

Formação de professores para a(s) diferença(s)

Carlos Afonso

Introdução

Este texto parte de uma consideração de base de que a formação de docentes para o trabalho com a deficiência tem que ser vista no conjunto dos desafios que se colocam à escola regular pela presença da diferença. Isso implica perceber as diferenças nessa mesma escola e a mais-valia que pode resultar da(s) diversidade(s). Nessa medida, importa considerar as diferentes respostas a essa situação, sobretudo na dimensão curricular.

A partir deste quadro poderemos (re)discutir o papel do professor de ensino regular, as exigências que lhe são colocadas e a formação necessária.

Finalmente, ir-se-á reflectir sobre o papel, neste contexto, do professor de Educação Especial/Apoio Educativo e a sua formação especializada.

33

A escola e a diferença

Afirmar-se, nas nossas escolas, que “cada caso é um caso” torna-se um lugar comum, ao nível do discurso, embora raramente traduzido, de forma eficaz, na prática educativa.

É necessário relembrar que os alunos sempre foram diferentes mesmo no tempo em que as escolas eram só para uma minoria. A diversidade é, aliás, uma característica da sociedade humana. O que acontecia, então, era um processo de “mascaramento” dessas diferenças baseado na pretensa “igualdade de tratamento” defendendo-se um ensino para o “aluno médio” que na realidade não existe. Esta é a base do “ensino em classe” (Barroso, 1999: 79), isto é, “um grupo mais ou menos homogêneo de alunos, sujeito ao mesmo tempo, a um mesmo ensino, num mesmo espaço, com um mesmo professor”. Ora, um sistema destes proporcionava um currículo uniforme mais centrado na actividade do professor (ensino) do que na do aluno (aprendizagem).

Actualmente, sabe-se que ao exigir-se que cada indivíduo se adapte à média do grupo ignoram-se os diferentes percursos pessoais, nomeadamente aqueles que pré-existem à entrada na escola e aqueles que são construídos pelos saberes informais, por exemplo, pela família, TV, etc. Desconhece-se e ignora-se a diferença na aquisição dos bens culturais e sociais e nas expectativas quanto à escola. Esquece-se, por outro lado, que o grupo-turma não é um bloco uno e indivisível, mas um conjunto multifacetado de indivíduos que interagem com o professor e entre si, sendo o comportamento de cada

um determinado pelo que recebe do professor e dos colegas. Enquanto grupo formal, a turma tem, *a priori*, uma estrutura tipificada de distribuição de papéis em que assume grande peso a responsabilidade do dirigente (o professor) e a relação mútua entre os membros participantes (o grupo). Contudo, o que melhor caracteriza a dinâmica da turma é a sua estrutura informal que surge, espontaneamente, do grupo de alunos independentemente da instituição ou do professor. Nela, cada indivíduo ocupa um determinado lugar, na hierarquia de posições e de papéis, de acordo com a valorização dos companheiros. Daqui se reconhece a complexidade destas interações e a importância de um professor que seja capaz de ver, simultaneamente, o indivíduo e o grupo. Esse olhar é tão peculiar e influenciador das atitudes do aluno que Rubem Alves (2001: 17) apela "Professor: trate de prestar atenção no seu olhar. Ele é mais importante que seus planos de aula. O olhar tem o poder para despertar e para intimidar a inteligência. O olhar é um poder bruxo!". Esta atitude do professor vai permitir reconhecer diferenças de vários tipos em que umas são mais relevantes do que outras, no que respeita às consequências no desenvolvimento e nas respostas educativas.

De acordo com Zabalza (1999:106) podemos considerar quatro níveis de diversidade no conjunto de uma turma:

1. Pela heterogeneidade normal e positiva de todo o grupo numeroso de alunos em termos de gostos, interesses. Esta situação seria resolvida através de alternativas nos processos de aprendizagem, embora muitas vezes isto seja difícil de ser conseguido dada a extrema centralidade do sistema;
2. Teria a ver com o processo de progressiva acumulação de diferenças no desenvolvimento e rendimento dos alunos. A medida que se vai avançando na escolaridade as diferenças entre os sujeitos vão-se acumulando e, por vezes, convertem-se em desníveis significativos. Esta diversidade requer uma intervenção positiva de tipo preventivo ou de tipo remediativo através de actividades de recuperação e sistemas complementares de trabalho;
3. Produz-se quando os sujeitos acedem à etapa educativa, em que se encontram, com graves deficiências no que respeita aos conhecimentos e à adaptação escolar, isto é, com atrasos que provocam uma grave deterioração das competências básicas para o estudo. Este tipo de diversidade requer medidas curriculares e organizativas mais audaciosas com um reajuste do cenário formativo;
4. Quando existem sujeitos com deficiências ou necessidades educativas especiais que estão inseridos nas classes regulares. Este tipo de diversidade requer sistemas específicos de apoio e dispositivos complementares que sirvam para resolver ou atenuar os seus problemas.

Assim, a diferença, numa sala de aula que é o terreno pedagógico, por excelência, do professor, não se resume às crianças ou jovens que apresentam deficiências. Isto é muito

importante
apenas a par
tamente, coi
Um dos pro
nível do alu
tido, por exc
não é um fit
mações, num
não possam
devem vir e
Curriculare
Isto implica
as diferença
(cf. Perrenou
ou não favor
do Perrenou
discriminaçã
nueu) ou n
Mas os prof
nalados por
riam com "c
flexível das
com uma di
rígidos, con
utopia e legi
o dos "sonho
simplesmen
dificuldades
ção tornar-s
É óbvio que
em efectiva
ponto de vi
"ensinar a to
mento nas
entende tod
mando que
mesmo tem

quanto grupo formal, a
is em que assume gran-
útua entre os membros
ímica da turma é a sua
independentemente da
ado lugar, na hierarquia
iros. Daqui se reconhe-
or que seja capaz de ver,
influenciador das atitu-
prestar atenção no seu
poder para despertar e
de do professor vai per-
levantes do que outras,
as educativas.

o níveis de diversida-
roso de alunos em ter-
e alternativas nos pro-
ser conseguido dada a

renças no desenvolvi-
ido na escolaridade as
nvertem-se em desní-
sitiva de tipo preven-
ão e sistemas comple-

ue se encontram, com
iptação escolar, isto é,
rtências básicas para o
e organizativas mais

i educativas especiais
dade requer sistemas
vam para resolver ou

co, por excelência, do
iências. Isto é muito

importante pois as mudanças a serem feitas têm de ter em consideração este todo e não apenas a parte, ou seja, devem implicar não apenas os professores que trabalham, diretamente, com alunos "especiais", mas toda a escola enquanto organização.

Um dos problemas da Educação Especial tem sido a sua tendência para se reduzir ao nível do aluno esquecendo que ele faz parte de um amplo envolvimento. Não faz sentido, por exemplo, discutir as vantagens da integração se não se tiver em conta que ela não é um fim, em si mesma, mas um processo potencialmente gerador de transformações, numa perspectiva de escola para todos. Daí que estas respostas diferenciadas não possam ser desinseridas do contexto global das respostas da Escola, pelo que devem vir expressas, claramente, no Projecto Educativo de Escola e nos Projectos Curriculares de Escola e de Turma.

Isto implica, igualmente, analisar a forma como o professor do ensino regular trata as diferenças existentes no seu grupo-turma. Ele pode tomar várias atitudes que (cf. Perrenoud, 2001: 23) podem favorecer os favorecidos, favorecer os desfavorecidos ou não favorecerem os favorecidos nem os desfavorecidos. Desta forma, ainda segundo Perrenoud (*idem*), "não há indiferença às diferenças. Há, isso sim, uma mescla de discriminações negativas (que aumentam as desigualdades), positivas (que as diminuem) ou neutras (sem efeito identificável)".

Mas os professores têm os seus próprios sonhos de diferenciação, tal como são assinalados por Perrenoud (2001: 37-38). Num primeiro plano, os professores sonhariam com "outra escola, com turmas menos numerosas, com uma organização mais flexível das classes e dos graus, com um sistema de avaliação mais individualizado, com uma divisão do trabalho entre as equipas pedagógicas, com programas menos rígidos, com objectivos mais claros". Muitas vezes, esta perspectiva remete para a utopia e legitima a recusa à mudança. Um segundo plano, segundo Perrenoud, seria o dos "sonhos quotidianos" em que os docentes "não sonham com outro sistema, mas simplesmente em poder ir um pouco mais longe, em ter tempo para distinguir as dificuldades de um aluno e de trabalhar com ele para superá-las". Aqui a diferenciação tornar-se-ia um desejo permanente e um desafio de possibilidades.

É óbvio que o professor do ensino regular tem, frequentemente, muitas dificuldades em efectivar uma diferenciação positiva para a qual sente não estar preparado do ponto de vista pedagógico já que a sua formação inicial aponta, geralmente, para "ensinar a todos como se fossem um só". Por outro lado, sente que o maior investimento nas crianças "diferentes" pode prejudicar a "distribuição equitativa" que entende todos merecerem. Ora, Perrenoud (2001: 44) rebate estes argumentos afirmando que "por definição, diferenciar é não dedicar a todos a mesma atenção, o mesmo tempo, a mesma energia. (...) Porém, não basta superar seu próprio mal-estar.

É preciso ousar explicar aos alunos, eventualmente aos pais, que o professor não pode estar em toda a parte ao mesmo tempo, nem responder a todos os pedidos. Como não pode fazer tudo, prioriza os alunos que mais necessitam dele". Trata-se, no fundo, de aplicar o princípio da discriminação positiva (cf. Dessent, 1988) perante o qual será de esperar e aceitar como natural que certas crianças recebam mais do que outras em termos de recursos, tempo, disponibilidade do professor, material, apoios externos.

Neste processo, há que atender ao perfil pessoal e profissional do docente. A insegurança resultante da crise da Escola e da falta de atractivos da carreira docente pode ser facilitadora da frustração e desinvestimento mesmo em profissionais altamente empenhados na mudança. As dificuldades são sempre muitas e "quando não se realiza, o sonho de diferenciação é vivido inevitavelmente sob a forma de renúncia, de frustração. Por isso, de culpa ele tem um preço afectivo; mais duramente que as discussões teóricas, recoloca todos diante dos limites de sua acção; a parcela de sonho e de desilusão conta muito no "moral" de um professor" (Perrenoud, 2001: 40).

É neste contexto, que se pode analisar a presença de alunos com necessidades educativas especiais, no ensino regular. Há que ter em conta a real mudança desta Escola, isto é, a capacidade que pode demonstrar para fazer da diversidade uma mais-valia. Torna-se, assim, difícil, por vezes, articular o direito à igualdade de possibilidades sociais com o direito à diferença. A tendência para a homogeneização ou para a guetização é tão forte que o equilíbrio é algo complicado e os próprios teóricos e activistas dos direitos humanos podem ficar enredados nesta aparente contradição. Há, portanto, que entender que "a noção de igualdade, como princípio de civilidade e como fundamento de direitos, é diametralmente oposta à ideia de igualdade como homogeneização e como não-reconhecimento de identidades, culturas ou necessidades específicas" (Kauchakje, 2003: 69).

O reconhecimento das diferenças existentes no grupo-turma e a atenção a essa situação não devem ser interpretados como um factor de marginalização e de criação de desigualdade (discriminação negativa) mas, pelo contrário, de propiciar melhor e mais igualdade (discriminação positiva) considerando a heterogeneidade como um valor acrescido. Aliás (cf. Barroso, 1999: 89) há que passar "da heterogeneidade como problema à heterogeneidade como recurso, o que implica uma profunda mudança cultural em todos os níveis da administração do sistema educativo, e em particular das Escolas e de que o Projecto Educativo e o reforço da autonomia são instrumentos essenciais".

Esta mudança da escola deve conduzir, por conseguinte, à sua construção como uma escola inclusiva, isto é, uma Escola para todos, no sentido da sua adaptação às diferentes realidades colocadas pelos seus utentes. Isso implica que aceite as diferenças, apoie as aprendizagens e responda a todos e a cada um conforme as suas necessidades

e caracteris
diversidade
citado por V
Para atende
pedagógica
pedagogia e
incluindo as
siste soment
de a todas as
cação das at
vas" (UNESC
Assumir a co
intervenção
no currículo
aluno, mas t
de todos os p
Ainscow, 199
cupação do p
peito a class
passe a ver a
diversas e, p
demico, soci
apropriada, c
isso não for
"mascaramen
Deste modo
cesso de tran
de curricular
deverem apre
das diferenç
Salamanca a
zagem. "de n
culos adequa
lização de re
1994: 21). O
a diversificaç
continuum de

o professor não pode os os pedidos. Como e". Trata-se, no fundo, 8) perante o qual será mais do que outras em al, apoios externos. lo docente. A insegur- arreira docente pode ofissionais altamente e "quando não se rea- orma de renúncia, de uramente que as dis- a parcela de sonho e oud, 2001: 40). a necessidades educa- ndança desta Escola, idade uma mais-valia. ade de possibilidades zação ou para a gueti- os teóricos e activistas itradição. Há, portan- ividade e como fun- de como homogenei- necessidades especifi-

a atenção a essa situa- zação e de criação de opiciar melhor e mais idade como um valor geneidade como pro- nda mudança cultural articular das Escolas e mentos essenciais". onstrução como uma ua adaptação às dife- e aceite as diferenças, e as suas necessidades

e características. Desta forma o objectivo central é que a escola "reflicta o valor da diversidade e não a intolerância ou tolerância das diferenças" (Sebba e Sachdev, 1996 citado por Warwick, Clif in Rodrigues, 2001: 116).

Para atender a todos, a Escola tem de se transformar no sentido da diferenciação pedagógica e curricular, enfrentando o desafio "de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas" (UNESCO, 1994: 17-18).

Assumir a concepção de escola inclusiva implica, igualmente, passar de um modelo de intervenção centrado na criança "diferente" para um modelo de intervenção centrado no currículo pelo que se torna fundamental (cf. Rodrigues, 2001) não só conhecer o aluno, mas também os seus ambientes de aprendizagem. Daí a importância da análise de todos os processos que rodeiam a criança e a escola o que passa por ultrapassar (cf. Ainscow, 1997: 16) "uma ênfase exagerada na planificação individual". Agora, a preocupação do professor deve ter a ver com "a planificação das actividades que dizem respeito à classe, no seu conjunto" (*idem*). É necessário, por conseguinte, que a Escola passe a ver a criança, não como um "deficiente", mas como um todo, com pertenças diversas e, por conseguinte, "respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial" (Correia, 1997: 34). Se isso não for eficazmente realizado, poderemos assistir apenas a um fenómeno de "mascaramento" de práticas antigas.

Deste modo, as respostas às necessidades especiais têm de ser encontradas no processo de transformação de uma Escola regular, baseada num modelo de uniformidade curricular, no sentido da construção de uma escola inclusiva onde todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. E, para que isto seja conseguido, a Declaração de Salamanca aponta como caminho a adaptação aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, "de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades" (UNESCO, 1994: 21). O conceito de inclusão opõe-se, pois, à massificação abrindo caminho para a diversificação de respostas educativas, dentro do sistema regular, de acordo com o *continuum* de necessidades educativas especiais.

Exigências para o professor de ensino regular-formação necessária (inicial, contínua)

Na linha destas ideias, mais uma vez nos parece ser fundamental uma atitude crítica e reflexiva dos professores, sobre as suas práticas. Isso passa, entre outros aspectos, por reflectir sobre a imagem actual do professor. Ao longo dos tempos, essa imagem oscilou, entre um missionário (com uma dedicação exclusiva ao saber e aos alunos) e um técnico especialista da intervenção pedagógica. Em todas estas circunstâncias, a sua capacidade de autonomia, face ao Estado, era limitada assumindo-se como funcionário público (para o bem e para o mal).

Segundo Nóvoa (1991) há dois elementos que apontam claramente para uma proletarização crescente dos professores portugueses que estaria a formar um conjunto de pessoas que se limitavam a executar, eficientemente, o que os especialistas teriam determinado até ao mais ínfimo pormenor. Seria por um lado, "a tendência para separar a concepção da execução, isto é a elaboração dos *currícula* e dos programas da sua concretização pedagógica. Trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e acentua as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional (...)" (Nóvoa, 1991: 22). Por outro lado, "a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades" (*idem*).

É, por conseguinte, fundamental que os professores se assumam como "produtores da sua profissão" tornando-se verdadeiros profissionais reflexivos. Só assim poderão responder, de forma mais eficaz, aos desafios da sociedade actual. Isso passa por uma nova atitude perante o currículo já que, tradicionalmente, o docente se assumia, somente, como um executor do currículo prescrito, a nível nacional, interferindo minimamente na sua operacionalização, mas não o podendo questionar ou alterar. As propostas ministeriais de gestão flexível do currículo permitem, embora de forma ainda limitada, um papel maior do docente na própria construção curricular, nomeadamente na definição do Projecto Curricular de Escola e de Turma. Esses são espaços onde o professor pode diferenciar e introduzir "adaptações curriculares". Frequentemente, considera-se que este termo se refere apenas a crianças com necessidades educativas especiais mas, em sentido lato, podemos dizer que são adaptações curriculares "todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares dimanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. As adaptações podem ocorrer, quer nos elementos básicos do currículo, quer nos

elementos que
modificações
fessor, ao nível
claramente de
A formulação
tações curricu
sidade de um
dagem por co
observação de
rentes contex
recurso integr
Além das situ
tações curricu
de determina
especiais. Por
educativa a u
função das pro
a população d
seria adoptar
população res
daria, eventual
atender as car
Ao prever-se
componentes
avaliação, os c
deverão ser pi
mento muito
espaços de soc
lidades, capaci
Neste contex
gógico" entendi
mulação de o
fundamental
forma como o
mais complet
funções essen
profissionais,

ção necessária

tal uma atitude crítica
entre outros aspectos,
tempo, essa imagem
do saber e aos alunos) e
estas circunstâncias, a
impondo-se como fun-

ente para uma prole-
rmar um conjunto de
s especialistas teriam
do, "a tendência para
la e dos programas da
que legitima a inter-
técnicas do trabalho
e retirando-lhes mar-
1: 22). Por outro lado,
professores, com uma
ividades" (*idem*).

um como "produtores
vos. Só assim poderão
al. Isso passa por uma
docente se assumia,
nacional, interferindo
estacionar ou alterar. As
m, embora de forma
ção curricular, nomea-
urma. Esses são espa-
tações curriculares".
a crianças com neces-
er que são adaptações
ões que a escola e os
las do Ministério da
ssidades dos seus alu-
do currículo, quer nos

elementos que tornem possível o acesso ao mesmo" (Correia, 1997: 111). Assim, as modificações introduzidas podem ir desde adaptações pontuais decididas pelo professor, ao nível da turma, até currículos adaptados formalizados, em que se definem claramente diferenças perante o currículo regular.

A formulação de um Projecto Curricular de Turma vai alargar a possibilidade de adaptações curriculares e torná-las mais formalizadas. Vai apelar, igualmente, para a necessidade de um conhecimento de cada aluno. Se a opção, em causa, passa por uma abordagem por competências, então a avaliação tem de ser consequente e "basear-se na observação do que o aluno faz (e da sua evolução) em diferentes momentos e em diferentes contextos, assim como em situações que, pela sua própria natureza, apelem ao recurso integrado a conhecimentos, capacidades e atitudes" (Abrantes, 2001: 13).

Além das situações pontuais, anteriormente referidas, deve ter-se em conta as adaptações curriculares específicas, de carácter formal, determinadas pelas características de determinadas populações, nomeadamente de alunos com necessidades educativas especiais. Por vezes, existe a tentação de associar automaticamente uma resposta educativa a uma categoria de deficiência criando, assim, currículos pré-definidos em função das problemáticas. Substituir, por exemplo, o currículo nacional (elaborado para a população dita normal) por um currículo padronizado para uma área de deficiência seria adoptar, igualmente, uma lógica de "currículo pronto-a-vestir" só que para uma população restrita e com objectivos, supostamente, menos exigentes. Esta perspectiva daria, eventualmente, satisfação aos anseios de alguns professores, mas não estaria a atender às características e necessidades reais das crianças.

Ao prever-se este *continuum*, tem-se em atenção a possibilidade de alterações nas várias componentes do currículo, começando "pelos aspectos metodológicos, continuando pela avaliação, os conteúdos e finalmente os objectivos" (Vidal, 1996: 95). Estas mudanças deverão ser progressivas e nunca surgirem de forma desconexa, mas com um conhecimento muito pormenorizado do aluno, do seu envolvimento na turma e nos restantes espaços de socialização (familiar e social). Isto implica um diagnóstico das suas potencialidades, capacidades e necessidades.

Neste contexto, merece relevo o papel do professor através de um "diagnóstico pedagógico" entendido como um processo contínuo de observação-intervenção com reformulação de objectivos e estratégias de acordo com as evoluções registadas. Torna-se fundamental conhecer a criança nas suas dimensões intra-individuais, mas também na forma como ela interage com a família, a escola e o meio a fim de se obter uma visão mais completa. O professor deve assumir que este papel de observador é uma das suas funções essenciais pelo que deve situar-se em igualdade de circunstâncias com outros profissionais, tradicionalmente vistos como os únicos capazes de realizar esta tarefa.

Daí a necessidade de, ao nível da formação inicial, se dar cada vez mais importância a estes aspectos o que passa por conduzir os formandos à consciencialização de uma nova realidade com que se vão deparar nas escolas. Isso implica uma dimensão de construção individual e uma dimensão de construção profissional que se têm de articular profundamente.

40

Ao nível da construção pessoal do formando, há que assumir, sem hesitações, uma perspectiva de desenvolvimento de "life-span" entendendo que o indivíduo tem experiências permanentes e diferentes que o levam a desenvolver-se ao longo da vida, embora sujeito a várias transições. Aí assume um interesse especial a passagem de aluno para docente (educador/professor): Esta é uma etapa de transição que apresenta aspectos particulares e nem sempre fáceis. Não nos podemos esquecer da fase etária da maioria destes formandos que se encontram num processo de construção da sua identidade pessoal. Por outro lado, as referências de escola que têm são as que vivenciaram, enquanto aluno e nem sempre estas são muito positivas. Da escola relembram alguns professores que os marcaram, os espaços (agradáveis ou constrangedores) e, sobretudo, os momentos de socialização informal (recreios, passeios, convívios). A sua ideia sobre a profissão é muito difusa, assenta, frequentemente, mais num "gostar de crianças" do que na consciência das exigências e da profissionalidade. Por isso, um dos primeiros aspectos a contemplar neste processo de formação é a mudança de olhar, pois conforme Praia (1991: 546) "trata-se de um processo lento, conflitual, este de ser cada vez menos aluno e se passar a ver e ser cada vez mais professor". Por outro lado, a atenção aos valores e às diferentes culturas devem, também, ser tarefas e preocupações da escola de formação. Tal passa, por exemplo, pela possibilidade do formando, enquanto jovem adulto, se exprimir e se confrontar com manifestações culturais e valores os mais diversificados possíveis. Uma escola de formação não pode restringir-se às suas salas de aula, tem que ter espaços e tempos para se assumir como um espaço de interação pessoal e para ajudar os alunos na busca interior das suas próprias convicções. Esta mudança de papéis implica a concepção de um projecto pessoal e o assumir de um estilo docente que não se cria repentinamente. Neste contexto, importa equacionar, globalmente, a formação dos docentes. Podemos dizer que subscrevemos a posição de João Formosinho quando propõe um modelo integrado de formação que "integra a teoria e a prática, a componente da especialidade e a das Ciências da Educação, integra todos os tipos de saber necessários aos vários aspectos do perfil do professor (de instrutor a socializador a estimulador), integra os conteúdos curriculares através de um planeamento conjunto interdisciplinar, e integra o discurso pedagógico verbal do formador com o seu discurso pedagógico prático" (Formosinho, 1986: 100). Esta articulação pode conduzir a que

o futuro p
diferentes
acção educ
formação i
acompanh
da não exp
multifaceta
sejam cont
la/sala de a
assume um
ca de "Edu
de formaç
Matemátic
por exemp
futuro doc
acontecime
Isso passa p
res pelo qu
las de form
formandos
diferença e
tentação de
que eles ex
Pode-se di
alunos con
professor"
a ser inclus
Mas, hoje c
Assim, não
momento c
investir nu
porque o su
Nessa med
cial e conti
alterações c
O amplo n
bem levant

vez mais importância
cientialização de uma
ica uma dimensão de
al que se têm de arti-

sem hesitações, uma
que o indivíduo tem
volver-se ao longo da
e especial a passagem
de transição que apre-
emos esquecer da fase
ocesso de construção
ola que têm são as que
positivas. Da escola
gradáveis ou constran-
ecreios, passeios, con-
frequentemente, mais
da profissionalidade.
esso de formação é a
de um processo lento,
er cada vez mais pro-
turas devem, também,
exemplo, pela possibi-
onfrontar com mani-
na escola de formação
e tempos para se assu-
mos na busca interior
concepção de um pro-
pentinamente.
iação dos docentes.
o quando propõe um
ca, a componente da
pos de saber necessá-
cializador a estimula-
mento conjunto inter-
or com o seu discurso
pode conduzir a que

o futuro professor se assuma de uma forma diferente, perante a sua profissão e os diferentes elementos da comunidade educativa (alunos, colegas, pais, auxiliares de acção educativa e outros). Para que tal seja possível deve ser proporcionada, logo na formação inicial, o contacto com a realidade educativa, através de prática pedagógica acompanhada. Isto pode evitar a criação artificial de uma "criança ideal" que adviria da não exposição à realidade. Assim, os formandos devem ter um conhecimento multifacetado sobre a criança, que lhes advém de várias áreas científicas, mas em que sejam contempladas todas as diferenças que podem existir num contexto de escola/sala de aula. Aí, a aquisição de conhecimentos sobre as diversas deficiências/NEE assume um peso importante. Mas, mais importante do que ter uma cadeira específica de "Educação Especial" importa que esta problemática perpassa todo o currículo de formação. Quando um professor da escola de formação trabalha a didáctica da Matemática ou da Língua Portuguesa ou se refere à Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, tem de ter sempre em consideração as diferenças. Só desta maneira o futuro docente poderá encarar a existência na sua sala de alunos com NEE como um acontecimento normal e, portanto, aceitar a heterogeneidade como uma mais-valia. Isso passa por uma atitude de questionamento do real observando alunos e professores pelo que, insistimos, está é uma competência fundamental a desenvolver nas escolas de formação. É necessário, igualmente, que a escola de formação trabalhe, com os formandos, estratégias de diferenciação. Não podemos apenas ficar na constatação da diferença e não actuar, por desconhecimento de como isso se faz. Não se pode cair na tentação de fornecer receitas para os problemas, mas também não se pode esquecer que eles existem e torna-se necessário actuar.

Pode-se dizer, em suma, que uma boa formação inicial para alguém trabalhar com alunos com deficiência passa muito por um processo de construção enquanto "bom professor" para qualquer criança, até porque estamos a falar de uma escola que tende a ser inclusiva.

Mas, hoje em dia, os saberes já não se adquirem, de uma única vez, para toda a vida. Assim, não se pode conceber que a formação do docente esteja terminada no momento em que adquire uma habilitação profissional pelo que há necessidade de investir numa formação contínua assumida como formação profissional de adultos, porque o sujeito aprende, ao longo de toda a vida, em qualquer local e circunstância. Nessa medida, não deveriam existir compartimentos estanques entre formação inicial e contínua. Está-se, contudo, ainda um pouco longe de tal situação, apesar das alterações dos últimos anos.

O amplo movimento de formação contínua tem aspectos muito positivos, mas também levanta algumas interrogações. Por vezes, a oferta de formação contínua corres-

ponde, mais, às necessidades e apetências dos formadores do que às reais preocupações dos seus destinatários. Estes são tidos, unicamente, como objectos de formação, não tendo sequer hipótese de explicitar as suas necessidades. Pelo contrário, a formação contínua deve assumir "o olhar que parte de cada professor enquanto indivíduo, com uma história de vida profissional própria, com necessidades e interesses de formação diferenciados em relação aos seus pares, portador de expectativas muito pessoais sobre os efeitos da formação contínua para a sua satisfação profissional, seja qual for o campo onde predominantemente situe esta satisfação" (Esteves, 1991: 570). A formação contínua deverá ser mais participada de modo a responsabilizar o sujeito, em formação e deverá ser considerada como "o resultado de um processo que articula um percurso pessoal com uma trajectória profissional".

42

A formação centrada nos contextos da escola conduzindo à reflexão sobre todos os processos inerentes à escola, partilhando o saber dado pela experiência é um caminho a seguir. O professor conhece a sua acção, deverá, pois, reflectir sobre ela e reflectindo será induzido a investigar.

É fundamental que o ensino seja pensado como um envolvimento de competências de apoio entre pares, de colaboração entre docentes e técnicos, de modo a que haja mudanças significativas naquilo que é a prática educativa tradicional. Os professores deverão considerar novas perspectivas de actuação e reflectirem sobre novas experiências. A interajuda, entre colegas, poderá fomentar novas alternativas para resolver problemas específicos. Daqui advém um modelo de formação de professores em que a intervenção não deverá ser no sentido de encontrar soluções, previamente construídas (receitas), para os seus problemas, mas de proporcionar apoio para que cada um as consiga elaborar. Isto desenvolve, nos formandos, a capacidade de resolver os problemas, por si só, sendo capaz de elaborar um currículo adequado à situação, e capacitando-se da necessidade de mudança perante cada caso. Só, assim, se pode esperar que da formação adquirida resultem alterações na acção educativa concreta (acto pedagógico).

No campo da Educação Especial, a realização de acções de formação contínua tem servido, muitas vezes, para colmatar as lacunas da formação inicial, pois muitos docentes não tinham tido qualquer tipo de abordagem quando terminaram os seus cursos.

Novos p
de forma

Finalment
do papel c
Tradiciona
apoio itine
não chega
diativo, ma
des proble
do profess
diferencia
Esta prem
sor de edu
na criança
um consul
lo a desen
sidades es
res tem de
que ajuda
(cf. Porter
to program
acções de
estratégias
para a con
Como é o
próxima e
função do
condições
verdadeira
Desta for
que se cot
balha em
sem espec
em causa.
maioria de
Especial é

Novos papéis para o professor de Educação Especial e necessidades de formação

Finalmente, é importante equacionar, no contexto que temos abordado, a mudança do papel do professor de Educação Especial.

Tradicionalmente a sua intervenção era centrada no aluno com NEE em modelos de apoio itinerante ou sala de apoio. Foi e é uma actividade interessante e louvável, mas não chega. A acção destes professores não pode ser, essencialmente, de carácter remediativo, mas sim centrada na efectiva mudança dentro da sala de aula. Aí é que os grandes problemas surgem. E nesse espaço pedagógico o papel principal é, como é óbvio, do professor de ensino regular. Este é que deve dominar as competências básicas para diferenciar e actuar com os seus alunos.

Esta premissa conduz à que tenha de haver uma recentração da actuação do professor de educação especial/apoios educativos. Deixando a intervenção de ser centrada na criança, ele é reclassificado em "professor de métodos e recursos" e "actua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular" (Porter, 1997: 41). A actividade destes professores tem de ser articulada com a dinâmica da escola de modo a tornarem-se pessoas que ajudam na busca de soluções para as dificuldades surgidas na sala de aula. Assim (cf. Porter, 1997: 41), as suas funções compreendem: planeamento e desenvolvimentos programáticos; implementação do programa; serviços de avaliação e orientação; acções de supervisão; comunicação e coordenação; ensino directo. A utilização de estratégias como a resolução de problemas em equipa pode ser um bom contributo para a construção de uma escola inclusiva.

Como é óbvio isto implica a existência de uma relação pessoal e profissional muito próxima e equilibrada. No fundo, o que está em causa é a criança e as suas NEE. A função dos diferentes profissionais é, por conseguinte, a de proporcionar todas as condições para o seu pleno desenvolvimento pelo que isto implica um trabalho em verdadeira equipa.

Desta forma, há que pensar na formação destes professores. Diga-se, de passagem, que se considera essencial a existência de uma formação especializada para quem trabalha em Educação Especial o que não significa que não existam bons profissionais, sem especialização, e que não existam maus profissionais especializados. O que está em causa, na essência, é que a passagem por uma escola de formação se traduz, na maioria dos casos, por uma mudança de olhares e saberes. Ser professor de Educação Especial é uma tarefa diferente e específica que precisa de competências próprias.

Mas ao definir-se um curso de especialização há uma série de questões que podem ser equacionadas. Uma delas é o perfil de professor que se deseja. Trata-se de um especializado generalista ou um especialista numa determinada área? Há pontos a favor e contra cada uma das hipóteses. A favor de uma formação direccionada para todas as possibilidades de NEE existe a ideia de que os aspectos que separam as várias problemáticas são menores do que aqueles que as unem, aliás na sequência do próprio conceito de NEE que pressupõe um continuum. O professor, assim formado, está preparado para enfrentar qualquer situação e para perceber as diferentes formas de actuar ou sugerir actuações. Como inconveniente temos, sobretudo, o menor aprofundamento de saberes, já que não é possível trabalhar aprofundadamente todas as problemáticas como se apenas se estudasse uma ou duas. Importa, igualmente, que esta formação assente na interdisciplinaridade e transversalidade. Não faz sentido que os conteúdos sejam trabalhados de forma isolada, mas sim interligados. Por outro lado, esta formação deve ser virada para as novas exigências em Educação Especial, nomeadamente, para o fomento do trabalho cooperativo na sala de aula. Assim, as competências não devem ficar restritas ao trabalho específico (se bem que também seja necessário), mas ter uma maior abrangência já que é preciso preparar esses docentes para serem membros activos de equipas multidisciplinares de articulação de recursos nas escolas. Saber analisar e discutir cada caso de aluno e/ou sala e partilhar isso com outros técnicos é extremamente necessário. O docente não pode ficar preso na sua concha, mas articular o seu trabalho com os outros profissionais. Isso é, em si, um importante factor de valorização do seu próprio saber. Muitas vezes, pais, professores e outros desvalorizam as opiniões dos docentes em detrimento de outros profissionais. Ora, importa valorizar todos na medida da sua relevância para o aluno. Há, também, que formar estes docentes para poderem intervir em conjunto com professores do ensino regular, no processo de (re)construção curricular. Tendo já visto que ele é essencial para qualquer aluno, mas muito mais para aqueles que têm NEE, torna-se imprescindível dominar competências a este nível pelo que cadeiras ligadas à Teoria e Desenvolvimento Curricular são fundamentais. Finalmente uma palavra para o fomento da pesquisa. A mudança de mentalidade passa, conforme já se assinalou, por um (re)descobrir da criança e jovem e da forma de actuar com ele, pelo que actividades que promovam a investigação como resposta à inquietação são fundamentais.

Conclusão

Uma escola
uma escola
mas tambem
entranhada
positiva pa
outros proc
se neste co
entender qu
consciencia
da). No ent
culos concn
em função
Espera-se, c
blemática.

Referências

- ABRANTES.
(2002). *Reorganização da aprendizagem. Das 19 de Julho*. Lisboa: AINSCOW. Margaret (1997). Instituto Inovação. ALVES, Rubem *tas*, 27 (11). S. Paulo: BARROSO, José cultura da diversidade do currículo in *diversidade, currículo*. CORREIA, Luísa *cativa especiais nas*. DESSENTI, C. Britain: The Falmer. ESTEVES, Maria

questões que podem
seja. Trata-se de um
área? Há pontos a
direccionada para
que separam as várias
a sequência do pró-
ssor, assim formado,
as diferentes formas
sobretudo, o menor
fundadamente todas
orta, igualmente, que
de. Não faz sentido
m interligados. Por
ências em Educação
tivo na sala de aula.
ecífico (se bem que
e é preciso preparar
plinares de articula-
luno e/ou sala e par-
cente não pode ficar
profissionais. Isso é,
: Muitas vezes, país,
etimento de outros
vância para o aluno.
i conjunto com pro-
ular. Tendo já visto
eles que têm NEE,
ue cadeiras ligadas à

e mentalidade passa,
e da forma de actuar
postos à inquietação

Conclusão

Uma escola para conseguir responder às diferenças que a atravessam tem de se tornar uma escola "diferente". Isso implica repensar-se o seu papel na construção do saber, mas também da socialização. É necessário romper com algumas lógicas do passado tão entranhadas que parecem ser naturais e únicas. A promoção de uma diferenciação positiva passa por encontrar novas formas de organização curricular e sobretudo outros processos/estratégias de trabalho na sala de aula. O professor tem de ver e ver-se neste contexto assumindo uma profissionalidade reflexiva crítica. Assim, ele irá entender que o seu espaço pedagógico pode ser transformado. Para este processo de consciencialização muito pode contribuir a formação (inicial, contínua e especializada). No entanto, isso só acontecerá se entre essa formação e a prática se criarem vínculos concretos e não se enveredar por uma lógica docente de aquisição de formação em função de progressão na carreira.

Espera-se, com as considerações feitas, ter suscitado alguma reflexão sobre esta problemática.

45

Referências bibliográficas

- ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coord) (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico -- avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas. Despacho normativo 30 2001 de 19 de Julho*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon & WANG, Margaret (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- ALVES, Rubem (2001). O olhar do professor. *Páginas abertas*, 27 (11). S. Paulo: Editora Paulus. p. 16-17.
- BARROSO, João (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo in Ministério da Educação (ed), *Forum escola diversidade, currículo*. Lisboa: DEB-III. p. 79-92.
- CORREIA, Luís Miranda (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- DESSENT, T. (1988). *Making the ordinary school special*. Great Britain: The Falmer Press.
- ESTEVES, Manuela (1991) -- Perspectivas da formação contínua de professores em Portugal. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE. p. 569-573.
- FÓRMOSINHO, João (1986) -- Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. *As ciências da educação e a formação de professores*. Comunicações do Colóquio. GEP ME. p. 81-105.
- FORMOSINHO, João (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In *O Insucesso Escolar em Questão. Caderno de Análise Social de Educação*. Braga: Universidade do Minho. p. 41-50.
- KAUCHAKJE, Samira (2003). "Comunidade surda": as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social in Ivani Silva; Samira Kauchakje & Zilda Gesueli (org). *Cidadania, surdez e linguagem*. S. Paulo: Plexus Editora. p. 57-76.
- NÓVOA, António (1991) -- Concepções e práticas de formação contínua de professores. *Formação contínua de*

professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro. p. 15-38.

PERRENOUD, Philippe (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre. Artmed.

PORTER, Gordon (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão in Mel Ainscow, Gordon Porter e Margaret Wang, *Camínhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE. p. 33-48.

PRAIA, João Félix (1991) -- Dificuldades intrínsecas da formação inicial. Formação contínua como resposta. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE. p. 543-550.

RODRIGUES, David (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

VIDAL, Jesús Garcia (1996). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Editorial EOS.

ZABALZA, Miguel (1999). Diversidade e curriculum escolar in Ministério da Educação (ed). *Forum escola diversidade, currículo*. Lisboa: DEB-IIE. p. 93-119.

A obser
Um tópi
no âmb

Clara Cravei

Introduçã

Este trabalh

4º ano do e

A observaçã

dos, desde o

centravam-

e ainda, "qu

de observaç

Embora os

curso, a pas

Dada a imp

se, em conj

experiência

em vista pe

vação e regi

racionaliza

mentos util

Assim, este

sobre a for

e o registo

No que diz

petências n

xão como "l

docente" (C

Foi nossa in

cação de im

impasses e

E que ente

cabendo-lh

Assim, a p

expostas pe

vivididos mo

tica que con