MARIA DE FÁTIMA BARROSO ALVES TEIXEIRA

**FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO
REGULAR PARA A PROMOÇÃO DAS
APRENDIZAGENS DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS NO 1.º CICLO**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

2014

MARIA DE FÁTIMA BARROSO ALVES TEIXEIRA

**FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO
REGULAR PARA A PROMOÇÃO DAS
APRENDIZAGENS DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS NO 1.º CICLO**

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

2014

EPÍGRAFE

O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projecto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador.

Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos.

Implica luta.

Freire, 2000

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças com NEEs integradas no ensino regular e muito em especial àquelas com quem tive o privilégio de trabalhar. Elas ensinaram-me a acreditar que aquilo que parece impossível pode tornar-se possível. Basta acreditarmos e olharmos para todas como sendo iguais.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza, sendo uma realização individual, resultou dos múltiplos contributos e intermináveis solidariedades. Dedico este espaço a prestar homenagem a quem com o seu valioso préstimo me auxiliou na concretização deste trabalho.

Os meus agradecimentos:

Ao meu orientador, Professor Roque Antunes, um bem-haja e um eterno agradecimento pela sabedoria, orientação e disponibilidade que teve para comigo. Pelos muitos conselhos e sugestões de utilidade inestimável e pelo voto de confiança que sempre depositou em mim no decorrer de toda esta investigação.

A todos os professores que se cruzaram no meu caminho durante este Mestrado e foram uma importante ajuda na construção de conhecimento nas mais variadas áreas.

Às minhas colegas/amigas Manuela, Sílvia e Filó, pela camaradagem, pela colaboração interessada e pelas numerosas ideias trocadas; ao sabor de momentos mais e menos doces ao longo de muitas noites.

Aos meus filhos, que sem o saberem, incentivaram-me na concretização deste projeto através de mensagens de encorajamento, atitudes e até num simples beijo de boa noite compreendendo a ausência da mãe, junto do seu leito na hora de dormir.

Ao meu marido José Manuel, pelas vezes que teve de fazer também o papel de mãe.

A toda a minha família, que tanto adoro, e em especial à minha mãe que sempre teve uma palavra de incentivo nos momentos de maior desânimo.

A todos, o meu muito obrigado.

RESUMO

A escola atual encontra-se perante o desafio de responder com equidade às necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogénea, onde se adote um modelo de atendimento adequado a cada um. Neste contexto, consideramos os alunos, os professores e os encarregados de educação elementos chave de todo o processo, sobre os quais recaem responsabilidades acrescidas na concretização de uma educação inclusiva. É de salientar que a inclusão de todos os alunos nas salas de aula, englobando aqueles que têm necessidades educativas especiais, ainda é uma preocupação para muitos professores.

Neste sentido, este trabalho de projeto tem como objetivo principal encontrar resposta para a seguinte questão: **Que formação fornecer aos docentes do ensino regular para a promoção das aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo com NEE?** Segundo Sanches (1995), é imprescindível uma formação que opte por um modelo de professor-investigador, quebrando-se assim a “distância entre a teoria e a prática e [que encoraje] os professores a tornarem-se práticos de resolução de problemas” (p. 35).

Para dar resposta à questão supracitada, organizou-se um projeto de intervenção, que tem como suporte a implementação de uma oficina de formação que pretende esclarecer os professores de alunos com necessidades educativas especiais acerca da aprendizagem destes, de modo a capacitá-los no sentido de tornarem a inclusão escolar uma realidade cada vez mais eficaz. Pretende-se promover uma formação que enfatize o trabalho interpares, e o suporte teórico-prático em contexto, baseada na reflexão sobre as práticas, focalizada nos problemas correntes, e realizada a partir dum trabalho de equipa e de partilha coletiva.

Perspetiva-se assim que os resultados a obter com esta formação, particularmente o impacto desenvolvimental nos seus participantes sejam bastante significativos. O trabalho empírico levado a cabo consistiu numa entrevista aos docentes do 1.º ciclo que trabalham com alunos NEE. Os principais resultados deste trabalho apontam que os entrevistados demonstraram disponibilidade para participarem numa oficina de formação, sentem necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre inclusão, para o desenvolvimento de atividades que fomentem a partilha e a colaboração, enquanto estratégia fomentadora do desenvolvimento profissional e do sucesso educativo.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, Alunos com necessidades educativas especiais, Aprendizagem no 1.º ciclo (Literacia).

ABSTRACT

Current Schools face the challenge of responding with equity the educational needs of a population which is more and more heterogeneous, and adopt an assistance method which is adequate to each individual. Within this context, we shall consider pupils, teachers and parents to be key elements throughout this process, as they are responsible for an inclusive education. We must state that the inclusion of all pupils in classrooms, including those with special needs is indeed a situation which worries many teachers.

Thus, this project work has as its main objective answering the following question: **what training must teachers acquire within a regular school in order to promote learning to pupils at primary school with special needs?** According to Sanches (1995), an education based on a teacher-researcher method is fundamental, aiming therefore at breaking the “distance between theory and practice and (it encourages) teachers to become practical when solving problems” (p.35).

In order to answer the above-mentioned question, we organised an intervention project, which has as a support the implementation of a training workshop which intends to clarify teachers working with pupils with special needs about their ways of learning, in order to enable them to make school inclusion much more efficient. We aim at promoting education which focus on pair work, and supports theory and practice in context, based on the reflection on practice, focused on current problems, and it is done within a work group and collective exchange.

Therefore, this education, in particular the developmental impact it has on its participants may be greatly meaningful. The empirical work which was carried out involved and interviewed lecturers at primary schools who work with special needs pupils. This work's main results show that the interviewees showed willingness to take part in an educational workshop, as they feel the need to deepen their knowledge on inclusion, as to develop activities which promote exchange and collaboration, as a strategy promoting professional development and educational success.

Keywords: Lecturers' professional development, Pupils with educational special needs, Learning in primary schools (Literacy).

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

CEI - Currículo Específico Individual

CFAE - Centro de Formação de Associações de Escolas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL - Decreto-Lei

EB - Ensino Básico

Ed. – Editor, Edição

Eds. - Editores

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

LBSE - Lei de Bases do sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

N.º - número

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Org. - Organização

p. - página

pp. - páginas

PCA- Percurso Curricular Alternativo

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment)

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

PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA...	15
1. Descrição Reflexiva do Percurso Profissional.....	16
1.1. Fundamentação de uma reflexão autobiográfica	16
1.2. Esboço autobiográfico	17
1.3. O despertar da profissão	18
1.4. O rito inicial.....	20
1.5. Busca da segurança.....	21
1.6. A busca da diversificação	22
2. O Problema	28
2.1. Identificação e definição do problema.....	28
2.2. Justificação do problema	29
3. Questões e Objetivos de Investigação	31
3.1. Questão de partida	31
3.2. Subquestões	31
3.3. Objetivo geral	31
3.4. Objetivos específicos.....	31
PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	33
1. Desenvolvimento Profissional Docente	34
1.1. Desenvolvimento profissional	34
1.1.1. Desenvolvimento profissional autónomo	35
1.1.2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão e apoio profissional mútuo	36
1.1.3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria.....	36
1.1.4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação.....	37
1.1.5. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.....	38
1.2. Formação de professores nos nossos dias.....	39
1.3. Formação contínua	41
1.4. Formação de professores rumo à inclusão.....	42
2. Alunos com Necessidades Educativas Especiais	44

2.1. O ensino especial em Portugal.....	44
2.2. Necessidades educativas especiais	46
2.3. Integração/inclusão	47
2.4. Especiais atitudes dos professores face a alunos com NEE	50
2.5. As funções do professor de educação especial e do professor de ensino regular.....	52
3. Aprendizagem no 1.º Ciclo (Literacia)	54
3.1. Refletir sobre literacia	54
3.2. Práticas pedagógicas promotoras de literacia.....	56
3.3. Literacia nos primeiros anos de escolaridade	58
3.4. O 1.º ciclo como motor para a literacia	59
PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	62
1. Metodologia.....	63
1.1. Caracterização do contexto.....	65
1.1.1. Caracterização dos participantes	70
1.2. Plano de resolução	70
1.2.1. Áreas	71
1.2.2. Objetivos específicos.....	72
1.2.3. Ações a desenvolver	73
1.2.4. Espaços	75
1.2.5. Recursos materiais.....	75
1.2.6. Calendarização	76
1.2.7. Avaliação.....	76
SÍNTESE REFLEXIVA.....	77
FONTES DE CONSULTA	80
1. Bibliográficas	80
2. Eletrónicas.....	85
3. Legislação	86
APÊNDICES	I
Apêndice I - Grelha de validação da entrevista às docentes.....	II
Apêndice II - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às docentes.....	V
Apêndice III - Oficina de formação.....	IX

ANEXO.....	XVI
Anexo 1 - Qualificação de formadora	XVII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Módulo I - Conceções sobre a Inclusão.</i>	73
Quadro 2. <i>Módulo II - NEE do Agrupamento.</i>	73
Quadro 3. <i>Módulo III - Construção de Instrumentos Pedagógicos.</i>	74
Quadro 4. <i>Módulo IV - Apresentação de Estudos de Caso.</i>	74
Quadro 5. <i>Módulo V - Rumo à Inclusão - Avaliação.</i>	75

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da obtenção de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, é parte integrante de um projeto, Formação de docentes do ensino regular para a promoção das aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas no 1.º ciclo, planeado para ser implementado no Agrupamento de Escolas de Valpaços, com o objetivo de conceber um plano de formação que corresponda às necessidades dos docentes do ensino regular na promoção das aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo com NEE. Consideramos que este é um tema de grande pertinência na atualidade uma vez, vivemos numa época e numa sociedade sujeita a grandes transformações sociais, políticas e económicas, a escola tem de dar resposta à diversidade da sociedade multicultural.

É inegável e incontestável a importância da educação na construção da pessoa humana. A evolução da educação, ao longo dos tempos, bem como o papel do professor, que passou de mero transmissor a educador, no seu sentido mais abrangente, foram ganhando uma importância crescente. Nos dias de hoje, numa escola de massas, portanto heterogénea, a educação reavalia-se uma vez mais, questiona-se, questiona os docentes, a sua formação e a própria sociedade, para melhor formar os homens e as mulheres de amanhã.

A educação faz toda a diferença. É através dela que se constrói uma pessoa, um cidadão, e é com ela que as pessoas se tornam seres humanos, instruídos, responsáveis, colaborativos, com valores morais e éticos, capazes de construir um mundo melhor e mais justo. É portanto cada vez mais necessário educar de forma a ajudar a pessoa a “saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, uma educação que, para além do saber, elege o saber ser, saber estar e saber aprender como principais prioridades” (Morgado, 2005, p. 16).

Com a massificação do ensino e o aumento da sua complexidade, a escola “só pode responder adequadamente às novas e diferentes clientelas aceitando desafio da diferenciação, de modo a poder oferecer aos novos clientes serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades” (Formosinho, 2009, p. 69).

Atualmente um dos objetivos fundamentais da educação é promover a partilha de saberes e vivências para melhor favorecer o desenvolvimento de cada ser humano.

O novo Currículo Nacional do Ensino Básico preconiza um conjunto de princípios e valores, no qual consta o respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos procurando-se que, deste modo, se desenvolvam "as competências, concebidas como saberes

em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica" (2001, p. 15). Nesta ótica está a Declaração de Salamanca que se realizou na cidade de Salamanca, em Junho de 1994, na "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas especiais: Acesso e Qualidade" (Wang, 1995, p. 49).

Em Portugal, esta nova conceitualização surgiu pela primeira vez com a publicação de legislação adequada que veio operacionalizar grandes mudanças no âmbito do apoio pedagógico às necessidades educativas, nomeadamente o Decreto de Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, isso fez com que muitos professores mudassem o seu discurso e começassem a dar valor à inclusão de crianças com NEE no ensino regular.

Dentro desta perspetiva a escola passa a ser vista como um lugar onde todas as crianças têm o direito de aprender ou seja " uma escola para todos", onde cada aluno poderá encontrar recursos materiais e humanos necessários a esta finalidade.

Sanches (2001) reforça este ponto de vista dizendo que a escola inclusiva "é responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem de cada um deles" (p. 90).

Muitos pedagogos e estudos que, tal como poderemos constatar neste trabalho, vieram comprovar a necessidade que as crianças com necessidades especiais têm em estar junto dos seus pares e a frequentar as escolas normais como qualquer outra criança.

Encarámos, desde o início, este trabalho como um desafio que procurará evidenciar que apesar de todos os obstáculos com os quais poderemos vir a nos deparar, como por exemplo, a falta de formação, de recursos a inclusão é sempre possível.

Após vários meses de estudo (quer bibliográfico quer no terreno), e recorrendo a várias metodologias diferentes, consideramos que é possível implementar uma Educação Inclusiva, que apesar de não ser perfeita é um lugar onde todas as crianças com necessidades especiais são vistas e tratadas como iguais pelos seus docentes e acima de tudo pelos seus pares pedagógicos, tendo exatamente os mesmos direitos que todas as outras crianças.

Assim procuraremos fomentar a inclusão e abrir um novo horizonte no qual os docentes a encarem como algo essencial nos estabelecimentos de ensino onde lecionam.

Este projeto é formado por três partes, na primeira, parte-se de uma narrativa autobiográfica e da capacidade que ela possui de desencadear a autoformação e a redefinição da prática docente, dos momentos relevantes da trajetória académica e profissional da dinamizadora do projeto, a sua ligação com a problemática investigada, emergindo daqui a identificação do problema a investigar e cuja escolha se justifica.

Expuseram-se ainda nesta primeira parte o problema de investigação, a questão de partida e as questões parcelares, bem como os objetivos geral e específicos do presente projeto.

Numa segunda parte, faz-se o enquadramento teórico relativo à formação dos professores o qual nos remete para a importância do desenvolvimento profissional baseado na reflexão e na colaboração, que nos conduz a um processo de formação interpares que permitirá, por um lado o questionamento das situações, e por outro, a uma 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. Clarificou-se ainda o conceito de necessidades educativas especiais, seguidamente a evolução deste mesmo conceito e ainda de como o aluno com NEE tem sido visto no ensino, por último, é abordada a temática da literacia no 1.º ciclo, a qual como sublinhou Torres (2008), é uma componente essencial da educação e ela corresponde a um direito básico da pessoa: a capacidade de cada um em usar a informação escrita constitui um direito, independente da idade ou da frequência.

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 do 1.º ciclo, de um agrupamento de escolas, onde se pretende implementar o referido projeto. A filosofia que o enforma 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 APA.

PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. Descrição Reflexiva do Percorso Profissional

1.1. Fundamentação de uma reflexão autobiográfica

Ao fazermos uma narração autobiográfica profissional, poder-se-á incorrer em alguma subjetividade, representada pelos sentimentos e afetividade, uma vez que é escrita por um autor que conta a sua própria história, mas também, pode apoiar na procura de oportunidades de aperfeiçoamento profissional, porque, cada um é levado a tomar consciência dos conhecimentos que alcançou ao longo da sua vida, podendo a partir dessas experiências conjetar oportunidades formativas. É de referir que autores, como Nóvoa (1992), defendem que a análise de materiais escritos por professores pode oferecer um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa em educação. Este exercício reflexivo permite refazer, reconstruir e repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado, permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Neste âmbito, o professor pode caracterizar-se como um narrador, um escritor e um personagem da sua própria história. Nesta perspetiva penso que a narrativa autobiográfica, é um trabalho bastante pertinente, na medida em que é um processo reflexivo, permitindo recuar no tempo para recuperar acontecimentos passados e assim facilitar um reposicionamento do docente face à ação, promovendo o autoconhecimento.

Embora a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade, o trabalho biográfico (construção da história escrita, co- análise e co- interpretação), enfoca de certa forma a questão da identidade, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psicossocioculturais, ao longo de sua vida, possibilitará a tomada de consciência sobre diferentes registos de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Ao docente/pessoa permitirá ainda ver-se e rever-se na prática educativa, tendo em vista a reconstrução das suas atitudes, ou seja possibilitará uma reflexão sobre a própria ação, de modo a prefigurar o futuro.

Neste sentido, pesquisadores, como Alarcão (2003), Nóvoa (1998), defendem que os momentos da experiência pessoal do professor são pontos de partida pertinentes para o processo formativo e que este não é independente das histórias de vida.

Assim, 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. Como explana Bolívar (2002, p. 111)

narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio de acções (passadas ou actuais), expressas por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente no sentido de que os pensamentos e acções estão estruturados em práticas narrativas ou discursivas. Os próprios relatos são acções 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, actuar).

A literatura consultada mostra que os professores, ao falar dos problemas do seu fazer docente, fazem emergir dados importantes das suas vidas.

O processo de constituição da sua identidade profissional está intimamente relacionado com as formas pelas quais os indivíduos assumem e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor. Segundo Derouet (1988), a identidade profissional dos professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho em concreto.

Pelo que já foi explanado anteriormente, poder-se-á dizer que o projeto de vida de cada um, terá influência no seu desenvolvimento profissional, neste seguimento passo a apresentar a reflexão autobiográfica a qual será uma interpretação do passado, para conseguir compreender melhor o presente e projetar o futuro fazendo as devidas reconfigurações na trajetória individual e na docência.

Uma coisa foi preponderante ao longo deste percurso, nunca permiti que ninguém me fizesse acreditar que eu não era capaz.

1.2. Esboço autobiográfico

“Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar.”

Clarice Lispector

Ao longo de quinze anos de serviço docente, foram trilhados caminhos distintos, que aos poucos se formaram numa trajetória contextualizada, influenciada pelo ciclo de vida pessoal e profissional. 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.

Ao longo deste trajeto debati-me¹ com alguns obstáculos, tensões e por vezes até com desânimo, mas felizmente encontrei novas estratégias e novas formas de construir e consolidar o conhecimento. A minha identidade profissional edificou-se com atitudes simples, éticas, responsáveis e com serenidade, de uma forma processual e não apenas com uma sucessão de acontecimentos.

1.3. O despertar da profissão

*Conta-me o teu passado e saberei o teu futuro.
Confúcio*

Venho do seio de uma família humilde mantida pelos esforços de apascentar um rebanho de gado ovino nos terrenos acidentados do nordeste transmontano. O início dos estudos, deu-se no princípio da década de 80 na minha aldeia (Deimãos) onde fiz o 1.º ciclo.

Este nível de ensino teve um grande impacto, pois foi a primeira profissão com que mantive um contacto diário e é através da aprendizagem concretizada no 1.º Ciclo que se começaram a consolidar muitos dos conhecimentos que viriam a ter um papel decisivo na minha formação e no meu desenvolvimento escolar e profissional. Apesar de ser um tempo de aulas trabalhoso, de professores com autoridade, que usavam uma pedagogia expositiva, tentando formar alunos trabalhadores, obedientes, onde não me lembro haver lugar para o ensino individualizado ou pedagogias diferenciadas com adaptações curriculares, “currículo uniforme, pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1986), muita aprendizagem feita através da memorização sem compreender o que se estudava. Esta escola, que me exigiu muita disponibilidade física e mental, faz-me refletir que o conhecimento deve ser uma construção ativa onde todos os intervenientes são aprendizes.

Urge então repensar o papel da escola e do professor na construção do saber crítico do aluno. Somente através de uma educação que valorize o saber crítico é que teremos cidadãos preparados para a vida, para enfrentar os desafios que são impostos quotidianamente por uma sociedade globalizada e excludente.

O 2.º ciclo foi feito numa aldeia vizinha (Canavezes), para a qual eu e os colegas nos deslocávamos a pé, fazendo uma caminhada de cerca de três quilómetros. Este caminho era

¹ Utilizei na reflexão autobiográfica a primeira pessoa do singular por se tratar da narração/reflexão do meu percurso profissional ao longo da carreira.

percorrido depois de já ter dado muitos passos a ajudar os meus pais nas lides agrícolas, ou o meu irmão mais velho com o rebanho, subindo e descendo, montes e vales. Estes eram também muitas vezes a minha enorme sala de estudo, os deveres eram feitos por lá sentada, numa pedra à sombra de uma giesta ou procurando um raio de sol para me aquecer, conforme a estação o exigisse. Terminado o 2.º ciclo, e após insistência dos professores, o meu pai lá permitiu que eu prosseguisse os estudos na vila de Valpaços, onde concluí o secundário do curso de humanidades.

Desde o início, que sempre nutri o gosto pelos estudos, curiosa, empenhada e responsável, fascinavam-me os mistérios da docência, acredito que esta era a minha vocação desde tenra idade sempre acreditei ser possível fazer algo que gostava. Por outro lado seduzia-me a importância que tinha a professora a nível social (senhora bem arranjada, com a sua pasta e muito respeitada por todos), incentivada também pelos familiares e a ascensão obtida em termos culturais serviram de alavanca para a entrada no Ensino Superior, no Curso de Professores do 1.º ciclo. Conforme Nóvoa (1995, p. 116),

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 profissional 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 universo profissional e os outros universos sócio-culturais.

Ao longo dos três anos de ensino superior tivemos sempre estágio integrado, havia uma formação disciplinar, didática e pedagógica e iniciação à prática profissional. Numa primeira fase, a minha função na sala de aula era apenas observar e anotar, a forma como o orientador de estágio (professor com muitos anos de serviço), lecionava os conteúdos. Esta instituição via a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 96).

No segundo ano do curso comecei a lecionar alguns conteúdos de disciplinas diferentes, estas aulas eram supervisionadas pelo orientador de estágio, e por um elemento da universidade que se deslocava à escola para o efeito. Para Vieira (1993), a supervisão no espaço da formação inicial de professores é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, através do uso de procedimentos favoráveis à reflexão e experimentação.

De acordo com García (1998), o estágio supervisionado é um elemento fundamental de aprender e ensinar. Entendemos então que este processo, tem como finalidade o desenvolvimento profissional do professor, neste âmbito o conceito de supervisão preconiza o

apoio e orientação ao desenvolvimento do processo formativo através de estratégias de apoio/encorajamento, sugestões/ recomendações, esclarecimentos, questionamentos baseando-se em momentos de reflexão acerca da prática.

Supervisor e formando são responsáveis pela construção do conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática, permitindo ao formando intervir de uma forma mais ajustada na aprendizagem dos alunos com quem trabalha.

Como já foi referido este estágio foi pautado por reflexões sobre a prática, foi propiciador de conhecimento e desenvolvimento. Segundo Schön (2000), os alunos aprendem fazendo enquanto o professor exerce o papel de orientador, e não apenas de professor tendo como principais atividades num ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar.

O papel do supervisor nunca foi um papel diretivo, mas facilitador/mediador da aprendizagem, ao qual tentei ir de encontro pondo em prática as três atitudes básicas identificadas por Dewey: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade.

Teve também nesta fase um papel fulcral a minha mãe que sempre me apoiou e incentivou a executar com tenacidade a tarefa dos estudos, não com os seus conhecimentos académicos mas com seus ideais de rigor, aprendizagem e cumprimento do dever como se fosse uma força motriz.

Tendo por princípio que a minha identidade profissional é a capacidade de aprender para ensinar, depois de ter terminado o bacharelato, e já a lecionar continuei o meu ciclo de estudos na Universidade Aberta onde tirei a licenciatura. 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. Ou seja, o ser professor é algo permanentemente inacabado, pois edifica-se gradualmente, é um processo que sofre influências tanto do âmbito pessoal como profissional. Segundo Nóvoa (1995), “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. . . . A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam.”

1.4. O rito inicial

Terminei o curso de professora do 1.º ciclo em 1997, iniciei a carreira profissional numa escola da rede pública, longe de casa, numa terra desconhecida. O primeiro contacto com a realidade, foi premiado pela expectativa, surpresa, alegria, deslumbramento, constato que passei nos primeiros anos de profissão, pela 1.ª fase descrita em Huberman (1995), denominada fase “da exploração”.

Este seria então um período de “descobertas”, onde me deparei com a complexidade da situação profissional, em que me encontrava ainda insegura e pouco preparada, fazer com que aquelas crianças aprendessem seria sem dúvida um dos maiores desafios da minha vida. Paralelamente, sentia o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade e o contentamento ao sentir-me integrada no corpo profissional docente.

Iniciava-se então a construção da identidade profissional, a qual se gerou numa aprendizagem constante na docência, e no aprofundar e procura de saberes específicos e pedagógicos.

Os primeiros anos 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).

Penso que um dos aspetos positivos desta fase profissional foi a troca de experiências e de materiais didáticos, com as outras colegas, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Corroborando assim a opinião de Goodson (2008, p. 108), quando afirma que: “as nossas origens e as nossas experiências de vida são obviamente, ingredientes chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal”.

1.5. Busca da segurança

A fase da estabilização, surgiu entre os quatro e os seis anos de serviço (Huberman 1995), continuei a lecionar na escola onde estava colocada no ano a letivo anterior (EB1 de Santa Margarida – Lousada) e apesar de continuar a vir para casa apenas ao fim de semana, tinha aqui já alguns pontos de afinidade. Senti-me elemento integrante de um corpo profissional, competente, confiante e “confortável”, pois, estava mais centrada nos objetivos didáticos. Este clima de segurança fez com que a autoridade se tornasse mais natural e a consolidação pedagógica mais plena. Esta seria uma escola reflexiva, pois o corpo docente trabalhava cooperativamente e integrados em equipas de trabalho diversas (conselhos de ano), é de salientar que no concelho era a única escola com ensino coadjuvado da música, protocolo celebrado com a Academia de Música de Lousada, tratava-se de uma escola inclusiva, multicultural, numa escola para todos (Formosinho, 2001).

Esta fase iria também de encontro aos melhores momentos da carreira, o meu estilo de ensino foi-se construindo, procurei inovar tentando descobrir novas práticas de ensino de modo a promover o sucesso educativo dos meus discentes, tanto dos ditos “normais”, como dos NEE (síndrome de Down, Paralisia Cerebral), integrados na turma, que, para além do meu investimento pessoal habitual, a lecionação a estes alunos exigiu-me um trabalho e preparação extra (pesquisar sobre as suas problemáticas, organizar materiais diversificados e adotar estratégias diferenciadas). O meu trabalho era reconhecido, pois fui convidada pelo executivo para ser Coordenadora Pedagógica de ano. Participei em trabalhos institucionais (comissão de elaboração do Projeto Educativo) e coordenei vários projetos desenvolvidos na escola (Aprender ao Ritmo da Música, Ciência Viva). O convívio com os alunos, o reconhecimento deles pelo trabalho e as atitudes positivas foram, para mim uma verdadeira satisfação, que me dava a sensação de dever cumprido.

Foi também nesta fase que fui mãe pela primeira vez, agora para além das preocupações como pedagoga, tinha ainda as da maternidade, pois criar uma criança sozinha e longe da família nem sempre foi tarefa fácil. No entanto dentro da sala de aula, mantinha o dinamismo e o empenho em continuar a desenvolver um trabalho colaborativo com todo o corpo docente. Contudo, tive pouca disponibilidade para frequentar ações de formação, nomeadamente durante o primeiro ano de vida da minha filha, pois a formação contínua foi sempre uma das minhas preocupações.

Surgiu também nesta fase, a possibilidade de fazer a licenciatura na Universidade Aberta, oportunidade que agarrei com toda a força apesar, de todas as dificuldades que se impunham; ter tempo para estudar, os deveres profissionais, as tarefas de mãe e a deslocação de Lousada para Vila Real, onde eram feitos os exames, isto implicava ainda pagar horas extras à ama da minha filha. Por momentos ainda pensei em desistir, mas consciente da complexidade desta profissão sempre achei que investir em formação me ajudasse a melhorar as minhas práticas e me fizesse crescer como docente, além disso, uma coisa foi preponderante ao longo deste percurso, nunca permiti que ninguém me fizesse acreditar que eu não era capaz.

1.6. A busca da diversificação

Posteriormente, a partir dos sete anos de carreira, situa-se a fase da “diversificação” também descrita em Huberman (1995). Surgem aqui uma série de experiências pessoais, e profissionais, houve necessidade de procurar novos saberes, uma vez que desempenhei cargos

tanto pedagógicos com administrativos entre os quais: coordenadora pedagógica de ano, coordenadora do grupo de docentes de educação especial (eleita pelos docentes que estavam a lecionar a alunos com NEE) com representação no conselho pedagógico, este cargo exigiu que fizesse muitas pesquisas, que partilhasse muitas dúvidas com as lideranças procurando cultivar-me no sentido de contribuir para o esclarecimento e solução de problemas relativos a alunos com necessidades educativas especiais, estes foram anos muito cansativos, devido ao número de horas passadas em reuniões, senti também aqui como que um “choque”, porque tinha de desempenhar funções para as quais não me sentia verdadeiramente preparada.

Nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009 juntamente com a tarefa de lecionar uma turma desempenhei a função de coordenadora de estabelecimento, tendo em conta o definido no regulamento interno do agrupamento, responsabilizei-me pela manutenção das instalações e equipamento bem como das condições de segurança, executando todas as diligências necessárias para solucionar alguns problemas que foram surgindo ao longo do ano. Organizei, juntamente com as colegas, o Regimento Interno da Escola de acordo com a lei vigente, procedi à atribuição dos cargos pelo pessoal docente e não docente, tendo em conta as necessidades e apetências de cada um, transmiti as informações relativas ao pessoal docente, não docente e alunos, procurando sempre cumprir as decisões do Conselho Executivo, bem como as demais competências que me foram delegadas. Fomentei a participação dos pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos, sendo prova disso o contributo destes em algumas atividades da escola (ida ao musical “ Alice no país das maravilhas”, concerto de Natal, janeiras, desfile de Carnaval), abrindo sempre a escola à comunidade e vice-versa. É importante que a escola esteja conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, económica, política. Esta deveria assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social.

“Eu acredito que a única verdadeira educação passa pela excitação dos poderes da criança pelas demandas das situações sociais nas quais ela se acha” (Dewey, 2002, p. 2).

Dando cumprimento ao definido na legislação, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o qual estabelece na alínea d) do artigo 41.º que o coordenador de estabelecimento deve, promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas, todos estes que se dirigiam à escola foram atendidos e prestado- lhes os

respetivos esclarecimentos e realizadas várias atividades em parceria nomeadamente: desfolhada, festa de Natal, Janeiras, Carnaval. Pois a qualidade da escola de hoje prende-se, com a consciência social e política de que esta deverá estar aberta à comunidade, porque será na aposta de um trabalho conjunto que poder-se-ão abrir horizontes à formação integral de cada indivíduo, de modo que este seja capaz de construir uma sociedade que se pretende mais democrática.

A escola e a família são co-responsáveis no processo de educativo, mais que medir forças ou viver de costas voltadas são “ duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade escolarizada” (Perrenoud, 1995, p. 90).

Tendo em conta que a articulação entre níveis de ensino (pré-escolar e 1.º ciclo), deve ser construída a partir de uma sequencialidade progressiva, educadores e professores têm de estar cada vez mais atentos de modo a encontrarem estratégias que promovam a interação entre estes ciclos pois a transição deve ser sentida” como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição” (Roldão, 2008, p. 108), neste sentido foram várias as atividades realizadas e planificadas em cooperação entre estes profissionais, facultando momentos marcantes de aprendizagem e lazer entre todos.

Ao nível da atividade com os alunos o material didático foi diversificado, assim como os modos de avaliação. Houve neste período uma ação mais “ativista”, envolvendo-me em equipas, (secretariado de exames, coordenadora pedagógica de ano, coordenadora de escola) projetos e ações.

Nesta fase exerci o papel de docente supervisora (de mim mesma e dos outros) indo de encontro ao que deve ser a verdadeira supervisão:

um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154)

Os cargos desempenhados ao longo desta curta carreira de quase dezasseis anos de serviço ensinaram-me a agir com mais perseverança, com maior capacidade de iniciativa e autonomia no sentido de promover a minha independência na preparação dos meus materiais, na gestão das turmas e da escola. Isto deve-se também ao facto de ter entrado para o quadro de escola nos concursos de 2006/2007, que correspondia ao meu oitavo ano de serviço, o que me proporcionou alguma estabilidade e segurança profissional.

Passados dois anos (outubro de 2009), fui destacada para a área de residência, devido a problemas de saúde da minha ascendente, estar no seio da família traz outra serenidade e

tranquilidade ao modo como pensamos e agimos, prestei apoio a alunos do terceiro ano de escolaridade numa turma lecionada pela minha antiga professora do quarto ano. Foi uma experiência extremamente compensadora, na medida em que estabelecemos uma interação muito marcante pois houve sempre troca de experiências e troca de atividades.

Foi também nesta fase, (2012-2013), que surgiu na minha vida uma vida nova (grávida e agora já mãe pela segunda vez, de um rebento com poucos meses de idade).

O nascimento de mais um filho deixou-me, como é óbvio, maravilhada e radiante. Contudo a nível profissional fiquei um pouco desconcentrada, fruto das preocupações relativas aos cuidados necessários para com um ser tão pequeno e mudança de alunos. O regresso após a licença de maternidade foi marcado pelo reinício de relações pessoais e institucionais, o confronto com novos alunos foi uma experiência inicialmente difícil, uma vez que fui colocada pelo diretor em duas salas de apoio a crianças com necessidades educativas especiais (EB2,3 e escola secundária), ignorando-se a minha formação. Estas crianças/ jovens têm problemáticas muito diversas, (autismo, deficiência mental/motora). Nestas é prestado apoio a alunos com Currículo Específico Individual (CEI) e a alunos apenas com adequações curriculares, exigindo dos docentes trabalhos e estratégias muito diversificadas e individualizadas.

Pelo que já foi referido anteriormente e tendo em conta todas as veredas percorridas, sinto satisfação por ter conseguido ultrapassar as vicissitudes que me foram surgindo, tendo sempre em mente a ética profissional, exercício do meu dever com profissionalismo. Tornei-me profissional numa conquista quotidiana 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 órgãos de direção.

Considero que sou uma pessoa/professora crítica, consciente e reflexiva, com espírito colaborativo, atenta ao que me rodeia, para poder fazer uma leitura do mundo.

Esta reflexão possibilitou-me não apenas reviver e lembrar, mas sobretudo repensar a trajetória pessoal e profissional 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.

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.

Assim o professor deve ser responsável pelo apoio específico a um grupo de alunos, avaliá-los compreensivamente e apoiar alunos com necessidades educativas especiais integrados nas suas classes, bem como facilitar a aprendizagem e estar aberto às mudanças que põem em causa as certezas da educação.

“O educador que não quer danificar o sentido humano da sua atividade deve portanto aceitar as incertezas” (Barbosa, 1997, p. 53).

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. “A acção do professor-investigador deve ser uma acção dirigida para a obtenção de consenso sem coerção, para a compreensão mútua e livre acordo, através de processos de negociação (pessoal, interactiva e procedimental)” (Moreira, 2005, p. 84). Também Kelchtermans (2009, p. 77) defende o valor do trabalho coletivo ao afirmar que “a qualidade das relações colegiais entre os membros do corpo docente nas escolas é largamente reconhecida como um fator determinante e muito forte para o desenvolvimento da escola e para a implementação bem sucedida das inovações.”

Assim, o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular.

Aprofundar os estudos em bases mais sólidas e a necessidade de atualização permanente foi o que me levou a preparar-me para realizar o mestrado em educação, porque acredito que continuar a formação ao longo da vida será um meio para superar as “crises” que surgem ao longo dos ciclos de vida dos professores.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (Freire, 1996, p. 71)

É através de um modelo andragógico que os professores devem iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor encarar o trabalho, auto-estima e qualidade de vida. Pois a formação ao longo da vida assume um papel de

destaque na sociedade atual, uma vez que as mudanças ocorrem em diferentes sistemas e a um ritmo acelerado, daí a necessidade de atualização, reconversão e aperfeiçoamento.

Assim a formação contínua deve dotar o professor de novas competências para que possa dar resposta aos desafios que se lhe colocam.

Segundo Nóvoa (1992, p. 27), o desafio atual está na “valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar ligado com as escolas e os seus projetos. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.

É esta perspetiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

No momento em que estou a terminar esta autorreflexão biográfica, dos vários cargos desempenhados devo destacar aqueles que estão relacionados com a lecionação a crianças com necessidades educativas especiais, porque tem sido um desafio constante, tanto como professora titular de turma, 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.

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.

A formação que temos recebido ao longo dos anos tem sido, muito genérica, vaga, e descontextualizada não fornecendo conteúdo específico sobre que refletir e trabalhar.

Contudo ajudou a tomar consciência do problema com o qual me tenho debatido, segundo Nóvoa (1988, p. 116), no terreno da formação de professores, “ninguém forma ninguém”, também é verdade que sem formação associada a um contexto – participação na vida da escola e da comunidade – não há desenvolvimento profissional que promova a melhoria da qualidade da educação.

A necessidade de criar novas estratégias de atuação perante os problemas de aprendizagem, leva o professor a refletir na ação passada, para que possa projetar no futuro novas práticas, a esse movimento Schön chama de “reflexão sobre a reflexão na ação”, é pois da reflexão sobre a minha prática pedagógica, que surgiu a necessidade de encontrar uma solução para o problema que me tem preocupado ao longo destes anos. No entanto tentar algo de novo pode ser difícil, é necessário ter autoconfiança e auto-estima desenvolvidas.

Corroboro a opinião de Schön (1995, p. 85) segundo a qual “é impossível aprender sem ficar confuso”, concluindo que, mais que dar valor à confusão de seus alunos – fase natural e necessária na aprendizagem, o professor reflexivo deve valorizar “sua própria confusão”.

É nesta linha que pretendo atualizar e aperfeiçoar os meus conhecimentos e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do desempenho.

2. O Problema

2.1. Identificação e definição do problema

Ao terminar a reflexão autobiográfica, desemboco no problema que me importuna desde o princípio da narrativa: o problema de uma formação de professores de alunos com NEE.

Uma vez que a inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular é uma realidade cada vez mais frequente e representa ainda, um desafio para muitos dos professores, na medida em que estes se confrontam muitas vezes com dificuldades para as quais dizem não possuir resposta nem formação, que lhes possibilite responder às problemáticas que estes alunos apresentam.

A falta de conhecimento sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula, por parte dos professores é uma realidade, assim, torna-se imperioso que estes participem em programas de formação que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança. Neste sentido, Correia (1994) afirma que, para que o processo de integração vingue, é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da

investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação.

Assim, através da execução deste projeto, pretende-se sugerir adequações na formação de professores de alunos com NEE, uma formação que seja mais focada nas necessidades reais dos alunos e dos professores, de forma a contribuir para uma melhor adequação do ensino, promoção da igualdade dentro da sala de aula, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes.

2.2. Justificação do problema²

A sociedade atual tem sido alvo de mudanças muito significativas, quer a nível económico, quer a nível político, provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Isto leva a uma mudança de mentalidades e consequentemente à melhoria da qualidade de vida.

A escola, como instituição que serve a sociedade, também foi arremetida de diversas transformações que surgiram devido à mudança de mentalidades. Uma das mudanças mais significativas no contexto escolar foi a universalização do acesso à educação. Perante a diversidade, urge garantir a equidade e a qualidade das aprendizagens constituindo ao mesmo tempo oportunidades de cooperação, colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo e de enriquecimento dos contextos educativos. Chegamos assim aos nossos dias com a certeza de que o direito de ser diferente é um dado adquirido e incontestável pelo que se impõe que todas as crianças frequentem a escola, sejam portadoras de deficiência ou não, sendo-lhes proporcionados os meios mais adequados para se desenvolver e aprender.

Na escola de hoje “espera-se que as crianças se desenvolvam segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser, sempre que possível, concretos e estimulantes” (Correia, 2005, p. 41).

Também Hargreaves (1998) defende que hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea.

O estilo supervisivo, de que fala Glickman (1981), encontra-se ligado à filosofia inclusiva, sendo primordial a implementação de políticas que facilitem a promoção de práticas

² Passou a utilizar-se a primeira pessoa do plural, de acordo com as normas estabelecidas na elaboração de um trabalho de investigação.

e a criação de culturas inclusivas valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino visando a “ promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” tal como refere o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Relacionada com a implementação de uma filosofia inclusiva está a implicação de todos de modo a construir, tal como nos afirma Correia (2008), uma teia de ligações em que todos aprendem mais uns com os outros de forma sistémica integrada e holística, encorajando todos os intervenientes no processo educativo a criarem ambientes de entreajuda, baseadas em práticas de colaboração e cooperação, numa atitude de confiança e respeito mútuo, de modo a implementar estratégias que fortaleçam as capacidades dos alunos e encontrar respostas adequadas às necessidades.

É, pois, grande o desafio que se coloca à escola inclusiva a qual se encontra interligada com práticas colaborativas e reflexivas, é neste âmbito que se surgem algumas das características do conceito de supervisão, aprendizagem e formação ao longo da vida baseada numa práxis de investigação/colaboração/reflexão da ação de modo a criar uma escola democrática e com qualidade.

No sentido de otimizar os princípios onde se alicerça a inclusão a escola deve reconhecer as necessidades dos discentes que a frequentam bem como fazer um esforço para satisfazer as suas necessidades individuais, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas diferenciadas e diversificadas, de utilização de recursos e de cooperação com a comunidade (Rodrigues, 2007).

Porter (1997) defende quatro princípios para o sucesso da escola inclusiva, os quais se passam a citar: formação contínua; a formação de professores quer do ensino regular quer de educação especial é fundamental para a monitorização de conhecimentos e competências. Diferenciação curricular; o currículo comum deve assegurar um ensino diversificado de modo a possibilitar; ensino com níveis diversificados. O professor do ensino regular deve preparar as unidades curriculares de acordo com as necessidades dos alunos e equipas de resolução de problemas; a existência destas equipas são uma mais-valia para a escola inclusiva no sentido que contribuem para a resolução dos problemas escolares, bem como para fazerem um acompanhamento direto a todos os professores.

Este projeto de formação destina-se aos docentes titulares de turma do 1.º ciclo, assim como aos de educação especial a lecionar neste nível de ensino, pretendendo despertar nestes a importância das interações recíprocas.

Pelo referido anteriormente é de todo pertinente que se adote um modelo de formação, que possibilite superar as dificuldades que os professores encaram perante a diversidade/heterogeneidade de necessidades educativas dos seus alunos, incluindo aqueles que têm NEE. Para isso foi necessário realizarem-se diferentes leituras e pesquisas, que possibilitaram encontrar, referências para delinear uma formação suportada nas diferentes conceções sobre inclusão, desenvolvimento profissional docente e literacia.

3. Questões e Objetivos de Investigação

3.1. Questão de partida

Que formação fornecer aos docentes do ensino regular para a promoção das aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo com NEE?

3.2. Subquestões

S₁- Que formação têm os docentes do ensino regular que lecionam as turmas com alunos NEE?

S₂- Quais as NEE dos alunos integrados nas turmas do 1.º ciclo?

S₃- Quais as dificuldades sentidas pelos docentes do ensino regular para trabalhar com os alunos NEE?

S₄- Que necessidades de formação têm os docentes do ensino regular do 1.º ciclo relativamente a alunos com NEE?

3.3. Objetivo geral

Conceber um plano de formação que corresponda às necessidades dos docentes do ensino regular na promoção das aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo com NEE.

3.4. Objetivos específicos

O₁- Identificar a formação que têm os docentes do ensino regular que lecionam as turmas com alunos NEE.

O₂- Conhecer as NEE dos alunos integrados nas turmas do 1.º ciclo.

O₃- Identificar as dificuldades sentidas pelos docentes do ensino regular que trabalham com alunos NEE.

O₄- Identificar as necessidades de formação dos docentes do ensino regular do 1.º ciclo relativamente a alunos com NEE.

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

1. Desenvolvimento Profissional Docente

1.1. Desenvolvimento profissional

Atualmente vivemos um momento ímpar na história da humanidade. Nunca esta viveu tantas transformações em tão pouco tempo. É o mundo das grandes mudanças tecnocientíficas, da queda de paradigmas, da descodificação do genoma humano, das comunicações e da informação.

Dentro desse contexto a escola e a sociedade em geral entram em crise, ficam sob reflexão. Caem valores, abalam-se estruturas, erguem-se novos postulados, epifanizam-se novos parâmetros sociais. Estas mudanças têm reflexo direto no comportamento dos indivíduos, no desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, e nos processos de ensino e aprendizagem das crianças.

Hoje é imprescindível que os professores se convençam da necessidade de renovar/ampliar, melhorar a sua competência profissional. O docente do século XXI deve assumir que o conhecimento e os alunos se modificam rapidamente, pelo que deve esforçar-se por continuar a aprender, de modo a que a escola possa dar uma resposta assertiva ao direito de aprender dos alunos. Zabalza (2000, p. 165) afirma que “convertemos a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”.

Rundduck (1987) refere que o professor deve manter a curiosidade acerca da sua turma, numa atitude permanente de indagação e de procura de soluções. Este deve envolver-se em tarefas específicas de ensino, num contexto concreto, relacionando experiências atuais com conhecimentos prévios e refletindo acerca das mesmas, contribuindo assim para o conhecimento e valorização da cultura da escola. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.

Neste contexto, o desenvolvimento profissional dos professores será um processo individual e coletivo, que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, que evolui ao longo da sua carreira. É uma construção do eu profissional, influenciado naturalmente pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra a disponibilidade para aprender a ensinar.

Na mesma linha (Day, 1999, p. 4) defende que

o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu

compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

A profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fulcral para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos, assim como a necessidade de um conhecimento pedagógico e o conhecimento sobre técnicas didáticas (estruturas das turmas, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino).

Nesta linha, a formação do docente deverá ir para lá da aquisição de competências teóricas e técnicas obtidas ao longo do processo de sua formação que, atreladas à motivação do indivíduo, fariam dele um profissional realmente competente. Para Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal . . . investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”

Ainda em relação ao desenvolvimento profissional, Sparks e Loucks-Horsley (1990, citados em García, 1999) e Formosinho (2009) entendem o modelo de desenvolvimento profissional como um desenho para aprender que integra um conjunto de pressupostos acerca da origem do conhecimento e da forma como os professores adquirem ou desenvolvem esse conhecimento, apresentando cinco modelos do desenvolvimento profissional: Desenvolvimento profissional autónomo, Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão profissional, Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria, Desenvolvimento profissional através de cursos de formação, Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

1.1.1. Desenvolvimento profissional autónomo

Este modelo assenta no pressuposto de que os professores dirigem os seus próprios processos de aprendizagem e de (auto) formação, baseia-se numa aprendizagem autónoma de acordo com as necessidades sentidas. Os defensores deste modelo afirmam que os indivíduos estão mais motivados quando são eles próprios a selecionarem os objetivos com base na sua autoavaliação. Segundo García (1999), esta modalidade é escolhida pelos professores que entendem que as ofertas de formação disponíveis não respondem às suas necessidades.

Exemplos deste modelo são os professores que realizam cursos à distância ou que aprofundam determinados temas a partir de leituras próprias e outros. Este modelo remete para a conceção de formação acima referida como “autoformação”. De acordo com Nóvoa (1991, p. 27), a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade.

1.1.2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão e apoio profissional mútuo

A reflexão sobre a ação é uma estratégia para o desenvolvimento pessoal, incluindo, necessariamente, a observação por parte de um colega. O modelo assente na observação/supervisão, em que um professor é observado por outro, pode tornar-se, segundo Formosinho (2009), um poderoso modelo de desenvolvimento profissional.

Este modelo, também apelidado de *coaching*, é denominado por García (1999) como “apoio profissional mútuo” referindo-se o termo, à observação e supervisão entre colegas, com o objetivo de prestar apoio profissional no local de trabalho.

Formosinho (2009) acrescenta que, dependendo dos objetivos que se pretendem atingir, o apoio profissional mútuo pode ter um caráter mais técnico, um caráter de ajuda para a integração dos professores mais novos ou ainda o apoio ao desenvolvimento de projetos de investigação-ação em equipa.

García (1999) refere que o modelo apresenta também algumas limitações, pois o apoio mútuo não se impõe, nem se improvisa, para que se possa desenvolver é necessário um projeto, abertura da escola e um ambiente de cooperação aliada a um contexto colaborativo para melhoria das práticas.

1.1.3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria

Este modelo é um projeto de inovação educativa com vista à melhoria da qualidade da educação envolvendo o maior número possível de professores e aumentar os níveis de colaboração. Utiliza o “saber-fazer” dos professores, incluindo atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, elaboram um programa ou se envolvem em processos de melhoria da escola e desenrola-se, geralmente, em torno da resolução de um problema concreto.

Segundo García (1999), os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema e quando trabalham em questões relativas ao seu trabalho, conseguem compreender melhor o que é preciso melhorar. Além disso os professores desenvolvem importantes conhecimentos ou competências quando se envolvem em programas ou projetos de melhoria da escola ou de desenvolvimento do currículo.

As vantagens estão diretamente ligadas ao facto de que tanto a organização como a sua cultura ser beneficiada com a colaboração dos seus membros. Porém, deve haver um equilíbrio entre as necessidades formativas individuais e a ação, para não reduzir o nível de compromisso dos professores.

1.1.4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação

Este modelo tem como objetivo envolver os professores na apropriação de conhecimentos ou competências através da orientação de um outro professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional e é realizado em contexto formal (García, 1999; Formosinho, 2009). As modalidades geralmente utilizadas são as oficinas de formação ou cursos em que o formador estabelece os conteúdos e as atividades a desenvolver.

Bell (1991, citado em García, 1999) aponta como vantagens deste modelo de desenvolvimento profissional o facto de poder mudar os conhecimentos e os comportamentos dos professores, depois destes participarem num curso e em atividades de formação escolhidas por ele, no entanto é indispensável incluir atividades para além das sessões de formação.

Como desvantagens, aponta o carácter demasiadamente teórico dos cursos; a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes; o carácter individualista das atividades e que, por isso, têm poucas possibilidades de ter impacto na escola e, finalmente, o facto de não ter em conta o conhecimento prático dos professores.

Investigadores, como Joyce e Showers (1988, citados em Formosinho, 2009), defendem que este processo deve incluir a exploração teórica, a demonstração ou modelação de uma competência, a prática através da simulação, o *feedback* e o apoio profissional mútuo no local de trabalho. A observação dos pares poderá ser um dos grandes contributos como apoio a este modelo de formação, na medida em que enriquece não só o professor que é observado como para aquele que observa, pois os professores tanto podem aprender com os peritos como com os outros colegas.

Assim sendo, este modelo apresentaria algumas características idênticas à do modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão. Distinguem-se pelo facto de, no anterior, o conteúdo da formação ser mais flexível já que as necessidades que vão sendo observadas no formando estão no centro das atenções, enquanto no modelo baseado em cursos de formação todas as atividades desenvolvidas são previamente definidas e planificadas pelo formador.

1.1.5. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação

Neste modelo a imagem do professor surge ligado à imagem do professor como investigador.

García (1999) afirma que do ponto de vista da investigação-ação, o professor é entendido como alguém com capacidades para a ação sobre a sua atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática e capaz de levar a cabo a reflexão na ação. Auxilia o professor a produzir conhecimento através da reflexão e análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com os alunos, com os outros professores, assim como das pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem sobre a sua atividade profissional (García, 1995).

Um dos elementos básicos no desenvolvimento deste modelo é o trabalho colaborativo, participativo entre professores e investigadores, pois sem colaboração não há investigação-ação.

As fases de atividades presentes neste modelo são: identificação do problema, revisão da literatura sobre o assunto, a recolha e tratamento de dados e a análise dos mesmos. Depois de reconhecida uma solução propõe-se a intervenção, desencadeia-se o processo de mudança e procede-se a nova recolha de dados para avaliação do processo.

Os professores são, na opinião de Day (2001, p. 16), o “maior triunfo da escola”, pois “estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores” contudo só poderão concretizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.

No quadro de uma sociedade em constante mudança e por isso mesmo insegura, a aposta num processo de formação contínua que promova o desenvolvimento profissional do professor é fundamental.

1.2. Formação de professores nos nossos dias

Com o alargamento e generalização da escolaridade obrigatória vivemos em Portugal, um período de falta de professores nas décadas de 60, 70 e 80 do século passado. Contudo com a formação intensiva de professores nos últimos anos e a descida da taxa de natalidade, esse problema foi ultrapassado no essencial. No entanto, surgiu o problema 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).

Tendo em conta o estabelecido pela Lei de Bases, importa considerar como deve ser feita a formação de professores. Há aspetos comuns à atividade de qualquer professor, seja qual for o respetivo nível de ensino; mas há também aspetos específicos que devem ter em conta os objetivos de cada nível e as particularidades da faixa etária da população escolar que esse professor é chamado a lecionar.

Todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê a legislação referente à formação de professores (Decreto-Lei 344/89).

A complexidade do processo de aprendizagem, a crescente heterogeneidade dos públicos escolares (multiculturalidade, alunos com NEE), e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (elaboração do projeto educativo, diagnóstico de problemas, participação na gestão escolar), exigem que a atividade do professor assente numa formação sólida de índole cultural, pessoal e social. Formosinho (2009) descreve alguns destes requisitos, referindo que

o professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. (p. 180)

Nesta multiplicidade de saberes necessários ao exercício da docência, a didática específica da disciplina ou áreas disciplinares do professor merecem uma especial referência.

A formação de professores não pode reduzir-se apenas à dimensão académica, esta deve integrar uma componente prática e reflexiva.

É errado dizer-se que é fácil ensinar-se no 1.º ciclo do ensino básico. É nessa fase que se formam as crianças para os hábitos de observação, de questionamento, de trabalho, de motivação e interesse. O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI³ 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)

A qualidade do processo educativo está intimamente relacionada com a qualidade da formação do professor, isto implica que quem lida com o conhecimento deverá ser necessariamente um pesquisador. Na opinião de Robison dos Santos (2004), o professor, enquanto alguém comprometido com a difusão do conhecimento, em todos os níveis do ensino, deve ser também um produtor do mesmo. Enfatiza-se assim, a enorme responsabilidade que tem o docente na perspectiva de que a qualidade do processo educativo está essencialmente relacionada com a sua formação. Existindo deste modo uma correlação entre ensino/pesquisa, sendo aqui que se situa a possibilidade da produtividade do professor, este deve fazer da pesquisa um princípio educativo, aliando a este a criatividade e a criticidade, visando atingir a autonomia intelectual no educando.

O professor, atualmente é um profissional com uma dupla especialização, em conhecimentos científicos e em conhecimentos e competências de índole educacional, isto é, de carácter pedagógico-didático, deve, por isso, ser capaz de conceber aulas e materiais de ensino, assim como equacionar e diagnosticar problemas.

A formação inicial é um aspeto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. 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.

³ Confrontar Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Fay Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.

1.3. Formação contínua

A formação contínua atualmente tornou-se uma necessidade permanente para qualquer setor de atividade, tendo em conta a velocidade a que se dão as mudanças e se desenvolvem os saberes científicos, tecnológicos e sociais. É claro, que ao nível da profissão docente se põem exigências idênticas, porque, segundo Nóvoa (2002), da escola como um novo espaço de educação emerge uma nova exigência de profissão docente, onde aos professores lhes são exigidas novas competências profissionais.

É neste contexto que todos os olhares se concentram nos professores aumentando a abrangência do seu papel, pedindo-lhes inovações por vezes apressadas e exigindo-lhes melhor qualidade das práticas pedagógicas.

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 e como condição necessária à progressão na carreira, o que fez com que se lhe atribuísse um cariz individual, sendo realizada a partir das necessidades do formando e pouco e pouco, para uma grande maioria dos professores, passou a considerar-se uma obrigação a cumprir. Desde então, embora nem toda a formação passasse a obedecer ao mesmo sistema formal, acabou por inserir novas práticas e orientações, para a concretização dos processos pedagógicos e organizacionais.

Nesta ótica reconhece-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. Desta forma, urge criar um sistema coerente de formação contínua que possa moderar os problemas dos professores. Estrela e Estrela (1993) consideram que a formação contínua deve constituir uma das prioridades do sistema.

A conceção de Educação Permanente deverá construir os dispositivos de formação, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Nóvoa (2002) também salienta a importância da escola no processo de formação docente. Ao discutir questões ligadas à formação contínua dos professores, aborda três aspetos: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento profissional e de seus saberes e desenvolvimento organizacional da escola. Em relação à escola, pondera que ela deve ser entendida como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar sejam atividades que se completam e a formação contínua seja vivenciada como um processo permanente e

integrado no quotidiano da escola e dos professores e não como um apêndice acrescentado pela instituição ou pelo sistema.

O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. Também Barroso (1997) considera que as necessidades dos professores se situam ao nível da resolução dos problemas profissionais, defendendo que a formação contínua de professores deve ser uma «formação-acção» claramente contextualizada no seu ambiente de trabalho.

A formação parte da reflexão sobre uma situação específica relacionada com o contexto de trabalho dos participantes; estrutura-se em função de um conjunto de saberes que são mobilizados a partir dessa reflexão; e orienta-se para a produção de uma intervenção na própria situação de trabalho dos participantes. (Barroso, 1997, p. 29).

1.4. Formação de professores rumo à inclusão

O conceito de Inclusão surge com a aprovação e publicação da Declaração de Salamanca e segundo Correia (1997), não se deve entender como inflexível, pois deve basear-se no princípio da Educação Inclusiva que aposta na escola como comunidade educativa e defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos.

As necessidades da escola inclusiva não devem ser olhadas em termos dos alunos com necessidades especiais, mas sim como é possível desenvolver a prática dos professores num esforço por uma educação de qualidade para todos.

A inclusão parte do princípio que a escola não imponha barreiras para o entrada e permanência de alguns alunos, pois todas as crianças, independentemente das suas características físicas, emocionais, cognitivas, têm o direito de participar do processo educacional na escola da sua comunidade. É portanto imperativo que haja um tempo de discussão e reflexão, que levem a uma mudança de dentro para fora, da conceção sobre a questão da normalidade e da anormalidade.

Segundo Bartalotti (2001), todos ganham com a inclusão: ganham as crianças com deficiência, que têm a oportunidade de usufruir um recurso de sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de ação e aprendizagem impensáveis numa educação segregada; ganham as outras crianças, que aprendem a conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença; ganham os educadores, que enriquecem a sua formação e a sua prática, pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona; ganham as famílias, que passam a ver seu filho como um cidadão que tem o direito de partilhar dos recursos de sua comunidade; ganha, em

última instância, a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

Para que tal seja possível é imperioso a construção de uma nova escola, que englobe a reformulação do espaço escolar como um todo, espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação, acarreta compromisso com o processo educacional por parte dos professores, pais, diretores, comunidade. É preciso que se pense a formação dos educadores, que, novamente sob a perspetiva de Bartalotti (2001):

não é uma formação para a inclusão, pois não há como preparar alguém para a diversidade, mas de formação na inclusão. A formação na inclusão não fornece respostas prontas, não é uma multi-habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula, mas é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre seu aluno, que lhe garante o acesso ao conhecimento sobre as peculiaridades de seus alunos e que o ajuda a compreender as necessidades que esse possa ter, a entender que tipo de apoio é necessário, e onde buscá-lo. (p. 363)

Preparar os professores para práticas inclusivas e heterogêneas é um dos grandes desafios que se coloca na formação. Segundo García (1999), a formação deve ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagens, de experiências dos sujeitos.

É imprescindível recuperar a confiança dos professores de que é possível ensinar todos os alunos, sem exceção, por entenderem que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente (Mantoan, 2002).

Na ótica da escola aberta às diferenças o mesmo autor julga primordial para uma prática inclusiva o exercício constante de reflexão e a partilha de ideias, sentimentos, ações entre os professores, todos os envolvidos no processo educativo. Partilhar, analisar e discutir as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desestabilizam o trabalho nas salas de aula, é a matéria-prima das mudanças.

É importante que os professores interajam com seus colegas com regularidade e estudem juntos, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

De acordo com Nóvoa (1991), a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade.

2. Alunos com Necessidades Educativas Especiais

2.1. O ensino especial em Portugal

Em Portugal o acesso à educação especial por crianças com deficiência iniciou-se apenas séc. XVIII com a criação de instituições dedicadas ao cuidado e ao ensino de pessoas cegas, surdo mudas e com atraso mental.

Em 1946, através do Decreto-Lei n.º 35801/46, de 03 de agosto, é criada a primeira classe especial na escola primária pública. É dada visibilidade à educação Especial na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86, de 14 de outubro, que contribuiu de forma determinante para que esta tivesse um quadro de referência. Esta lei veio redefinir os objetivos da Educação Especial colocando como parâmetros base “a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas ou mentais” (art.º 17.º). Esta mesma Lei atribui exclusivamente ao Ministério de Educação a responsabilidade de orientar a política de educação especial, atribuindo-lhe as competências para “definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”(art.º 18.º).

Houve o alargamento do ensino básico para 9 anos de escolaridade obrigatória, gratuita e universal, e a referência expressa “de que se deve assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno aproveitando as suas capacidades”, introduzindo no sistema educativo, a diferenciação pedagógica como meio de realizar a efetiva igualdade de oportunidades das crianças e jovens com deficiência.

A primeira Constituição do regime democrático, datada de 1976, nos seus artigos 73.º e 74.º, dá um inequívoco apoio à Educação Especial, quando garante o direito de igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar.

O Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro, do Ministério de Educação, determina que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito”, e estabelece também que as crianças com “incapacidade comprovada” possam ser dispensadas da matrícula ou da frequência até ao fim da escolaridade obrigatória, embora exigisse que, para tal, os Encarregados de Educação o requeressem formalmente e a escola promovesse a observação médica das crianças através dos Serviços Médicos.

Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, o mesmo normativo estabelece que o Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respetivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico.

Apesar de todos os passos dados, foi nos anos 90 que ocorreram as grandes mudanças na educação especial em Portugal, nomeadamente com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, a política educativa portuguesa torna-se mais clara quanto à responsabilização da escola na educação dos alunos com NEE, ao proclamar o direito a uma educação gratuita e de qualidade, sempre que possível, nas escolas regulares de ensino, pois assenta a sua filosofia de intervenção no conceito de meio menos restritivo possível (MMRP), explicitado por Correia (2008, p. 14), “na premissa de que a criança com NEE deve ser educada com a criança sem NEE”, acontecendo o seu afastamento da sala de aula de ensino regular apenas, e só, em casos de problemáticas muito graves.

Estabelece também a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE), os quais reconhecem a necessidade do trabalho em equipa de diversos intervenientes, determinando a responsabilidade da escola mas também a responsabilidade da família na orientação educativa do aluno. Este diploma impôs, como inovação nas práticas no Ensino Especial, a reflexão sobre a escolarização das crianças com necessidades especiais em Portugal e criou as condições necessárias para a emergência da escola inclusiva (Serrano, 2005).

Atualmente a escola terá como princípio básico, o estar primordialmente ao serviço de todos os alunos. Esta terá que ser um espaço recetivo à diferença, impondo uma prática pedagógica que respeite as diferenças individuais e, portanto, o uso de métodos e estratégias de ensino/aprendizagem diversificada, de acordo com as características, interesses e capacidades de cada aluno. É este o grande desafio que se coloca à escola de hoje, transformar a escola de alguns na escola de todos (Correia, 2008).

Influenciado pelos princípios da educação inclusiva proclamados na Conferência de Salamanca (1994), o estado português publica o Despacho Conjunto 105/97, de 1 de julho, posteriormente alterado e retificado pelos Despacho n.º 10856/2005 de Despacho n.º 1068/2005, de 22 de junho.

Mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro são redefinidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e

secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo dos alunos com NEE.

Este enquadramento legislativo prevê que a Educação Especial passe a ter como objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com NEE.

2.2. Necessidades educativas especiais

Atualmente, em Portugal, o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) procura apoiar-se no movimento da inclusão, pois as necessidades educativas requerem a existência de um sistema diferenciado e diferenciador, que amplifique as atitudes.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge de uma evolução dos conceitos usados até à década de 1970, com a publicação do *Warnock Report* em 1978 que veio revolucionar as grandes perspetivas de intervenção no campo educativo/pedagógico junto das crianças e jovens com problemas, “proporcionando uma igualdade de direitos, relativamente à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas” (Correia, 1997, p. 47).

Este pensamento é reforçado por Brennan (1988, citado em Correia, 1997, p. 44) ao referir que “há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”.

Correia (1997, 2003 e 2008) refere-se ao conceito de NEE aplicando-o a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, mas também com dificuldades de aprendizagem. Abrangendo indivíduos com “aprendizagens atípicas”, que não conseguem acompanhar o currículo normal, sendo necessário elaborar adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, em concordância com a sua problemática.

Assim, as Necessidades Educativas Especiais dividem-se em NEE permanentes, as quais exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno, estas, mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno e as NEE

temporárias; que exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

O aluno com NEE, mesmo com NEE severas, deve estar inserido na sala regular, tendo sempre em conta as características individuais e as necessidades específicas. Deverá ter acesso a serviços educativos adequados, sempre que possível na classe regular e quando não, serem complementados com tarefas que envolvam a comunidade, desenvolvendo aptidões inerentes ao quotidiano de cada um.

Nesta linha de pensamento e tendo ainda por base, a Declaração de Salamanca, e as ideias perfilhadas por Correia parece-nos que, para que todos os alunos possam aprender juntos e usufruir de um clima de igualdade de oportunidades, muito haverá a fazer no que respeita à reorganização das nossas escolas, para que, assim, se possa construir uma escola verdadeiramente inclusiva, fazendo das respostas educativas eficazes, verdadeiros pilares da aprendizagem “na verdade, deveria existir uma comunidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola” (artigo 7.º da Declaração de Salamanca, 1994).

2.3. Integração/inclusão

A partir de 1959, na Dinamarca a escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, estendendo-se a seguir por toda a Europa, iniciando-se assim o movimento de integração escolar e desinstitucionalização.

A *National Association of Retarded Citizens* (E.U.A.) define a integração escolar como a “oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal” (citado em Jiménez, 1997, p. 29).

Segundo Soder (1981), existiam quatro graus de integração: física (compartilham espaços), funcional (utilizam os mesmos espaços e recursos), social (integram a classe regular) e comunitária (continuam a integração na juventude e vida adulta).

Serra (2002, p. 188) definia ainda, integração como sendo o “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente de forma a poderem participar no programa educativo, inalterado, da escola.”

No entanto, no final da década de 80 do século XX, o termo integração começou a perder força, sendo substituído pela ideia de inclusão, uma vez que o objetivo é incluir, sem distinção, todas as crianças, independentemente de suas habilidades. A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer *déficits* e necessidades, cabendo às escolas adaptarem-se às necessidades deles, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma rutura com o modelo tradicional de ensino.

A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003). Por isso, muitos autores (Antunes, 2011) pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

O conceito de Inclusão surge com a aprovação e publicação da Declaração de Salamanca (Unesco 1994) e segundo Correia (1997), não se deve entender como inflexível, pois deve basear-se no princípio da Educação Inclusiva que aposta na escola como comunidade educativa e defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos.

Só assim poderemos deparar com a realidade que “uma escola inclusiva é aquela onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003, p. 7).

A educação inclusiva procura promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo principal o desenvolvimento global dos alunos: “na Escola Inclusiva não há lugar para a exclusão, nem para a desmotivação, para o abandono, para a exploração de sentimentos de inferioridade ou de subestimação” (Fonseca, 2002, p. 20).

Contudo a escola em que vivemos e trabalhamos, micro cosmos social, nem sempre cumpre estas prerrogativas, mas há um caminho a percorrer, a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas. Para tal é de salientar a importância do trabalho colaborativo entre os intervenientes na educação, o qual permitirá a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e pais, o

que levará a que aumentem os níveis de eficiência e de competência dos professores que trabalham nas classes regulares.

Na ótica de Correia (2003), os professores envolvidos em ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora, tendo o trabalho de colaboração tornado o ensino mais estimulante, pois permite a experimentação de várias metodologias e consciencialização das suas práticas e crenças. A oportunidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais ajuda os professores do ensino regular a quebrar o isolamento em que muitos deles viviam, o diálogo entre professores/educadores do ensino regular e professores de educação especial, conduzirá a uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e as suas necessidades. Segundo Bairrão (1998), só através duma educação inclusiva é que a criança normal vai aprender a aceitar e a interagir com a diferença e a criança com necessidades educativas especiais vai atingir o pleno direito de cidadania, no emprego, no casamento ou na intervenção social.

Segundo Correia e Serrano (2000), a inclusão traz vantagens a nível de liderança escolar aos pais e a outros recursos comunitários, ao unirem esforços para ajudarem os alunos a alcançar níveis satisfatórios de sucesso educativo.

As vantagens são também claras para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. “Poderemos afirmar que, de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas podem tornar-se em verdadeiras comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidas ética e moralmente” (Correia, 2003, p. 15).

Vantagens também para a escola pois, a inclusão “promove o trabalho de equipa e estimula a individualização do ensino, favorece a aceitação das diferenças, responsabiliza a escola regular pela efetiva assunção de responsabilidade para com os alunos com NEE, potência o enriquecimento humano da turma e da escola” (Serra, 2002, p. 172).

As famílias também beneficiam, pois passam a ver o seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar os recursos da sua comunidade e têm “maior envolvimento no processo educativo, melhor acesso à informação sobre benefícios, as suas expectativas em relação aos filhos tornam-se mais reais” (Serra, p. 173).

Em última instância, há vantagens para a sociedade que se torna um espaço mais democrático que entende que todos os seus membros são igualmente dignos e torna-se uma “sociedade aberta aonde é possível a convivência e onde todos os seus membros encontram

um lugar para participar na resolução dos seus problemas e na sua própria evolução” (Jimenez, 1997, p. 33).

A escola inclusiva é, pois, feita de ações concretas que possibilitem a todas as crianças a aprendizagem.

Contudo o conceito de inclusão, assim como o de liberdade, é por vezes indefinível e muitas vezes sujeito a diferentes interpretações. Não é suficiente a mera colocação dos alunos com NEE nas salas regulares, temos que ter em conta a qualidade e quantidade de interações entre professores e alunos, nesses contextos.

2.4. Especiais atitudes dos professores face a alunos com NEE

O estudo das atitudes obteve uma posição importante no domínio das ciências sociais, sendo consideradas componentes básicas das relações sociais. O conceito de atitude possibilita identificar o posicionamento de um indivíduo face à realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objeto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa. Parece ser assim uma ideia ou tendência para responder perante determinadas situações. O termo atitude evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias (Lima, 1993).

A atitude do professor assume um papel preponderante no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem dos alunos, é também relevante para o sucesso de qualquer mudança educacional, nomeadamente na construção da escola inclusiva. Como nos refere Fullan (1991, citado em Warwick, 2001, p. 115), “nada nem ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.”

A defesa de uma educação inclusiva deixou aos professores o desafio de viabilizar políticas e de implementar práticas capazes de ultrapassar os limites da simples integração nas classes do regular, garantindo a todos os alunos, as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. O movimento da inclusão é sem dúvida uma mudança para os docentes, uma vez que acarreta consigo, dúvidas e preocupações naturais que poderão levar à necessidade de mudar as práticas.

Neste âmbito existem diversos estudos acerca da opinião dos professores sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes do regular.

Nos E.U.A., Scruggs (1996) realizou uma revisão de 28 investigações efetuadas entre 1958 e 1995, de um modo geral os resultados foram os seguintes resultados: dois terços dos

professores de ensino regular apoiam o conceito de integração/inclusão, e uma pequena maioria está disposta a incluir alunos com dificuldades nas suas aulas, dependendo as respostas, do tipo de dificuldades e do grau de responsabilidade que é pedido ao professor.

Numerosas investigações mostram que os professores de educação regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa percepção de auto-eficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial, que têm uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo sensivelmente o mesmo com os professores de educação regular na situação de turmas inclusivas (Minke, 1996).

Outros discordam que existam recursos suficientes, quer materiais quer humanos, para um atendimento adequado e alguns mostram uma maior tendência para prever um impacto negativo, resultante da inclusão, nos alunos sem deficiência ao nível do ajustamento sócio-emocional (Minke, 1996).

O estudo de Camisão (2004) concluiu que tanto os professores do ensino regular como os da educação especial concordam que todos os alunos têm direito a uma educação na escola regular e mostram-se favoráveis à inclusão. Contudo, há discórdias relativamente à integração a tempo inteiro na sala de aula. Os professores do ensino regular defendem segundo este estudo, que a sala de apoio é o local mais adequado ao ensino dos alunos com necessidades especiais. Metade dos professores inquiridos são de opinião, que os alunos sem problemas são prejudicados quando na sua turma há alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais.

Marcos (2009) também averiguou que os docentes, embora a maioria seja defensor da inclusão, demonstram preocupações sobre a forma como esta é feita, vista como utópica, esta visão da escola está longe de se tornar uma realidade, quer em termos organizacionais, quer em termos pedagógicos. Estas preocupações relacionam-se principalmente com a falta de formação específica, os recursos materiais e humanos das escolas e a constituição das turmas, onde o número excessivo de alunos prejudica a aplicação de metodologias diferenciadas.

Diferentes autores têm demonstrado com ardor (ex. Kauffman, 1989, 1995; Prior, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996; Zigmond, 1996) que as reformas educativas iniciadas “contra” os professores, apesar da sua “boa vontade”, têm geralmente resultados desastrosos. Os professores, em geral reconhecem os “direitos dos alunos”, mas a percepção da sua incapacidade em lidar com problemáticas que se lhes afiguram, provavelmente incompreensíveis, apresenta-se como um obstáculo incontornável.

Reconhece-se assim que apesar da inclusão poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da inclusão do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994), assumindo-se também que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas crenças e perceções do professor, sendo pois este considerado como o elemento “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer (Speece & Keogh, 1996).

Numa sociedade em que exige do professor a excelência, nem sempre é fácil avançar para projetos inovadores sem ter a certeza de obter resultados favoráveis, daí que estes abracem as novas políticas educativas com alguma discrição e cautela, por isso torna-se impreterível estabelecer nas escolas redes de colegialidade genuínas para fazer face às mudanças de prática e que possibilitem desenvolver novas atividades e estratégias face à diversidade dos alunos.

A este propósito, Ainscow (2001) afirma que em contexto escolar, esta convivência implica um esforço, uma intencionalidade e uma negociação constantes. O conceito de Escola Inclusiva é recente e emerge no seio de uma sociedade global, no intuito de constituir uma resposta integrada para a construção de uma convivência social pacífica e cordata, onde a participação de todos seja efetiva.

2.5. As funções do professor de educação especial e do professor de ensino regular

Para se criarem ambientes educativos capazes de responderem às necessidades das crianças é imprescindível haver uma melhor compreensão, por parte dos professores, das mudanças a executar e um melhor conhecimento dos fatores que possam afetar a adequação das respostas.

A mudança de perspetiva, introduzida pela política de educação que sustenta a escola inclusiva e as práticas que dela decorrem, levanta problemas que põem à prova relações humanas e competências profissionais. O sucesso da inclusão, não depende só de mudanças na legislação e na organização das escolas, sendo fundamental a utilização diferenciada de estratégias e de recursos nas próprias classes regulares (Udvari-Solner & Thousand, 1995).

Assim os professores tiveram de aceitar novas responsabilidades, expandindo os seus papéis para áreas novas e muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Torna-se pois urgente uma redefinição do papel do professor, sendo necessário identificar as principais características do trabalho docente no novo panorama educativo.

O aspeto individual do desempenho profissional dos docentes é considerado como um dos obstáculos mais importantes ao desenvolvimento de uma cultura técnica comum (Tedesco, 1999) reconhecendo-se que na estrutura da escola tradicional, os professores trabalham isolados uns dos outros, sendo cada um responsável pela sua classe.

Todavia, a filosofia inclusiva estimula os professores a criarem ambientes de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, dando lugar ao trabalho em equipa. As exigências de um atendimento diferenciado e a introdução de novos modos de funcionamento nas classes necessitam de suporte em estruturas colaborativas entre os vários profissionais.

A colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação, tem vindo a ser reconhecida como um fator chave para o sucesso da inclusão (Wood, 1998).

Assim, em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria indispensáveis para o atendimento de todos os alunos da turma, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa (Lipsky & Gartner, 1996).

Historicamente, os professores de educação especial e de educação regular têm participado num sistema que divide e separa professores. Contudo, tem-se vindo a constatar que cada um dos profissionais (professor de educação especial e professor de educação regular) tem da sua experiência e conhecimentos, contributos diferentes, que se podem tornar complementares na sala de aula. Por exemplo os professores de educação regular podem partilhar o seu conhecimento sobre os princípios da pedagogia geral e de técnicas de ensino, enquanto que os professores de educação especial podem partilhar o seu conhecimento sobre adaptações curriculares e estratégias de intervenção (Wood, 1998).

O princípio subjacente a esta prática baseia-se na ideia de que, perante os problemas dos alunos, os professores podem reunir com os seus colegas, partilhar informação, discutir soluções para os problemas e elaborar planos de intervenção. Este tipo de relações colaborativas apresenta algumas limitações, porque não permite um envolvimento ativo e contínuo dos professores nas salas de aula (Walther-Thomas, 1997).

Os professores de educação especial e os professores de ensino regular “têm em mãos” uma árdua tarefa a desempenhar, uma vez que lhes é pedido que criem ambientes educativos em que os diferentes alunos possam obter sucesso e por outro lado que desenvolvam novas relações com os colegas (Erickson, 1996).

3. Aprendizagem no 1.º Ciclo (Literacia)

3.1. Refletir sobre literacia

A literacia é a capacidade do ser humano em compreender, usar e refletir sobre textos escritos, a fim de alcançar objetivos, adquirir e desenvolver conhecimentos, potencialidades e participar ativamente na sociedade (M.E., 2001, Resultados do estudo internacional PISA 2000).

É um conceito mutável, originariamente orientado para a capacidade de ler e escrever (alfabetização). Contudo atualmente este é visto como um conceito com muitas designações, cujo sentido evoluiu, para abranger as competências que o indivíduo necessita para o bom desempenho pessoal, social e profissional. Sobre esta complexidade e pluralidade Pinto (2003, p. 92) refere,

como se sabe, está ultrapassada a ideia de que a literacia consiste na capacidade do indivíduo para ler, escrever e fazer cálculos básicos. Hoje começa-se a falar em literacia informativa, em literacia mediática ou multimédia, para referir a capacidade de fazer face aos desafios colocados pela sociedade da informação e do conhecimento, sem a qual novas formas de exclusão tendem a emergir e a acentuar-se.

Relativamente à extensão do termo literacia, Calixto (2003, p. 41) explica que este conceito, associado às competências de leitura e de escrita, tem-se alargado juntamente com o conceito de leitura. Segundo o mesmo, autores como Scriber e Cole (citados em Calixto 2003, p. 41) “há muito sublinharam a extensão do conhecimento da leitura e da escrita às reais capacidades de utilizar estas competências”, para estes autores literacia não é apenas saber ler e escrever um texto, mas sim, ser capaz de aplicar esse conhecimento para propósitos e conhecimentos específicos.

É neste âmbito que o Estudo Nacional sobre a Literacia, realizado por Benavente (1996, p. 4) define literacia, como o “processamento na vida quotidiana das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”.

Segundo Pinto (2002), a utilização do termo literacia em Portugal é relativamente recente. Foi, a partir de 1995 com a divulgação do Estudo Nacional de Literacia, relatório preliminar, que o termo “literacia” começou a ser conhecido entre nós. Segundo a autora, na sétima edição datada de 1994, do dicionário de língua portuguesa (Porto Editora) ainda não consta a entrada de literacia. Em contraposto, na língua inglesa existe, desde 1995, um

dicionário dedicado ao assunto. Segundo a mesma, a discrepância temporal entre a ocorrência dos termos em português e em inglês deve-se às vivências distintas, neste âmbito, dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nos países em desenvolvimento a literacia tem uma abordagem distinta porque uma (grande) parte da sua população ainda não atingiu o nível básico de literacia, entendida então como a capacidade de ler e escrever. Nos países desenvolvidos considera-se que a capacidade de ler e escrever já se encontra adquirida pelas populações, sendo alvo de atenção o modo como os indivíduos fazem uso das informações, para atingirem as suas metas pessoais ou sociais.

Segundo Tfouni (1995, citado em Pinto, 2002), a literacia é vista como um processo em construção, sujeita a uma atualização constante, por necessitar de acompanhar as mudanças que se operam na sociedade.

Como explicita Sim-Sim (2001, p. 51), nos dias de hoje, os cidadãos veem-se diariamente confrontados com informação escrita, pelo que “as exigências literácitas da sociedade actual são qualitativa e quantitativamente superiores às colocadas no passado”. Os níveis de literacia da população constituem importantes indicadores sobre o desenvolvimento de um país, “o que implica uma preocupação acrescida com o ensino da leitura no período de vida escolar do cidadão”.

Os resultados do Estudo Nacional sobre a Literacia, realizado por Benavente em 1996, e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁴, sigla em inglês), realizados em 2000, 2003 e 2006, alarmaram os portugueses, tendo-se desenvolvido várias ações, desde então, que visam elevar os níveis de literacia da população portuguesa. O investimento e o conjunto de esforços desenvolvidos parecem ter começado a apresentar resultados positivos, verificando-se no último estudo realizado pelo PISA, em 2009, que pela primeira vez, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média da OCDE, em literacia da leitura, domínio principal no estudo de 2009 (GAVE, 2010).

Tomando por base os resultados do PISA de 2013, é destacada a evolução de Portugal ao longo da última década e sublinhado o facto de ter sido um dos países a conseguir melhorar o seu desempenho nas três áreas; passando de 26.º o ano passado para 23.º, na avaliação do ensino da matemática. Já no *ranking* de leitura está em 25.º e nas ciências no 26.º lugar.

Os resultados do PISA mostram uma evolução positiva e a OCDE elogia um tipo de medida educativas para estimular um ensino inclusivo, viradas para a promoção do sucesso na

⁴ *Programme for International Student Assessment*

aprendizagem e de inserção social, objetivos que facilitem aos alunos a realização profissional e a ascensão social quando adultos.

Nuno Crato aponta que a receita do sucesso passa por reforçar as "disciplinas essenciais", como Matemática e Português, definir metas curriculares claras e "valorizar" os professores.

Contudo como diz "a Comissão Europeia, numa análise aos resultados do PISA", continua a haver "profundas desigualdades" em Portugal, "com os alunos mais pobres a obter resultados muito mais fracos do que os de estatuto socioeconómico mais elevado".

O PISA 2013 ajuda a perceber que há hoje em Portugal uma orientação política que tende a recuperar o ensino socialmente exclusivo e que não favorece a mobilidade social. Também aponta que o que está a ser destruído no ensino público poderá ter consequências gravíssimas na formação das próximas gerações.

Sendo a literacia uma condição de cidadania, então, discutir, analisar, aprofundar a ideia da mesma é debater as condições em que queremos viver juntos, em sociedades abertas de múltiplas culturas. Ser cidadão ativo vem, uma vez mais reforçar a importância da literacia nos tempos que correm (saber preencher um cheque; entender uma prescrição médica; saber consultar um horário de autocarro).

Para se participar ativamente na sociedade dos dias de hoje não basta dominar as competências de leitura, de escrita e de cálculo, também é necessário identificar a informação imprescindível à resolução dos problemas e desafios que surgem no dia-a-dia, ser capaz de a localizar, aceder, interpretar, usar e comunicar.

Tendo em conta o exposto cabe à escola desempenhar aqui um papel social e cívico capaz de formar cidadãos autónomos e interventivos. Os docentes devem ser orientadores, de uma aprendizagem associada ao quotidiano da realidade onde está construção da mesma. Assim sendo abrir-se-á o caminho para se obter as condições da cidadania na sua plenitude, na capacidade para escolher o que se quer fazer na vida, em participar nas comunidades e aprender pela vida fora.

3.2. Práticas pedagógicas promotoras de literacia

Devido ao peso que a literacia tem nos nossos dias, vários investigadores têm feito reparo quanto à necessidade de serem construídos e desenvolvidos programas de ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento destas competências. Herring (1988, citado em Calixto, 1996, p. 121) alerta que as habilidades em informação "precisam de ser

aprendidas e treinadas. A sua aquisição necessita de um programa de desenvolvimento seguindo em continuidade a educação desde o pré-escolar, através de todos os graus de ensino básico e secundário, até à educação posterior e universitária”. De acordo com o autor, só através de um ensino sistemático e continuado se conseguirá formar indivíduos literatos.

O programa de Português do Ensino Básico recomenda o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a literacia. Este documento indica que durante o 1.º ciclo os alunos devem praticar aprendizagens que permitam os seguintes desempenhos:

- Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação.
- Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação.
- Localizar a informação a partir de palavras ou de expressões-chave.
- Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: sublinhar, tomar notas, esquematizar.

Ao fazer-se uma análise às orientações curriculares nas áreas disciplinares e não disciplinares do 1.º ciclo do ensino básico, podemos constatar que as competências em literacia são transversais em todo o currículo dos alunos deste nível de ensino.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que procuram promover a autonomia na aprendizagem e a aquisição de competências em informação deve acontecer nas várias áreas disciplinares, de preferência, de forma transdisciplinar. Como afirma Dudziak (2005), o currículo integrado e a transdisciplinaridade constituem-se num terreno fértil para a implementação de programas de literacia. Nesta ótica, Bruce (2002) refere que o desenvolvimento de programas de literacia requer uma transformação de valores educacionais. O ensino centrado no conteúdo e no professor, para um ensino centrado no processo e no aluno. Na mesma perspetiva, Braga (2006) faz uma referência ao trabalho de Eisenberg, salientando que é essencial que se implementem programas de grande qualidade, que estes sejam ativos, envolventes e com significado para os alunos.

O professor tem aqui um papel bastante complexo, sobretudo, a necessidade de que seja: a prática colaborativa mediada pelo diálogo com o qual o professor/colegas mais capazes é fundamental para a programação de experiências de aprendizagem autênticas e para a preparação de instrumentos de avaliação do conhecimento dos alunos.

Na perspetiva de Dudziak (2005), a colaboração acontece quando as pessoas partilham desejos e objetivos comuns. Para que esta visão comum aconteça é necessário que os professores compreendam o impacto da literacia nas aprendizagens dos alunos. Segundo Bruce (2002), para existir um verdadeiro envolvimento dos professores e para que se operem as mudanças necessárias nas práticas de ensino é necessário haver uma formação contextualizada. É primordial que se criem parcerias entre os responsáveis dos vários departamentos da escola, devendo existir uma participação ativa da direção na implementação do programa. Também é importante que a escola estabeleça parcerias com instituições que a apoie na constituição e na gestão do fundo documental e no desenvolvimento dos mesmos.

Segundo a filosofia sócio-construtivista da aprendizagem (Vygotsky 1979, 1995; Wells, 2001), o motor do desenvolvimento individual da literacia é a participação em situações de literacia representativas das atividades da comunidade mais vasta, isto é, situações cuja consecução implica a mobilização autêntica (funcional) da leitura e escrita de textos que possibilitem a construção de significados relevantes para os alunos, é importante que nestas ações se utilizem textos adequados ao nível de desenvolvimento semiótico das crianças, e desafiadores de possibilidades de desenvolvimento. O mesmo autor define desenvolvimento, “como um processo transitivo, quer dizer, que qualquer conhecimento só é realmente transformador do indivíduo, passando a fazer parte dos seus conhecimentos interiorizados, se tiver origem e repercussão na atividade prática que realiza para os outros” (Vygotsky, 1981, citado em Wells, 2001, p. 38).

3.3. Literacia nos primeiros anos de escolaridade

Ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade, para além da descodificação da leitura, as crianças desenvolvem outras áreas essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita, mais concretamente, a compreensão de textos lidos e a organização de textos escritos (nas suas vertentes de codificação, estruturação de frases e organização de ideias). Vários estudos têm apontado para o facto das maiores dificuldades a nível da leitura surgirem no final do 1.º ciclo, na compreensão e interpretação de textos escritos. O estudo internacional PISA, desenvolvido pela OCDE, indica que os valores médios portugueses se situam muito abaixo da média internacional (ME/GAVE, 2001). Um outro estudo, o *Reading Literacy*, salienta o nível baixo de compreensão da leitura das crianças no final do 4.º ano de escolaridade e mostra também que melhores desempenhos de leitura refletem um maior acesso a livros (dentro e fora da escola) e a frequência de escolas com melhores recursos

bibliográficos (Sim-Sim, 1997). Consequentemente, ao falar em literacia, há quatro aspetos principais a ter em conta: a) o desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita; b) as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e interrelacionada nas crianças mais novas; c) as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem e, finalmente, d) a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento ativo com o seu ambiente (Hockenberger, Goldstein & Hass, 1999). Na perspetiva de Rush (1999), o desenvolvimento da literacia é um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida das crianças, também aqui assume um papel importante a consciência fonológica definida por Juel (1998) como a consciência de que as palavras são compostas por seqüências de sons distintos e com diferentes significados. Segundo o mesmo autor, esta não é necessária no discurso oral em que não há uma clara distinção entre fonemas, mas é importante para a descodificação da escrita, pelo que é importante para a aprendizagem da leitura/escrita.

O desenvolvimento de competências de literacia aparece associado a um desenvolvimento precoce das mesmas, para o qual interações significativas são especialmente relevantes, levando a que o papel da família e do jardim-de-infância seja preponderante nesse processo.

Além do papel importante atribuído à família, outros autores salientam o contributo do jardim-de-infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar (Dickinson & Smith, 1994) competências essas cruciais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita.

Neste sentido a *International Reading Association* (IRA) e a *National Association for the Education of Young Children* (NAYEC, 1998), recomendam atividades cuidadosamente planeadas e adequadas às idades das crianças, paralelamente com interações significativas, regulares e ativas entre crianças e adultos à volta da linguagem escrita. Salientam ainda que, apesar de a literacia respeitar um desenvolvimento contínuo, não é um processo natural, pelo que é necessário instrução.

3.4. O 1.º ciclo como motor para a literacia

Em termos curriculares, e dado que atualmente a maioria das crianças frequentou a educação pré-escolar, é no 1.º ciclo que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as

aprendizagens futuras – na verdade, as aprendizagens correspondentes ao que poderíamos chamar uma educação de base, traduzida no currículo respetivo. É no 1.º ciclo que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artísticas). Segundo Morin (1994, p. 104), “sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comunicam umas com as outras. Os fenómenos são cada vez mais fragmentados e não consegue conceber-se a sua unidade. E é por isso que se diz cada vez mais: façamos interdisciplinaridade.”

É também neste ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber. De acordo com o número 3 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, “no 1.º ciclo, a Oferta Complementar integra o currículo e deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras”.

Esses conhecimentos estruturantes, solidamente adquiridos, são as fundações em que assentará o conhecimento específico de cada disciplina a desenvolver nos ciclos seguintes e é necessário que, na sua abordagem inicial, se respeite a especificidade e o rigor próprios de cada área do saber. Para tal e citando ainda o decreto supracitado no artigo 13.º refere que “o Apoio ao Estudo é de frequência obrigatória e tem por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática”.

No entanto, as características do desenvolvimento e da forma de apreensão do real, nesta faixa etária, justificam uma organização do ensino e da aprendizagem que mobilize de forma integrada esses conhecimentos. A organização e gestão curricular integrada que este ciclo de escolaridade requer não implica, pois, a diluição dos conhecimentos disciplinares específicos, mas a sua mobilização de forma inter-relacionada face a uma dada situação ou problema, através da conceção estratégica de sequências de aprendizagem dotadas de intencionalidade pedagógica. A escola e o professor devem ter um papel fulcral na construção do saber crítico do aluno. Somente através de uma educação que valorize o saber crítico é que teremos mais cidadãos preparados para a vida, para enfrentar os desafios que são impostos quotidianamente por uma sociedade globalizada e excludente.

A primeira tarefa do professor é acordar a inteligência, seduzi-la com desejo, para que ela se ponha a pensar. Sem desejo ela permanece flácida e inerte, incapaz de engravidar... Despertar nos alunos o fascínio pelos caminhos desconhecidos, a

coragem para construir pontes sobre abismos, a paciência para desatar nós, a habilidade de resolver problemas, a ousadia de fabricar asas, a imaginação de preparar poções curativas. Que aprendam o domínio e a alegria das ferramentas: dos serrotes e martelos até as línguas e a ciência. Por meio delas, o mundo pode ser transformado e os homens podem ser mais felizes.⁵ (Rubem Alves)

A monodocência, para além de permitir a criação de uma relação estável da criança desta faixa etária com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo neste ciclo de escolaridade (embora por si só, não garanta essa integração). O desenvolvimento das disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, em articulação com o conselho de docentes.

Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo. A este cabe desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

⁵ <http://terrear.blogspot.pt/2012/07/primeira-tarefa-do-professor.html#!/2012/07/primeira-tarefa-do-professor.html>

PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. Metodologia

Depois de identificado o problema, como implementar uma formação de docentes do ensino regular para a promoção das aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas no 1.º ciclo, adota-se a metodologia da formação centrada na escola, contrariando assim o que Barroso e Canário (1999, p. 150) afirmavam há uma década que, quanto ao contexto português, muita da oferta formativa ainda é “marcada por uma dupla exterioridade relativamente aos professores (como pessoas) e às escolas (como organizações)”. Deste modo esta formação realizar-se-á com o intuito de auxiliar os professores de alunos com NEE a produzir o seu próprio conhecimento, através da reflexão e análise crítica de como é desenvolvido o seu trabalho, tanto com os alunos, como com os outros professores, tal como refere Freire (1997) ao afirmar que

ensinar exige responsabilidade para o diálogo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (p. 153)

A responsável pelo projeto e os docentes envolvidos procuram reconhecer problemas da sua prática e a forma de os resolver, baseando-se num trabalho colaborativo, recorrendo à reflexão e à partilha, através de uma oficina de formação.

O presente projeto usa a metodologia da formação centrada, por um lado, no aluno, pois que dele parte toda a problemática da aprendizagem, e por uma formação contínua de professores adequada para a melhoria da competência dos alunos, centrada no professor, que pretende ativamente compreender/apreender todas as implicações, teóricas e práticas, que estão na base do ensino e aprendizagem.

Esta modalidade de formação contínua é realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual, orientada para os seguintes, objetivos: delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para transformação das práticas; refletir sobre as práticas desenvolvidas; construir novos meios processuais ou técnicos. De acordo com o artigo 6.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a Oficina de Formação, ajusta-se predominantemente à prática e Investigação Pedagógica e Didática nos diferentes domínios da docência.

Pretendemos com ela: construir novos meios processuais; delinear e consolidar procedimentos de ação; produzir materiais de intervenção como resposta adequada ao aperfeiçoamento das intervenções educativas; assegurar a funcionalidade e a utilidade dos produtos obtidos para a transformação das práticas.

Para além disso, pensamos que a oficina de formação assume a natureza daquilo que Formosinho (1986) designou como modelo ideal integrado, o qual, de entre os quatro modelos que concetualizou, é aquele que, de forma mais consistente e adequada, articula a componente da teoria com a componente da prática no processo formativo.

Porque se aquilo que efetivamente pretendemos é uma mudança e um verdadeiro desenvolvimento profissional que não seja algo que se impõe, mas que se opere “a um nível mais profundo e contínuo”, temos de envolver “a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e perceções que enformam a prática” (Day, 2001, p. 153).

A mentora do projeto assumirá um papel de facilitadora e responsável pela dinâmica da ação que será posta em prática, é de salientar que já foi pedido ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua a acreditação como formadora (Anexo 1).

O projeto apresentar-se-á como um programa de formação onde sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas, as interroge e que sejam equacionados novos meios processuais e técnicos de as por no terreno, através de momentos de aplicação, experimentação e reflexão, baseando-se na regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como dos resultados com eles atingidos em resposta às necessidades previamente sentidas.

É de referir que a oficina delineada neste projeto, fará parte de uma formação mais alargada (Apêndice III), organizada por docentes de vários grupos (110, 910 e 100), a lecionarem no mesmo agrupamento, abordando as temáticas, da inclusão de alunos com NEEs, articulação entre ciclos e a integração de alunos institucionalizados, 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 de educativo de qualidade, equitativo e inclusivo.

Esta formação já foi proposta ao Centro de Formação de Associação de Escolas de Alto Tâmega e Barroso aguardando acreditação.

O trabalho colaborativo (por contraposição às outras culturas profissionais – individualismo, balcanização, colegialidade artificial – identificadas por Hargreaves, 1998), a reflexão e a partilha deverão ser a marca desta oficina de formação.

Havendo assim uma corresponsabilização por parte de todos em responderem eficazmente às necessidades educativas de cada aluno. Correia (2008, p. 7), citando Will (1986), refere que é importante “encontrar formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular”.

Pois é imperioso repensar as práticas, trabalhar para a mudança, renovando o pensamento e a ação docente.

1.1. Caracterização do contexto

O Agrupamento de Escolas onde se pretende implementar este projeto, 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 setor 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 Montenegro, 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, entre estes 9 estão a lecionar no grupo de Educação Especial. 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: a 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.

Daí a pertinência em se efetuar recolha de dados, dirigida a um conjunto de informantes do público-alvo, pois o professor/investigador, tem que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da

realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003). Sendo assim, a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas nos estudos de natureza qualitativa, porque, sendo um complemento da observação, permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados.

Os métodos de entrevista, pelas suas características de proximidade entre entrevistado e investigador, permitem a obtenção de informações e elementos de reflexão muito mais ricos do que com o uso do método por questionário.

O facto da entrevista decorrer frente-a-frente, e a conversa poder ser conduzida e orientada pelo investigador, facilita que o entrevistado exprima perceções, relate acontecimentos e experiências e, que o investigador consiga centrar os seus esforços nas hipóteses de trabalho. Assim, "o conteúdo da entrevista será objeto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho" (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 192).

Bogdan e Biklen (1994) classificam as entrevistas qualitativas quanto ao seu grau de estruturação: não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas. A entrevista não estruturada é uma entrevista aberta em que o entrevistador, partindo de tópicos pré-definidos, leva o entrevistado a falar sobre aquilo que pretende, cabendo ao investigador promover, encorajar e orientar a participação do entrevistado. Quivy (2005) define a entrevista semiestruturada como semidiretiva, normalmente a mais utilizada na investigação social, é orientada por perguntas-guias, relativamente abertas, sobre as quais o investigador tenta receber uma informação por parte do entrevistado. As perguntas-guias são colocadas pela ordem que a conversa, entre ambos, encaminhar. Este tipo de entrevista é mais uma conversa moderada pelo entrevistador.

Tendo em conta as conceções acima referidas optou-se por uma entrevista semidiretiva, baseada num guião que permitiu que todos os entrevistados respondessem às mesmas questões, mas com alguma liberdade nas suas respostas (Apêndice I). A entrevista incidiu sobre a recolha de opinião a um grupo de docentes do 1.º ciclo que fazem parte do agrupamento de escolas de Valpaços e foi organizada de acordo com os temas que se pretendiam analisar.

A primeira abordagem a estes docentes destinou-se a legitimar a entrevista e a motivá-los para que se envolvessem no projeto de formação que então se apresenta.

A maioria dos professores mostrou receptividade pelo desafio, acreditando o que poderá ser uma estratégia alternativa à falta de formação sobre a inclusão com que se deparam na sua prática. Os temas apresentados no decurso da entrevista foram organizados de acordo com os seguintes objetivos:

- Conhecer se a formação inicial os preparou adequadamente para a inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular.
- Compreender as vantagens/ desvantagens da escola inclusiva e conhecer as práticas pedagógicas, promotoras de inclusão.
- Conhecer as dificuldades com que os professores se deparam na sua prática pedagógica enquanto docentes de alunos com NEE.
- Identificar as suas necessidades de formação.
- Averiguar a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação e verificar a sua disponibilidade para a colaboração e observação interpares.

Para analisar os dados recolhidos foi construída uma grelha para análise de conteúdo das entrevistas (Apêndice II). Esta seguiu o processo defendido por Bardin (2009), que considera a análise de conteúdo, enquanto método, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40).

Para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a análise de conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos, conforme Bardin: pré-análise, exploração do material, e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (2009, p. 121). É nesta fase que se relacionam os resultados obtidos com os objetivos definidos inicialmente, chega-se a conclusões e procura-se conhecimento sobre aquilo que se estuda. Tendo por base alguns dos pressupostos desta técnica de investigação qualitativa, cada um dos professores entrevistado é representado por E, enumerados do um ao seis, o que nos possibilitou retirar das respostas as informações mais relevantes para este projeto.

Assim, na categoria formação para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, cinco entrevistados reconhecem a insuficiência da formação inicial, para o atendimento adequado aos alunos com NEE nas salas de aula, tendo em vista a sua inclusão escolar, referem que a formação apenas forneceu conhecimentos teóricos nem sempre com

ligação à prática. Uma referiu que não teve qualquer formação (década de 80), uma vez que estes alunos não frequentavam a escola regular. Estes resultados vêm coincidir com o problema concreto com que se deparam os entrevistados, no exercício da sua prática profissional, devido às lacunas sentidas na formação inicial, resultando daí a sua necessidade de formação contínua.

Na categoria relacionada com as vantagens/desvantagens da inclusão de alunos NEE nas turmas do regular os professores inquiridos afirmam que estes alunos sentem-se parte integrante da comunidade escolar, combate-se assim o isolamento e a segregação, contudo é de salientar que a sua inclusão aumenta a heterogeneidade na turma, perturbação do bom funcionamento das atividades e salientaram ainda a falta de recursos humanos e materiais para trabalhar com estes alunos. Consideram que o trabalho a pares realizado com os alunos, a pedagogia diferenciada que já implementam nas suas práticas, se enquadram no conjunto de emanções que enformam a escola inclusiva. Estes resultados estão em consonância com alguns dos pressupostos da escola inclusiva que de acordo com a UNESCO (1994), o seu princípio mais importante consiste em facilitar a aprendizagem de todos os alunos em conjunto, sempre que possível. Em relação à necessidade de formação os entrevistados apontam a adequação dos currículos e a construção de materiais como subcategorias mais escolhidas.

É de salientar que, apenas um dos entrevistados aponta o trabalho colaborativo com colegas de outras turmas. A este propósito, Hargreaves (1998) é igualmente da opinião que o trabalho em conjunto e a discussão de diferentes perspetivas, é o mais importante no trabalho entre pares. Com efeito num ambiente colaborativo, os professores dividem a responsabilidade de planificar, definir objetivos, avaliar e perseguir objetivos comuns em conjunto.

Na categoria maiores dificuldades sentidas, a escassez de recursos, falta de tempo para atender às necessidades de cada um devido à grande diversidade de alunos e a indisciplina são as complexidades mais apontadas.

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 semanalmente e condicionam a sua participação à atribuição de créditos. Cinco da totalidade dos professores inquiridos não colocam objeção na colaboração e observação inter pares, apenas um docente aceita a observação inter pares se não for de carácter avaliativo.

Através desta recolha de dados é possível verificarmos, que os professores de alunos com NEE encontram dificuldades inerentes ao desempenho das suas funções e confirmam a necessidade da colaboração entre os professores.

1.1.1. Caracterização dos participantes

Este projeto de formação pretende desenvolver-se num contexto de colaboração entre 14 docentes, a lecionarem a alunos com necessidades educativas especiais, no 1.º ciclo do ensino básico (11 titulares de turma e 3 professores da Educação Especial), no agrupamento de Valpaços, provenientes de diferentes formações iniciais. Inclui professores alguns deles em início de carreira e outros com mais de vinte anos de experiência, encontrando-se cada um deles em diferentes estádios de desenvolvimento profissional.

Apesar de ainda existirem dificuldades, que não podem ser menosprezadas no que se refere à colaboração entre docentes de educação especial e docentes de ensino regular, deverão encontrar respostas conjuntas que vão de encontro às necessidades sentidas pelos professores, uma vez que o objetivo da intervenção para além do apoio direto aos alunos, tem também como finalidade promover a colaboração com os professores envolvidos, para que em conjunto se encontrem as respostas mais adequadas. Existe também colaboração com outros parceiros intervenientes no processo educativo, técnicos do centro de recursos para a inclusão, centros de saúde e com as famílias e o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do agrupamento.

1.2. Plano de resolução

O plano de resolução que se traçou com o intuito de solucionar o problema definido, está direcionado para a obtenção do sucesso dos professores, alunos e da escola. Este terá por base o Projeto "Necessidades Especiais na Sala de Aula" o qual foi iniciado pela UNESCO em 1988. Teve como finalidade desenvolver um conjunto de ideias e materiais de formação que pudessem ser usados por professores e formadores em diferentes partes do mundo, a fim de ajudar as escolas regulares a responder positivamente à diversidade dos alunos.

A iniciativa do projeto resultou do permanente esforço da UNESCO para encorajar os estados membros a adotar estratégias que dessem resposta às crianças com necessidades especiais que frequentam as escolas regulares.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a

diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Assim, é de todo o interesse envolver os professores num projeto em que estes consigam rever e reformular as suas próprias práticas letivas, as possam levar para discussão entre os colegas, sem qualquer receio de serem julgados de estar certo ou errado, resolver problemas colaborativamente e acima de tudo tentar levá-los a acreditar que o sucesso do professor é o sucesso tanto da escola como dos seus alunos. Tal como refere Lima (2002), colaborar não é simplesmente trocar materiais, é necessário existir reflexão e crítica.

A profissão de professor tem sido muito solitária e ainda existem muitas reservas para expor o seu trabalho, é necessário abraçar novos desafios e abrir a porta não só da sua sala de aula mas também, à colaboração entre os colegas (Lima, 2002).

É neste seguimento que surge a presente oficina de formação a qual segundo o Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação do CCPFC, a oficina aplica-se à prática e investigação pedagógica e didática. Tendo em conta o nosso trabalho, consideramos, como já antes justificámos, a modalidade adequada para levar a cabo o nosso projeto.

Deste modo, definimos uma formação que decorrerá por etapas, pressupondo situações separadas no tempo para reflexão e constatação individual e, também, para aplicação no terreno da(s) proposta(s) e dos materiais produzidos.

1.2.1. Áreas

Este projeto aborda a área da inclusão de alunos NEEs nas classes do regular no 1.º ciclo do ensino básico, numa perspetiva de análise científica e pedagógicodidática (ensino/aprendizagem).

Outra das premissas essenciais é a colaboração entre professores e entre alunos e o desenvolvimento profissional numa perspetiva de mudança e/ou melhoria dos métodos de trabalho em sala de aula para desenvolver competências essenciais nos alunos de modo a que consigam alcançar o sucesso educativo.

1.2.2. Objetivos específicos

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

- Coadjuvar os professores na identificação das necessidades educativas e desenvolver experiências no sentido de reavivar as aprendizagens
- Clarificar as finalidades, objetivos, conteúdos do programa de 1.º ciclo do ensino básico de forma a serem capazes de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos.
- Auxiliar os professores a delinear 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 outro professor dentro da sala de aula e promover a colaboração.
- Promover um aprofundamento do conhecimento didático e curricular dos professores envolvidos no projeto.
- Fomentar a mudança nas atitudes dos participantes, no que se refere à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares e à formação de professores.
- Incentivar a mudança educativa através do envolvimento em práticas colaborativas que promovam o desenvolvimento profissional.
- Fomentar a observação e a supervisão da prática educativa por parte dos professores participantes e implicá-los na mudança.
- Refletir sobre estratégias destinadas a dar resposta às necessidades dos professores que têm alunos com NEE.
- Motivar para a experimentação de atividades e materiais de avaliação alternativa.
- Ajudar os professores a desenvolver e usar estratégias e metodologias de ensino a partir das quais se abordem os conteúdos curriculares de uma forma diferenciada, para que se adaptem aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem.
- Criar dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores que trabalham com alunos NEEs.
- Conseguir reconhecer em outros colegas boas práticas de docentes que podem ser partilhadas.
- Promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e da capacidade de reflexão.

1.2.3. Ações a desenvolver

Formar para a inclusão numa escola para todos

1.º Módulo (outubro de 2014) Conceção dos professores acerca da inclusão

Objetivo: Identificar as expectativas da atual formação. Partilhar e refletir acerca das conceções que os professores têm acerca da integração/ inclusão.

Quadro 1. *Módulo I - Conceções sobre a Inclusão.*

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.	- Exposição das expectativas dos formandos sobre a oficina. - Organização de debates.
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, valorizando o trabalho colaborativo.
4	Conceções dos professores acerca da inclusão	Identificar as conceções dos professores acerca da inclusão.	- Apresentação partilhada das conceções que os professores têm acerca da inclusão.
5	Aprendizagem/ conhecimento em Educação Especial	Estimular o processo de aprendizagem reflexiva.	- Levantamento, leitura e discussão de bibliografia atualizada referente à temática da inclusão de alunos com NEE, de modo a possibilitar uma melhor compreensão do seu significado, das suas características e da educação especial na atualidade.

2.º Módulo (novembro de 2014) As necessidades educativas especiais do agrupamento.

Objetivo: Analisar as problemáticas existentes no agrupamento.

Quadro 2. *Módulo II - NEE do Agrupamento.*

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. - Formação de grupos de acordo com essas problemáticas.
2	Preparação dos estudos de caso	Caracterizar os alunos e suas problemáticas; Definir e planificar a atividade a desenvolver.	- Trabalho em grupo dessas mesmas problemáticas. - Planificação e definição da atividade a desenvolver de acordo com cada caso específico.

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

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

Quadro 3. Módulo III - Construção de Instrumentos 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	Ensino e aprendizagem	- Elaborar estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos. - Preparar/Construir materiais para concretização das atividades planificadas.	- Elaboração de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos. - Construção de materiais/instrumentos (grelhas, portefólios, etc...) - Partilha de materiais
3	A participação dos alunos com NEE nas atividades da turma	- Adotar atitudes de valorização e respeito pela diferença.	- Debate acerca de possíveis atitudes discriminatórias na sala de aula. - Registo de medidas a adotar para lidar com a situação. - Seleção das recomendações mais pertinentes e elaboração de um plano de ação que contemple os alunos e professores envolvidos.

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

Objetivo: Apresentar os trabalhos. Refletir sobre os trabalhos produzidos.

Quadro 4. Módulo IV - Apresentação de Estudos de Caso.

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação dos estudos de caso	Partilhar 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. - Partilha e discussão entre todos.

5.º Módulo (março 2015): Rumo à Inclusão /Avaliação / auto-avaliação.

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

Quadro 5. *Módulo V - Rumo à Inclusão - Avaliação.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar as vantagens do trabalho colaborativo para trabalhar com os NEE na escola. - Identificar formas de tornar essa colaboração eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a forma do trabalho interpares. - Planificação de atividades conjuntas do trabalho interpares.
2	Avaliação do trabalho desenvolvido na Oficina de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o trabalho desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da oficina de formação.

1.2.4. Espaços

O projeto decorrerá numa das escolas do Agrupamento de Valpaços, a qual apresentará condições adequadas à concretização da oficina. Será, então, um local equipado com equipamento correspondente aos destinatários e às atividades programadas, com acesso a material informático atualizado para apresentação projetada de conteúdos.

1.2.5. Recursos materiais

Como recursos materiais, consideraremos os textos e todos os outros que envolvem o espaço físico.

Quanto aos primeiros, serão, antes de tudo, os selecionados pelo formador e serão apresentados aos formandos, por um lado, policopiados e, por outro, projetados em quadro interativo.

Quanto aos restantes, estarão disponibilizados pelo CFAE no espaço designado de acordo com a enumeração realizada, e que compreende: quadro interativo, quadro e material de escrita, projetor multimédia.

1.2.6. Calendarização

Este projeto de formação desenvolver-se-á de outubro de 2014 a março de 2015, e através da modalidade de oficina de formação, com uma carga horária de 50 horas, sendo vinte cinco delas presenciais e as outras vinte cinco⁶ destinadas a trabalho autónomo.

1.2.7. Avaliação

Os formandos serão avaliados de forma contínua baseando-se no acompanhamento e observação da assiduidade. De acordo com o n.º 2 do RJFC, do art.º 13.º “não podem ser objeto de certificação as ações das quais a participação do formando não tenha correspondido ao número de horas mínimo definido no respetivo regulamento.”

Valorizar-se-á a dedicação o 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 elaborados serão disponibilizados a todos os formandos, para que partilhem e se enriqueçam com os materiais criados.

Esta avaliação incide sobre o desenvolvimento das competências dos formandos ao longo da Oficina. Serão ainda tomados em consideração os seguintes aspetos: qualidade da participação nas sessões de trabalho presenciais; qualidade de realização das atividades propostas nas sessões de trabalho presenciais e no trabalho não presencial realizado entre aquelas; qualidade das interações com os restantes elementos do grupo em formação e formadores.

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.

Tendo em consideração as competências reguladoras do CCPFC, considera-se obrigatória a presença em dois terços do número de horas de duração da ação.

Na avaliação quantitativa deve ser considerada a escala de 1-10. Considera-se classificação positiva da escala a partir de 5 inclusive.

⁶ O trabalho autónomo incide na conceção, produção, testagem e reformulação da sequência didática e respetivos materiais.

SÍNTESE REFLEXIVA

Ao chegar a este ponto é hora de refletir sobre o caminho percorrido, o qual se iniciou com uma reflexão autobiográfica. Escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o quotidiano e a prática profissional. No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a (re)significação da própria ação. Corroborando a opinião de Nóvoa (1995) “urge por isso (re)encontrar de interacção 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” (p. 25).

Assim, propusemo-nos abordar a temática da formação, tendo por base a perspetiva de García (2009), que define o desenvolvimento profissional como uma conotação de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre a formação inicial a formação contínua de professores. Por sua vez, o conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se, sendo esta alteração baseada na compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar.

Marcelo (2009) define “o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (p. 7). O mesmo autor reforça a ideia que o desenvolvimento profissional e processos de mudança são duas variáveis intrinsecamente unidas, considerando que o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores a nível profissional mas também como pessoas. Com este projeto pretende-se espicaçar as consciências dos docentes de modo que seja possível operar a mudança necessária no agrupamento de escolas onde será desenvolvido, de modo que estes possam usufruir de um crescimento profissional onde se revejam e alarguem competências no sentido da atualização do seu compromisso ético para com a escola. Neste sentido, propusemo-nos tratar, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular, um tema grandemente debatido entre os profissionais da educação. O conceito de educação inclusiva parece-nos estar bem presente na maioria dos docentes, se bem que ainda não consolidado. No entanto, os valores de “uma escola para todos” parecem imperar. Todas as crianças são bem-vindas à escola e merecem o respeito e a adequação de respostas face à sua diversidade. Contudo, podemos inferir ainda

que a integração, enquanto colocação de crianças com deficiência no espaço físico escolar, é um cenário provavelmente casual, mas não poderemos afirmar que já não ocorre.

A necessidade de investimento na formação inicial é fundamental, assim como na formação contínua, pois muitos professores não tiveram formação académica específica. Corroborámos Sanches (1995, p. 27) quando nos refere que

a formação inicial não deve ser considerada como uma vacina (desde que tomada uma vez actua por um longo período de tempo) mas, sim como um estádio inicial de conhecimento que permite, ter acesso a instrumentos que propiciam a aquisição de uma maior eficiência. A formação dos professores/educadores só é eficaz se for permanente.

Ora o nosso projeto pretende, de certa forma, preencher esse vazio ou, pelo menos, propor orientações mais concretas e cientificamente fundamentadas que sincronizem modos de atuar, criando redes de comunicação dinâmica, colaborantes. Esta é uma particularidade que faz toda a diferença numa escola que se pretende inclusiva: preparar-se no seu todo, para receber crianças diferentes e incluí-las, ajudando-se mutuamente a encontrar respostas adequadas a cada caso, ao invés, de uma escola com um conjunto de professores a trabalhar isoladamente, que as recebe, mas espera que sejam as crianças a adaptar-se ao sistema vigente na escola.

Neste seguimento realizar-se-á numa oficina de formação que se prolonga ao longo de várias horas e durante alguns meses. A presente modalidade de formação permite aos professores uma série de aprendizagens experienciais e contextuais (Formosinho, 2001), permite encaminhar 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 orienta na resolução dos problemas com que se confrontam na sua prática pedagógica. Preconiza a melhoria das condições do processo de ensino, de aprendizagem dos alunos, com a adoção de estratégias tais como: a adaptação de currículos, da cooperação e a organização de recursos.

O projeto tem todas as condições para ter êxito, por um lado, porque vai de encontro a uma temática importantíssima e atual dada a massificação do ensino, a reflexão sobre a filosofia da inclusão é inquestionável, pois as atitudes e práticas dos professores e da sociedade em geral, nunca serão demais para explorar, por outro lado será uma mais-valia na aprendizagem de alunos e professores. Essa importância foi reconhecida pelo diretor do Centro de Formação da Associação de Escolas do Alto Tâmega e Barroso que prontamente

acedeu à sua concretização aguardando neste momento a acreditação junto do Conselho Científico para a Formação Contínua de Professores.

No entanto, estamos conscientes de que esta não será uma tarefa de fácil execução, pois a colaboração, ainda incipiente, entre a maioria dos professores o desgaste psicológico acentuado, fruto das dificuldades influenciadas pelo período social, político e económico que estamos a atravessar não contribuem para a estabilidade do emprego, nem para a motivação. Neste sentido assumiremos um papel de encorajamento na procura da inovação e da motivação de quem quer ser melhor profissional e contribuir para uma escola de qualidade.

Ainda que estejam patentes neste projeto diversos constrangimentos, é importante sublinhar que se identificaram aspetos positivos indiciadores de que o sonho é concretizável, desde, que se verifique a imprescindível implicação de toda a comunidade educativa e o professor aceite a diferença como um desafio.

De acordo com Zêzere (2002), o caminho será este, uma vez que o movimento da Escola Inclusiva tem como “meta atingir e alicerçar a construção de uma nova forma de Estar e Ser social, a Sociedade Inclusiva. . . . O percurso escolar tal como o nome indica, só faz sentido enquanto uma fase, uma etapa e tem, por isso, de servir como instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, logo veículo facilitador da inserção social, servindo efetivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta” (p. 404). E porque este é um projeto que envolve a ação humana e se dirige ao ser humano, a Escola Inclusiva não deixará de constituir um desafio permanente.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. L. Porter & M. Wang (Coords.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 35-58). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- 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. (1994). *A didática curricular na formação de professores*. In A. Estrela & J. Ferreira, (Orgs.), *Desenvolvimento curricular e didática das disciplinas* (pp. 68-79). Actas do IV Colóquio Nacional da Association Francophone Internationale de Rechercheen Sciences de l'Education (AIP ELF).
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In *Atas do I Congresso Nacional de supervisão e formação, Universidade de Aveiro* (pp. 256-266). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- 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.
- Antunes, R. R. (2011). Educação inclusiva, escola de qualidade para todos. *Ideias e Temas*, 8, 173-182.
- Arends, R. (2000). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão Ruivo, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, M. (1997). A acção educativa perante o fim das certezas: oportunidade para mudar de registo epistemológico? *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 45-58.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bartalotti, C. C. A. (2001). Terapia ocupacional e a atenção à pessoa com deficiência mental: refletindo sobre integração/inclusão social. *O Mundo da Saúde*, 25(4), 361-364.

- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2002). *Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC
- Calixto, J. A. (2003). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. In Secção de Ciências Documentais, Departamento de Ciências Técnica do Património (Org.), *Homenagem ao Professor Doutor José Marques* (pp. 34-59). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Camisão, I. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, UM.
- Correia, L. M. (1994). A educação da criança com N.E.E. hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 45-53.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1998), *O papel da escola na transição para a vida ativa de alunos com necessidades educativas especiais*. *Sonhar*, 2(3), 18-31.
- Correia, L. M. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul.
- Correia, L. M. (2005). A escola contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas Especiais. In H. Serra (Org.), *Atas do encontro internacional de educação especial: Diferenciação do conceito à prática* (pp. 49-72). Porto: Gailivro.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Darling-Hammond L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analyses Archives*, 8, 58-69.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Declaración de Salamanca. (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Fay Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Asa
- Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação (2000). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Autor.
- Derouet, J. L. (1998). La profession d'enseignant comme montage composite. *Éducation Permanente*, 96, 61-71.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: an introduction to some of the issues. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 1-150). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Estrela, A., & Estrela, M. T. (1993). A formação contínua e a reforma educativa. *Revista Educação*, 6, 73-77.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 65-89). Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Fonseca, M. (1997). O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In D. A. Oliveira (Org.), *Gestão democrática na educação: desafios contemporâneos* (pp. 32-44). Petrópolis: Vozes.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores*. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 58-73). Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia para a autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision*. Alexandria, VA: ASCID.

- Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- Huberman, M. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. B. Jiménez (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 65-78). Lisboa: Dinalivro.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Pedago.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, M. L. P. (1993). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia social* (pp. 34-47). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lispector, C. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marcos, E. (2009). *A percepção dos professor crianças/jovens com trissomia 21, nas turmas/escolas*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Coimbra.
- Minke, K. M., Bear, G. G., & Deemer, S. A. (1996). Teacher's experiences with inclusive classrooms: implications for special education. *Journal of Special Education*, 30(29), 152-186.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. F. F. L. (2005). *A investigação-acção em supervisão no ensino do inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Nóvoa, A. (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos e descaminhos da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 23-34.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e as histórias de vida*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica nas turmas regulares. *Educação Inclusiva, 1*, 15-19.
- Pinto, M. (2003). Informação, conhecimento e cidadania: A educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. In A. Quintalha (Org.), *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 87- 98). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Orgs.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 24-39). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de motricidade humana.
- Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância. Conselho Nacional da Educação (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Lisboa: Autor.
- Rudduck, J. (1987). Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experienced teachers. In M. Widden & I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement* (pp. 129-141). New York: The Flamer Press.
- 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* (pp. 34-47). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 71-91). Lisboa: D. Quixote.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teachers perceptions of mainstream/inclusion 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children, 4*, 59-74.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.

- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 51-64). Porto: Porto Editora.
- Soder, M. (1981). Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. *Correio da UNESCO*, 9(8), 20-23.
- Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo. educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, R. M. (2008). Literacy and access to the written culture by youth and adults excluded from the school system. A cross-country field study in nine countries in latin america and the caribbean. *International Review of Education*, 6(2), 23-38.
- Ventura, M. F. (2009). *O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociais*. Tese de doutoramento inédita, Universidade Aberta, Lisboa.
- Verdugo, M., Jerano, C., & Arias, B. (1995). Actitudes sociais y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evolucion e intervencion. In M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad* (pp.79-143). Madrid: Siglo XXI.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática de formação de professores*. Porto: Asa.
- Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoria y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Whalter-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences; benefits and problems that teachers and principals report overtime. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64(2), 181-195.
- 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.
- Zêzere, P. (2002). A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3 (XX), 401-406.

2. Eletrónicas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Rev. Fac. Educ.* 8, 34-45. Consultado em outubro de 2013 em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010225551996000200002&script=sci_abstract.

- Bruce, C. S. (2002). *Information literacy as a catalyst for educational change: background paper*. White paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, the Czech Republic. Consultado em dezembro, 15, 2013 em http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf
- Dudziak, E. (2005). *Competências em informação: melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy*. Consultado em dezembro, 10, 2013] em http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6876/1/166_DUDZIAK_CBBD_2005b.pdf.
- GAVE (2010). *Nota à comunicação social: Resultados dos alunos portugueses melhoram no PISA 2009*. Consultado em dezembro, 12, 2013 em <http://www.gave.minedu>.
- Mantoan, M. T. (2002). *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Consultado em agosto, 25, 2013 em <http://www.life.fae.unicamp.br/papet/2002>.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Consultado em agosto, 24, 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Rev. Lusófona de Educação* 2006, 8, 63-83. Consultado em outubro, 18, 2013 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>
- Santos, R. (2004). O professor e a produção de conhecimento numa sociedade em transformação. *Revista Espaço Acadêmico*, 35, 1-3. Consultado em agosto, 23, 2013 em <http://www.espacoacademico.com>

3. Legislação

- 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 274/94, de 28 de outubro. (Criação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua).
- 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 75/2008, de 22 de abril. (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário).

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).

Portaria n.º 344/89, de 15 de maio. (Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

APÊNDICES

Apêndice I - Grelha de validação da entrevista às docentes

Tema das perguntas	Referências Bibliográficas	Pergunta da entrevista	Objetivos da pergunta	Questão parcelar	Objetivo específico
I - Legitimação da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> - 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 		<ul style="list-style-type: none"> - Criar ambiente favorável e empático para a entrevista
II - Atividade profissional	Batista (2008) Day (2001) Formosinho. (2009)	1- Qual a sua situação profissional?	- Adquirir dados sobre a sua atividade profissional.	1- Que formação têm os docentes do ensino regular que lecionam as turmas com alunos NEE?	- Conhecer se a formação inicial dos docentes, os preparou adequadamente para a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular.
		2- Considera que a sua formação inicial o preparou adequadamente para a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular?	- Especificar as competências do professor titular de 1º CEB face à Inclusão de NEEs.		
III - Escola inclusiva	Fonseca (1989) Correia (1997) Sanchez (2003) Serrano (2006)	3- Qual (ais) a problemática(s) existente(s) na sua turma?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a problemática existente na turma - Aperceber-se da facilidade ou dificuldade de trabalhos dos professores com alunos com NEE - Recolher dados sobre o conceito de inclusão. 	2- Quais as NEE dos alunos integrados nas turmas do 1.º ciclo?	- Apurar qual o conhecimento científico/pedagógico que os docentes possuem acerca das problemáticas existentes na turma.
		4- Sente-se à vontade para trabalhar com esses alunos?	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião dos professores a propósito da escola inclusiva - Identificar práticas inclusivas realizadas pelos professores 	3. Quais as estratégias aplicadas no dia a dia ao trabalhar com os alunos NEE?	- Questionar sobre a opinião acerca da escola inclusiva.

Tema das perguntas	Referências Bibliográficas	Pergunta da entrevista	Objetivos da pergunta	Questão parcelar	Objetivo específico
		5- Em seu entender quais as principais vantagens/desvantagens da escola inclusiva? 6- Que práticas pedagógicas efetua na sua atividade docente que considera promotoras da inclusão?			
IV - Dificuldades na prática docente	Day (2004) & Fullan & Hargreaves (2001) Decl. Salamanca (1994) Alarcão (2002)	7- Quais as maiores dificuldades com que se depara na prática pedagógica? 8- Como ultrapassa as dificuldades que possam surgir na sua ação pedagógica (planificação, medidas educativas...)?	- 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?	- Identificar as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática enquanto docentes de alunos com necessidades educativas.
V - Necessidades de formação contínua	Amaral (1996) Batista (2008) Day (2004) Gouveia (2008) Nóvoa (1992) Goodson (2007)	9- Quais as áreas em que sente necessidade de formação?	-Especificar as necessidades de formação dos professores participantes.	5- Que necessidades de formação têm os docentes do ensino regular do 1.º ciclo relativamente a alunos com NEE?	- Conhecer as necessidades de formação dos entrevistados.

Tema das perguntas	Referências Bibliográficas	Pergunta da entrevista	Objetivos da pergunta	Questão parcelar	Objetivo específico
<p>VI - Participação na formação</p>	<p>Ponte (2003) Lima (2002) Perrenoud (2008)</p>	<p>10- Que disponibilidade possui para participar neste projeto de formação? Semanal? Mensal?</p>	<p>- Averiguar a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação. - Indagar qual a disponibilidade para trabalhar em colaboração e participar na observação interpares.</p>	<p>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.</p>	<p>- Averiguar da disponibilidade dos docentes para participarem nesta formação.</p>
		<p>11- Durante quanto tempo?</p>			
		<p>12- Qual a sua disponibilidade para trabalhar em colaboração e participar na observação interpares?</p>			

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

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Atividade Profissional	Situação profissional	- QA (4) - QZP (1) - Contratada (1)	“Quadro de Agrupamento” “Quadro de Agrupamento” “Quadro de Agrupamento” “Quadro de Agrupamento” “Quadro de Zona Pedagógica” “Contratada”	“Pertença ao Quadro de Agrupamento”. “Sou do Quadro do Agrupamento.” “Pertença ao Quadro de Agrupamento”. “Sou do Quadro do Agrupamento.” “Pertença ao Quadro de Zona Pedagógica” “Sou contratada.”	E1 E2 E3 E4 E5 E6
	Formação Inicial para a Inclusão	- Ausência de formação (1) - Alguns conhecimentos teóricos (4) - Muita sensibilização/formação teórica (1)	“Não era dada importância” “Abordagem sobre deficiências” “Alguma teoria sem aplicação na prática” “Teoria aplicada na prática” “Necessidade de atualização” “Muitos conhecimentos teóricos”	“Os meninos com deficiência não frequentavam a escola normal. ” “Não... foram apenas transmitidos conhecimentos teóricos.” “Não, não foram aprofundados os conhecimentos necessários para trabalhar com NEEs.” “Não, tive alguma teoria, e fiz um estágio numa instituição.” “Tive alguma formação, mas sinto necessidade de atualização de conhecimentos.” “Tive muita formação teórica mas a prática só a adquiri com o trabalho.”	E1 E2 E3 E4 E5 E6
Escola Inclusiva	Problemáticas existentes	- Área Mental Motora (5) - Emocional e Personalidade (1)	“Síndrome de Down” “Espetro do Autismo” “Paralisia Cerebral” “Défice cognitivo” “Problemas de comportamento”	“Tenho uma aluna com Síndrome de Down” “Aluno com autismo” “Tenho uma menina com autista” “Há na minha turma uma menina com Paralisia Cerebral” “Tenho um aluno com défice de atenção”. “O meu aluno tem hiperatividade perturba muito as aulas”.	E1 E2 E3 E4 E5 E6
Escola Inclusiva (continuação)	Facilidade/dificuldade para trabalhar com NEEs	- Sentir insegurança (1) - Sentir à vontade (2); - Sentir dificuldade (3)	“Dificuldades em planificar para a aluna.” “Estou à vontade.” “Falta de tempo para trabalhar.” “Sinto-me à vontade.” “Umás vezes mais motivada que outras.” “Dificuldade em ajustar as atividades.”	“Há dias que me custa imenso saber o que fazer com ela!” “Neste momento, sim... uma vez que já fiz uma especialização” “Não, a turma tem muitos alunos e torna-se impossível disponibilizar mais tempo para ele!” “Neste momento sinto-me mais à vontade devido aos meus anos de experiência e aos alunos com quem já contactei!” “Há dias em que me sinto mais motivada, consigo corresponder às necessidades.” “Até ao momento não tive dificuldades de maior, mas nem sempre é fácil ajustar as atividades a estes alunos.”	E1 E2 E3 E4 E5 E6

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
	Vantagens e Desvantagens	<p>Vantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazem parte do sistema educativo (4) - Contacto com a normalidade (2) <p>Desvantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exclusão (1) - Destabilização (3) - Mais heterogeneidade (2) 	<p>“...fazem parte da escola, mas por vezes perturbam.”</p> <p>“Participam ativamente no sistema educativo...por vezes são excluídos.”</p> <p>“... são influenciados pelos outros... destabilizam a turma.”</p> <p>“...contacto com a normalidade... maior heterogeneidade.”</p> <p>“...são acolhidos da mesma forma, mas aumenta a heterogeneidade nas turmas.”</p> <p>“...parte integrante da comunidade escolar...perturbam as aulas.”</p>	<p>“Não estão isolados, fazem parte da escola, mas por vezes perturbam muito as aulas.”</p> <p>“Participam ativamente no sistema educativo...barreiras psicológicas por elementos que excluem.”</p> <p>“Os alunos NEEs são influenciados pelos outros,... por vezes destabilizam muito a turma.”</p> <p>“Terem o mesmo direito que os outros e o contacto com a ‘normalidade’,... contribuem para haver maior heterogeneidade na turma.”</p> <p>“Os alunos são acolhidos todos da mesma forma, ...contudo os recursos existentes nem sempre são suficientes para fazer a inclusão e responder a todos.”</p> <p>“...sente-se parte integrante da comunidade escolar, contudo por vezes perturbam o bom funcionamento das aulas.”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p>
	Práticas inclusivas implementadas	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho a pares(2) - Trabalho colaborativo (1) - Respeito pela especificidade de cada um(1) - Pedagogia diferenciada(2) 	<p>“...auxílio de um colega..”</p> <p>“...trabalho com ajuda de um colega.”</p> <p>“...colaboração com outras turmas...”</p> <p>“... mais tempo para realizar a atividade.”</p> <p>“... ensino mais individualizado...”</p> <p>“...incentivar à participação.”</p>	<p>“Normalmente coloco um colega com quem se dá bem ao lado dela.”</p> <p>“Partilha de tarefas com os colegas.”</p> <p>“Faço trabalhos de grupo... e uma articulação ativa com outras turmas.”</p> <p>“Dou mais tempo para executarem as atividades.”</p> <p>“Adequo a planificação ao aluno e tento fazer um ensino o mais individualizado possível.”</p> <p>“Incentivo o aluno à participação... uso da oralidade.”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p>
Dificuldades na Prática Docente	Maiores dificuldades sentidas	<ul style="list-style-type: none"> - falta de recursos (2) - Falta de tempo(2) indisciplina (1) - Heterogeneidade (1) 	<p>“...prof. de Ed. Especial...”</p> <p>“... mais recursos humanos e materiais.”</p> <p>“... falta de tempo para lecionar as atividades.”</p> <p>“Falta de tempo para apoiar os alunos NEEs.”</p> <p>“... indisciplina que dificulta as atividades.”</p> <p>“Muita heterogeneidade...”</p>	<p>“Devia de existir um professor da Ed. Especial com mais horas para apoiar estes alunos.”</p> <p>“Falta de recursos humanos e materiais específicos.”</p> <p>“Falta de tempo para lecionar as atividades todas e a todos.”</p> <p>“...falta de tempo para ir de encontro a esses alunos.”</p> <p>“Maior heterogeneidade o que leva muitas das vezes à indisciplina.”</p> <p>“A heterogeneidade o que dificulta o cumprimento da planificação.”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E6</p>

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
	Estratégias para as ultrapassar	- Trabalho colaborativo(3) - Adequar a planificação(2) - Pesquisa(1)	“...ajuda à prof. de Ed. Especial”	“Quando tenho dificuldades tento conversar com a colega da Ed. Especial que me orienta quanto às melhores estratégias adotar.	E1
			“...encontros informais com professores mais experientes...”	“Tento desenvolver encontros informais com docentes mais experienciados ... com partilha de atividades/ opiniões procurando um feedback mais adequado”.	E2
			“...cooperação com vários intervenientes...”	“Trabalho cooperativo com prof. de Ed. Especial outros técnicos e família.”	E3
			“...adequando a planificação...”	“Às vezes improviso e adequo a planificação ajustando-a às necessidades do aluno.”	E4
			“...adapto a atividade...”	“Adapto a atividade e peço por vezes colaboração a colegas.”	E5
			“...Pesquisa em vários meios...”	“Faço muitas pesquisas na net, legislação.... Troco impressões com colegas.”	E6
Necessidades de Formação contínua	Formação Contínua	- Adequação de currículos(2) - Construção de materiais (3) - Avaliação do perfil de funcionalidade dos alunos(1)	“...Adequar currículos”	“...saber adequar os currículos às necessidades educativas dos alunos existentes no agrupamento.”	E1
			“... adequações curriculares.”	“Discutir as adequações curriculares que se podem fazer em relação às problemáticas existentes.”	E2
			“Construção de materiais”	“Na construção de materiais/ jogos adequados aos alunos NEEs.”	E3
			“... Construção de software”	“...pesquisa e até construção de softwares educativos”.	E4
			“...elaboração de fichas”	“...construção de ficheiros adequados às problemáticas”.	E5
			“...na avaliação segundo a CIF”	“Na avaliação e Classificação Internacional de Funcionalidade.”	E6
Participação na formação	Disponibilidade	- Mensal (4) - Semanal (2)	“...Mensalmente.”	“Penso que mensalmente é suficiente, senão não saímos da escola.”	E1
			“... uma vez por mês”	“... uma vez por mês e com créditos.”	E2
	Periodicidade	- Ao longo do ano (4) - Alguns meses (2)	“...mensal”	“Mensalmente será ideal para poderemos por em prática o que aprendemos.”	E3
			“... mensalmente.”	“Estou disponível uma vez por mês.”	E4
			“...uma vez por semana.”	“Uma vez por semana, pois atualizar as práticas é muito importante.”	E5
			“...semanalmente.”	“Semanalmente, desde que seja creditada...podíamos fazer a planificação do trabalho.”	E6
			“...ao longo do ano”	“Ao longo do ano... ajuda a trabalhar mais eficazmente com a aluna”.	E1
			“...durante o ano letivo”	“Ao longo do ano letivo, penso que é bem preciso.”	E2
			“talvez ao longo do ano.”		

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
			"...ao longo do ano" "...durante quatro meses." "...2ou 3 meses."	"Para se aprender alguma coisa e podermos ver algum resultado será bem necessário que seja ao longo do ano." "Penso que é pertinente realizar-se ao longo do ano." "...se for semanalmente quatro meses será suficiente..." "Não sei precisar bem mas talvez uns dois ou três meses."	E3 E4 E5 E6
	Disponibilidade para a colaboração e observação interpares	- Se for para ajudar (1) - Disponibilidade - Total (5)	"... desde que me ajudem..." "Estou disponível é uma boa ideia" "...è enriquecedor..." "...uma boa ideia" "disponibilidade (...) total" "Estou disponível para colaborar (...)."	"Estou disponível se for para me ajudar na sala, porque de avaliações já estou farta." "Penso que é uma boa ideia, eu estou disponível." "Estou disponível. Penso que é um trabalho enriquecedor da prática e da aprendizagem dos professores." "...seria uma boa ideia, (...) seria bastante proveitoso para todos." "A minha disponibilidade para participar, 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 pedagógicos 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 prospetivam 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
- Explanar 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 - 25⁷

7 - APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA: (Caso da Modalidade do Projecto) (Art. 7º, RJFCP)

Data: ___/___/___ Cargo:

Assinatura:

6

⁷O 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.

ANEXO

Anexo 1 - Qualificação de formadora

CCPFC - Gestão de Processos

Página 1 de 4

Formadores de F.C. > Imprimir (id #11159829)

Ficha do Formador

Nº BI 11159829 Nome Maria de Fátima Barroso Alves Teixeira
Endereço Rua Diogo Cão nº1 Localidade Valpaços
Cód. Postal 5430-426 Valpaços Morada Correcta? S Telefone 966860921
Data de Nascimento 15-03-1975 Nº de Contribuinte 211901725
E-mail fatialves1@hotmail.com

Registo de acreditação Qualificações
Estado Formador sem acreditação

Habilitações

Habilitações Académicas

Designação Completa do Curso	Instituição	Grau/Diploma	Classif.	Ano
Curso de Professores do Ensino Básico – I Ciclo Escola Superior de Educação Jean	Piaget/Nordeste – Macedo de Cavaleiros	Bacharelato	151	1997
Licenciatura de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialização em Língua Portuguesa	Universidade Aberta	Licenciatura	15	2005

Designação do Serviço / Instituição onde se encontram arquivados os documentos comprovativos
das habilitações académicas:
Agrupamento de Escolas de Lousada

Habilitações Profissionais

Modalidade de profissionalização	Entidade Formadora	Classif.	Ano
Estágio Integrado durante 3 anos	Piaget/Nordeste – Macedo de Cavaleiros	16	1997

Início da actividade como docente 2-10-1997

Áreas e Domínios

Código A29 Descrição Estudo do Meio, Decisão
Código A29 Descrição Estudo do Meio, Decisão
Código A31 Descrição Expressões (Físico Motora/Musical/Dramática/Plástica/Dança), Decisão
Código A31 Descrição Expressões (Físico Motora/Musical/Dramática/Plástica/Dança), Decisão
Código A40 Descrição Informática, Decisão
Código A40 Descrição Informática, Decisão
Código A44 Descrição Materiais e Técnicas de Expressão Plástica, Decisão
Código A46 Descrição Português/Língua Portuguesa, Decisão
Código A46 Descrição Português/Língua Portuguesa, Decisão
Código B11 Descrição Pedagogia e Didáctica, Decisão
Código B11 Descrição Pedagogia e Didáctica, Decisão
Código B12 Descrição Política Educativa, Decisão
Código B18 Descrição Pedagogia do Desenvolvimento Social Infante Juvenil, Decisão
Código B18 Descrição Pedagogia do Desenvolvimento Social Infante Juvenil, Decisão
Código C13 Descrição Sensibilização à Educação Especial, Decisão
Código C13 Descrição Sensibilização à Educação Especial, Decisão
Código D03 Descrição Decisão

http://www.e-processos.ccpfc.uminho.pt/p3_ficha/imprimir_fi.php?n_bi=11159829

20-02-2014

Código D03	Descrição Ética Profissional,	Decisão
Código D08	Descrição Educação Ambiental	Decisão
Código D13	Descrição	Decisão

Situação Actual

Instituição a que se encontra vinculado

Agrupamento de Escolas de Lousada

Instituição onde presta serviço

Agrupamento de Escolas de Valpaços

Situação profissional, categoria e funções

Professora do Quadro de Agrupamento- grupo 110- neste momento a desempenhar funções de apoio na Educação Especial

Currículo

Habilitações Académicas

2012

Ações de formação/ unidades curriculares do Plano de Estudos, do Curso Ciências de Educação/ área de especialização de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Centro de Formação Luís Verney, tutelado pelo Sindicato Nacional de professores Licenciados, em parceria com a Escola Superior de Educação Almeida Garrett. 305 horas de formação.

De 2003 a 2005.

Licenciatura de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialização em Língua Portuguesa. Universidade Aberta – Lisboa, Classificação de 15 (quinze valores)

De 1994 a 1997.

Curso de Professores do Ensino Básico – I Ciclo Escola Superior de Educação Jean Piaget/Nordeste – Macedo de Cavaleiros
Classificação de 15.1 (quinze valores e uma décima).

Outra Formação Recebida

- Ação de Sensibilização, Dinamização e Formação na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, com duração de 4 horas
- Participação nas "2ª Jornadas da Saúde" com duração de 6 horas
- Participação no colóquio subordinado ao tema " Valores e Práticas da Educação Inclusiva"
- Participação nas " 2ª Jornadas do Ambiente" com duração de 6 horas
- Participação nas "II jornadas do Ensino Experimental das Ciências de Lousada"
- Dinamização de quiosques nas "II jornadas do Ensino Experimental das Ciências de Lousada"
- Participação no seminário " A escola Contra a Violência", com duração de 7 horas
- Participação na Ação de Formação, "Dificuldades de Aprendizagem"
- Participação na Ação de Formação " Alma dos Papagaios"
- Participação nas "III Jornadas da Saúde Escolar", com duração de 6 horas.
- Participação na conferência " O stresse na Profissão docente" com duração de 6 horas.
- Participação numa ação de sensibilização sobre " Gestão Flexível do Currículo e as Novas áreas Curriculares"
- Participação no encontro Temático " Reorganização e Revisão Curriculares- Sentidos e Trajectos", com duração de 7 horas.
- Participação nas "IV Jornadas da Saúde Escolar" em Lousada, com duração de 6 horas.
- Participação nas "III jornadas do Ensino Experimental das Ciências de Lousada"
- Dinamização de quiosques nas "III jornadas do Ensino Experimental das Ciências de Lousada"
- Participação no I Encontro de " Intervenção Precoce em Lousada"
- Participação na Ação de Formação " Perturbações do Desenvolvimento, Avaliação/ Diagnóstico/ Intervenção".
- Participação no I Encontro Concelhio a deficiência, as famílias e os profissionais " Realidades"
- Participação no ciclo de estudos "Autismo" e " Perturbações Neuromotoras"
- Participação no Workshop "Dificuldades de Aprendizagem"
- Participação no Seminário subordinado ao tema, "Tecnologias da Informação e das Comunicações no Apoio aos Cidadãos com Deficiência".
- Participação no "II Atelier de iniciação Musical", organizado pela academia de Música de Lousada.
- Participação nas "VI Jornadas da Saúde Escolar" em Lousada, com duração de 6 horas.
- Participação na ação de Formação subordinada ao tema " Proposta de rentabilização das Piscinas Municipais de Valpaços" dinamizada pelo Núcleo de Estágio de Educação Física.
- participação na ação de Formação " Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário- Que

mudanças?"

- Participação no seminário final do Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, promovido pela ESE do Porto.
- Participação no "1º Encontro Digital para o 1º ciclo"
- Participação na Sessão formativa "Aprender a Escrever na sala de Aula- A Escrita no PNEP e no NPPEB".
- Colóquio/Debate "Promoção da Saúde em meio Escolar"
- Participação no Workshop "Histórias Multisensoriais – histórias com sentido dentro".
- Participação na palestra subordinada ao tema "Acordo Ortográfico, que alterações?"

Colóquio sobre Prevenção da Hepatite A.

- Ação de formação subordinada ao tema "Perturbações de Espectro do Autismo".
- Participação no Colóquio "O futuro dos saberes com memória"- 3º feira do Folar.
- Ação de formação, subordinada ao tema "Um dia de Reflexão".
- Ação de formação, subordinada ao tema "Crianças e Jovens em Risco".
- Participação na "Receção ao Professor", organizada pela Câmara Municipal de Valpaços.
- Frequentou o Curso de "Iniciação à Informática".
- Participação no Seminário sobre "Reorganização Curricular ao Ensino Básico".
- Ação de formação "A Educação de Crianças com Multideficiência", com a duração de 25 horas, conferindo 1 (um) crédito
- Ação de formação "Informática como novo recursos de Ensino", com duração de 30 horas, conferindo 1,2 crédito.
- Ação de formação na Modalidade de Círculo de Estudos, Pesquisa, Investigação e Reflexão – uma mudança de atitude, com duração de 50 horas, conferindo 2 (dois) créditos.
- Creditação do Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial, com 12 créditos.
- Participação na Conferência "Professores – Velhos e Novos Desafios".
- Ação de formação "Internet na Escola", com a duração de 25 horas, conferindo 1 (um) crédito.
- Ação de formação "Perspetiva o Autismo".

- Ação de formação "Meios Informáticos como Recurso Pedagógico" com duração de 50 horas, obtendo 2 créditos.
- Participação na Ação de formação "Necessidades Especiais na sala de aula" com duração de 50 horas, obtendo 2 créditos.
- Participação na Ação de formação na modalidade de Oficina de Formação "Ciência Viva I", com 32 horas presenciais, obtendo 2,6 créditos.
- Participação na Ação de formação na modalidade de Oficina de Formação "Ciência Viva II", com 35 horas presenciais, obtendo 2,8 créditos.
- Participação na Ação de formação na modalidade de Oficina de Formação "Os Projetos de Escolas e as TIC II", com 25 horas presenciais, obtendo 2 créditos.
- Participação na Ação de formação na modalidade de Curso de Formação "Metodologias e Didática da matemática", com 38 horas presenciais, obtendo 1,5 créditos.
- Participação na Ação de formação na modalidade de Oficina de Formação "Ciência Viva III", com 35 horas presenciais, obtendo 2,3 créditos.
- Participação na Ação de formação na modalidade de Projeto de Formação "Ciência e Tecnologia", com 50 horas presenciais, obtendo 3,1 créditos.
- Participação na Ação de formação "Novas Tecnologias Em Educação Especial" com duração de 25 horas presenciais, obtendo 1 crédito.
- Participação na Ação de formação "A Utilização das TIC nos processos de ensino aprendizagem" com duração de 25 horas presenciais, obtendo 1,8 crédito.
- Participação na Ação de formação "O papel e Função da Biblioteca Escolar" Utilização das TIC com duração de 25 horas, obtendo 1 crédito.
- Participação na Ação de formação "A Biblioteca Escolar no processo de ensino aprendizagem" na modalidade de curso de formação, com duração de 30 horas, obtendo 1,2 crédito.
- Participação na Ação de formação "matemática para professores do 1º ciclo do Ensino Básico" na modalidade de Oficina de Formação, com duração de 61 horas, obtendo 4,9 créditos.
- Participação na Ação de formação "O instrumental ORFF e as TIC em contexto Sala de Aula" na modalidade de curso de formação, com duração de 25 horas, obtendo 1 crédito.
- Participação na Ação de formação "(Re) aprender e Renovar Práticas Educativas no Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico" na modalidade de Oficina de Formação, com duração de 25 horas presenciais, obtendo 2 créditos.
- Participação na Ação de formação – Técnicas de Expressão Plástica - na modalidade de curso de formação com a duração de 25 horas, obtendo 1 crédito.
- Possui Certificado de Competências Digitais, no âmbito do Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC para Docentes, certificação por reconhecimento de percurso formativo.

Experiência como Formador

Experiência em Funções de Orientação e Supervisão Pedagógica no Âmbito da Formação Inicial

Outras Funções Desempenhadas

Coordenadora pedagógica de ano
Coordenadora do Ensino Especial
Coordenadora de estabelecimento

Publicações, Comunicações e Projectos

Coordenadora do projeto Ciência Viva
Coordenadora do Projeto Aprender ao Ritmo da Música

Outras Referências

Participação no conselho Pedagógico
Membro da comissão da elaboração do projeto Educativo do Agrupamento

Secretariado de Exames
Aplicadora e classificadora de provas de aferição