6
	“(…) não tem possibilitado mudanças (...) que promovam maior cooperação (...)” “(…) a articulação entre escolas e que favoreçam o trabalho cooperativo poderão consolidar sentido de pertença”	“(…) esta forma de gestão não tem possibilitado a introdução de algumas mudanças (...) que promovam maior cooperação e debate com impacto das lideranças intermédias na tomada decisões.” “(…) o desenvolvimento de atividades que fomentem a articulação entre escolas e que favoreçam o trabalho cooperativo, entre docentes dos diferentes ciclos poderão consolidar o sentido de pertença (...)”	Pág. 7 Pág. 7	

Frequência das Unidades de Enumeração (Apêndice 3)

TEMA	CATEGORIA/SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Práticas de ensino	Fragilidades apresentadas nas práticas de ensino - Articulação - Diferenciação pedagógica - Supervisão pedagógica - Trabalho cooperativo	 Pág. 5 Pág. 5 Pág. 6 E Pág. 6 Pág. 6, Pag.7 e Pag.7