

SÍLVIA MARIA MOREIRAS GONÇALVES TEIXEIRA

**FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A TRANSIÇÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS ENTRE O 1.º E 2.º CICLOS**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2014

SÍLVIA MARIA MOREIRAS GONÇALVES TEIXEIRA

**FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A TRANSIÇÃO
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS ENTRE O 1.º E 2.º CICLOS**

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

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2014

EPIGRAFE

Aprende-se fazendo, experimentando, avaliando, modificando, partindo das virtualidades do que já se fez. Refletindo e procurando resolver problemas, cooperando, partilhando dificuldades e sucessos. Sempre, portanto, numa atitude de permanente aprendizagem.

(Leitão, 2007, p. 6)

AGRADECIMENTOS

Após uma longa caminhada, eis que consigo avistar a meta de mais uma etapa da minha vida. Ao percorrê-la contei com a colaboração de muitas pessoas, o que a tornou mais fácil e possível. Jamais me esquecerei de todos e de como contribuíram para esta jornada. O meu muito obrigada!

A todos os meus alunos, por me despertarem a paixão pela Educação Especial, com os quais aprendi a ser a professora que sou e que lado - a - lado enfrentámos dificuldades e festejámos conquistas. Aos alunos com quem partilho o meu dia-a-dia, trabalhando na expectativa de conseguirmos um amanhã com oportunidades.

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.

Às minhas companheiras/colegas e amigas (Fátima, Filomena e Manuela) do curso e de percurso no período de aulas, pois a sua companhia, amizade, ajuda e boa disposição tornaram mais fácil o caminho que tivemos que percorrer.

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

À minha mãe e irmã Sandra pela ajuda nas tarefas que eu não conseguia realizar.

À memória de meu pai, que já não se encontra entre nós.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste projeto.

À força invisível que orienta a minha vida.

RESUMO

Face à mudança de paradigma exigido por um mundo cada vez mais globalizado, onde o conceito de distância se relativizou, mas, ao mesmo tempo, o risco de exclusão se acentuou, a educação enfrenta novos desafios no sentido de ser elemento catalisador das mudanças sociais, económicas e políticas, atuando como promotora do desenvolvimento humano, proporcionando oportunidades a todos aqueles que buscam uma melhoria de vida.

Assim, as escolas veem-se confrontadas com novos papéis que voluntária ou involuntariamente têm de desempenhar, provocando tensões entre os diferentes atores do processo educativo. A inclusão vem, nesta perspetiva, abrir algumas janelas para acolher e integrar as mudanças que estão a ter lugar, de modo a que a educação cumpra o seu desígnio.

Os momentos de transição entre ciclos, sobretudo entre o 1.º e o 2.º, são vistos como problemáticos e indutores de situações de tensão e de *stress* que podem redundar no insucesso escolar dos alunos. As organizações educativas, em particular as escolas agrupadas, devem, por isso, estar atentas, e desenvolver práticas de articulação curricular que atenuem os efeitos desfavoráveis que estas fases de mudança acarretam. Daí a pertinência de elaborar este projeto o qual tem por base responder à seguinte questão: **Que formação para os docentes potenciadora de uma transição adequada entre o 1.º e 2.º ciclos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?**

A conjugação de uma formação de tipo clínico, assente numa oficina de formação, para a qual existem grandes expectativas, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1991), e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (Elliott, 1990), revela-se de grande utilidade.

A investigação, que agora se apresenta, teve como propósito conhecer a representação que os docentes do Agrupamento possuem sobre esta problemática, identificar práticas efetivas que suavizem a integração dos alunos nos ciclos de ensino subsequentes, mas também provocar uma reflexão participada que envolvesse os intervenientes nos processos de articulação passíveis de se implementar nas escolas do 1.º e 2.º ciclos que tomámos como objeto de estudo.

Os resultados obtidos apontam para um défice de práticas que atenuem os efeitos dessa passagem e a necessidade de os colmatar.

Palavras-chave: Formação de professores, Inclusão/Necessidades Educativas Especiais, Articulação Curricular.

ABSTRACT

The world is more and more globalised and it demands a change of paradigm, where the concept of distance is relative, but, at the same time, there is a real risk of being excluded, as education faces new challenges as it is an element connected to social, economical and political changes as well as promoting human development and providing opportunities to all those who look for a better life.

Therefore, schools are confronted with new roles which directly or indirectly have to perform, whilst causing tension between the different agents in the educational process. Inclusion, is indeed opening some windows in order to welcome and integrate changes which are taking place, so that education can accomplish its purpose.

The transition phases between schools, specially from primary school to Junior's school are seen as problematic and lead to situations of tension and stress that can result in the school pupils' lack of success. Educational organisations, in particular, grouped schools must therefore be attentive and develop practical curriculum articulation that can reduce negative effects within these change phases. Thus, there is a need to elaborate this project, which aims at answering the following question: **what training must lecturers have for an adequate transition between primary school and junior school when working with students with special needs?**

The combination of a clinical training, within an educational workshop, for which there are many expectations, and it is based on the articulation between practice and practical reflection (Perrenoud, 1991) and education based on research, that demands teachers to acquire relevant knowledge (Elliot, 1990), is considered to be very useful.

This research project aimed at knowing the grouped school teachers' perception on this issue, identify efficient practices that shall ease the pupils' integration into the following teaching phases, and also lead to an active reflection that involves all the participants in the articulation process which are to be implemented in primary and junior schools which took part in this study.

The obtained results suggest a lack of practice responsible for easing the effects of that transition and the need to work on them.

Keywords: Teachers' training, Inclusion/ Special educational needs, curriculum articulation.

ABREVIATURAS E SIGLAS

APA - American Psychological Association

Art.º - artigo

CAF - Componente de Apoio à Família

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CEB - Curso do Ensino Básico

CEF - Cursos de Educação e Formação

CESE - Curso de Estudos Superiores Especializados

CFAE - Centro de Formação Associação de Escolas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CNE - Conceito Necessidades Educativas

DL - Decreto-Lei

EB - Ensino Básico

Ed. - Editor, Edição

Eds. - Editores

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

LBSE - Lei de Bases do sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

nº - número

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

Org. - Organização

p. - página

pp. - páginas

PCA - Percurso Curricular Alternativo

PEI - Programa Educativo Individual

RAE - Relatório de Avaliação Externa

RJFCP - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

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

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	13
1. Descrição Reflexiva do Percurso Profissional	14
1.1. Considerações sobre a reflexão autobiográfica	14
1.2. Descrição reflexiva do percurso profissional.....	16
1.3. Do período de preparação profissional aos primeiros anos de ingresso na profissão	18
1.4. A busca da estabilidade	23
2. Situação Problema.....	27
2.1. Identificação e definição do problema	27
2.2. Justificação do problema.....	28
3. Questões e Objetivos de Investigação.....	32
3.1. Questão de partida.....	32
3.2. Subquestões	32
3.3. Objetivo geral	32
3.4. Objetivos específicos.....	32
PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	33
1. Formação de Professores	34
1.1. Formação de professores nos dias de hoje	34
1.2. Formação contínua	35
1.3. Desenvolvimento pessoal: construção da vida do professor.....	37
1.4. Formação especializada.....	39
1.5. Formação do professor face às mudanças educativas	40
2. Inclusão/Necessidades Educativas Especiais.....	43
2.1. Necessidades educativas especiais (NEE).....	43
2.2. O percurso da educação até à escola inclusiva.....	45
2.3. Flexibilização do currículo	48

2.4. Inclusão.....	51
3. Articulação Curricular – Conceptualização	54
3.1. Articulação curricular - enquadramento normativo.....	56
3.2. Constrangimentos/estratégias de articulação curricular entre ciclos.....	57
3.3. Articulação curricular/perspetiva psicológica	60
PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	63
1. Metodologia.....	64
1.1. Caracterização do contexto	66
1.1.1. Caracterização dos participantes	67
1.2. Plano de resolução.....	68
1.2.1. Áreas	69
1.2.2. Objetivos específicos	70
1.2.3. Ações a desenvolver.....	70
1.2.4. Espaços.....	73
1.2.5. Recursos.....	73
1.2.6. Calendarização.....	74
1.2.7. Avaliação	74
SÍNTESE REFLEXIVA	75
FONTES DE CONSULTA.....	80
Bibliográficas	80
Eletrónicas	86
Legislação	86
APÊNDICES.....	I
Apêndice I - Grelha de validação da entrevista às professoras	II
Apêndice II - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às professoras	IV
Apêndice III - Oficina de formação	VIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Módulo I - Articulação entre Professores 1.º e 2.º Ciclos</i>	71
Quadro 2. <i>Módulo II - Necessidades Educativas Especiais Existentes</i>	71
Quadro 3. <i>Módulo III - Construção de Materiais Pedagógicos</i>	72
Quadro 4. <i>Módulo IV - Apresentação de Trabalhos Produzidos</i>	72
Quadro 5. <i>Módulo V - Articulação entre Ciclos e Avaliação</i>	73

INTRODUÇÃO

O atual momento vivido pelo país é de grande importância no âmbito da educação, tendo em vista que cada vez mais pessoas tem acesso às escolas. É ótimo para o país uma população que se preocupa em capacitar-se, mas não pode ser deixada de lado uma “pequena grande parcela”: as pessoas com deficiências.

Este grupo já alcançou grandes avanços perante a legislação, mas na prática ainda enfrenta grandes dificuldades e preconceitos já que grande parte da sociedade exclui o que é diferente.

A consequência de um mundo democrático gerou o movimento da inclusão enfatizando que as limitações não diminuem os direitos de um cidadão, dentre eles o da educação.

A inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares tem despertado debates entre profissionais.

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, é parte integrante de um projeto de Formação de Docentes para a Transição de alunos com Necessidades Educativas Especiais, entre o 1.º e 2.º ciclos, planeado para ser implementado no Agrupamento de Escolas de Valpaços, com o objetivo de promover a formação dos docentes potenciadora de uma transição adequada entre o 1.º e o 2.º ciclos dos alunos com NEE.

A transição do 1.º para o 2.º ciclo é, do ponto de vista psicológico, um momento extremamente marcante para determinadas crianças, principalmente quando se encontra subjacente a essa transição a mudança de ambiente educativo. Segundo Carvalho e Gomes (2007), a transição para um ambiente educativo diferente, uma escola mais ampla, com mais alunos de nível etário superior e outras exigências, como são os horários, os intervalos, as diferentes salas, almoço, cantina, senhas, cartão eletrónico, equipamento de educação física e as diferentes regras a cumprir mediante os professores que têm, poderão afetar a adaptação das crianças ao 5.º ano de escolaridade. Estes efeitos ainda podem ser agravados se pensarmos em fatores como a mudança da monodocência para a pluridocência ou outros associados às características das próprias escolas tais como, os transportes e as deslocações.

Neste processo há crianças que conseguem passar por esta experiência com entusiasmo e percebem os aspetos positivos que a escola tem. No entanto, há outras que se sentem ameaçadas pelas exigências inerentes a essa transição. Esta forma diferenciada de encarar a transição tem a ver, na opinião de Carvalho e Gomes (2007), com o processo de desenvolvimento das crianças. Ou seja, crianças com maior autonomia,

capacidade de iniciativa e que adquiram as competências básicas de aprendizagem adequadas à sua faixa etária e nível de ensino, enfrentam com mais facilidade esse momento de transição. Em suma, as crianças menos suscetíveis ao “efeito de transição” são as que apresentam um bom desenvolvimento pessoal e social.

Neste âmbito, a atenção dos professores desde os primeiros dias de escola assume um papel preponderante, se os professores conseguirem, intervir atempadamente e com mais eficiência, colmatarão o mal-estar que poderá ter a sua origem no medo do desconhecido e de experiências novas, contribuindo para o aparecimento de ansiedade e de evitamento em relação à escola.

Tendo em conta o já referido, poder-se-á concluir que as transições são momentos de grande significado na vida dos alunos, impondo-se como um desafio ao desenvolvimento das crianças e jovens (Correia & Pinto, 2009). Num momento, em que profundas alterações ocorrem no seu desenvolvimento, a nível biológico, psicológico, cognitivo e social, os indivíduos, vêem-se obrigados a integrar nas suas estruturas psicológicas, as mudanças com as quais se confrontam no processo de transição. Estes aspetos transformam as transições, por vezes, em momentos de ansiedade e stress. Conscientes de que, a forma como as transições ocorrem dependem de cada indivíduo mediante o contexto situacional em que este se insere, torna-se fundamental promover um trabalho que assente em práticas articulatórias, que favoreça o processo de transição e minimize os efeitos indesejáveis do mesmo na vida dos alunos. Tal como é referido por Carvalho e Gomes (2007) “é fundamental que as escolas dos diferentes ciclos de ensino desenvolvam entre si um trabalho de maior articulação para facilitar a adaptação dos alunos aos novos contextos educativos” (p. 11).

Este projeto é composto de três partes, sendo que na primeira, se procede a uma reflexão autobiográfica 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. Mostrou-se ainda nesta primeira parte as questões e objetivos que orientaram o estudo.

Numa segunda parte, faz-se o enquadramento teórico ao nível de formação dos professores remete-nos para a importância do desenvolvimento profissional baseado na reflexão e na colaboração, ao processo de formação interpares que permitirá, por um lado o questionamento das situações, e por outro lado, 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. O enquadramento teórico relativo à clarificação do conceito de inclusão e ao

percurso deste conceito, no sistema educativo português, bem como às Necessidades Educativas Especiais. Neste capítulo, fazemos também uma abordagem ao conceito de articulação curricular, numa lógica de explicação das suas diferentes concepções. Sendo este estudo centrado especificamente na articulação curricular entre o 1.º e 2.º ciclos, importa rever a conceptualização de currículo nas duas realidades, para depois as confrontar e encontrar eventuais pontos de (des)união.

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 que trabalham com alunos com NEE (através de entrevistas realizadas), envolvidos na transição do 1.º ao 2.º ciclos 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, 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 - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. Descrição Reflexiva do Percurso Profissional

1.1. Considerações sobre a reflexão autobiográfica

Uma abordagem (auto)biográfica terá como objetivo o indivíduo na sua singularidade, a qual consiste na narrativa do percurso de vida de cada adulto, onde o mesmo terá de retratar os vários acontecimentos e experiências vividas, refletindo sobre as suas principais aprendizagens. Esta tem o seu uso intensificado na década de 80 do século XX, com o objetivo de renovar metodologicamente a pesquisa em ciências humanas, contrapondo-se ao paradigma dominante, que tem como pilares a objetividade e a intencionalidade nomotética" (Ferraroti, 1988, citado em Olinda, 2008, p. 93).

Essa oposição evidencia-se na medida em que a construção da experiência centra-se na singularidade/subjetividade do sujeito e na proximidade entre pesquisador e sujeito da pesquisa. A partir dessa década há uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizam uma mudança de eixo que supera a racionalidade técnica, para uma diversidade de concepções que valorizam a experiência vivida.

Valoriza-se o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, tendo-se em conta os seus diferentes saberes e as suas experiências construídas ao longo da vida. Segundo Bolívar (2002, p. 111),

narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio de ações (passadas ou atuais), expressas por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente no sentido de que os pensamentos e ações estão estruturados em práticas narrativas ou discursivas. Os próprios relatos são ações em que aparecem relações, opções, prefigurando consequências e estruturando os modos de escolha e as possíveis avaliações do que foi realizado. Por isso a linguagem narrativa permeia e configura criticamente tal experiência (pensar, sentir, atuar).

Os docentes passam a ser reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo. Colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. Na concepção de Nóvoa (1995, p. 25), "urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida".

Desta forma, o professor encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si, como profissional e como pessoa, dado que são dimensões inseparáveis. Diante desse

contexto, compreende-se que as autobiografias podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores atribuem ao seu pensar, fazer e sentir.

Para Sarmento (2002, p. 34),

a vida de um professor será a intersecção entre a sua história de vida e a história da sociedade em que se move, histórias nas e das quais é actor e autor, pelo que aceder à vida dos professores, será aceder aos contextos sociais, históricos e culturais em que se insere. O estilo de vida dos professores, dentro e fora da escola, as identidades e a cultura dos mesmos será influenciada pelos grupos sociais a que pertencem. O professor será um actor social activo na construção da sua identidade e das suas práticas, partilhando desse processo de construção com outros professores.

Portanto, o campo da investigação e da produção do conhecimento tem procurado como esses profissionais vêm desenvolvendo sua profissão e, para isso, necessário é útil pesquisar a vida cotidiana com suas emoções e lutas que acabam por constituir o processo identitário de cada docente, pois cada um tem seu modo de organizar suas aulas, de utilizar os meios pedagógicos, de resolver problemas, de enfrentar o imprevisível do cotidiano. Esta maneira própria de ser e de se constituir de cada profissional da educação é, no entender de Nóvoa (1995), o que se constitui uma espécie de segunda pele profissional.

Dessa forma, entendemos que é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes, e que depois destes. A respeito dessa situação, Dominicé (1998, p. 140) em uma das suas reflexões sobre o uso das histórias de vida enfatiza bem esta concepção, expondo que a história de vida “é outra maneira de considerar a educação. . . . A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. . . . a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”.

Para Queiroz (1988), a história de vida é posta no quadro amplo da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias. Ainda entende que toda a história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora, tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar. A mesma autora vê na história de vida uma ferramenta valiosa exatamente por se colocar justamente no ponto no qual se cruzam, vida individual e contexto social.

Evocando os pensamentos de Cipriani (1983, citado em Spíndola & Santos, 2003, p. 122), descobrimos que, através das narrativas de sua vida,

o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais,

mas que dentro da experiência individual contribui para a construção social da realidade.

Assim esta narrativa autobiográfica tenta analisar o processo de formação realizado ao longo do ciclo de estudos e anos de serviço, tendo em vista também, a aquisição de consciência das escolhas até então realizadas, permitindo-me² tomar consciência sobre aquilo que tem sido a construção da minha identidade profissional e pessoal. Concebida numa perspetiva de análise e autoformação, realizada a partir das memórias de alguns momentos que constituem o meu percurso profissional e pessoal das minhas práticas de vida, continuadas numa revisão bibliográfica e nas reflexões realizadas em algumas das aulas do curso de Mestrado.

Para Bolívar (2002), a pesquisa biográfico-científica, no contexto de formação de professores, possibilita compreender os modos como estes profissionais dão sentido ao seu trabalho e atuam em seu universo docente. Na verdade, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação. De facto os professores, como pessoas, realizam um conjunto de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida particular.

1.2. Descrição reflexiva do percurso profissional

O caminho como professora já é um pouco longo. Exerço esta profissão há 18 anos. Tomando como referências as contribuições de Huberman (1995), esboço este ciclo de vida desde as influências do meio familiar e social, vivido no dia a dia, até ao momento atual do meu percurso profissional.

No percurso deste trajecto, debati-me com alguns obstáculos, tensões e por vezes até com desânimo, (uma vez que trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais) mas felizmente deparei-me com pessoas com mais experiência que me auxiliaram na construção do conhecimento e de novas formas de socialização.

Desde muito pequena que gosto muito de crianças, talvez também porque somos quatro irmãos e uma família muito numerosa com muitos tios e primos. A minha casa era onde se juntava tudo para iniciar as brincadeiras. Eles gostavam de mim porque os orientava e apoiava muito, não deixando que ninguém se zangasse.

A minha escolaridade foi feita na vila onde moro (Valpaços), hoje cidade. No 1.º ciclo apenas tive apenas duas docentes ao longo dos quatro anos de escolaridade. Era um ensino baseado no modelo expositivo, onde todo o saber estava centrado no professor e por vezes tínhamos vergonha em expor as ideias e dificuldades, não havia sequer lugar para a

² Utilizei na reflexão autobiográfica a primeira pessoa do singular por se tratar da narração/reflexão do meu percurso profissional ao longo da carreira.

experimentação. Não se faziam adequações curriculares nem adequações no processo de avaliação para aqueles alunos que mostravam dificuldades.

O 2.º, 3.º ciclos e secundário foram feitos de uma forma regular, onde nunca houve dificuldade de adaptação/integração, porque fazia parte de um grupo de alunos que era constituído por amigos, parentes e vizinhos, que vínhamos juntos de anos anteriores. Tive a sorte de a minha casa ser próxima das escolas, onde nos juntávamos todos nos tempos livres, a cumprir as tarefas escolares e em grandes brincadeiras.

Fui crescendo, sempre com a ideia de que ia ser professora porque tinha jeito para ensinar.

Como me sentia capaz, tinha gosto pelos estudos, curiosa, empenhada, responsável, ingressei no Ensino Superior, no Curso de Professores do Ensino Básico 1.º ciclo. Terminado este, e já no exercício da docência o contato com crianças com Necessidades Educativas Especiais, despertou em mim o interesse em aprofundar o conhecimento nesta área, pelo que me inscrevi logo no CESE/ de Educação Especial e achei que era o que me faltava para complementar a minha prática pedagógica de forma científica e mais abrangente. Poderia finalmente aprender/compreender mais profundamente sobre as crianças que um dia se cruzaram comigo, me ensinaram e até elogiaram!...Era a oportunidade de lhes poder vir a retribuir e vir a ser útil!... uma vez que tenho dois casos na família com paralisia cerebral.

Trabalhei dois anos como titular de turma no 1.º ciclo, um dos quais nos Açores, onde o trabalho colaborativo, colegialidade foram sempre uma constante, o que facilitou a minha adaptação e a ausência da família. Segundo Roldão (2007, p. 27), “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados.” Foram anos espetaculares, muito gratificantes. Eram crianças educadas e que viam no professor um amigo. Quando regresssei ao continente trabalhei sempre na Educação Especial, onde se contam 15 anos, no Agrupamento de Escolas de Valpaços. Neste ano letivo, fui colocada em Murça, por aproximação à residência.

Ao longo destes anos fiz muitas formações no âmbito da Educação Especial, tendo por princípio que faz parte da minha identidade profissional a capacidade de aprender para ensinar. Isto porque acredito também que a formação contínua deve ser um instrumento para melhorar as respostas da escola e responder aos problemas que ela enfrenta.

Segundo o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, a formação contínua de professores tem um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

1.3. Do período de preparação profissional aos primeiros anos de ingresso na profissão

Como um dos objetivos de vida é estar sempre em constante atualização, pensei, sempre em prosseguir estudos. Com ideias consolidadas do que pretendia, realizei os exames de aferição que na altura eram exigidos e, após a verificação de resultados, obtive classificação para admissão à faculdade. Inscrevi-me no curso de professores do Ensino Básico e fui admitida. Fiquei muito contente porque tinha dado um passo em frente. Terminei o curso e comecei logo a exercer, ao contrário do que vinha a ouvir por parte dos docentes da universidade, que não íamos ter colocação. Os primeiros anos de descoberta depois da profissionalização já estavam marcados com alguma experiência vivida anteriormente no estágio integrado. Esse gosto foi ganhando consistência e a profissão tornou-se cada vez mais atrativa e emocionante,

por isso é que eu sou professor, não é por outra coisa, o professor marca e tem de marcar, tem de construir, moldar, e tem de mexer e a grande magia de ser professor é essa. Desconfio que não há mais nenhuma profissão como a nossa em termos de construir o presente e o futuro, o futuro irá ser aquilo que nós fazemos nas aulas. (Sampaio, 1996, p. 145)

A prática pedagógica constitui, para muitos professores, a mais importante de todo o curso, possibilitando o primeiro contacto direto com a realidade escolar. Num primeiro momento (pré-estágio) esse contacto

inicia-se pela observação de contextos (comunitários e escolares), continua com a observação de aulas e de crianças, assume depois a forma de prática docente pontual nas turmas dos professores cooperantes. Este é um esquema típico baseado na passagem gradual dos contextos para a sala de aula e da observação para o desempenho. A Prática Pedagógica Final (isto é, o estágio) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletiva que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (Campos, 2001, p. 54)

O estágio integrado decorreu ao longo de três, numa turma de 1.º ciclo, a qual acompanhei desde o 2.º ao 4.º ano de escolaridade. No primeiro ano a função era apenas de observação da prática pedagógica. Para Alarcão e Tavares (1987, p. 34) afirmam que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”. Nos anos seguintes comecei a lecionar alguns conteúdos de diferentes áreas. Estas aulas eram supervisionadas pelo orientador de estágio, e por um elemento da universidade que se deslocava à escola para o efeito. Nesta altura a supervisão e segundo Vieira (1993, p. 60) “é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre o quê, para quê, como, onde e quando”. Nesta fase, valeu-me a ajuda da minha cunhada também docente e hoje aposentada. No entanto, como era (sou) muito determinada conseguia criar um ambiente favorável, de boas práticas de

aprendizagem pela atualização e curiosidade. A interação era uma constante na turma onde estagiava. Embora estivesse atenta à turma toda, tinha uma atenção especial para com os alunos com mais dificuldades, pois via que estavam no fundo da sala e, por vezes, não conseguiam descodificar o que era dito pelo professor. Havia no entanto um elogio constante por parte das crianças ao meu trabalho de entreaajuda do grupo. Notava-se um domínio de conseguir ministrar os conteúdos de forma que os alunos se mantivessem atentos e colaboradores com as suas próprias aprendizagens. Eis um primeiro impacto que senti com a supervisão. Soares (2009) sugere ainda, baseada na evolução da legislação e do estudo de diversos autores, como função de supervisão, uma orientação no sentido de ajudar o professor supervisionado a desenvolver a sua carreira, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem dos alunos e consequentemente na qualidade da educação – pois, parecerá bem a todos que deverá ser este o cerne principal de toda a dinâmica das inovações criadas nos sistemas educativos, pois uma escola reflexiva significa ter autonomia e responsabilidade, ser uma escola inteligente, situada com capacidade e flexibilidade para se adaptar aos diferentes contextos.

Nesta ótica, “a supervisão escolar surge assim associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola” (Oliveira, 2000, p. 51).

Uma escola reflexiva implica que os professores não trabalhem sozinhos mas cooperativamente integrados em equipas, onde a investigação e o ensino eficaz cada vez mais seja uma realidade. Trata-se de uma escola inclusiva, multicultural, uma escola para todos (Formosinho, 2001).

O primeiro contacto com a realidade foi na aldeia de Cabanas, no ano letivo de 1995 com seis meninos, um dos quais tinha Necessidades Educativas Especiais e tinha apoio diário, devido à sua problemática. Foi muito boa a receção, pois eram alunos muito meigos, faladores e que precisavam da escola para conversar, uma vez que os pais passavam o dia no campo. A partir desse dia foi só “descobertas”, onde me deparei com a complexidade da situação profissional, em que me encontrava ainda insegura e pouco preparada para a criança com NEE. Ao mesmo tempo sentia-me feliz porque não estava sozinha; a colega que comigo trabalhava tinha mais anos de serviço e foi uma ótima ajuda, uma vez que eu nesse ano me encontrava a fazer uma especialização na área da Educação Especial, corroborando assim a opinião de Alarcão e Tavares (1987, p. 184), quando diz que a supervisão da prática pedagógica “emerge como uma auto e hétero-supervisão,

comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam e desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino”.

Em janeiro de 1998, concluí o Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial: opção principal: Problemas Intelectuais, Motores, opção complementar: Problemas Auditivos, e a que equivale o grau de Licenciatura. O objectivo era 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. Esta formação de dois anos acabou por ajudar no desenvolvimento de competências a todos os níveis, contribuindo para alguma inovação.

A partir desta altura, participei em várias formações (algumas creditadas), que focavam áreas específicas de intervenção, sendo uma ou outra realizadas no formato de investigação ação, das quais destaco “Novas Tecnologias em Educação Especial”. 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.

No início do ano letivo 2006/2007, fui colocada num novo ciclo, que não dominava, Jardim de Infância de Valpaços, pois tinha sido matriculada uma aluna com Perturbações do Espectro Autista e os Serviços de Educação Especial, decidiram que eu seria a melhor opção, uma vez que tinha mais experiência com esta problemática. As orientações e as diretrizes como funcionava este ciclo eram constantes pois tive a sorte de a Educadora ter tirado comigo a dita especialização em educação especial e ao mesmo tempo amiga especial. O relacionamento com o corpo docente/Assistente Operacional foi bom, o mais difícil era trabalhar com a aluna nesta idade, pois era um caso muito complicado. Fui-me adaptando e enquadrando na nova situação, como me foi possível e como sabia. Depois tive o privilégio de trabalhar com esta aluna até ao ano letivo de 2012/2013. Tive a oportunidade de dar seguimento ao meu trabalho, uma vez que lhe fiz a transição do Jardim de Infância para o 1.º ciclo e deste para o segundo ciclo.

No início do ano letivo 2007/2008, saiu o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que revoga o Decreto-Lei n.º 319/92. Neste último foram abrangidos um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem, que não se enquadravam no atual Decreto-Lei n.º 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 lecionar. Com a implementação do novo Decreto houve necessidade de reavaliar os alunos de acordo com o seu perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). É de referir que apesar de ser necessária formação neste âmbito, ainda não a consegui obter pois a oferta tem sido inferior às reais necessidades dos docentes.

Nestes conturbados anos de vida profissional situados entre 2006 e 2010, passei por períodos 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 (2008/2009). Estes anos, foram anos de insegurança e de cansaço físico devido ao número elevado de horas despendidas em reuniões (de reavaliação de alunos devido ao novo Decreto e por pertencer ao Conselho Pedagógico) 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 (coordenadora do Serviços de Educação Especial). Estes sentimentos vêm de encontro ao que Nóvoa (1992) 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” (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.

Os anos seguintes da profissão foram marcados pela individualidade e, pelas relações sociais que estabeleci no local de trabalho, o meu caminho profissional, não dependeu apenas do meu interesse e motivação mas também do contexto socioeconómico onde estava inserida e das políticas educativas de então (aumento da burocratização, menor autonomia/ autoridade do professor).

O papel desempenhado pelo grupo de colegas professores dos primeiros anos é muito marcante, porque são eles quem nos inserem no sistema / escola e na burocracia da mesma.

Trabalhei quinze anos no Agrupamento de Escolas de Valpaços onde me senti um elemento integrante de um corpo profissional, confiante, confortável e competente, trazendo-me assim segurança, e simultaneamente uma maior consolidação pedagógica, pois fui ao longo destes anos conhecendo melhor os alunos apoiados pela Educação Especial (uma vez que tive oportunidade de acompanhar alguns desde o Pré Escolar até ensino Secundário). Esta fase iria também de encontro aos melhores momentos da carreira. O meu estilo de ensino foi-se construindo. Procurei sempre inovar tentando descobrir novas práticas de ensino de modo a promover o sucesso educativo dos meus alunos. Muitas vezes, senti a necessidade de diversificar o material didático, as estratégias, os modos de avaliação, bem como toda a forma de lidar com os alunos.

O meu trabalho sempre foi reconhecido, tendo sido convidada para ser coordenadora no ano letivo 2009/2010. No entanto, no ano seguinte deixei de ser por motivos de saúde do meu pai. No ano letivo 2012/2013 fui novamente convidada para ser Coordenadora de Educação Especial que aceitei, desenvolvendo um trabalho em intercâmbio e estreita relação com pais, autarquia, órgãos da direção, assistência social, médicos, enfermeiros, técnicos de psicologia, terapias, professores/educadores e auxiliares ou assistentes e claro com as crianças. Apoiei colegas de trabalho na elaboração de Programas Educativos Individuais e na busca de estratégias e soluções nas dificuldades de aprendizagem.

Segundo Clementi (2003),

a função formadora do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para a qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes. (p. 126)

Sinto que tenho cumprido o meu dever, pelo *feedback* recebido da parte dos pais e dos próprios alunos (sempre que me veem demonstram um sentimento de gratidão e confiança).

Autores como Tardif (2000) partem do princípio de que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. O movimento chave para a construção da identidade profissional no início da carreira passou pela sobrevivência no espaço de exercício docente, nas escolas por onde passei e pelo desenvolvimento e envolvimento profissional.

Encontrei ao longo da carreira obstáculos, tensões, dado às mudanças (que são constantes) de Leis, obrigando a uma constante atualização docente e a um trabalho redobrado (família/aluno/escola) na elaboração de todos os documentos necessários para uma criança ser considerado aluno com Necessidades Educativas Individuais.

Enfrentei contradições, mas, na trajetória, descobri novas trilhas novas pessoas, novas formas de construir e socializar o conhecimento, construindo-o com atitudes tímidas, simples, solidárias, com serenidade e ética, de forma processual, cíclica, e não por meio de uma simples sucessão de factos (Huberman, 1995).

Hoje sinto que sou uma professora “socrática”, sempre em constante busca do querer mais, no sentido da atualização constante. Sou uma adepta do trabalho reflexivo e colaborativo. Dewey (2002) aponta três aspetos, como necessários, para o desenvolvimento da ação reflexiva: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Abertura de espírito na medida em que devemos estar abertos à mudança, mesmo quando esta vai contra aquilo que até então acreditava fortemente. Professores com espírito aberto mais facilmente se descentram do que é encarado como natural/normal, questionando-se acerca do seu trabalho - o que faço e porque o faço. Responsabilidade, porque ser professor exige a consideração das consequências do que se faz e a visão de resultados para além do imediato. Para tal é necessário que o professor reflita em quatro consequências do seu ensino (consequências pessoais, académicas, sociais e políticas). Sinceridade na medida em que deve aceitar quer as suas capacidades como incapacidades com abertura de espírito (Zeichner, 1993). O que significa que o professor reflexivo reconhece, com humildade, a necessidade de superar algumas das dificuldades com que, naturalmente, se confronta todos os dias.

1.4. A busca da estabilidade

A etapa em termos de estabilização, decorreu entre o oitavo e o décimo anos de carreira, aquando da efetivação (nomeação definitiva - 2009/2010) no Agrupamento de Escolas de Lousada Centro, apesar de ter conseguido manter-me sempre no agrupamento de Escolas de Valpaços. Mantendo-se assim a qualidade da relação pedagógica a qual depende, entre outros fatores, da continuidade do corpo docente, pois uma excessiva rotação de professores, muitas vezes ao longo do mesmo ano letivo, prejudica seriamente os educandos assim como o desenvolvimento dos projetos educativos. Senti-me deste modo completamente inserida o que melhorou a capacidade de exercício de uma atividade pedagógica fecunda com os alunos.

Num comprometimento definitivo ou tomada de responsabilidades, no seio da classe docente, a pertença a um corpo profissional, a independência e a autonomia, é a afirmação perante os colegas e as autoridades. As pessoas passam a ser professoras, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros por um período de 8 a 10 anos (Huberman, 1989; Guskey & Huberman, 1995).

Neste período foi notável o sentimento de uma crescente competência pedagógica que gera a sensação de segurança, descontração, confiança, conforto, bem estar e uma maior descentração, em que a preocupação consigo próprio é menor e a preocupação com os objetivos didáticos é maior. Os estudos de Fuller (1969 citado em Arends, 1995) e de Burden (1971, citado em Huberman, 1989), confirmam esta posição, mas surgem outras preocupações que incidem em realidades dentro da sala de aula, tais como a falta de material pedagógico, excesso de alunos e a utilização de estratégias de ensino pode ser condicionada (Abraham, 1984, citado em Vieira & Relvas, 2003).

Nesta fase, obtive mudança de quadro para um agrupamento mais próximo da minha residência, motivo pelo qual me senti mais tranquila e estável, o que possibilitou o desenvolvimento de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional, conseguindo encontrar um estilo pessoal, consolidar a prática pedagógica pela busca de formas metodológicas, e assumir a identidade profissional como referido em Huberman (1995).

Tendo em conta o referido anteriormente e toda a trajetória por mim percorrida, construí a minha identidade profissional ancorada numa conquista diária e institucional, na sala de aula com os alunos, nas reuniões junto com os colegas e no convívio com o pessoal auxiliar e encarregados de educação, mantendo sempre uma relação de respeito e colaboração com os superiores hierárquicos.

Considero que sou uma pessoa/professora crítica, consciente e reflexiva, com espírito colaborativo, na resolução de problemas e aberta à partilha para a tomada de decisões, pois os professores aprendem uns com os outros. Em consequência desenvolvem uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa, tendo em vista a obtenção de ajuda e apoio.

Segundo Hargreaves (1998, p. 263), no desenvolvimento de culturas colaborativas, a “visão” e a “definição de missão” da escola devem ser partilhadas pela liderança.

A escola onde existe trabalho de equipa/colaborativo será um espaço mais atrativo e gratificante, onde cada interveniente saberá qual o seu papel/função e isso fará com que este se sinta como fazendo parte, ou seja existirá um compromisso/envolvimento. Assim, pelo que foi referido ao longo desta reflexão, podemos referir que devemos trabalhar num relacionamento interpessoal e institucional que prime pela confiança, responsabilidade, justiça e ainda por uma postura profissional baseada na ética.

A investigação-ação colaborativa promove processos de construção de conhecimento profissional, reconfiguram as relações de poder entre investigadores e professores. Obviamente que a partilha em trabalho colaborativo permite construir, desconstruir e reconstruir o processo reflexivo.

Este trabalho permitiu-me pensar no percurso pessoal e profissional de modo a repensar o papel do professor nos tempos atuais, onde as mudanças ocorrem a um ritmo vertiginoso e o papel do professor bem como as competências essenciais ao desempenho da atividade docente, têm de ser repensadas.

Atualmente o docente tem uma função intensificada pela quantidade de trabalho exigida, pela componente burocrática acrescida, pela variedade de tarefas desempenhadas e pela grande variedade de destinatários da intervenção educativa.

Os docentes devem aprender uns com os outros, reconhecendo preocupações comuns e trabalhando juntamente na resolução de problemas, para assim desenvolverem uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa e o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, tendo como objetivo a obtenção de ajuda e de apoio.

A prática pedagógica reflexiva exige um espírito colaborativo, entre todos os professores em relação aos processos de atuação, tornando-se investigadores da sua prática, para que a escola se torne aprendente. Tal como Perrenoud (1997, p. 200) afirma

a escola depende muita energia a fingir que cada um faz o que deve fazer e que, conseqüentemente a gestão do estabelecimento de ensino não pode acomodar-se a um controlo autoritária das práticas. Resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial.

Ao terminar esta reflexão autobiográfica, destaco a minha função como coordenadora e como professora de Educação Especial. As reuniões de grupo possibilitam discussões de foro científico-pedagógico e qual o melhor método para que eles se integrem e aprendam o que está definido no seu Programa Educativo Individual, pois ensinar é fazer com que os alunos efetivamente aprendam. Particpei sempre de forma ativa, interventiva, colaborativa em toda a vida da escola/agrupamento. Particpei nas reuniões de Departamento de Expressões e de Educação Especial, nas reuniões de avaliação/reavaliação de alunos com NEE, no âmbito da CIF e nas reuniões de avaliação trimestrais do 1.º e 2.º ciclos, nas reuniões do Plano Anual de Atividades cumprindo com as minhas obrigações e realizando as tarefas que me foram atribuídas, mantendo os contactos com os meus colegas com o objectivo de fomentar a comunicação interpessoal. Em alguns casos elaborei atas. No meu desempenho profissional, tento ter uma atitude positiva para colaborar para o bom funcionamento de todo o Agrupamento.

Particpei sempre com os alunos nas atividades para as quais fomos solicitados e dei o meu contributo em todos os projetos e atividades previstas ao nível de Agrupamento, nomeadamente, as desenvolvidas no âmbito da Educação Especial (como consta no PAA), assim como no desenvolvimento dos Projetos Curriculares de Turma onde os alunos

estavam inseridos. Acompanhei os alunos em visitas de estudo bem como em situações de convívio com a comunidade. Tentei também manter o contacto com os professores/educadoras de outras turmas (apoio indirecto) esclarecendo dúvidas sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro que regulamenta a Educação Especial. Apoiei na elaboração dos Programas Educativos Individuais e contribuí para a elaboração e troca de materiais/estratégias para que as crianças com NEE pudessem adquirir conhecimentos, hábitos e regras para que se tornem adultos responsáveis e autónomos.

Cada criança da nossa escola é um ser real e concreto com características e comportamentos próprios, assim organizo e preparo as atividades tendo em conta as reais necessidades de cada criança, sempre com o objetivo de proporcionar o diálogo e sobretudo a compreensão, o carinho e afecto para um melhor desenvolvimento das competências/aprendizagens a atingir. Os recursos e instrumentos utilizados, são todo o ambiente educativo (aluno/grupo/espço), tento proporcionar material que lhes suscite um maior interesse, bem como o recurso a materiais didáticos adequados à especificidade da actividade/problemática, não descurando os recursos humanos.

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é hoje, um assunto de direitos humanos e justiça social. A Declaração de Salamanca (1994), realça claramente o direito de todas as crianças serem incluídas no sistema de educação. Se este objetivo se destina a alcançar um sucesso real e permanente, precisamos de olhar mais além dos limites estreitos da simples colocação escolar e equacionar meios alternativos de apoio à aprendizagem que sejam coerentes com a visão da inclusão.

Escolas e professores não podem "fechar os olhos" para a exclusão social que tanto tem contribuído para as mazelas sociais. O papel de ambos pode contribuir significativamente para que tenhamos um mundo mais humano e uma vida mais feliz.

Corroboro a opinião de Nóvoa (1995, p. 116) ao afirmar que "o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo e ao contexto sócio-político em que se desenrola ou seja, essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também, com a contribuição das interações que se vão estabelecendo entre o profissional o universo profissional e os outros universos sócio-culturais".

É nesta ótica que pretendo atualizar e aperfeiçoar os meus conhecimentos e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional.

2. Situação Problema

2.1. Identificação e definição do problema³

Após ter terminado a reflexão autobiográfica, eis que se chega ao problema, o qual tem sido alvo de questionamento ao longo desta narrativa: o problema de uma formação de docentes para a transição de alunos com NEE entre o 1.º e o 2.º ciclos.

Atualmente à escola é exigido cada vez mais. “Num tempo em que o acesso ao conhecimento se constitui cada vez mais em poderoso critério de pertença ou exclusão social” (Roldão, 1999, p. 33), pede-se à escola, não só que instrua, mas que acolha, integre, eduque e prepare os seus alunos na transição para o mundo do trabalho, ele também em mutação e requerendo constante adaptação. No dizer de Formosinho e Machado (2008), “a sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução” (p. 8).

É de todo importante pensar-se no modo como deverá ser feita a articulação entre estes dois níveis de ensino, pois a transição da escola do 1.º para o 2.º ciclos pode trazer maus momentos para os alunos.

Depois de quatro ou cinco anos na escola do 1.º ciclo ao transitarem para uma escola de grandes dimensões, onde existem uma variedade de professores e de departamentos, torna-se uma preocupação quer para os pais, alunos e escola.

Assim dever-se-á fazer uma transição suave, pois o sucesso na escola está cada vez mais a englobar a criança na sua totalidade, transmitindo-lhe segurança física e emocional.

Mullins (1997) revelou que, em geral, alguns alunos que participaram em múltiplas atividades de transição tiveram uma boa transição para as novas escolas. Estes alunos mantiveram as suas perceções de competência académica, social e de auto estima.

Com este projeto pretende-se propor uma formação de professores para a transição de ciclos. Esta formação deverá ser contextualizada de acordo com as necessidades de alunos e professores de modo a que a transição seja o mais eficaz possível e menos traumática.

Correia (2001, p.125) considera que a educação inclusiva ambiciona que “todos os alunos, com as diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, . . . promover uma cultura de escola e de sala de aula que adopte a diversidade como lema e que tenha como objectivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos”.

³ Passou a utilizar-se a primeira pessoa do plural, de acordo com as normas estabelecidas na elaboração de um trabalho de investigação.

2.2. Justificação do problema

Após anos a lecionar na Educação Especial e perante um público-alvo cada vez mais diverso e um mundo em constante mudança, as autoridades educativas, os professores e a Escola no seu todo inquietam-se com o desfasamento existente entre o que a esta última é pedido e aquilo (não) estava a ser conseguido, dito de outra forma, entre o currículo prescrito ou formal e o currículo realizado (Pacheco, 1996).

A inclusão destes alunos nas nossas escolas está regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro e inspirada no conceito de Escola Inclusiva. A questão que se põe é como fazer uma correta transição entre ciclos de crianças com Necessidades Educativas Especiais que estão dentro das nossas salas, e qual a(s) pedagogia(s) a usar e que estilo de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (1994) defende o princípio da inclusão, a escola de qualidade para todos, atendendo à especificidade de cada um. Mas, para tal é necessária uma mudança na prática educativa, nomeadamente: (i) assumir como ponto de partida as práticas e os conhecimentos existentes, (ii) entender as diferenças como oportunidades para a aprendizagem, (iii) inventariar as barreiras à participação, usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem, (iv) desenvolver uma linguagem ligada à prática e (v) criar condições que incentivem aceitar riscos.

Seguindo esta linha de pensamento os professores desempenham um papel crucial no que respeita à inserção física, académica e social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, na classe regular. Sensibilizar alunos e professores sobre os tipos de diferenças que existem entre crianças, incluindo os que apresentam NEE, é um dos aspetos no qual o professor se deverá empenhar. Tal contribuirá para uma escola melhor, no sentido em que promoverá o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante as NEE, desencadeará amizades mais duradouras entre os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros. Segundo Smith e seus colaboradores (2001), esta sensibilização tem como objetivo criar atitudes mais positivas perante as crianças com NEE, atenuando algumas preocupações que possam existir.

Face à inclusão, muitas vezes pretendemos que os alunos percebam as necessidades daqueles que são diferentes e que os recebam na classe como membros válidos e ativos, esquecendo-nos que muitos alunos sem NEE nunca estiveram envolvidos com alunos com NEE. Como tal para que se criem ambientes de bom entendimento em classes inclusivas, os alunos devem desenvolver as seguintes competências:

- *conhecimento*: informação precisa sobre as diferenças específicas dos colegas com NEE e qual o impacto dessas diferenças;

- *interacções*: desenvolvimento de um conjunto de interacções entre os alunos que conduzam ao desenvolvimento de redes de apoio e de amizade (Schuls & Carpenter, 1995, citados em Smith & Cols., 2001).

Numa sociedade pós-moderna, com economias mais flexíveis e cada vez mais imprevisíveis passa-se a exigir que a escola de massas desempenhe novas tarefas na socialização das crianças. Com efeito, esta mudança de paradigma impõe que se façam alterações ao modo como a Escola funciona. Apesar de algumas alterações introduzidas por reformas mais ou menos abrangentes durante os anos 80 e 90, o ensino continua assente numa lógica de massificação, com o currículo formal organizado em torno de disciplinas, com programa e carga horária definida centralmente e alinhadas numa grelha semanal imutável, com escassa margem de manobra para qualquer inovação. Dito por outras palavras, à diversidade de públicos e funções a escola responde com a homogeneização, criando incompatibilidade onde deveria existir flexibilidade e adaptação (Formosinho & Machado, 2008).

Para um universo tão heterogéneo como o que foi atrás descrito, não pode certamente haver uma via ou uma resposta única. Diversificação e diferenciação tornaram-se palavras-chave do processo de mudança em que a escola está envolvida e é por essa razão que a noção de diferenciação adquiriu uma crescente centralidade, quer no plano da política e do discurso educativo, quer no da prática docente (Roldão, 2003). De alguma forma, ela tornou-se a palavra mágica para a falta de resposta da escola às exigências que a sociedade lhe coloca.

Na verdade, o direito à diferença está garantido há décadas, quer por documentos internacionais, quer por legislação nacional, nomeadamente através da Declaração Universal sobre a Educação para Todos⁴, da UNESCO e a Lei de Bases do Sistema Educativo⁵, além de outra legislação complementar.

Não obstante estes documentos, este direito à diferença nem sempre tem sido tornado efectivo, pelas dificuldades e questões que levanta ao nível da organização, consecução e avaliação, especificamente ao nível do ensino secundário, onde, devido à maior rigidez do currículo, se colocam dúvidas acerca da bondade e validade de alguns esquemas diferenciadores.

É nesta encruzilhada que este projeto se situa, na confluência da urgente necessidade de um ensino mais à medida, com a resistência de um sistema que, tendo por base a massificação do ensino, se opõe à mudança, mas que simultaneamente elege a diferenciação como a medida redentora dos males que a escola enferma. A acrescentar há

⁴ Art.º I e II de Declaração Universal sobre a Educação para Todos, UNESCO (1990)

⁵ Alínea d) do art.º 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

ainda a dúvida, esta pessoalmente assumida, sobre o impacto que a articulação curricular poderá ter na qualidade das aprendizagens e no desempenho dos alunos.

Implementar um projeto de formação que estimule os professores do 1.º e 2.º ciclos a estabelecerem inter-relações recíprocas e um espírito colaborativo entre si será objeto deste estudo. Como tal procedeu-se à aplicação de uma entrevista, esta “consiste numa conversa intencional, geralmente entre 2 pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma delas com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Morgan, 1988, citado por Bogdan & Biklen 1994, p. 134).

A técnica de entrevista é usada para obter informação qualitativa e as opiniões das pessoas envolvidas num determinado programa ou projeto, o seu contexto, implementação, resultados e impactos. Podem distinguir-se diversos tipos de entrevistas cada um com o seu objetivo: a entrevista com base numa conversa informal; a entrevista semiestruturada, baseada num guião; e a entrevista estruturada (a abordagem mais rígida). Usada como uma ferramenta para efeitos de análise, a entrevista é uma das únicas técnicas que tornam possível ter uma breve visão geral dos programas. Neste projeto optou-se por uma entrevista semiestruturada baseada num guião que permitiu que todos os entrevistados respondessem às mesmas questões, mas com alguma liberdade nas suas respostas (Apêndice I). Esta foi aplicada a um grupo de docentes dos 1.º e 2.º ciclos lecionando no Agrupamento de Escolas de Valpaços.

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. Fez-se ainda referência a uma possível calendarização, a ser distribuída ao longo do próximo ano letivo, 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 as características sociodemográficas dos docentes.
- Compreender quais os conhecimentos/ competências em NEE têm os docentes que lecionam estas turmas de 1.º e 2.º ciclos.
- Conhecer as maiores dificuldades com que se deparam os professores de alunos NEE na transição de ciclo.
- Averiguar a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação e verificar a sua disponibilidade para a colaboração e observação interpares.

Realizou-se uma grelha de análise de conteúdos a fim de analisar os dados recolhidos (Apêndice II). Esta constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos, que conduz a uma descrição sistemática qualitativa ou quantitativa. Permite interpretar as mensagens e atingir uma compreensão dos seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Segundo Bardin (2009), “a análise do conteúdo organiza-se em torno de três polos: a pré-análise; a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (p. 121).

Seguindo os pressupostos desta técnica de investigação qualitativa, cada um dos professores entrevistado é representado pela letra “E”, numerada de um a seis, o que nos possibilitou retirar das respostas as informações mais relevantes para este projeto.

Assim, na categoria características sociodemográficas foram entrevistados professores do 1.º e 2.º ciclos de vários grupos de ensino, pertencendo a maior parte deles ao quadro de agrupamento.

Na categoria de NEE que transitam para o 2.º ciclo, foram referidas vários tipos de deficiência, destacando-se a deficiência mental.

No que refere aos conhecimentos/competências em NEE, três dos entrevistados possuem conhecimentos teóricos, associados à prática e três apresentam o Curso em Educação Especial.

Na categoria dificuldades sentidas, foram apontadas as seguintes: dificuldade de integração/adaptação à nova escola, desconhecimento das problemáticas e a continuidade pedagógica.

Relativamente às estratégias apontadas para a transição, deu-se especial ênfase às reuniões e à pré integração/socialização.

Em relação à necessidade de formação, as mais sentidas foram na avaliação segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e na construção de materiais adequados.

Todos os docentes se mostraram disponíveis para frequentarem, uma oficina de formação e participarem no projeto que então se apresenta, sendo que quatro dos professores elegem uma formação mensal e dois preferem que se realize anualmente e condicionam a sua participação desde que não seja de cariz avaliativo, mas sim para melhorar as suas práticas pedagógicas.

3. Questões e Objetivos de Investigação

3.1. Questão de partida

Que formação para os docentes potenciadora de uma transição adequada entre o 1.º e 2.º ciclos dos alunos com NEE?

3.2. Subquestões

1. Quais as NEE dos alunos que transitam de 1.º para o 2.º ciclos?
2. Que conhecimentos/competências em NEE têm os docentes que lecionam turmas com alunos NEE no 1.º e 2.º ciclos?
3. Quais as dificuldades manifestadas pelos docentes na transição dos alunos com NEE do 1.º para o 2.º ciclos?
4. Que formação propiciar aos docentes para que adquiram competências facilitadoras da transição dos alunos com NEE entre o 1.º e o 2.º ciclos?

3.3. Objetivo geral

Promover a formação dos docentes potenciadora de uma transição adequada entre o 1.º e o 2.º ciclos dos alunos com NEE.

3.4. Objetivos específicos

1. Conhecer as NEE dos alunos que transitam do 1.º para o 2.º ciclos.
2. Identificar os conhecimentos/ competências em NEE que têm os docentes que lecionam turmas com alunos NEE no 1.º e 2.º ciclos.
3. Identificar as dificuldades manifestadas pelos docentes na transição dos alunos com NEE do 1.º para o 2.º ciclos.
4. Conceber um plano de formação docente para que os professores adquiram competências facilitadoras da transição dos alunos com NEE entre o 1.º e o 2.º ciclos.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. Formação de Professores

1.1. Formação de professores nos dias de hoje

Nas décadas de 60, 70 e 80 do século passado, viveu-se um período de grande carência de professores, devido à expansão e generalização da escolaridade obrigatória. Com a formação e o recrutamento intensivo de professores nos últimos anos e o declínio da taxa de natalidade, esse problema está, no essencial, ultrapassado. Mas outro problema surgiu no seu lugar, o da qualidade da formação, tanto dos novos docentes (que, embora em menor número, continuarão a ser necessários) como dos docentes já em serviço (que, em muitos casos, não puderam ter a formação inicial mais desejável). As mudanças educativas operadas atualmente, requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais que muitos dos docentes, apesar de terem recebido uma formação inicial de índole profissionalizante, não tiveram oportunidade de desenvolver na sua totalidade.

Por isso a formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89). Pois todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade, ele é uma figura de cultura. Por isso é importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade. Além disso, a complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado (que inclui nas metas curriculares não só conhecimentos mas também capacidades, atitudes e valores), a crescente heterogeneidade dos públicos escolares (atente-se, por exemplo, na dimensão multicultural), e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (definição do projecto de escola, diagnóstico de problemas, realização de projetos de intervenção, apoio a alunos com necessidades especiais, ligação com a comunidade, dinamização da formação, participação na gestão escolar) exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva.

A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento justifica-se pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática

pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de consciencialização e integração dos vetores da competência profissional. A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso. Antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas inter-relações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. É muito mau para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes dois mundos se desconhecem ou contradizem. Por isso é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional.

O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI recomenda aos governos “especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica” pois “se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas” (p. 136).

Estamos muito longe do tempo em que era defensável encarar o professor como pessoa que “sabe umas coisas” e que domina umas três ou quatro técnicas para as transmitir a uma classe. Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização, em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional, atribuindo-se à formação contínua de professores um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

O sistema nacional de formação contínua de professores, criado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, veio possibilitar a concretização do reconhecimento da formação contínua como um direito e um dever de todos os profissionais da educação.

Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a óptica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores. Nela devem participar as instituições que fazem a respetiva formação inicial pois não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação. Pelo contrário, o que é necessário é encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respetiva articulação, pelo que é de privilegiar a interação entre as instituições de formação e os contextos de trabalho.

1.2. Formação contínua

Num período de grandes e rápidas transformações e mudanças, os que sobrevivem são aqueles que se preparam para a mudança.

Qualquer que seja o ramo de atividade, mudar e inovar são palavras chave numa política de desenvolvimento e acompanhamento do progresso.

De acordo com García (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.

A formação contínua deverá promover o desenvolvimento do trabalho em equipa, a partilha coletiva, sem as quais, se tornará difícil o desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma. Pretende-se assim que esta seja contextualizada e dentro das escolas.

Para isso, 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. Para que se possam organizar/melhorar, todos os processos técnicos, organizacionais, sociais e afetivos, que conduzem à aprendizagem colaborativa, é necessário a supervisão interpares. 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). Contudo ainda existem algumas reticências em 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 seu conjunto. Por outro lado pode também ser fonte de conflitos e de sofrimento se as relações entre os diferentes professores forem difíceis (Perrenoud, 2000).

A formação deve ser planeada a partir das necessidades dos profissionais e da profissão, e os professores devem ter predominância na formação dos colegas. Deve envolver-se na partilha e na construção de redes de trabalho colaborativo. Com estes 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).

1.3. Desenvolvimento pessoal: construção da vida do professor

Os professores devem ser dotados de uma formação crítico-reflexiva, que forneça meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. Este deverá fazer um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Goodson (1991) defende a necessidade de investir a praxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (Dominicé, 1990, pp. 149-150)

A criação de redes de (auto)formação participada, permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

A socialização e o diálogo entre professores permite consolidar saberes emergentes da prática. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores

passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspetiva (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. A formação está indissociavelmente ligada à "produção de sentidos" sobre as vivências e sobre as experiências de vida (Finger, 1989; Ball & Goodson, 1989).

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de "stress" é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole & Walker, 1989).

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão.

Num período de grandes e rápidas transformações e mudanças, os que sobrevivem são aqueles que se preparam para a mudança. Qualquer que seja o ramo de atividade, mudar e inovar são palavras chave numa política de desenvolvimento e acompanhamento do progresso.

Preparar-se para a mudança significa, assumir uma nova atitude mental, "fazer o presente e criar o futuro" (Drucker, 1999, p. 74). Não virar as costas às mudanças, mas sim ir de encontro a ela munido de sabedoria para com ela lidar e dela tirar o maior partido, tornando-a eficaz. As organizações que se preparam para os novos desafios "dominarão o amanhã" (p. 7).

A formação como instrumento da mudança, faz sentido quando se pensa que através dela se consegue tornar os Professores participantes ativos na implementação e adaptação das mudanças à sua prática e combate a atitude de resistência.

Formar é fornecer "práticas de ação" e não erroneamente, discursos "sensibilização e persuasão" que podem aliás reforçar comportamentos de resistência (Benavente, 1990, p. 296).

A formação deverá contribuir para a construção de um professor capaz de se emancipar pedagógica e organizacionalmente, desenvolver em projetos coletivos promotores do desenvolvimento e da melhoria dos processos de ensino aprendizagem. Num estudo referenciado por Ducros e Finkelstein (citado em Afonso, 1989, p. 28), os professores revelam que o que pretendem da formação é “adquirir saberes utilizáveis a partir da sua prática anterior, pretendem uma releitura da sua própria experiência”.

Os professores normalmente frequentam a formação de acordo com as necessidades sentidas. Segundo (Leite, 2005, p. 75), a formação é um “instrumento privilegiado” de atribuição de competências aos professores, que lhes permitem exercer novos papéis de acordo com as mudanças. O enfoque da formação, idealiza-se centrado na articulação direta com as práticas contextualizadas do docente, que privilegia “a partilha de experiências entre todos os participantes, a troca de opiniões e procura de soluções através de uma atitude crítica e reflexiva sobre essas experiências educativas”. Num modelo que Leite caracteriza como “crítico e construtivista” (p. 89).

Canário (citado em Afonso, 1989), na tese desenvolvida sobre a problemática da inovação, partilha da opinião que a formação deve centrar-se no estabelecimento de ensino sob alguns princípios básicos que passamos a transcrever:

- considerar a análise de necessidades como um elemento fundamental, e integrado, do processo de formação;
- organizar a formação a partir dos problemas sentidos e identificados pelas pessoas em formação, ao longo da sua atividade profissional;
- tomar em consideração a experiência das pessoas em formação, permitindo-lhes a apropriação das informações e a produção de saberes;
- facilitar às pessoas em formação a assunção de responsabilidades, e a participação na gestão da sua própria formação;
- desenvolver a função crítica da formação. O conceito de “escola em desenvolvimento”.

Sendo assim a formação dever-se-á centrar no contexto que permite incorporar as realidades e especificidades das escolas e que permite ao professor participar no seu próprio processo de formação, num conceito de “escola em desenvolvimento” (Afonso, 1989, p. 29), em que as mudanças consideradas úteis e prioritárias estão enraizadas na escola, e que se concretiza num processo de formação contínua.

1.4. Formação especializada

A formação contínua atualmente tornou-se uma necessidade para qualquer profissão, tendo em conta a velocidade vertiginosa a que se operam as mudanças e se

desenvolvem os saberes científicos e tecnológicos. A profissão docente tem exigências idênticas, porque a realidade da escola atual reclama o desempenho de novas funções por parte dos professores e conseqüentemente novas competências profissionais. 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 conseqüentemente as aprendizagens dos alunos.

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.

Uma 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 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” (artigo 3.º do DL. 95/97). 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.

1.5. Formação do professor face às mudanças educativas

Aos professores tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planificadas pelo poder central, quer de propostas com carácter mais descentralizado ou que emergem da periferia, neste caso das escolas e dos seus contextos. Com efeito, estudos realizados neste domínio apontam para diferentes modos de conceber as reestruturações educativas e curriculares.

A este propósito Giroux (1988) afirma que perante o apelo à mudança os professores se sentem simultaneamente ameaçados e desafiados, referenciando a ameaça ao facto de nas reformas educativas e curriculares continuar a ser ignorado, por parte dos decisores educativos, o conhecimento e as competências dos professores na análise crítica

dos processos das reformas e dos seus objectivos. Em harmonia com este pensamento, Ball (2002, p. 10) assinala a ideia de os professores trabalharem e agirem sem saberem muito bem o que se espera deles, “numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória” e na qual o princípio da incerteza se instala, criando “uma insegurança ontológica” expressa em interrogações do tipo: “Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?” (Ball, 2002, p. 11).

De acordo com este autor, também nós consideramos que, nos dias de hoje, são muitos os dilemas com que se confrontam os professores e as escolas, e são também muitos os desafios a que têm de responder, no quadro de mandatos educacionais que atribuem à instituição escolar, para além da tarefa de ensino e de formação, um número conjunto de responsabilidades sociais.

Posição semelhante têm Fullan e Hargreaves (2000, p. 56) quando referem que “a situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas”. Na opinião destes autores, este tipo de comportamento “dá aos professores uma espécie de protecção para colocar em prática (o) seu julgamento arbitrário, no interesse das crianças que eles conhecem melhor” (p. 56). Em jeito de sistematização destas visões, Thurler (1994, p. 33) quando afirma que as mudanças em educação dependerão sempre “daquilo que os professores pensarem dela(s) e delas(s) fizerem e da maneira como eles a(s) conseguirem construir activamente”.

Em síntese, estamos a defender que a mudança em educação só é possível com a implicação e o envolvimento de todos os que nela intervenham e dela beneficiem, na linha de um paradigma de acção colectiva e das culturas colaborativas (Ávila, 2000; Hargreaves, 1998; Santos Guerra, 2002) presentes em espaços por nós entendidos com a característica de uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003). Estamos em crer que os maiores desafios hoje colocados aos professores exigem uma ruptura com padrões de conduta convencionais e a adesão a princípios de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares que, obrigatoriamente, exigem dos professores a reinvenção de uma nova profissionalidade. Nesta reinvenção dessa nova profissionalidade docente deixamos um lugar de destaque à formação contínua, enquanto espaço potenciador de um desenvolvimento profissional dos professores que capacite para a melhoria educacional.

Segundo Nunes (2001), as pesquisas relacionadas aos saberes docentes expandiram-se a partir da década de 1990, motivadas pelo movimento de profissionalização do ensino o que, conseqüentemente, trouxe mudanças sobre concepções relacionadas aos saberes dos professores, que passaram a buscar formas de legitimar os conhecimentos de sua profissão. Alves (2007) e Nunes (2001) comentam que os estudos realizados nos

últimos vinte anos sobre os saberes docentes têm apontado que a formação do professor não implica exclusivamente no fornecimento de boas teorias técnicas e metodológicas para o ensino, já que o professor, em sua atuação pedagógica, não utiliza apenas conhecimentos científicos, há uma gama de saberes – além daqueles do campo propriamente pedagógico e curricular – que é de ordem histórica, política, social, cultural, pessoal, afetiva, que influenciam, constroem e reconstroem os saberes dos professores valendo-se da prática cotidiana.

A expansão da formação contínua de professores em Portugal, nos anos noventa do século XX, constituiu para diversos autores uma resposta a três problemas essenciais que enfrentava o sistema educativo.

A exigência de estabelecer novos critérios diferenciadores dos docentes que não assentassem exclusivamente na simples progressão pela antiguidade, e que contribuíssem igualmente para premiar os mais empenhados na sua atividade profissional.

A necessidade de mobilizar e preparar os professores para o desenvolvimento das reformas educativas que foram empreendidas na segunda metade dos anos oitenta. Havia já então um largo consenso sobre a importância crucial que a adesão e a ação dos professores tinha para o sucesso de qualquer reforma. A formação contínua conferia não apenas aos professores novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, mas também contribuía para a sua maior profissionalidade e o desempenho de funções mais amplas nas escolas.

Com necessidade de adaptar o corpo docente às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que eram previsíveis no plano internacional. A curta vigência dos saberes científicos e pedagógicos, coloca hoje os professores perante um constante dilema: ou se atualizam, alargam e diversificam os saberes iniciais, ou envelhecem a um ritmo vertiginoso, não lhes restando outra alternativa.

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).

2. Inclusão/Necessidades Educativas Especiais

2.1. Necessidades educativas especiais (NEE)

A Educação Especial deixou de ser concebida como um processo de curar ou de reabilitar os indivíduos com défice e passa a ser entendida, pelo menos no aspeto teórico, como um meio de fazer com que os sujeitos desenvolvam as habilidades e os valores necessários à adaptação nos diferentes ambientes da vida adulta (Arnaiz, 2003).

Trata-se da possibilidade de as pessoas portadoras de deficiência mental poderem desenvolver uma vida tão próxima do normal quanto possível, de forma a inserir as pessoas com deficiência na respetiva comunidade.

Tais pessoas passaram a ser vistas como elementos pertencentes por direito próprio, à sociedade em que se inserem.

A integração social pode ser definida como

pluralidade vasta, aberta e mutável de estilos de vida, todos partilhando a cidadania. Isto é, todos eles conservando, aprofundando e exprimindo capacidades de escolha. Trata-se não apenas da posse de competências virtuais ligadas à vida social, mas do efectivo uso delas. (Almeida, 1993, pp. 830-831)

Em Portugal, a integração escolar teve início nos anos 70, criou e regulamentou as Equipas de Educação Especial em 1988, para os professores de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08), e o regime educativo especial para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (Decreto 319/91, de 23 de agosto, revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), medidas importantes para a definição da política Educativa nesta área.

O conceito de necessidades educativas especiais foi usado pela primeira vez no Relatório *Warnock*, publicado em Inglaterra em 1978 e representa “a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo” (CNE, 1999, p. 6), no que respeita ao apoio dado a alunos com estas características. No dizer de um dos relatores, Kenneth Wedel, citado no mesmo parecer do CNE, “o termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”. Esta definição levou a que o conceito de educação especial, em geral, referido às crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência, desse lugar “ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais, que não se circunscreve a essas situações, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem.” (CNE, 1999, p. 6)

Só depois de um longo caminho percorrido no âmbito do apoio aos alunos com NEE, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, consagrou o direito à integração de alunos com necessidades educativas específicas nas escolas regulares.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, ponto 2, p. viii).

As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo.

Essa integração passou por diferentes fases de implementação, tendo sido constituído um sub-sistema especial (Ensino Especial, mais tarde, Educação Especial) para os alunos com NEE e professores que os acompanhavam. Embora frequentando as turmas regulares, estes alunos dispunham de apoio por parte de um professor com formação especial, em regime de compensação extra-aula (Sanches & Teodoro, 2006).

Na sequência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Despacho 105/97, de 1 de julho, criou a figura do *docente de apoio educativo* em substituição dos *professores de educação especial* e definiu como suas funções “prestar apoio à escola, no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 74). Ao diluir a rotulagem de alunos em situação especial, abriu-se o caminho a que todos pudessem ser alvo de medidas de diferenciação, como o confirma o parecer do Conselho Nacional de Educação supracitado.

Recentemente, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo a estes alunos, que são descritos na legislação como

alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de desenvolvimento biopsicosocial.

Desta forma, nenhuma escola, pública ou privada, poderá rejeitar qualquer aluno com base nas suas NEE, mas está previsto apoio especializado para os alunos com limitações significativas de carácter permanente. Nos restantes casos, a escola e os professores têm de estar preparados para acolher e integrar estes alunos e providenciar abordagens diferenciadas para as suas necessidades específicas, elaborando um programa educativo individual (PEI) que incluirá as metas e estratégias que a escola se propõe realizar. As medidas educativas preconizadas são várias podendo passar por apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula ou no processo de avaliação, a utilização de tecnologias de apoio e até a adopção de um currículo específico individual.

2.2. O percurso da educação até à escola inclusiva

Podemos apontar o pós-guerra e a década de 60 como o início da progressiva abertura à diversidade, primeiramente, em termos sociais e políticos e depois em termos educativos (Ainscow & Ferreira, 2003; Thomas, Walker & Webb, 1998). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovada em 1948) e, posteriormente, os movimentos dos negros pela conquista dos direitos civis, das mulheres pela sua emancipação entre outros, trazem para o debate, os ideais de igualdade e equidade, mas também uma nova perspectiva de cidadania, baseada na afirmação da identidade do indivíduo e dos grupos e consequentemente da(s) sua(s) diferença(s).

São então colocadas novas questões ao sistema educativo, por estas formas de cidadania emergentes, nomeadamente quando a escola é assumida como instrumento socializador, mas simultaneamente emancipatório dos indivíduos e grupos. Se outrora a escola propunha os valores defendidos pelo Estado-nação, desempenhando um papel homogeneizador, atualmente estamos numa época em que a diferença ganha crescente visibilidade e valor, desta forma a escola é chamada a reconstruir a sua identidade e o seu papel numa sociedade em mutação.

Contudo esta escola, não acompanhou todas as mudanças económicas, sociais e políticas, sofrendo por isso de várias enfermidades tais como: “desfasamento crescente entre a diversidade social e cultural da procura e o carácter uniforme e homogéneo da oferta” (Barroso, 2003, p. 32). Isto teve/tem como consequência um crescente grau de conflitualidade entre os seus atores e taxas elevadas de rejeição e abandono escolar. A crescente tomada de consciência da injustiça social que esta exclusão representa, assim como os altos custos económicos, sociais e políticos deste fenómeno, alertam as autoridades para a necessidade de empreender a mudança.

Para falar de diferenciação ou do respeito pela diferença, será necessário abordar, em primeiro lugar, o tema da inclusão, conceito mais abrangente que abriu as portas a setores da população a quem, até muito recentemente, estava vedado o acesso ao ensino regular e às escolas de ensino público.

Por isso, o conceito da inclusão foi rapidamente introduzido e absorvido pela retórica educativa. Embora inicialmente associado ao campo da educação especial, o conceito de inclusão foi progressivamente ganhando espaço e estendido a outros grupos. A experiência adquirida com a integração nas escolas regulares de cidadãos com deficiência, que, até aí, tinham frequentado escolas especiais, abriu perspectivas a uma inclusão mais abrangente que, em breve, passaria a compreender a grande diversidade que atualmente forma o público escolar. De experiência limitada a um grupo restrito, a inclusão em breve

tornou-se um movimento supranacional que preconiza a educação para todos (Ainscow & Ferreira, 2003). Com a Declaração de Salamanca (1994), afirma-se que as escolas deverão:

ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (p. 6)

Posteriormente foram produzidos outros documentos pela UNESCO e por outras instituições pronunciando-se no mesmo sentido. Mais recentemente, a 48.ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO, realizada em Genebra, em Novembro de 2008, refletindo sobre o tema “Educação Inclusiva: o Caminho do Futuro”, reforça o apelo aos governos mundiais para que

reconheçam que a educação inclusiva é um processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, embora respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, as características e as expectativas de aprendizagem para os alunos e as comunidades, eliminando todas as formas de discriminação. (art.º 26.º)

Contudo e apesar desta insistência, cerca de década e meia depois, significa que apesar deste reconhecimento animador por parte de entidades internacionais, ele não tem resultado, na realidade, em grandes mudanças. Embora no discurso educativo se fala da inclusão, a verdade é que as práticas continuam a excluir, não obstante alguns progressos feitos. Corroborando a opinião de Barroso, quando afirma que a escola pratica uma “*inclusão exclusiva*”⁶ de forma mais ou menos subtil, tornando, pelo menos para já, a escola inclusiva uma *quimera* (Barroso, 2003, p. 27). A escola inclusiva tem de ser, de facto, uma escola para *todos*, onde a diversidade é considerada uma mais-valia, em vez de um estigma, onde “*as complementaridades das características de cada um nos permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade., apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social*” (César, 2003, p. 119).

À luz da explicação do *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE), a escola inclusiva funda-se nos seguintes princípios:

- é baseada na comunidade: reflete a comunidade como um todo e esta é aberta, positiva e diversa; não seleciona, exclui ou rejeita;
- não tem barreiras: a escola inclusiva é acessível a todos (ao nível físico, o edifício e demais espaços, e em termos educativos, o currículo, os sistemas de apoio e os métodos de comunicação);

⁶ Inclusão pela exclusão, interpela a escola sobre o modo “de acolher” as diferenças, denunciando a exclusão pela inclusão exigindo a reestruturação da escola e a alteração dos processos de administração do sistema escolar.

- incentiva a colaboração;
- promove a igualdade e a equidade: a escola inclusiva é uma democracia onde os seus membros têm direitos e responsabilidades, dispondo da mesma oportunidade para beneficiar e tomar parte na educação proporcionada pela escola (Thomas, Walker & Webb, 1998).

Contudo, o contraste não poderia ser maior, tendo em conta o que se passa na maioria das escolas. Tida como utópica, esta visão da escola está longe de se tornar uma realidade, quer em termos organizacionais, quer em termos pedagógicos. Talvez por isso, Rodrigues (2003) nos diga que a educação inclusiva se tem tornado num campo de polémica, onde se confrontam os *idealistas* e os *pragmáticos*, os primeiros defendendo a necessidade e/ou a inevitabilidade de tornar a escola mais inclusiva, enquanto os segundos desdenham cepticamente de tal projeto, preferindo manter o *status quo*, ainda que reconhecendo que o atual modelo está em crise.

Se considerarmos a escola atual, verificamos que o modelo escolar pouco alterou desde o séc. XIX. Existe um número elevado de alunos por turma, com uma pedagogia centrada na sala de aula e baseada essencialmente na relação professor-aluno e numa comunicação frequentemente unidireccional (Roldão, 2003).

Como nos explica Barroso (2003),

a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e para todos. (p. 31)

Para tentar responder à heterogeneidade de públicos que a generalização do ensino lhe trouxe e traz, a escola precisa de repensar-se, (re)organizar-se, (re)formar-se para conseguir ser mais inclusiva, mas sem perder qualidade, de modo a que lhe seja devolvido o reconhecimento da comunidade que a envolve, pois sem esse reconhecimento social não haverá verdadeiramente inclusão.

Nas últimas décadas, várias tentativas foram feitas para escapar ao paradigma da homogeneização através de diferentes formas de diferenciação curricular. Nem todas foram bem sucedidas, tendo algumas redundado em fracasso e “*reforçado a não inclusão*” (Roldão, 2003, p. 156).

2.3. Flexibilização do currículo

Desde Coménio⁷, a especificidade individual do processo de aprendizagem foi abordada por muitos pedagogos, embora numa aceção diferente, ao longo do séc. XIX e parte do séc. XX. Foram utilizados esquemas diferenciadores no intuito de resolver a questão da diversidade dos públicos escolares. De acordo com as representações sociais aceites à época, a escola não era vista como necessária para todas as classes e grupos sociais. A classe trabalhadora tinha acesso apenas a um currículo básico enquanto às elites era proporcionada uma escolaridade mais longa e mais exigente (Perrenoud, 2000, citado em Roldão, 2003).

Atualmente é reconhecido a todos os cidadãos o direito a uma educação de qualidade, o que veio colocar exigências novas aos sistemas educativos e às escolas, que procuram um tipo de diferenciação novo que, no respeito pela diferença, proporcione a todos as mesmas oportunidades.

Currículo e diferenciação, embora pareçam conceitos antagónicos estão ligados e são, de fato, duas vertentes da mesma realidade, a escola, instituição socializadora que congrega as memórias e os saberes herdados do passado, os atualiza e desenvolve para melhor projetar o futuro. Um e outro têm co-existido e evoluído com a escola de cada época, adaptando-se às exigências que os diferentes intervenientes lhes impõem, na procura de soluções para os desafios que a sociedade lhes coloca.

Segundo Sanches (2001), faz-se diferenciação pedagógica ao se perceber os estilos de aprendizagem dos alunos para diversificar as estratégias, com a aposta em aprendizagens significativas, na planificação de tarefas diferentes para cada grupo, ao negociar actividades/conteúdos com os alunos, com a realização de parcerias pedagógicas, na orientação das aprendizagens, na organização da sala, com a criação de um clima estimulante para as aprendizagens e com o reforço oportuno e imediato.

Com efeito, o conceito de currículo arrasta consigo a ideia de uniformização e homogeneidade, sobretudo quando usado na aceção mais primitiva de plano de estudos prescrito, enquanto o termo diferenciação está conotado com diversidade e singularização.

O currículo, entendido como conjunto de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias num dado tempo e lugar, resulta da interação estabelecida entre esse contexto social, os saberes científicos e a representação do aluno (Roldão, 1999).

Nas primeiras décadas do séc. XX, por influência do progressivismo de John Dewey, foi prestada, na sociedade americana, uma maior atenção à formação integral do aluno e valorizada a sua integração social.

⁷ Coménio, filósofo checo combateu o sistema medieval e defendeu o ensino de “tudo para todos”.

Acentua-se assim o interesse pelo sujeito aprendente, pelos mecanismos de aprendizagem, o que, conjuntamente com as teorias desenvolvimentistas da escola de Genebra e o construtivismo de Jean Piaget, irão fazer emergir o “aprendente como um construtor do seu próprio conhecimento” (Roldão, 1999, p. 67).

Nas décadas seguintes, 60 e 70 do século XX, perante a continuação de grandes desigualdades e contrastes sociais, vamos assistir à emergência de grandes movimentos de contestação social e de luta por valores universais como a liberdade que consagram o acesso à educação como um dos direitos basilares da democracia. Com eles surgem também as teorias críticas e pós-críticas que vêem o currículo como uma construção social, geradora ou, pelo menos, reprodutora da estrutura hierárquica dominante.

O currículo é, como aponta Silva (2000) reportando-se a William Pinar, uma atividade, uma experiência vivida. É precisamente no campo da vivência que vai surgir uma outra noção: a do currículo oculto. Segundo os seus teóricos, referidos por Silva, 2000, seriam “as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (p. 82).

Com a democratização do ensino, forçada pelo novo contexto social e político, a escola abriu-se a todos, mas, esta não consegue impedir a exclusão, porque não se preparou devidamente para receber os novos públicos que a democracia lhe faz chegar. Progressivamente, a sociedade dá-se conta dos altos níveis de insucesso escolar, frequentemente traduzidos em reprovações e abandono. Há necessidade de se implementarem esquemas diferenciadores para superar esta falha dos sistemas educativos, quer através da adopção de currículos mais flexíveis e mais centrados nos interesses dos alunos, quer através de medidas de discriminação positiva como o apoio pedagógico, mas que se revelam insuficientes.

Devido à diversidade étnica, linguística, cultural da sociedade e, conseqüentemente, da escola acentua-se e sente-se a necessidade de introduzir nos currículos novas dimensões formativas que preparem os públicos escolares para intervirem e interagirem socialmente numa sociedade multicultural em constante mudança. Daí que os diferentes sistemas educativos começassem a introduzir reformas curriculares, visando uma maior formação cívica.

Com as reformas que se vieram a introduzir pareceu inaugurar-se uma nova época, no que concerne ao desenvolvimento curricular. De facto, esbateu-se a oscilação tradicional entre saberes e aluno e adoptou-se uma abordagem mais eclética e integradora de várias correntes de pensamento no que o currículo diz respeito (Roldão, 1999). Estudos mais recentes sobre a evolução curricular nos países da OCDE apontam para um

desenvolvimento em espiral que vai avançando, integrando novas influências e referências sem cortar completamente com concepções anteriores e parece mostrar uma preponderância da pressão social como fator decisivo nas mudanças efetuadas (Roldão, 1999).

Com as transformações sociais, culturais e económicas que a revolução tecnológica e digital tornou globais, a sociedade atual é cada vez mais exigente com os seus cidadãos, requerendo um nível de educação cada vez mais elevado, novas competências profissionais e sociais, adaptabilidade. Desta forma a escola deverá repensar o seu papel e o que deve ensinar. Ora, pensar o currículo é precisamente pensar quais são os saberes que são/serão essenciais e necessários a todos, de forma a garantir a todos e a cada um a sua sobrevivência e integração social.

Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais. (Roldão, 1999, p. 39)

Para isso, além de um papel de um apetrechamento funcional dos seus aprendentes, a escola e, conseqüentemente, o currículo devem exercer uma função re-equilibradora que permita contribuir para a correção das assimetrias culturais e sociais existentes em todos os tempos e sociedades, mas, em particular, num contexto social como o atual, cada vez mais marcado pela diversidade.

Como nos diz Roldão (1999),

é precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas. (p. 28)

A escola inconformada com as desigualdades envereda por uma diferenciação pedagógica inspiração, para persistir na busca, talvez utópica, de novas vias que obstem, vai buscar ao insucesso que persiste na nossa escola.

Sem privilegiar qualquer das teorias, em qualquer dos casos, neste contexto, o sistema educativo não faria mais do que constatar o êxito desigual: “cada um tem êxito conforme as suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 24).

Porém, é precisamente esta igualdade de tratamento, ou esta *indiferença às diferenças*, como a apelida Bourdieu (1966), que potencia o insucesso escolar. Com efeito, à luz desta teoria, se há alguma *deficiência sociocultural*, ela não existe, *perde-se*; ela só se

salienta pelo contraste com a “*cultura escolar imposta ao conjunto da população, uma vez que nem todas as classes sociais têm familiaridade com ela*” (Perrenoud, 2000, p. 24).

Como sublinha Bourdieu (1996),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar na verdade, a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (p. 336)

É importante referir, que muito mudou e, hoje em dia, apesar de algumas ambiguidades ou descontinuidade das políticas educativas, a verdade é que as “*tentativas de renovação vão claramente no sentido da democratização do ensino e das pedagogias diferenciadas*” (Perrenoud, 2000, p. 40).

2.4. Inclusão

A partir de 1994, surge o conceito de educação inclusiva com a Declaração de Salamanca. Esta refere que os portadores de necessidades especiais (incluindo os que possuem deficiência) sejam incluídos em escolas de ensino regular. O documento defende que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma deficiência.

Contudo esta integração apresenta a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. No entanto, esta nem sempre é fácil de operar, devido à falta de condições por parte das escolas em conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais devido à necessidade de criar as condições adequadas.

Ainscow (1995) propõe uma atenção especial a seis condições que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas: i) liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola; ii) envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; iii) planificação realizada colaborativamente; iv) estratégias de coordenação; iiv) focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão e da política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

A educação inclusiva apoia os deficientes numa educação especial. A Educação Especial é o ramo da Educação, que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas deficientes, ou seja, de pessoas com necessidades educativas especiais.

A Educação Especial é uma educação organizada para atender especifica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto que outras se dedicam a vários. “Nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da classe para receber ajuda, ela recebe-se no

interior da classe” (Sanchez, 2003, p. 121).

A inclusão na Educação comum tem causado entre pais, alunos e professores muitas dúvidas de como lidar com a questão. Embora a escola trabalhe com portadores de necessidades especiais e os alunos convivam normalmente no meio escolar, o professor tem dificuldade em preparar uma aula inclusiva. De acordo com Stainback e Stainback (1999), o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos em escolas e salas de aula onde todas as necessidades dos alunos são atendidas. A razão mais importante para a inclusão é o valor social, é a criança sentir-se integrada no seu grupo, com todas as condições de aprendizagem, apesar da diferença. Para implementar a inclusão é necessário envolver criatividade, desejo de mudanças, elevação da autoestima do educando, redimensionamento de ações e de vencer os medos que provocam os limites (Stainback & Stainback, 1999).

A Declaração de Salamanca abriu caminho para a ideia que uma escola inclusiva não pode diferenciar os alunos por este ou aquele critério. Os alunos são todos e apenas...alunos.

Correia (2003) entende por inclusão,

a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades. Estes serviços educativos, tantas vezes especializados devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um. (p. 16)

A escola não pode permanecer como um espaço social que não reflete o que realmente é a sociedade, pois é dentro dela que se dá grande parte das aprendizagens humanas e como não aprender dentro dela, a convivência com as diferenças.

Segundo Stainback e Stainback (1999), todos os alunos se beneficiam do processo de inclusão, desenvolvem atitudes positivas mutuamente, que são ganhos em habilidades académicas e sociais de preparação para a vida em comunidade.

O processo educativo inclusivo é complexo, por isso tornam-se necessárias reflexões constantes com a finalidade de garantir profissionais mais críticos e capazes de trabalhar tanto individual, quanto coletivamente, superando barreiras e criando cidadania.

Com a inclusão existem, benefícios para a sociedade, onde estão inseridos os membros da comunidade escolar, que aprendem que apesar das diferenças existentes entre os cidadãos, estes têm direitos iguais dentro da sociedade.

Incluir quer dizer fazer parte, inserir, introduzir. Inclusão é o acto ou efeito de incluir.

Este conceito implica um processo que acontece gradualmente, com avanços e retrocessos isto porque os seres humanos são de natureza complexa e com heranças antigas, têm preconceitos e diversas maneiras de entender o mundo. Assim sendo, torna-se

difícil terminar com a exclusão e mesmo existindo leis contra a mesma, não são leis que vão mudar, de um dia para o outro, a mentalidade da sociedade assim como o seu preconceito. Tunes (2007) diz que o preconceito em relação à deficiência tem raízes na própria definição do conceito de deficiência, pois o próprio ato de nomear o deficiente já implica o preconceito.

Assim a sociedade aprendeu a ser mais inclusiva, compreensiva e solidária com a deficiência.

Hoje, as crianças com deficiência frequentam a escola, saem à rua, brincam, vivem como uma criança dita “normal”. No entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer para que todas as pessoas se sintam integradas e apoiadas por todo o mundo.

Um cidadão deve ter dignidade, ter honra e ser respeitado por qualquer outro, ou seja, todos os deficientes têm direito a ser respeitados pois também são cidadãos.

No entanto, as pessoas com deficiência possuem necessidades diferentes o que as tornam especiais.

Isto deve-se ao facto da sociedade possuir um modelo de Homem, ou seja, cada pessoa elege um padrão e todos os que fujam a ele são olhados de forma diferente. Um bom exemplo disto são os deficientes que, por vezes, também são olhados na rua como algo diferente, talvez por fugir ao modelo de Homem estabelecido por cada um. Para Bartholo (2007), o preconceito é um ato de desresponsabilização pessoal. Ele serve como barreira para o verdadeiro ato de relação que inclui toda a inteireza humana. A dificuldade de ultrapassar este modelo de Homem acontece por certas pessoas considerarem outras “menos inteligentes” (como pode acontecer com os deficientes mentais, por exemplo).

Como sabemos, e como já foi referido, são inúmeros os obstáculos existentes para os deficientes, sendo a inclusão escolar uma das grandes barreiras no nosso país.

“Uma escola de qualidade para todos e para cada um” (Antunes, 2011, p. 175) é um grande objetivo a cumprir para a inclusão. Uma escola que acolhe as diferenças, que colabora, que convive será um bom princípio para combater a exclusão social. Dividir a escola em termos de alunos “normais” e alunos “deficientes” não é certamente um princípio inclusivo e o objetivo pretendido.

Não se pode falar de inclusão se não se atender à diferenciação pedagógica, de acordo com a especificidade dos alunos. Sanches e Teodoro (2007) referem que a educação inclusiva prevê que todos os alunos aprendam juntos, estando o processo de aprendizagem assente na diferenciação curricular inclusiva, desenvolvida mediante os contextos de pertença dos alunos, através de respostas educativas diferentes que atendam aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. “É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante”

(Sanches & Teodoro, 2007, p.115). Se pretendermos ajudar o aluno, temos que ajudar “o todo”, a turma evidenciando a aprendizagem com a diversidade e destacar a riqueza das aptidões dos alunos procurando inclui-las na planificação.

O caminho para termos uma sociedade incluída será, provavelmente, aprofundar a Educação Inclusiva apoiando todos os alunos com dificuldades, dando-lhes uma educação de qualidade num ambiente comunitário e diverso.

Para concluir podemos referir que uma escola inclusiva é, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.

César (2003) explica que a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa do outro, que temos como parceiro social.

3. Articulação Curricular – Conceptualização

A temática da articulação curricular desencadeia um grande número de diferentes designações. Subjacentes ao conceito central, podem surgir designações como sequencialidade curricular, sequencialidade progressiva, complementaridade, continuidade educativa. Por isso recorreremos à definição do dicionário, onde articular é o mesmo que “unir, ligar, relacionar, discutir”⁸

A ambiguidade de conceitos deixa prever diferentes conceções que importa esclarecer. Para Serra (2004), continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo. Esta conceção de continuidade educativa deixa prever que o cerne se encontra nas premissas que abordam os perfis de desenvolvimento das diferentes faixas etárias. À ideia de desenvolvimento crescente, preconizada pelas teorias behavioristas do desenvolvimento humano, contrapõe-se, na atualidade, a ideia de desenvolvimento em espiral, com avanços e retrocessos na maturidade e desenvolvimento global do indivíduo, competindo aos docentes adoptarem atitudes proativas na promoção da continuidade/sequencialidade, salvaguardando as especificidades e a importância de cada nível.

⁸ Grande Dicionário da Língua Portuguesa, 1991, p. 391.

Perspetivando a distinção entre os dois conceitos (continuidade educativa e articulação), Dinello (1987) considera que

a continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objectivado, na articulação é o processo que se dimensiona. (p. 60)

No sistema do ensino português, a lógica administrativa encontra-se verticalizado por níveis, ciclos, agrupamentos ou áreas e ano(s), sendo, de acordo com Pacheco (2001, p. 87), “o nível de ensino a forma mais global de ordenação curricular”. Ainda segundo o autor, a divisão dos ciclos por níveis objectiva “uma organização do conteúdo em relação com um tempo mais dilatado para a sua superação, avaliação”. A divisão por ciclos não deve ser entendida como compartimentada, uma vez que deve existir complementaridade e sequencialidade entre os ciclos, que, num todo articulado contribui para o desenvolvimento progressivo dos alunos, numa lógica promotora de sucesso. Podemos considerar que, administrativamente, existe, continuidade educativa entre ciclos, ou seja o sistema escolar está pensado para que exista continuidade entre os seus ciclos e níveis. No entanto, quando nos centramos nas práticas, esta continuidade pode ser dificilmente verificável.

Tal como afirma Fernandes (2000),

a transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes dificuldades apreciáveis num número significativo de alunos. (p. 42)

Pelo que já foi referido torna-se fundamental, e numa lógica de escola de qualidade que contribui para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos os alunos, abordar as questões da articulação curricular, percebendo de que forma os docentes conseguem evoluir do conceito de continuidade educativa para práticas de articulação curricular.

Resumindo, e citando Serra (2004, p. 76), “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”.

Num estudo realizado por Lima (2001), são propostos quadros teórico-concetuais para caracterizar o investimento de professores na articulação curricular.

Podemos referir três níveis de articulação que definem o empenhamento dos docentes:

- A articulação curricular ativa, que pressupõe, por parte dos docentes, um profundo conhecimento dos pressupostos e práticas dos dois níveis de ensino; os docentes manifestam um forte empenhamento na articulação curricular e conferem-lhe um acentuado grau de importância nas suas reflexões e práticas, potenciando semelhanças e diferenças na gestão curricular;
- A articulação curricular reservada, que teoricamente se situa entre o primeiro e o último nível de articulação. Os docentes não negam a importância da articulação curricular mas não concentram esforços na sua concretização; podem surgir actividades pontuais de articulação, mas esta não constitui uma prioridade para os docentes;
- A articulação curricular passiva, onde se inserem os docentes que se desresponsabilizam pela efectivação da articulação curricular. Esta ocorre se as condições o propiciarem, resumindo-se a interacções entre crianças.

Após a abordagem destas três perspectivas, Serra (2004) sugere ainda a reflexão sobre duas nuances de articulação: a não articulação, que ocorre quando não existe qualquer tipo de contacto entre os docentes ou entre crianças dos dois níveis, e quando existe desconhecimento e desinteresse pela realidade do nível antecedente ou subsequente; e a articulação curricular espontânea, quando a articulação existe, mas de forma incipiente e não refletiva ou intencional.

Poder-se-á concluir que os diferentes mecanismos encontrados pelos docentes para facilitar a transição entre ciclos constituem exercícios de articulação curricular que vão para além da continuidade educativa. Objetivam que o percurso escolar se reveja como um todo e que cada ciclo dê contributos significativos para uma transição bem sucedida.

3.1. Articulação curricular - enquadramento normativo

Sendo certo que as mudanças não se operam por Decreto, e que os sistemas, por tradição, resistem às mudanças que lhe são impostas, a Articulação Curricular entre o 1.º CEB e 2.º ciclos tem sido objeto de orientações e normativos legais que, de forma mais ou menos explícita, destacam esta necessidade. No entanto a sua operacionalidade e eficácia levantam algumas questões relacionadas com a diversidade das realidades educativas (ao nível nacional, mais geral e ao nível de agrupamentos, em particular).

As referências às questões da continuidade educativa e da articulação curricular nos normativos legais são reveladoras da importância que as ideologias sociopolíticas dão ao desenvolvimento de um currículo integrado e integrador. Os currículos e a sua gestão

expressam a história social e política de uma sociedade, indiciando o seu estado de evolução. Daí considerarmos pertinente fazer um enquadramento normativo que trace uma evolução histórica da articulação curricular.

No final dos anos 80 do século XX, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), (Lei n.º 46/86), acentua a importância da articulação entre ciclos e prevê que esta obedeça “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico. “No 1.º ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único”. “No 2.º ciclo o ensino organiza-se por áreas disciplinares e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área”(ponto 2 do art.º 8.º).

Esta preocupação com a articulação situava-se ao nível de outros ciclos de ensino. Segundo Vasconcelos (2007, p. 45), esta lógica “atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior (e não vice-versa, o que tem sido mais comumente praticado)”.

Cardona (2004) chama também atenção para o facto de ser necessário continuar a refletir sobre a articulação e as transições, pois existem muitas contradições, a começar pela legislação em vigor, que se reflectem no trabalho entre os diferentes ciclos.

Em 1998, o Decreto-Lei 115-A/98 (entretanto revogado), enquanto normativo que centrava a sua atenção na promoção da autonomia das escolas, regulamenta as Escolas enquanto unidades organizacionais constituídas por “estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e de um ou mais ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum...com vista à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos” (art. 5.º e 6.º). Ainda que de uma forma ténue, a articulação curricular é, também neste normativo, assumida como um contributo para a melhoria da qualidade do sistema de ensino.

3.2. Constrangimentos/estratégias de articulação curricular entre ciclos

A articulação entre ciclos tem sido, desde há uns anos a esta parte, uma das grandes preocupações da Teoria e Desenvolvimento Curricular, não esquecendo as implicações que, também, pode ter na Avaliação Educacional (como o comprova literatura sobre o tema) e noutras áreas das chamadas Ciências da Educação, como a Administração e Gestão Escolar ou as chamadas Didáticas Específicas, que é efetivamente onde a articulação se materializa. Consequentemente é um tema transversal, de amplo espectro das Ciências da Educação, pelo que se depreende que não podemos fazer uma abordagem investigativa séria se não contemplarmos uma visão sistémica onde interagem diversos fatores que, ora promovem essa desejável articulação, ora a dificultam.

Segundo Bento (2007), a transição deve efectuar-se facilmente para que não se torne penosa para a criança. Quando dificultam, empobrecem a capacidade da escola de dar seguimento a expectativas “construídas” pelos alunos, a projetos de sucesso que só fazem sentido se forem continuados. Do mesmo modo, impedem dinâmicas escolares que requerem e necessitam de tempo e espaço para se poderem desenvolver na sua plenitude, dando consistência e sentido às aprendizagens sequenciais e progressivas realizadas pelos alunos.

Este estudo amparado em trabalhos de Lima (2002; 2008) identifica, pelo menos, quatro tipos principais de dificuldades (designados por este autor como “constrangimentos”) que se colocam à articulação entre níveis escolares: os de natureza geográfica (ou espacial); os de natureza temporal; os que dizem respeito ao cariz organizacional da rede escolar; os que são relativos à cultura profissional dos professores.

Assim, o que contribui para que se tenha olhado para este tipo de constrangimentos geográficos que, para muitos, parecem ser lógicos e inevitáveis são sobretudo:

- a existência de edifícios escolares separados geograficamente (por vezes, em povoações diferentes);
- o facto de os agrupamentos serem uma realidade relativamente recente cria constrangimentos à construção de projectos educativos comuns que contemplem a articulação;
- o facto de os estabelecimento terem sido inseridos num agrupamento com projeto educativo comum, não se apresenta como condição suficiente para minimizar os problemas de comunicação e articulação;
- o espaço físico (demasiado longo) entre as escolas que possam pertencer a uma determinado agrupamento.

Já no que respeita aos constrangimentos de natureza temporal, temos: i) a falta de tempos comuns; ii) o excesso de tarefas burocrático-administrativas; iii) os horários não compatíveis para reuniões mais frequentes entre professores; iv) o pouco tempo disponível; iv) os diferentes horários de professores/turmas e a incompatibilidade de horários.

Sistematizando de seguida os constrangimentos que podemos classificar como organizacionais, temos: i) a mudança de ambiente escolar e de contexto dos alunos; ii) o regime de monodocência/disciplinar; iii) o excesso de tarefas burocrático-administrativas; iv) as práticas instituídas; iv) a falta de rotinas construídas e a quantidade de professores envolvidos.

Por fim, no que diz respeito aos constrangimentos que se enfocam na cultura profissional dos docentes temos: i) a desmotivação; ii) a dificuldade de conhecimento mútuo;

iii) expectativas dissemelhantes entre os profissionais dos dois sectores e as reservas individuais.

As regras de disciplina mostram ser também o centro da diferença pelo que para (Rodrigues 2005, p. 19) trata-se de “um falso problema pois a verdadeira diferença reside no tipo de relação que se estabelece entre o adulto e criança em cada um dos níveis”

Parece então colocar-se um foco sobre a responsabilidade dos professores na promoção de uma cultura profissional docente facilitadora da articulação entre níveis e, por conseguinte, da sequencialidade desejada entre conteúdos, por facilmente se entender que esta continuidade é benéfica para a consolidação progressiva e sustentável dos conhecimentos dos alunos.

Na verdade, se em relação à variável geográfica, o professor pouco pode fazer, (isto é, não pode artificialmente juntar ou aproximar fisicamente as escolas de um dado agrupamento) já no que diz respeito às outras três variáveis (temporal, organizacional, cultural-profissional) entendemos ser decisiva a responsabilidade docente tendo em conta o modelo de gestão escolar e pedagógica adotado nas nossas escolas.

Na grande parte das nossas escolas, são os professores que organizam os horários, fazem as planificações disciplinares e desenvolvem um conjunto diversificado de tarefas e atividades que se poderiam ligar a uma eventual estratégia de articulação entre ciclos, se fosse essa a consciência e sensibilidade pedagógica dos docentes com estas responsabilidades de gestão e organização pedagógica.

Pelo que, não podemos apenas referir a desarticulação curricular crónica em fatores externos ao processo de ensino-aprendizagem e fora da responsabilidade dos professores, uma vez que estes têm responsabilidades de gestão e administração escolar. Desta forma terão um papel absolutamente crucial na promoção de práticas e estratégias que visem a resolução do problema detetado. Assim implica, então, conhecer as culturas profissionais mais adequadas, conhecendo, ao mesmo tempo, aquelas que são mais inibidoras à articulação entre ciclos.

Alguma investigação recente (Ferreira, 2010), considerando muito justamente os professores enquanto gestores do currículo, identifica, pelo menos, duas dimensões dessa função.

Os professores confrontam-se com a necessidade de gerir um currículo formal que é definido por equipas ministeriais e uniforme a nível nacional. A gestão deste currículo, se não for de mera execução passiva do que lhe é proposto, terá de passar pelas dimensões da reconstrução, da diferenciação e da adequação curricular, tendo em vista as populações concretas com que vai trabalhar. Por outro lado, e apesar das limitações resultantes deste modelo nacional de currículo, existem ainda assim áreas abertas a uma gestão mais criativa e autónoma, nomeadamente na vertente da construção curricular. (Ferreira, 2010, p. 48)

Por um lado os professores estão limitados e condicionados superiormente, por emanações vindas do ministério que os tutela, por outro, é-lhes facultada a possibilidade de ocuparem essas “áreas abertas” pela inevitável construção curricular e respetiva adaptação a públicos, escolas e culturas locais concretas, pelo que, as dificuldades que, no terreno escolar, sentimos existirem, advêm em grande parte de uma falta de predisposição mental e profissional para o trabalho colaborativo que é indispensável na tarefa da articulação.

Vários têm sido os autores (Zabalza 2004; Serra 2004; Machado 2007; Vasconcelos, 2008) que se têm debruçado sobre o estudo de estratégias facilitadoras de articulação: i) formação contínua de professores; ii) Colaboração das famílias; iii) momentos de diálogo e interação, envolvendo docentes, pais e crianças para troca de informação; iv) trabalho colaborativo e cooperativo; v) estabilidade docente que permita a continuidade de planeamento e projetos em comum e visitas guiadas no final do ano letivo, à escola do 2.º ciclo.

Após esta investigação foi possível fazer emergir sugestões de percursos inovadores e originais para a articulação curricular entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo, através da construção conjunta do conhecimento.

Trabalhar as ligações aos vários níveis do sistema ecológico em que se move a criança. Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes (João Formosinho, 2000).

3.3. Articulação curricular/perspetiva psicológica

A transição do 1.º para o 2.º ciclo é, do ponto de vista psicológico, um momento extremamente marcante para determinadas crianças, principalmente quando se encontra subjacente a essa transição a mudança de ambiente educativo. Segundo Carvalho e Gomes (2007), a transição para um ambiente educativo diferente, uma escola mais ampla, com mais alunos de nível etário superior e outras exigências, como são os horários, os intervalos, as diferentes salas, almoço, cantina, senhas, cartão eletrónico, equipamento de educação física e as diferentes regras a cumprir mediante os professores que têm, poderão afetar a adaptação das crianças ao 5.º ano de escolaridade. Estes efeitos ainda podem ser agravados se pensarmos em fatores como a mudança da monodocência para a pluridocência ou outros associados às características das próprias escolas tais como, os transportes e as deslocações.

Neste processo há crianças que conseguem passar por esta experiência com entusiasmo e percecionam os aspetos positivos que a escola tem. No entanto, há outras

que se sentem ameaçadas pelas exigências inerentes a essa transição. Esta forma diferenciada de encarar a transição tem a ver, na opinião de Carvalho e Gomes (2007), com o processo de desenvolvimento das crianças. Ou seja, crianças com maior autonomia, capacidade de iniciativa e que adquiram as competências básicas de aprendizagem adequadas à sua faixa etária e nível de ensino, enfrentam com mais facilidade esse momento de transição. Em suma, as crianças menos suscetíveis ao “efeito de transição” são as que apresentam um bom desenvolvimento pessoal e social.

Neste âmbito, a atenção dos professores desde os primeiros dias de escola assume um papel preponderante, se os professores conseguirem, intervir atempadamente e com mais eficiência, colmatarão o mal-estar que poderá ter a sua origem no medo do desconhecido e de experiências novas, contribuindo para o aparecimento de ansiedade e de evitamento em relação à escola.

Os autores que citámos anteriormente defendem que, em crianças pré-adolescentes, o aparecimento de problemas psicológicos e de aprendizagem, gerado pelo processo de transição, pode levar à desmotivação e desinteresse pela escola, baixa auto-estima, diminuição do rendimento académico, problemas de ordem emocional e comportamental. Todos estes sintomas, em conjunto com características das escolas e dos diferentes ciclos de ensino, poderão gerar o que Akos e Galassi (2004) denominam por *stress* escolar. Estes mesmos autores referem a existência de três domínios da vida escolar que são identificados pelas crianças e adolescentes como possíveis focos de preocupação na transição entre ciclos de ensino:

A nível académico – remete para a pressão para o sucesso e para a obtenção de bons resultados. A fragmentação do currículo implica que os alunos tenham elevadas competências organizativas que os quais nem sempre possuem. Outra preocupação relaciona-se com o excesso de trabalho (trabalhos de casa, trabalhos de grupo, avaliação que se multiplica pelo número de disciplinas que têm). Um comentário publicado no Jornal O Público (2002) faz referência a um relatório da OCDE que indica que os alunos portugueses são os que passam mais horas a fazer trabalhos de casa, ficando acima da média europeia.

Quanto à relação com o professor por vezes surgem comportamentos desafiadores face ao adulto, devido à preocupação dos professores em colocar um maior enfoque na disciplina.

Relativamente à relação com os pares, esta prende-se pelo respeito e receio de não ser aceite no grupo de colegas, das suas características causarem desagrado no seio do grupo. Por vezes este aspeto leva a episódios de violência e de agressão entre pares, sendo vivenciados pelos alunos como uma preocupação. Os alunos mais novos e aqueles que apresentam necessidades educativas especiais são os mais vulneráveis a estes

episódios. Carvalho e Gomes (2007) apresentam os resultados de um trabalho de consultadoria a Diretores de Turma e professores das quatro turmas do 5.º ano e na observação direta das dinâmicas das mesmas, realizado numa EB 2,3 da Madeira. Entre os resultados mais problemáticos encontram-se as dificuldades ao nível da aceitação e adesão às regras escolares, imaturidade e impulsividade, problemas de atenção e concentração, dificuldades de relacionamento interpessoal, desrespeito pelas ordens dos professores e auxiliares de acção educativa e fracos resultados escolares. Nesta escola, não eram dinamizadas atividades específicas para apoiar o processo de transição, excetuando a receção aos alunos no primeiro dia de aulas.

Tendo em conta o já referido, poder-se-á concluir que as transições são momentos de grande significado na vida dos alunos, impondo-se como um desafio ao desenvolvimento das crianças e jovens (Correia & Pinto, 2009). Num momento, em que profundas alterações ocorrem no seu desenvolvimento, a nível biológico, psicológico, cognitivo e social, os indivíduos, vêem-se obrigados a integrar nas suas estruturas psicológicas, as mudanças com as quais se confrontam no processo de transição. Estes aspetos transformam as transições, por vezes, em momentos de ansiedade e *stress*. Conscientes de que, a forma como as transições ocorrem dependem de cada indivíduo mediante o contexto situacional em que este se insere, torna-se fundamental promover um trabalho que assente em práticas articulatórias, que favoreça o processo de transição e minimize os efeitos indesejáveis do mesmo na vida dos alunos. Tal como é referido por Carvalho e Gomes (2007) “é fundamental que as escolas dos diferentes ciclos de ensino desenvolvam entre si um trabalho de maior articulação para facilitar a adaptação dos alunos aos novos contextos educativos” (p. 11).

PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. Metodologia

Revistos alguns dos conceitos e teorias que informam e enquadram o presente estudo, encontramos-nos na fase crucial do processo de investigação, a escolha do paradigma mais adequado, o planeamento da ação, a sua execução. Neste capítulo, procuraremos precisar o enfoque do nosso estudo, definindo o problema central e elaborando propostas de solução que o ajudarão a desenvolver. Fundamentaremos ainda as nossas opções em termos metodológicos, para posteriormente descrever as várias fases do trabalho e a forma como este se desenvolverá.

Com este estudo pretende-se propor uma nova prática pedagógica, que sem pôr em causa ou comprometer a aquisição dos saberes necessários à sobrevivência e inclusão na sociedade, possa aumentar o sucesso escolar e contribuir para a construção de uma relação pedagógica, com base na responsabilização dos intervenientes.

Para uma intervenção tão localizada e ligada à prática letiva e aos seus problemas, optou-se pela modalidade oficina de formação que, simultaneamente, permitisse a reflexão, a partilha e o trabalho colaborativo e contribuísse para a resolução do problema em análise. Esta modalidade será a mais adequada para este projeto uma vez que é realizada segundo componentes do saber-fazer prático, ou processual, implica a identificação prévia e objetiva das necessidades de formação.

Neste projeto a metodologia da formação está centrada na escola, com o objetivo de ajudar os professores na transição de alunos com NEE a gerir 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, tendo como objetivos consolidar procedimentos de ação, produzindo materiais de intervenção, permitirá ainda assegurar a funcionalidade dos produtos produzidos para transformação das práticas educativas.

Um outro aspecto importante resultante desta metodologia está relacionado com a consciencialização, por parte dos profissionais docentes envolvidos, da importância social do seu trabalho, da sua capacidade de intervenção, potenciando, dessa forma, “os sentimentos positivos face ao ensino e ao ser-se professor” (Máximo-Esteves, 2008, p. 71).

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 materiais, que já foram utilizados noutros contextos como parte das atividades de formação de professores e, cujos objetivos foram alcançados com sucesso.

O projeto caracteriza-se assim como um programa de formação que procura ajudar professores na transição 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.

O trabalho em oficina de formação constitui-se na formação de espaços de promoção da aprendizagem que inclui a participação coletiva, multiprofissionalidade e interdisciplinaridade mediante o diálogo, contribuindo para a construção de novos conhecimentos, fortalecendo os objetivos da educação.

Para tal é necessário e preciso que cada profissional no terreno tome consciência da necessidade de assumir o risco de tentar outros modos de ensinar, assumindo-se, assim, como um interveniente reflexivo e crítico do processo educativo. Será a construção deste conhecimento profissional prático, assente na reflexão crítica, confrontado com o conhecimento da teoria e balizado pelos valores, que permitirá uma mudança efetiva das práticas na escola.

Concordando com Paviani e Fontana (2009),

uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (p. 78)

Esta oficina de formação servirá de ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, na construção alternativa e colaborativa do conhecimento; será pensada para o desenvolvimento de trabalho em grupo desses(as) profissionais de ensino, no contexto de um modelo experimental que supõe o conhecimento como um processo crítico e criativo de apropriação e transformação da realidade dos espaços educacionais.

É de salientar que a oficina estruturada deste projeto fará parte de uma formação mais alargada, delineada por docentes de vários grupos (100,110 e 910), a leccionar no mesmo agrupamento, abordando as temáticas da articulação entre ciclos, integração de alunos institucionalizados e inclusão de alunos com NEE, caracterizando-se como um processo rico de trocas de experiência. Essa articulação entre os vários profissionais constituirá uma alavanca privilegiada para conduzir ações conjuntas e experiências inovadoras, de forma a contribuir para a implementação de um sistema educativo de qualidade, equitativo e inclusivo.

A autora deste projeto assumirá um papel de facilitadora e responsável pela dinâmica da ação formativa que será posta em prática, o qual constituirá uma mais valia na implementação de práticas na transição de ciclo e repercutir-se-á na melhoria da aprendizagem dos alunos.

É de referir, já foi solicitado ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Braga a acreditação como formadora.

Esta oficina já foi proposta ao Centro de Formação de Associação de Escolas do Alto Tâmega e Barroso, aguardando-se a sua acreditação.

1.1. Caracterização do contexto

O presente projeto de formação pretende realizar-se no Agrupamento de Escolas de Valpaços.

Para melhor entender e enquadramento da formação dos professores, parece-nos importante conhecer também a realidade socioeconómica em que está inserido este agrupamento.

Este Agrupamento de escolas, está localizado no distrito de Vila Real, concelho de Valpaços.

O concelho de Valpaços fica situado no Nordeste de Portugal Continental, região de Trás-os-Montes e Alto Douro e é o segundo maior concelho do distrito de Vila Real. Tem uma área de 548 Km² e em 2011 apresentava uma densidade populacional de 35,6 habitantes por Km². É limitado a sul e a sudoeste pelos concelhos de Murça e de Vila Pouca de Aguiar, a este e sudeste pelo concelho de Mirandela, a nordeste pelo concelho de Vinhais e a norte, noroeste e oeste pelo concelho de Chaves. O concelho é constituído por trinta e uma freguesias, repartidas entre a Montanha também conhecida por Terra Fria e a Terra Quente. Esta distinção é interessante do ponto de vista da predominância dos seus produtos agrícolas.

A distribuição da população ativa por setores de atividade revela o carácter predominantemente agrícola do concelho, onde a silvicultura se afigura como atividade complementar, envolvendo mais de metade da população ativa.

O turismo é um sector que pode adquirir alguma importância neste concelho, começando a desenvolver-se o turismo rural de habitação, muito associado à caça e à pesca.

O concelho de Valpaços segue a mesma tendência verificada na região Norte e Alto Trás-os Montes, apresentado uma população envelhecida e acentuada descida de população.

O agrupamento é resultante da fusão dos Agrupamentos verticais de escolas do concelho de Valpaços, Júlio Carvalhal e Carrazedo de Montenegro e da agregação da Escola Secundária, com 3.º Ciclo do ensino Básico de Valpaços, homologado por despacho da Diretora Regional de Educação do Norte, em 1 de agosto de 2010, e abrange sob uma única unidade de gestão todos os estabelecimentos do concelho num total de onze. Os

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

Educação Pré-Escolar com componente de apoio à família (CAF); 1.º Ciclo do Ensino Básico e atividades de enriquecimento curricular; 2.º Ciclo do Ensino Básico; cursos de educação e formação (CEF), percursos curriculares alternativos (PCA); 3.º Ciclo e Ensino secundário e Cursos Profissionais.

As escolas que compõem o agrupamento são frequentadas por 1600 alunos em regime diurno.

Em virtude de ser um agrupamento de referência para a multideficiência, existe uma sala destinada à unidade de multideficiência na EB2,3 de Carrazedo de Montenegro, com algum equipamento adequado e material didático, que se constituem como um recurso concelhio. Existem ainda duas salas, uma na escola sede e outra em Carrazedo de Motenegro, destinadas a atividades de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais abrangidos por currículos específicos.

O corpo docente é constituído por 173 docentes dos quadros e 16 contratados. Do pessoal não docente é constituído por 111 funcionários e uma técnica de Serviço de Psicologia e Orientação.

Existem nos vários ciclos de Ensino do Agrupamento, 65 alunos com necessidades educativas especiais, a saber: 15 no 1.º Ciclo do Ensino Básico, 21 no 2.º Ciclo, 24 no 3.º Ciclo e 8 no Ensino Secundário.

De acordo com o relatório da Inspeção Geral de Educação e Ciência (novembro de 2013) resultante da Avaliação Externa do Agrupamento, a taxa de sucesso dos alunos nomeadamente do 5.º ao 9.º anos de escolaridade deverá aumentar progressivamente ao longo dos três períodos letivos, assim como aprender a disciplina em sala de aula, o que se reflete na implementação de ações de melhoria. Ainda de acordo com o mesmo relatório este agrupamento de escolas apresenta algumas fragilidades entre as quais passo a destacar: inexistência de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes; deficiente monitorização do currículo, dos resultados dos alunos e das medidas de promoção do sucesso escolar adotadas.

1.1.1. Caracterização dos participantes

Este projeto de formação pretende ser desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Valpaços com a colaboração de 17 docentes, (7 professores titulares de turma do 1.º ciclo e 7 diretores de turma do 5.º ano e 4 professores de Educação Especial), provenientes de diferentes formações iniciais, encontrando-se cada um deles em diferentes estádios de

desenvolvimento profissional. Atualmente ainda existem muitas lacunas em relação às práticas que deverão ser implementadas na transição de ciclo.

Pelo que a colaboração entre todos os docentes envolvidos neste processo deverá ser uma preocupação de toda a comunidade educativa, para que em conjunto se encontrem as respostas mais adequadas e que o processo de transição seja menos traumático. É de todo importante que exista uma estreita colaboração nas atividades de estabelecimento, numa tentativa de conjugar a intervenção com todos os intervenientes, com outros parceiros no processo educativo, principalmente com os técnicos do centro de recursos para a inclusão, Serviços de Psicologia e Orientação, centros de saúde, com as famílias e outras clínicas onde lhe é prestado outro tipo de apoio externo à escola.

1.2. Plano de resolução

O plano de resolução traçado terá como objetivo solucionar o problema definido.

A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Aos educadores e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta

Continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas. . . . A planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. . . . Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, com pela familiarização com as aprendizagens escolares formais (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

De acordo com o supra citado torna-se imperioso implementar práticas colaborativas como meio de desenvolvimento profissional dos professores.

Assim é do todo interessante envolver os professores para que consigam rever e formular as suas práticas letivas que estabeleçam 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).

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 (Aincow, 1998). Esse projecto 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.

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.” A formação será realizada na modalidade semipresencial, caracterizada por cinco módulos temáticos com etapas presenciais e etapas de trabalho autónomo.

Na primeira fase, o projeto destina-se à formação dos docentes dinamizadores, com uma carga horária de 50 horas, sendo 25 delas presenciais e as outras vinte cinco destinadas ao trabalho autónomo. 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 inter pares e sobre práticas de ensino que têm em conta a diversidade, para que currículo se torne acessível a todos os alunos.

Na segunda fase do projeto, para além do uso dos materiais de formação utilizados nesta primeira fase, prevê-se ainda a organização de 5 cursos de formação, 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: o autismo, 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.

Por esse motivo, apresentamos o presente plano de resolução.

1.2.1. Áreas

Este projeto aborda essencialmente a área da educação especial, vê a escola como um lugar de trabalho partilhado e um lugar de articulação entre o 1.º e o 2.º ciclos. Refere ainda a colaboração entre professores e entre alunos, o desenvolvimento profissional com vista à melhoria dos métodos de ensino.

1.2.2. Objetivos específicos

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

- Orientar os professores a definir os seus próprios objetivos de aprendizagem dentro dos objetivos globais estabelecidos no projeto de formação.
- Promover a reflexão sobre aquilo que os professores pensam acerca das suas práticas numa perspetiva inclusiva.
- Analisar formas de trabalhar em conjunto com outros professores de forma a facilitar a articulação curricular dentro da sala de aula e promover a colaboração, reflexão e partilha.
- Estimular a mudança 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, na transição de ciclos.
- Fomentar a observação e a supervisão da prática educativa por parte dos professores participantes e implicá-los na mudança.
- Auxiliar os professores participantes a identificar os fatores escolares que influenciam o aproveitamento dos alunos, na transição de ciclos.
- Repensar estratégias destinadas a dar resposta às necessidades dos professores que têm alunos com NEE, na transição de ciclos.
- Desenvolver a experimentação de atividades e materiais de avaliação alternativa.
- Usar estratégias e metodologias de ensino a partir das quais se abordem os conteúdos curriculares de uma forma diferenciada.
- Dotar os formandos de modo a que no final da formação, sejam um recurso do agrupamento, capazes de organizarem uma formação semelhante à proposta neste projeto.

1.2.3. Ações a desenvolver

A oficina de formação (Apêndice III) basear-se-á na estrutura do projeto que se apresenta e que se constitui como base de suporte à sua implementação. Esta oficina de formação tem como título: **NEE - Articular para incluir do 1.º ao 2.º ciclos.**

1.º Módulo (outubro de 2014) Conceção dos professores acerca da articulação entre professores do 1.º e 2.º ciclos.

Objetivos: Expor as expectativas da atual formação. Partilhar e refletir acerca das conceções que os professores têm acerca da articulação.

Quadro 1. *Módulo I - Articulação entre Professores 1.º e 2.º Ciclos.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação	Conhecer o contexto de trabalho da oficina de formação.	- Conhecimento dos participantes dos objetivos, dos conteúdos e da bibliografia.
2	Expectativas dos participantes	Analisar as expectativas que cada um dos participantes traz para a formação.	- Análise das expectativas que os formandos possuem à cerca de formação.
3	Critérios de Avaliação	Apresentar e discutir o modo de avaliação e de trabalho de oficina.	- Apresentação do modo de avaliação dos participantes ao longo da formação, valorizado o trabalho reflexivo entre pares e colaborativo.
4	Conceções dos professores acerca da articulação	Estimular o processo de aprendizagem reflexiva.	- Partilha das conceções que os professores têm acerca da articulação.
5	Educação especial e o ensino	Conhecer a evolução da Educação Especial ao longo dos tempos; Refletir sobre a legislação em vigor;	- Retrospetiva histórica da Educação Especial. - Apresentação e análise da legislação em vigor, despertando nos formandos o conhecimento das características da Educação Especial nos nossos dias.

2.º Módulo (novembro de 2014) As necessidades educativas especiais envolvidas na transição de ciclo do agrupamento.

Objetivo: Analisar as problemáticas existentes no agrupamento.

Quadro 2. *Módulo II - Necessidades Educativas Especiais Existentes.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	As NEEs existentes	Conhecer as problemáticas com que os professores se deparam em contexto sala de aula.	- Registo das problemáticas mencionadas por cada docente. - Organização de grupos de acordo com as essas problemáticas.
2	Preparação dos estudos de caso	Caracterizar os alunos e suas problemáticas; Definir e planificar a atividade a desenvolver.	- Trabalhar em grupo essas mesmas problemáticas. - Cada grupo irá fazer a planificação e definir a atividade a desenvolver de acordo com cada caso específico.

3.º Módulo (janeiro 2015) Construção de instrumentos pedagógicos.

Objetivo: Construir materiais / instrumentos pedagógicos. Elaborar um conjunto de directrizes e estratégias, de modo a criar oportunidades de aprendizagem e de participação para todos dentro da sala de aula.

Quadro 3. *Módulo III - Construção de Materiais Pedagógicos.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Preparação dos estudos de caso (cont.)	Partilhar ideias e saberes acerca das problemáticas.	- Recolha de sugestões/experiências. - Elaboração de uma brochura acerca da problemática analisada.
2	Apoio à aprendizagem dos alunos com NEE	Planear estratégias/actividades de forma a responder às necessidades educativas os alunos. Preparar/Construir materiais para a concretização das actividades planificadas.	- Refletir em grupo sobre as dinâmicas que melhor contribuem para a transição de ciclo. - Construção de materiais/ instrumentos (grelhas, portefólios, ...) -Partilha de materiais
3	O envolvimento dos alunos com NEE nas actividades de sala de aula	Valorizar comportamentos/atitudes de respeito pela diferença.	- Identificação de atitudes menos assertivas em sala de aula. - Apontar medidas a adotar para lidar com a situação. - Recolha das recomendações mais importantes e elaboração de um plano de ação que contemple os alunos e professores envolvidos.

4.º Módulo (fevereiro 2015) Apresentação dos estudos de caso.

Objetivos: Apresentar produções conseguidas. Refletir sobre os trabalhos produzidos.

Quadro 4. *Módulo IV - Apresentação de Trabalhos Produzidos.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação dos estudos de caso	Expor os trabalhos de grupo.	- Apresentação, reflexão e partilha dos estudos de caso.
2	Avaliação das aprendizagens dos alunos	Identificar os fatores a ter em conta na avaliação das aprendizagens	- Registo dos instrumentos utilizados por cada um dos docentes na avaliação diagnóstica na avaliação contínua e final. -Reflexão sobre as vantagens de se avaliarem os contextos que poderão influenciar as aprendizagens na transição de ciclo. -Partilha e discussão entre todos.

5.º Módulo (março 2015): Articulação entre os professores dos dois níveis de ensino /Avaliação / auto-avaliação.

Objetivo: Coadjuvar o apoio ao desenvolvimento profissional/ refletir sobre a colaboração entre pares.

Quadro 5. *Módulo V - Articulação entre Ciclos e Avaliação.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Trabalho colaborativo	Identificar as vantagens da articulação/trabalho colaborativo junto das crianças com NEE. Identificar formas de tornar essa articulação mais eficaz.	- Calendarização das atividades nos dois níveis de ensino. - Planificação de atividades de articulação (pré-integração). - Contrução de uma ficha de registo das atividades a desenvolver no projeto de pré-integração. - Tomada de conhecimento do Encarregado de Educação e sua participação.
2	Oficina de Formação	Avaliar o trabalho desenvolvido.	-Avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da oficina de formação.

1.2.4. Espaços

Este projeto desenvolver-se-á numa sala da aula localizada na escola sede do agrupamento.

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. Deverá ainda ter acesso a material informático para projeção de conteúdos.

1.2.5. Recursos

Materiais

Como recursos materiais utilizar-se-ão um conjunto de textos que introduzem as áreas a serem abordadas em cada módulo, os quais serão a base das atividades a desenvolver ao longo da formação.

Serão ainda utilizados outros materiais disponibilizados pelo CFAE, quadro interativo, retroprojector, computador, marcadores, folhas de papel grandes para afixar os trabalhos.

1.2.6. Calendarização

O projeto de formação a desenvolver decorrerá entre outubro de 2014 a março de 2015, e através da modalidade de oficina, com a carga horária de 50 horas, sendo vinte cinco delas presenciais e as outras vinte cinco destinadas a trabalho autónomo. Este trabalho autónomo incide na conceção, produção, testagem e reformulação da sequência didática e respetivos materiais.

1.2.7. Avaliação

A avaliação será contínua incentivando a reflexão e baseando-se no acompanhamento e observação da assiduidade, dando-se especial atenção ao desempenho durante os períodos definidos para execução de trabalhos reflexivos e práticos em contexto sala de aula.

Cada formando dará retorno sobre a forma como foi implementado, as experiências que daí resultaram, procedendo a reformulação se necessário e definindo outras unidades de aprendizagem.

Todos os trabalhos elaborados serão disponibilizados a todos os formandos, assim como os materiais produzidos.

No fim da ação de formação, cada formando apresentará os trabalhos aplicados na sua prática pedagógica e produzirá um relatório de reflexão e avaliação.

No início da ação todos os formandos serão informados acerca dos critérios de avaliação.

Esta avaliação terá em conta diversos aspetos tais como: interações entre os elementos do grupo, formadores/formandos; a participação nas sessões de trabalho presencial e a qualidade de execução das tarefas apresentadas nas sessões de trabalho presencial e não presencial.

SÍNTESE REFLEXIVA

Este projeto iniciou-se com uma reflexão autobiográfica, a qual constituiu um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre o quotidiano escolar, promovendo uma autorreflexão. Segundo Josso (2004), a reflexão autobiográfica visa “explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o carácter processual da formação e da vida, articulando espaços e diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (p. 9).

Ao longo deste trabalho foram abordados vários conceitos entre os quais a formação, indo 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. Neste trabalho de projeto propusemo-nos trabalhar a formação como um instrumento de mudança efetiva de modo a que se ampliassem as competências profissionais e onde os professores se revissem.

A escola, como organização, requer a criação de uma cultura que, segundo Santos, (2009) decorre “de um processo lento e exigente mas reconhecido nas instituições, como um elemento fundamental para o seu sucesso” (p. 21). Uma cultura de escola que integre um conjunto de valores, crenças, princípios orientadores que favoreçam a apropriação da mesma, por parte de todos os seus membros, e motive os professores, os funcionários, os pais e outros elementos da comunidade educativa, transforma a instituição num foco de boas práticas, baseadas na cooperação, na partilha, na construção do saber e saber-fazer, com um clima de escola favorável ao desenvolvimento de um trabalho consertado entre os elementos da comunidade educativa. Brunet (1988, citado por Nóvoa, 1992, p. 29) refere “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”.

Inclusão implica mudança, tanto no sistema quanto na escola. Nesta, começa-se pela parte física e continua-se até o currículo, que deve ser reestruturado, adaptado, readaptado (em todos os seus aspectos), transformado: acessível ao portador de necessidades educativas especiais.

Para isso é preciso que os sistemas de ensino criem estruturas e programas de apoio aos professores na capacitação e remuneração adequada, e também possibilitem às escolas instrumentalização e espaços adequados que possam estimular o aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais.

A escola, a partir da sua proposta pedagógica, pode efetuar mudanças radicais em toda a sua estrutura educacional. Para que a educação inclusiva seja realmente efetiva e eficaz, o que se propõe é que se cumpram as leis.

A inclusão educacional tem sido um dos maiores desafios que se colocam aos sistemas escolares de quase todo o mundo, de acordo com Ainscow (2009), pretende-se assim eliminar a exclusão social e 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/transição do 1.º ao 2.º ciclos de alunos com NEE.

Como docente de um Agrupamento de escolas, e consciente de que as práticas de articulação podem evitar que os processos de transição sejam menos penalizadores para os alunos, sentimo-nos motivados para a realização da presente investigação, que assenta em três dimensões de análise: o trabalho articulado entre docentes de diferentes ciclos de ensino, a transição de ciclo dos alunos (em particular a adaptação ao 5.º ano), e as práticas pedagógicas dos docentes.

Podemos afirmar que urge repensar a importância da articulação curricular, de entre os vários aspectos que condicionam o processo educativo, uma vez que esta se tem destacado como um potencial contributo para a resolução dos problemas relacionados com o sucesso educativo. Na nossa opinião, a tomada de consciência, por parte dos docentes, da efetiva importância da articulação curricular pode melhorar o desempenho do sistema educativo. Quando se assume a importância de uma realidade, encontram-se estratégias para a implementar, mesmo em condições adversas.

Como foi apresentado ao longo deste trabalho, as transições de ciclo colocam a descoberto as fragilidades de uma escola onde não são implementadas as práticas articulatórias. A progressão no ensino implica uma estruturação do meio escolar cada vez mais complexa, aumentando as expectativas em relação ao desempenho do aluno (Wenz-Gross & cols., 1997, citado por Correia, 2008). Esta situação poderá ser causadora de *stress* escolar, acarretando para os alunos percursos escolares conturbados. 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.

A criação de uma crescente autonomia por parte das escolas, enquadrada pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, tem como grande objetivo, promover o estabelecimento de práticas educativas direcionadas para a partilha de experiências, para o trabalho

articulado, para o desenvolvimento de uma gestão de currículo, na medida em que deve entender-se por autonomia “a capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou colectiva, detém de se poder reger por leis próprias, de actuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portanto, um determinado grau de independência, não vituperando nunca os postulados mais elementares da responsabilidade” (Morgado, 2000, p. 49). Ou seja, trata-se de um outro contributo para a gestão escolar, que as escolas devem utilizar para que o seu controlo sobre os processos que levam a que os alunos que a frequentam tenham mais sucesso, possa ser mais efetivo.

De acordo com as pesquisas feitas ao longo deste projeto e de acordo com a opinião dos docentes entrevistados que intervêm com estes alunos, é possível verificar que a formação de professores, visando a implementação de metodologias inclusivas como um caminho que presentemente se impõe. Permanece a necessidade de obviar efeitos menos positivos 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 transição do 1.º ao 2.º ciclos dos alunos com NEE.

No âmbito deste projeto, analisámos a importância da aprendizagem dos professores a partir do conhecimento que já existe na escola, como ponto de partida para se refletir sobre as práticas educacionais, e desenvolver estratégias apropriadas. Nesta ordem de ideias, apresenta-se uma oficina de formação que se prolongará 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.

Esta oficina de formação tem todas as condições para ter êxito porque vai de encontro a uma temática importantíssima e atual nas nossas escolas, uma vez que a colaboração entre pares, potencia 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.

Essa importância foi reconhecida pelo Centro Formação da Associação de Escolas do Alto Tâmega e Barroso, que prontamente acedeu à sua concretização, aguardando-se neste momento a acreditação, junto do Conselho Científico para a Formação Contínua de Professores.

Atualmente, ser professor não é tarefa fácil, pelo que o fator tempo foi relevante e deve ser mencionado em dois contextos diferentes. Na aula, a diversificação, porque tem de atender a ritmos diversos, requer um espaço e uma gestão temporal mais flexível do que aqueles que são permitidos ao professor, constrangido pelos prazos e planificações feitas em grupo, com datas acordadas e reduzido espaço de manobra. Por outro lado, a preparação dos materiais e correção dos diversos produtos obriga a um aumento substancial da carga de trabalho semanal para o docente. Por isso, a partilha de materiais e simplificação de processos seriam vantagens adicionais.

De facto, a transição bem feita tem vantagens inegáveis para o aluno, pois, independentemente das suas capacidades, dá-lhe oportunidade de chegar tão longe quanto as suas capacidades o deixarem, adquirindo simultaneamente competências sociais valiosas, desenvolvendo a sua autoestima e a sua capacidade de concretização.

Por outro lado, ficou também evidente que é possível aos agentes no terreno agirem de forma a tornar o sistema educativo mais justo. Desse modo, cada profissional docente pode intervir no sentido de proporcionar àqueles que são o objeto central do seu trabalho as condições de equidade que a lei lhes confere, mas que, por vezes, a sociedade lhes nega.

Neste sentido, a planificação da transição de ciclo será um dos caminhos a trilhar na busca de soluções para os desafios que a crescente diversidade de alunos nos coloca e uma forma de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, mas que simultaneamente ciosa do seu papel essencial: o de partilhar o conhecimento com qualidade e em condições de equidade.

Por isso, ao professor são colocados novos desafios: o leque de funções alarga-se e aprofunda-se. Já não pode continuar a desempenhar o papel de agente transmissor de um

conhecimento incontestado e imutável que trabalha para uma plateia homogénea de receptores ávidos desse saber e dentro de uma “sala asséptica” dos problemas sociais que a envolvem (Máximo-Esteves, 2008, p. 7). Pelo contrário, o profissional docente envolve-se na resolução prática desses problemas, questionando, planeando, experimentando, refletindo, em ciclos sucessivos de reflexão e ação.

Pretendemos, promover a reflexão dos professores que tomámos como sujeitos da nossa investigação – eles próprios protagonistas efetivos dos processos de decisão curricular acerca da importância da sua articulação. O propósito que nos motivou, e que organizou o estudo que agora se apresenta foi, tão somente, o de abrir caminhos para a implementação de práticas articulatórias efetivas, adaptadas ao universo do Agrupamento, de modo a que os alunos que frequentam as nossas escolas obtenham melhores resultados escolares por via da articulação curricular que os profissionais conseguirem implementar. Em última análise, pretendemos dar um contributo para o enriquecimento do desempenho docente, para a realização profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos.

Neste sentido, terminamos este estudo como começamos: em busca do caminho possível para tornar a escola o espaço de partilha de saber onde ninguém se sinta excluído. Porém, desta vez temos mais companheiros de viagem nesta nova etapa, por isso, tomemos como mote as palavras do poeta andaluz António Machado, “*se hace camino el andar*” e ponhamo-nos a caminho.

FONTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Afonso, N. (1989). Inovação educacional e formação de professores. *Aprender*, 7, 15-24.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais em sala de aula: Um dia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/UNESCO.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 34-53). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Braga: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Almeida, J. F. (1993). Integração social e exclusão social: algumas questões. *Análise Social*, 10, 830-883.
- Antunes, R. (2011). Educação inclusiva, escola de qualidade para todos. *Ideias e Temas*, 8, 173-182.
- Ball, S. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Bolívar, A. (2002). *Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC.
- Bartholo, R. (2007). Alteridade e preconceito. In E. Tunes & R. Bartholo (Orgs.), *Nos limites da ação, preconceito, inclusão e deficiência* (pp. 55-89). São Carlos: Edufscar.
- Barroso, J. (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (2.ª ed., pp. 68-91). Porto: Porto Editora.

- Bento, A. V. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Orgs.), *Escola sobre suspeita* (pp.55-69). Porto: Asa.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 78-92). Lisboa: Educa.
- Carvalho, R., & Gomes, J. (2007). “Começar bem... do 4.º para o 5.º ano!”. *A experiência de um projecto de apoio à transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Universidade da Madeira (texto policopiado).
- César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 564-582). Porto: Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Autor.
- Correia, L. M. (1997), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes do regular*. Porto: Porto Editora.
- Correia, K., & Pinto, M. A. (2008). *Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- 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
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada*. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 94-113). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Fay Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Dominicé, P. A. (1988). Biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 101-106). Lisboa: MS/DRHS/CFAP.

- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dinello, R. (1987). *Actualização na educação infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Drucker, P. (1999). *Desafios da gestão para o séc. XXI*. Lisboa: Civilização Editora.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I. L. (2010). *Os professores e o currículo: percepções e níveis de intervenção dos professores do ensino básico no desenvolvimento curricular*. Dissertação mestrado inédita, Universidade Aberta, Lisboa.
- Formosinho, J. (2008). Conversa com ... *Cadernos de Educação de Infância*, 86 (4), 23-35.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- 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.
- Giroux, H. (1988) *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Goodson, I. F. (1991). *Sponsoring the teacher's voice: teachers' lives and teacher development*. Manuscrito inédito.
- Goodson, I. F. (1997). *Conhecimento e vida profissional, estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Grande Dicionário da Língua Portuguesa, 1991.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.

- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.
- Leite, C. (Org.). (2005). *Mudanças curriculares em Portugal, transição para o séc. XXI*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado, presente e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood - a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco-Oxford: Jossey-Bass.
- Moraes, M. C., Pacheco, J., & Evangelista, M. (2004). *Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa.
- Mullins, E. (1997). Changes in young adolescent's perspective: A descriptive report. *Journal of Early Adolescence*, 4, 107-130.
- Nias, J. (1993). *Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self*. In F. Vieira (Org.), *Supervisão - uma prática reflexiva de formação* (pp. 46-68). Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992a). *Os professores e as histórias de vida*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992b). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Olinda, E. M. B., & Cavalcante Júnior, F. S. (Orgs.). (2008). *Artes do existir: trajetórias de vida e formação*. Fortaleza: Edições UFC.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada - das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002a). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2002b). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa.
- Queiroz, M. I. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In Von Simson (Org.), *Experimento com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (Org.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão - Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim-de-infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interacções*, 1, 10-13.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão* (pp.46-75). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada - Conceito, discursos e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. 8, 63-83.

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. In B. Belmont & A. Vérillon (Orgs.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* (pp. 76-90). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Santos, A. (2009). *Escolas de futuro. 130 boas práticas de escolas portuguesas. Para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote.
- Serra, C. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo - Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Spindola, T., & Santos, R. S. (2003). Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). *Revista Esc. Enfermagem USP*, 37(2), 119-26.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves & E. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 76-95). Porto: Areal.
- E. Tunes, E., & R. Bartholo (Orgs.). (2007). *Nos limites da ação, preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: Edufscar.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, acesso e qualidade*. Salamanca: Autor.
- UNESCO (1998). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área de necessidades educativas especiais 1994*. Lisboa: IIE.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim-de-infância – 1.º ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 4-46.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação*. Porto: Asa.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.

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

Eletrónicas

AAVV (s/d) *Articulação curricular vertical: Projeto aprendizagens e climas de escola*. Recuperado em 2013, setembro, 02 de <http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/ArticulacaoCurricular.pdf>

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (2010). *Articulação entre ciclos escolares*. Recuperado em 2013, dezembro, 12 de <http://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/AArticulacaoOutubro2010.pdf>.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación, 350. La formación de profesores de Educación Secundaria*. Recuperado em 2013, novembro, 22, http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

Roldão, M.C. (2007) *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*. In Conferencia “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Recuperado em 2013, junho, 12, de <http://www.scribd.com/doc/8545016/comunicacoes-sobre-educacao-edesenvolvimento-profissional-dos-professores>

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação 8(8)*, 63-83. Recuperado em 2013, outubro, 12 de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/65>

Legislação

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo).

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro de 1989 (Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (Estatuto da Carreira Docente de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (Princípios a que a formação contínua deve obedecer - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Autonomia, Administração e Gestão da Escola).

Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE, de 17/8.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 60/93, de 20 de agosto (Alteração por ratificação de alguns artigos do Decreto-Lei 249/92, no que se refere à atividade dos Centros de Formação de Professores).

APÊNDICES

Apêndice I - Grelha de validação da entrevista às professoras

Tema das perguntas	Referências Bibliográficas	Pergunta da entrevista	Objetivos da pergunta	Questão parcelar	Objetivos específicos
I - Legitimação da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a colaboração da entrevistada. - Agradecer a disponibilidade e a colaboração. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. - Garantir anonimato e a confidencialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o entrevistador e entrevistado; - Apresentar os objetivos da entrevista; - Pedir autorização para gravar as respostas. 		Criar ambiente favorável e empático para a entrevista.
II- Características sócio demográficas	Batista (2008) Day (2001) Formosinho (2009)	1- Qual o seu grupo de docência?	- Especificar o grupo de docência a que pertence?	1-Que formação têm os docentes do 1.º e 2.º ciclos.	Verificar se a formação inicial dos docentes, os preparou adequadamente para a transição de alunos com NEE do 1º ao 2º ciclos.
		2- Qual a sua situação profissional e quanto tempo de serviço tem?	- Adquirir dados sobre a sua atividade profissional.		
III - Escola inclusiva	Fonseca (1989) Correia (1997) Sanchez (2003) Serrano (2006)	3-Quais as NEE dos alunos que transitam do 1.º para o 2.ºciclo?	Identificar a problemáticas existentes nos dois ciclos. Aperceber-se dos conhecimentos/competências que os docentes possuem à cerca das NEE existentes no 1.º e 2º. ciclo.	2.Quais as NEE dos alunos que transitam de ciclo?	Apurar as NEE existentes.
		4- Que conhecimentos/competências em NEE têm os docentes que leccionam turmas com alunos NEE no 1.º e 2.ºciclos?	Recolher informações sobre essas problemáticas.	3.Quais as estratégias aplicadas para facilitar a transição de ciclo destes alunos.	Apurar qual o conhecimento científico/pedagógico que os docentes possuem acerca das problemáticas existentes na turma.

Tema das perguntas	Referências Bibliográficas	Pergunta da entrevista	Objetivos da pergunta	Questão parcelar	Objetivos específicos
IV - Dificuldades na prática docente	Day (2004) Fullan & Hargreaves (2001) Decl. Salamanca (1994) Alarcão (2002)	5- Quais as maiores dificuldades com que se deparam os professores de alunos com NEE na transição de ciclo?	- Conhecer as dificuldades com que os docentes se confrontam na sua prática, enquanto professores de alunos com NEE. -Especificar como ultrapassa as dificuldades surgidas.	4- Conhecer as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática enquanto docentes de alunos com necessidades educativas, na sua transição de ciclo.	- Identificar as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática enquanto docentes de alunos com necessidades educativas, na sua transição de ciclo.
		6- Que estratégias utiliza para facilitar a transição de ciclo destes alunos?			
V - Necessidades de formação contínua	Amaral (1996) Batista (2008) Day (2004) Gouveia (2008) Nóvoa (1992) Goodson (2007)	7- Em que áreas sente maior necessidade de formação?	- Conhecer a necessidade de formação dos professores participantes.	5-Que necessidades de formação têm os docentes do ensino regular na transição relativamente aos alunos com NEE?	- Conhecer as necessidades de formação dos entrevistados.
VI - Participação na formação	Ponte (2003) Lima (2002) Perrenoud (2008)	8- Que disponibilidade possui para participar neste projeto de formação? Semanal? Mensal?	- Apurar a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação.	6-Qual a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação, organizada no contexto da escola e a realizar no decurso do ano letivo.	Investigar sobre a disponibilidade dos docentes para participarem nesta oficina de formação.
		9- Durante quanto tempo?	- Averiguar qual a disponibilidade para trabalhar em colaboração e participar na observação interpares.		
		10- Qual a sua disponibilidade para trabalhar em colaboração e participar na observação interpares?			

Apêndice II - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às professoras

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Características sócio demográficas	Características sociodemográficas?	Grupo de docência: - 110 (2) - 220 (1) - 200 (1) - 230 (2)	“1.º ciclo”. “ 1.º ciclo”. “2.º ciclo (Português)”. “2.º ciclo (História)”. “2.º ciclo (Matemática)”. “2º ciclo (Matemática)”.	“Pertença ao grupo do 1.º ciclo”. “Pertença ao grupo do 1.º ciclo”. “Pertença ao grupo do 2.º ciclo”.	E1 E2 E3 E4 E5 E6
	Características sociodemográficas?	Situação profissional: QA (3) 16,27, 15 anos QZP (1) 25 anos Contratada (2) 10,12 anos	“Quadro de Agrupamento - 16 anos” “Quadro de Agrupamento - 7 anos” “Quadro de Agrupamento - 15 anos” “Quadro de Zona Pedagógica” “Contratada - 10 anos” “Contratada - 12 anos”	“Pertença ao Quadro de Agrupamento e tenho 16 anos de serviço”. “Sou do Quadro do Agrupamento e tenho 27 anos de serviço.”. “Pertença ao Quadro de Agrupamento e tenho 15 anos de serviço”. “ Pertença ao Quadro de Zona Pedagógica e tenho 25 anos de serviço”. “Sou contratada e tenho 10 anos de serviço.” “Sou contratada e tenho 12 anos de serviço”.	E1 E2 E3 E4 E5 E6
Escola Inclusiva	NEE dos alunos que transitam do 1.º para o 2.º ciclo	Tipos de deficiência: “Síndrome de Down” (1) Perturbação Emocional e Personalidade (1) Perturbação do Espetro Autista Deficiência Mental (1) Défice cognitivo (1) Atraso Global do Desenvolvimento (1) Síndrome de Asperger (1)	“Síndrome de Down” Emocional e Personalidade Perturbação do Espetro Autista Deficiência Mental Défice cognitivo Atraso Global do Desenvolvimento Síndrome de Asperger	- “Tenho uma aluna com Síndrome de Down” - “Aluno com Perturbação Emocional/Personalidade” - “Tenho uma menina com Perturbação do Espeto Autista” - “Há na minha turma uma menina com Deficiência Mental.” - “Tenho um aluno com Défice Cognitivo”. - Existe na minha direção de turma um aluno com AGD. -“O meu aluno tem Síndrome de Asperger, mas é muito sossegado”.	E1 E2 E3 E4 E5 E6
	Conhecimentos/competências em NEE	Tipo de saberes em NEE - Conhecimentos teóricos (2)	- “Alguns conhecimentos teóricos - “Conhecimento teórico” - “Abordagem sobre deficiências” - “Especializada no domínio Mental/motora.”	-“Não ... no meu tempo como os alunos estavam institucionalizados apenas só nos eram transmitidos alguns conhecimentos teóricos”. - “Embora tenha algum conhecimento	E1 E2

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
		-Curso de Especialização em Educação Especial (3). - Formação inicial e prática ao longo dos anos (1)	- “Especializada no domínio Mental/motora”. - “Teoria aplicada na prática”.	teórico, só este ano é que trabalho com crianças com NEE.” -“No curso de especialização adquiri muita informação teórica, contudo a prática só a adquiri com o exercício das funções docentes”. - “Embora a minha formação de base não fosse nesta área senti necessidade devido às características dos alunos com que me fui cruzando. - “Com a especialização consegui mais estabilidade, uma vez que tenho ficado sempre na minha área de residência e deu-me mais estímulo/competências”. - “Tive alguma formação, mas os maiores conhecimentos foram com a prática ao longo dos anos.”	E3 E4 E5 E6
Dificuldades na Prática Docente	Dificuldades sentidas	Natureza das dificuldades - Integração/adaptação à nova escola. (3) - Desconhecimento das problemáticas. (2) - Continuidade Pedagógica. (1)	- “...dificuldade de adaptação dos alunos à nova escola...” - “Os alunos sentem dificuldade em se integrarem”. - “Adaptação à nova realidade e a não aceitação pelos colegas”. - “... não ter conhecimento antecipado...” - “Não se realizam reuniões para se darem conhecimento”. - “Dificuldade em dar continuidade”.	- “Sinto que estes alunos sentem muita dificuldade em se adaptarem uma vez que é uma realidade muito diferente à o 1º ciclo” - “Os alunos demonstram dificuldade em se integrarem porque existem mais salas e professores...” - “Revelam dificuldade, pois por vezes são segregados por colegas da turma e não só...” - “Só conhecemos estes alunos quando fazemos a receção aos mesmos.” - “Deveria no final de cada ano letivo, haver uma reunião para dar conhecimento das problemáticas e delinearem-se estratégias para a escola os receberem.” - “Como professora contratada, nada me garante que no próximo ano letivo fique com a turma e lhe dê continuidade, o que se torna um grande obstáculo para o aluno e professora.”	E1 E2 E3 E4 E5 E6

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
	Estratégias para a transição	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões (3) - Visitas à escola (1) - Pré integração/ socialização (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Reuniões com os professores dos dois ciclos de ensino”. - “Reuniões de articulação”. - “Reuniões com os professores envolvidos”. - “cooperação com vários intervenientes” - “Planificar atividades” - “Realizar atividades” 	<ul style="list-style-type: none"> - “No final de cada ano letivo deveriam realizar-se reuniões para dar a conhecer as problemáticas existentes”. - “Acho muito importante existirem reuniões de articulação para definirem estratégias para facilitar a transição destes alunos”. - “Trabalho cooperativo com prof. de Ed. Especial outros técnicos e família.” - “Deve-se fazer uma visita à escola para conhecer o espaço, pessoal e almoçar”. - “Planificar atividades a desenvolver numa turma de 5º ano e sala de Educação Especial. - “Para mim é muito importante que estes alunos participem em atividades na escola que os vai acolher”. 	<ul style="list-style-type: none"> E1 E2 E3 E4 E5 E6
Necessidades de Formação contínua	Necessidade de formação	<ul style="list-style-type: none"> -Avaliação s segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)(4) Construção de materiais adequados (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - “... na avaliação segundo a CIF” (4). - “Como avaliar alunos com NEE”. - “...na aplicação da CIF”. - “...no preenchimento da Checklist”. - “... Construção de software”. - “... na elaboração de fichas/grelhas...” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Na avaliação e Classificação Internacional de Funcionalidade”. - “Necessito de formação sobre a CIF”. - “Gostava de fazer formação sobre a CIF”. - “ Preciso de atualização no que se refere à CIF”. - “Na construção de ficheiros, de materiais adequados às problemáticas” - “...pesquisa e até construção de softwares educativos”. 	<ul style="list-style-type: none"> E1 E2 E3 E4 E5 E6
Participação na formação	Disponibilidade	<ul style="list-style-type: none"> Mensal (3) Semanal (4) 	<ul style="list-style-type: none"> “...Mensalmente.” “... Mensalmente” “...Mensalmente”. “... uma vez por semana”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Mensalmente, uma vez que já possuo conhecimentos.” - ... uma vez por mês e com créditos.” - “Estou disponível uma vez por mês.” - “Uma vez por semana, pois atualizar as práticas é muito importante.” - “Semanalmente, desde que seja creditada...podíamos fazer a planificação do trabalho para a semana seguinte.” -“Uma vez por semana para podermos aplicar o que se vai adquirindo”. - “Semanalmente para troca de materiais e experiências”. 	<ul style="list-style-type: none"> E1 E2 E3 E4 E5 E6

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
	Periodicidade	Ao longo do ano (2)	"... ao longo do ano". "... ao longo do ano".	- "Ao longo do ano... porque assim posso tirar dúvidas com mais facilidade". - "Ao longo do ano letivo, pois ainda sinto muita dificuldade em lida com estas crianças."	E1
		Alguns meses (4)	"... durante alguns meses". "... durante alguns meses". "... durante alguns meses". "... durante alguns meses".	- "Semanalmente durante três meses é suficiente..." - "Durante dois a três meses." - "Semanalmente, de modo a que haja partilha e de forma a terminá-la rapidamente." - "Semanalmente para poder ter tempo de fazer outras ao longo do ano letivo".	E2 E3 E4 E5 E6
	Disponibilidade para a colaboração e observação interpares	Disponibilidade Total (6)	"... desde que não seja de cariz avaliativo..." "disponível para partilhar e melhorar a minha prática pedagógica..." "colaborar no melhoramento". "disponível para colaborar (...)." "disponível para colaborar".	- "Estou disponível logo que não seja para me avaliarem." - "Estou sempre pronta para receber e partilhar aquilo que sei." - "Estou disponível para melhorar e enriquecer a minha prática pedagógica." - "Disponível para colaborar em prol dos resultados dos meus alunos." - "A minha disponibilidade de colaboração, neste momento é total." - "Estou disponível para colaborar e participar na observação interpares."	E1 E2 E3 E4 E5 E6

Apêndice III - Oficina de formação

MODELO AN 2-B

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

“Formar para a inclusão numa escola para todos”

2. Razões justificativas da ação: problemas, necessidades de formação identificado

Devido ao constante devir da sociedade e à crescente heterogeneidade e multiculturalidade que a comunidade escolar se vê confrontada, torna-se cada vez mais imperioso que a escola regular se ajuste a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, políticas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos institucionalizadas e/ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Pretende-se contribuir decisivamente para perspetivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, implicando a organização escolar como facilitadora de medidas e cooperação entre docentes, propiciando currículos, estratégias e recursos pedagógicas adequados a cada aluno.

Segundo Rodrigues (2003, p. 5), “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. Nesse sentido, a diferença é um valor (Ainscow, 1998) e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspetiva tal como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspetivam e prosperam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação,

bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.

Medidas como estas, que passam por atitudes, às quais, obviamente, estão inerentes valores e, por práticas que estão em consonância com esses valores, implicam que a escola se organize neste sentido. A liderança dos órgãos de gestão, deverá promover a cooperação entre professores, alunos e encarregados de educação, e saber gerir as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia. No entanto, trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspetiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil (Silva, 2007).

É neste sentido que a formação contínua de professores, é fundamental para dar a cada aluno aquilo que ele verdadeiramente necessita para o desenvolvimento das suas potencialidades. A proposta desta Oficina de Formação é fundamental para que os professores tomem consciência das diferentes práticas pedagógicas, que se podem por em prática para fomentar e desenvolver a inclusão, articulação e transição dos alunos com NEEs entre ciclos. Têm como objetivo a criação de instrumentos didático-pedagógicos, que facilitam a sua aplicação facilitando o processo ensino-aprendizagem.

3. DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudos) (Art. 12º-3 RJFCP)
(Art.33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: 4

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): Agrupamento de Escola de Valpaços

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

Educadora de Infância - Grupo 100; Professores do 1.º Ciclo – Grupo 110;

Professora de Educação Especial - Grupo 910.

3.2. Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

Educadores de Infância, Professores do 1.º ciclo, do 2.º ciclo e Educação Especial.

4 – Efeitos a produzir, mudança de práticas, procedimentos ou materiais didáticos

- Possuir conhecimentos globais das deficiências/ problemáticas existentes no agrupamento;
- Proporcionar o processo de articulação entre docentes com alunos de NEEs e /ou Institucionalizados;
- Desenvolver o processo de transição entre ciclos dos alunos NEEs;
- Criar instrumentos didático-pedagógicos, referentes aos processos de ensino e sobretudo da aprendizagem de todos os alunos;
- Interagir facilmente com os materiais e com os alunos, através dos recursos desenvolvidos e/ou disponibilizados;
- Desenvolver uma aprendizagem colaborativa;
- Diversificar os materiais pedagógicos utilizados nas aulas;
- Introduzir métodos e estratégias capazes de contribuir para uma verdadeira partilha de saberes e de recursos com outros professores e a comunidade educativa, renovando o processo de ensino/aprendizagem ao nível da aula.
-

5 – Conteúdos da ação

1.º Módulo – Conceção dos professores acerca da inclusão (outubro)- 4 horas

- Avaliação diagnóstica de competências e práticas;
- Expectativas da atual formação;
- Debate dos objetivos da ação e estrutura da oficina de formação;
- Apresentar e discutir o modo de avaliação e de trabalho de oficina.
- Avaliação de necessidades e interesses
- Conhecimento do decreto que regulamenta as NEEs

2.º Módulo - As necessidades educativas especiais do agrupamento/ institucionalização (outubro) – 6 horas

- **Objetivo:** Conhecer o suporte legal que sustenta as NEEs (continuação)
- Analisar as problemáticas existentes no agrupamento
- Explicar as problemáticas das deficiências:

Síndrome de Down

Perturbação do Espectro do Autismo / Asperger

Atraso global de desenvolvimento (Deficiência Mental)

Perturbações específicas de aprendizagem

Perturbações Emocional e Personalidade

3.º Módulo - Construção de instrumentos pedagógicos (novembro 2014)- 5 horas

- **Objetivo:** Construir materiais / instrumentos pedagógicos
Planificação de atividades de articulação; Elaboração do cronograma das atividades;
Planificação de atividades facilitadoras na transição de ciclo. Agendar reuniões, marcação de atividades de pré-integração;
Identificação de estratégias facilitadoras de integração (crianças institucionalizadas); Visitas de estudo (dentro da sala e no espaço exterior), preparação de atividades comuns de acordo com o programa educativo individual e plano anual de atividades;
Construção de materiais, (elaboração de grelhas de monitorização de aprendizagem e comportamento, painéis,...)

4.º Módulo: Apresentação dos estudos de caso / novembro 2014)- 4 horas

- **Objetivo:** Apresentar e refletir sobre os trabalhos produzidos
Apresentação em grupo dos trabalhos elaborados
Discussão / debate acerca dos mesmos

5.º Módulo: Trabalho colaborativo/ supervisão interpares (dezembro 2014)- 4 horas

- **Objetivo:** Coadjuvar o apoio ao desenvolvimento profissional/ refletir sobre a colaboração entre pares.
Vantagens do trabalho colaborativo para trabalhar com os NEE na escola.
Identificação de formas de tornar essa colaboração eficaz.
Realização de um projeto de ensino em colaboração com um colega.

6.º Módulo: Avaliação do trabalho desenvolvido na oficina de formação. (janeiro 2015) – 2 horas

- **Objetivo:** Avaliar os resultados obtidos na oficina de formação.
 - Avaliação de todo o trabalho desenvolvido na oficina de formação.
- Avaliação dos formandos

6 – Metodologias

A Oficina de Formação está dividida em 6 sessões presenciais, pressupondo situações separadas no tempo para reflexão e constatação individual e, também, para aplicação no terreno da(s) proposta(s) e dos materiais produzidos.

Nestas sessões haverá períodos de trabalho autónomo e de atividades em pequenos grupos (com afinidades disciplinares). Nestes períodos os formandos desenvolverão o seu trabalho com vista a integrá-lo nas atividades de apresentação conjunta ao restante grupo de colegas. Promoção da reflexão, partilha, troca de experiência e debate de ideias – trabalho colaborativo.

6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:

Entre os meses de outubro de 2014 e janeiro de 2015

6.2.2. Número de sessões previstas por mês: 2

6.2.3. Número de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas - 25

Sessões de trabalho autónomo-25⁹

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Art. 7º, RJFCP)

Data: ___/___/___ Cargo:

Assinatura:

⁹O trabalho autónomo incide na conceção, produção, testagem e reformulação da sequência didática e respetivos materiais.

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA
(Art.25º-A,2 c) RJFCO)

Nome:

(Modalidade de Projecto e Ciclo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art. 37º f) RJFCP

SIM _____ NÃO _____ Nº da acreditação do consultor _____

9 -Regime de avaliação dos Formandos

Os formandos serão avaliados de forma contínua baseando-se no acompanhamento e observação da assiduidade, dedicação e no desempenho de cada formando durante as sessões de formação, dando-se especial relevo ao desempenho durante os períodos definidos para a execução de trabalhos reflexivos, colaborativos e práticos em contexto sala de aula (o professor como um prático reflexivo, de Schön, 1992).

Todo o trabalho produzido será analisado e avaliado continuamente, a fim de se determinar o grau de satisfação de cada formando. Os trabalhos produzidos serão disponibilizados a todos os formandos, para que partilhem e se enriqueçam com os materiais criados.

No fim da ação de formação cada formando fará uma apresentação final que versará sobre a aplicação concreta do aprendido às tarefas de gestão e/ou prática pedagógica individual e produzirá um relatório de reflexão e avaliação.

Os formandos serão informados no início da ação acerca dos critérios, pelos quais serão avaliados.

A classificação final será numa escala de 0 a 10 valores.

10- Formas de avaliação da ação

Questionário de avaliação do formador; questionário de avaliação dos formandos. Relatório final do formador sobre a validade científica e pedagógica, bem como sobre a adequação ao público-alvo e sobre os documentos constantes no portefólio de cada formando (resultados alcançados).

Bibliografia

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ UNESCO
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Camisão, I. (2004). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- 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.
- Correia, L. M. (1994). A educação da criança com NEE hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 45-53.
- Correia, L. M. (2005). A escola contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas Especiais. In H. Serra, *Atas do encontro internacional de educação especial: Diferenciação do conceito à prática*. Porto: Gailivro.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- 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
- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In J. B. Duarte & D. Franco (Coords.), *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas*: Lisboa Edições Universitárias Lusófonas.
- Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.