

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TEACHERS' INITIAL TRAINING IN SPECIAL EDUCATION

Maria Elisabete MENDES¹

RESUMO: o presente artigo apresenta, de modo global, algumas das questões relativas à formação inicial de professores em educação especial, relacionando-as com o compromisso de ser oferecida uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens com necessidades especiais. Nesse âmbito, é enfatizada a importância da investigação, considerando que a implementação dos seus resultados na intervenção pode ajudar a promover o desenvolvimento de um ensino mais inclusivo, através de práticas baseadas na evidência. Uma das questões centrais aqui abordada, prende-se com a qualidade da formação ministrada pelas instituições de ensino superior e com as competências a desenvolver pelos professores para que sejam capazes de reconhecer e valorizar a diversidade. No sentido de explicitar alguns dos padrões de qualidade que devem ser acautelados na formação de professores para a inclusão, são sistematizados os princípios-chave preconizados pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, bem como algumas das diretrizes de organizações nacionais (Conselho Nacional de Educação) e internacionais (Council for Exceptional Children e Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura). Salienta-se, assim, a responsabilidade dos formadores na criação de comunidades de aprendizagem que promovam a educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação dos Profissionais da Educação.

ABSTRACT: this article presents an overall view about some of the issues related to the initial training of teachers in special education, having in mind the commitment to offer an education of quality for all children and youngsters with special needs. In this context, the importance of research is emphasized, considering that the implementation of its results, on intervention procedures, can improve the development of a more inclusive education, through an evidence based approach. One of the central issues addressed here, relates to the quality of training provided by higher education institutions and the skills to be developed by teachers to be able to recognize and value diversity. In order to clarify some of the quality standards that must be addressed in teacher training for inclusion, some key principles adopted by the European Agency for Development in Special Needs Education are systematized, as well as some guidelines of national (National Education Council) and international organizations (Council for Exceptional Children and the United Nations Education Science and Culture Organization). It is highlighted, therefore, the responsibility of trainers to enhance learning communities that promote inclusive education.

KEYWORDS: Special Education, Inclusive Education, Training of Education Professionals

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um desafio para as instituições de ensino superior, nomeadamente no que diz respeito à formação de um profissional que tem que implementar atividades educacionais que respeitem a diversidade e promovam a inclusão. Esta questão implica que sejam desenvolvidas competências instrumentais, interpessoais e sistémicas, que permitam ultrapassar as barreiras ao acesso à educação e participação dos alunos com necessidades educativas especiais, mas também analisar criticamente os sistemas educativos e as representações subjetivas dos diferentes atores sobre a inclusão.

Neste contexto, a formação para uma educação inclusiva precisa de enquadrar as contribuições de outras disciplinas e não apenas a educação especial. A diversidade existente nos participantes no processo educativo implica que se considerem diferentes perspetivas no de ensino e aprendizagem e requer uma formação interdisciplinar.

¹ Professora-adjunta; Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação, Praça da República, n.º 25, 7300-109 Portalegre, Portugal. Contato: elisabete@esep.pt

Um das perspectivas a ter em consideração decorre das diretrizes de organizações internacionais, nomeadamente da UNESCO (2005), que explícita a ideia de que a educação inclusiva deve ser baseada nos direitos humanos, onde o acesso e participação para uma educação de qualidade é um imperativo. Assim, todas as crianças e jovens, independentemente das suas especificidades devem usufruir e exercer o seu direito à educação. Contudo, tal como refere Slee (2001), temos vindo a constatar a implementação de um modelo de educação especial, que sustenta práticas inclusivas, mas não implementa a inclusão plena, produzindo assim uma “maquilhagem”, onde as práticas de exclusão se mudaram para dentro da escola.

A cultura da escola tem uma importância determinante nas crenças que são partilhadas por diretores, professores e outros profissionais, influenciando o modo como estes vêem os seus contextos de trabalho. Assim, e de acordo com Infante (2010), à medida que a escola preconize valores que incluam a aceitação e a celebração da diferença, e o compromisso de oferecer oportunidades educativas para todos os alunos, sendo estes princípios adotados por todo o pessoal da escola, todos estarão habilitados a participar e a aprender.

O que é, então, necessário para se caminhar no sentido de uma mudança transformadora no modo como a inclusão é implementada e que aprendizagem é necessária para facilitar esse processo?

APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO INCLUSIVA

A pesquisa internacional sugere que o desenvolvimento de formas mais inclusivas de educação não se centra na introdução de técnicas específicas ou modelos organizativos, mas sim nos processos de aprendizagem social dentro de determinados contextos. Ainscow (2011) enfatiza, como uma estratégia determinante, o uso dos resultados da investigação como meio de estimular a experimentação dentro da escola; e, citando Copland (2003), sugere que a investigação pode ser o ‘motor’ para possibilitar a liderança que é necessária para se promover a colaboração e a participação na aprendizagem. Em particular, para incentivar esforços coordenados e sustentados em torno da ideia de que é improvável alcançar alguma alteração nos resultados dos estudantes vulneráveis a não ser que existam mudanças nos comportamentos dos adultos. Por conseguinte, o ponto de partida deve ir no sentido de ampliar a capacidade de imaginar o que poderá ser alcançado, e combater suposições adquiridas, a maioria das vezes determinadas por baixas expectativas, sobre certos grupos de estudantes, as suas capacidades e comportamentos.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (Agência Europeia) dinamizou um projeto de Formação de Professores para a Inclusão, do qual resultou o Perfil de Professores Inclusivos. Este Perfil destina-se a professores, diretores, decisores políticos e responsáveis pela Formação Inicial de Professores (FIP), os quais, segundo a Agência Europeia, estão “em posição de influenciar a política de formação de professores para a inclusão e, desse modo, iniciar e implementar mudanças”. A mesma fonte, considera ainda, que os responsáveis pela formação constituem “o público-alvo fundamental, dada a constatação de que a formação de professores é a alavanca-chave para as mudanças sistémicas necessárias na educação inclusiva”.

Assim, a publicação do Perfil de Professores Inclusivos tem os seguintes objetivos:

- Identificar um quadro de valores essenciais e de áreas de competência aplicáveis a todos os programas de formação inicial professores;
- Selecionar os valores essenciais e áreas de competência necessários na preparação de todos os professores para trabalharem em educação inclusiva, respondendo à diversidade;
- Destacar os fatores-chave que sustentam a aplicação dos valores essenciais e das áreas de competência propostas para a educação inclusiva nos programas FIP;
- Reforçar o argumento apresentado no projeto de que a educação inclusiva é da responsabilidade de todos os professores e de que a preparação de todos os professores para trabalharem em contextos inclusivos é da responsabilidade de todos os formadores da FIP (Watkins, 2012, p. 6).

Consideramos que este Perfil pode, de facto, ser um instrumento orientador para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares para a formação de professores inclusivos, e, tal como preconizado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, constituir uma ferramenta para:

- os futuros professores [...] pode servir, particularmente, como ponto de partida para superar experiências pessoais de exclusão nas escolas, realçando atitudes importantes, áreas de conhecimentos e capacidades sobre as quais os futuros professores precisam de refletir criticamente a fim de removerem estereótipos;
- os formadores de professores [...] pode ser uma ferramenta para o processo de construção e de reconstrução de mentalidades sobre os alunos e a educação inclusiva como uma abordagem para todos os alunos. [...] pode constituir um guia para o trabalho dos formadores de professores com os seus próprios alunos e suas diferentes necessidades (Watkins, 2012, p. 21).

Neste documento, é ainda referido que “os decisores políticos, regionais e nacionais, têm um papel crucial na definição de uma visão para a educação inclusiva, visão essa que é transferida para as políticas das escolas e para a formação de professores”, e que as políticas para a Formação Inicial de Professores devem ser orientadas “por uma visão clara das Instituições de Ensino Superior, enquanto organizações de aprendizagem inclusivas”.

As investigações realizadas têm confirmado que o uso dos seus resultados podem ajudar a promover o desenvolvimento de um ensino mais inclusivo. Nomeadamente, podem ajudar a criar um espaço para reavaliar e repensar a intervenção, interrompendo os discursos existentes e focalizando a atenção sobre possibilidades de inovar a prática (Ainscow & Kaplan, 2006; Messiou, 2006; Miles & Kaplan, 2005, citados por Ainscow, 2011). Neste domínio, existem algumas estratégias metodológicas particularmente eficazes, como por exemplo, realizar observação participante, ou gravações em vídeo, que permitem recolher evidências sobre o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. De acordo com os autores supra citados, estas abordagens proporcionam dados que ajudam a tornar o desconhecido conhecido de modo a estimular a autorreflexão, criatividade e ação; o que, pode conduzir a uma reformulação da perceção sobre os problemas, chamando a atenção do professor para possibilidades diferentes na forma de abordar as barreiras à participação e à aprendizagem.

Os jovens que participaram na Audição do Parlamento Europeu, organizada pela Agência Europeia em 2011, referiram, de acordo com Sorriano (2014), que: “O ponto de partida para a educação inclusiva é a sensibilização e a formação de professores [...] Os professores devem compreender o que cada aluno precisa e dar-lhe oportunidade de atingir os

objetivos, com sucesso. Todos temos talentos, juntos construímos uma melhor comunidade de trabalho”.

A formação inclusiva deve, assim, ser estruturada a partir de uma avaliação baseada em evidências e a prática baseada nessas evidências deve orientar o trabalho do professor na escola.

PADRÕES DE QUALIDADE PARA FORMADORES

A formação inicial de professores na área da educação especial só será bem-sucedida se responder às necessidades de todos os alunos, e para que isso aconteça, a própria formação tem que ser inclusiva. Assim, um dos principais objetivos a ser prosseguido pelos formadores será o de desenvolver as melhores práticas, para permitir a inclusão de todos os alunos.

É importante que a formação seja realizada por formadores que são especialistas e experientes na intervenção direta com crianças e jovens com necessidades educativas especiais, de modo a apoiarem eficazmente os estudantes, para que venham a ser professores inclusivos. Assim, e de acordo com a *New Paths to Inclusion Network* (2015), os formadores deveriam, entre outros requisitos:

- experimentar planejar e intervir como parte integrante de uma formação de qualidade;
- ter praticado as abordagens inerentes ao planeamento centrado na pessoa;
- acreditar que a intervenção deve centrar-se na mudança do apoio, e não da pessoa;
- ter enraizados os valores dos direitos, inclusão, autonomia e autodeterminação;
- fazer parte de uma comunidade de profissionais e formadores;
- saber ativar experiências práticas e aprendizagem experiencial;
- usar histórias e imagens para alargar horizontes e modo de pensar a inclusão;
- implementar metodologias participativas;
- realizar supervisão das práticas;
- estar cientes do poder e da responsabilidade que têm enquanto formadores e refletirem sobre isso.

O maior desafio para os formadores é, sobretudo, o de desenvolver um enquadramento concetual sólido, que permita modelar atitudes específicas, competências de facilitação e compreensão reflexiva nos professores de educação especial.

De acordo com o *Council for Exceptional Children* (2012) a razão de ser da educação especial está no conhecimento profissional especializado e nas competências individuais para personalizar a aprendizagem para os indivíduos com necessidades especiais. Desde o seu início, que a educação especial tem sido baseada na compreensão das crianças ou jovens e dos contextos em que vivem e aprendem, a fim de planificar a sua educação. Isto implica a compre-

ensão e respeito pelas semelhanças e diferenças no crescimento e desenvolvimento humano, e estende-se à estruturação e implementação de procedimentos para avaliar a eficácia das práticas e dos programas.

Os professores de educação especial têm que adquirir e usar os seus conhecimentos para melhorar os programas, apoios, e serviços a nível da sala de aula, da escola, da comunidade e do sistema. Nesse sentido, com base na investigação, devem identificar práticas eficazes, e aprofundar o conhecimento teórico para melhorar as práticas com crianças ou jovens com necessidades educativas especiais e suas famílias. Assim, é determinante que no âmbito da sua formação se fomente um ambiente favorável à melhoria educacional contínua e à participação na conceção e desenvolvimento da investigação.

Os formadores devem usar estratégias que preparam os professores para mudar atitudes não inclusivas e para atuar em situações de segregação; e, considerando os princípios de formação de adultos, devem preconizar o crescimento profissional dos intervenientes e a mudanças nas suas práticas, fomentando a *consultoria*, numa abordagem colaborativa para resolução de problemas, o *coaching*, desenvolvendo novas competências, a *tutoria*, numa relação interpessoal de apoio por parte de alguém mais experiente, e a dinamização de uma *comunidade de aprendizagem* que conduza à criação colaborativa de planos de desenvolvimento (Winton, 2006). **Não só os professores, mas também os** formadores de professores precisam de trabalhar em organizações, escolas e instituições de formação, que sejam comunidades de aprendizagem, as quais irão valorizá-los como profissionais e apoiar o seu trabalho através de uma visão clara e de uma cultura comum que promove a educação inclusiva.

A Agência Europeia enuncia como princípios-chave para a Formação de Professores para a Inclusão, entre outros, os seguintes:

- As normas culturais e valores que os estudantes trazem para a FIP, devem ser vistas como o ponto de partida para a aquisição de conhecimentos. A formação inicial de professores deve ter por base as experiências de inclusão prévias e, se necessário, quebrar o ciclo da experiência pessoal de educação segregada.
- Os estudantes da formação de professores necessitam de experiência de trabalho com alunos com diferentes necessidades e de professores competentes no trabalho em contextos inclusivos. Precisam de ver a aplicação da teoria na prática, durante a formação e de estagiar em ambientes inclusivos.
- Os formadores de professores precisam de oportunidades para o desenvolvimento profissional, incluindo formação contínua, que apoiem o seu trabalho como formadores de professores inclusivos que modelam os valores essenciais e as áreas de competência.
- Os formadores de professores precisam de se sentirem aprendizes ao longo da vida. Necessitam de ser ativos e apoiados para prosseguirem o seu desenvolvimento profissional e para poderem melhorar o seu trabalho como formadores de professores inclusivos (Watkins, 2012, p. 22 e 23).

A colaboração entre as instituições de formação e as escolas é determinante para que os futuros professores tenham acesso às experiências práticas em escolas, serviços e recursos, para isso é necessário desenvolver um trabalho colaborativo entre os formadores de professores e os profissionais de diferentes escolas, bem como com a comunidade em geral.

Hoje temos de perguntar qual é a formação que pode efetivamente fazer a diferença. Muito recentemente o Brasil, através do seu Conselho Nacional de Educação, instituiu uma “residência” obrigatória de 1600 horas para estudantes que se querem tornar professores. Esta “imersão” em contextos reais parece uma medida que procura responder à necessidade de realizar uma formação de professores bem apoiada no reconhecimento dos alunos, do ensino, das matérias e das sociedades (Rodrigues, 2016, p. 53).

O relatório da Agência Europeia sobre Formação de Professores para a Inclusão na Europa (2011, citado por Sorriano, 2014), no qual se aborda a estrutura da formação inicial de professores, afirma que “Os formadores de professores são atores-chave na garantia da alta qualidade do corpo docente. Muitos países europeus não têm ainda uma política explícita sobre as competências dos formadores de professores nem sobre a forma como devem ser selecionados ou formados”.

Pensamos ser este o desafio que as instituições de ensino superior devem equacionar, a curto prazo, se pretendem garantir uma formação de professores de qualidade.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

As instituições de ensino superior têm sido afetadas por várias mudanças de paradigma na formação inicial de professores e pelos múltiplos significados que o conceito de inclusão educativa foi tendo nos últimos anos. A implementação de políticas de educação especial no sistema regular de ensino tem pressionado a formação de profissionais que sejam capazes de reconhecer e valorizar a diversidade e o modo como devem promover comunidades educativas inclusivas.

Estes princípios estão associados a áreas de competência, as quais são compostas por diferentes elementos: atitudes, conhecimentos (saberes) e capacidades (saber fazer); uma determinada ‘atitude’ requer um determinado ‘conhecimento’ e seguidamente ‘capacidades’ para a aplicação desse conhecimento numa situação prática (Beyer, 2001). As competências são, assim, as características subjacentes de um profissional de que resulta um desempenho eficaz, são indissociáveis da ação e implicam assumir responsabilidades, bem como reconhecimento social.

As diferentes tarefas a desempenhar pelos professores que apoiam alunos com necessidades educativas especiais implicam o desenvolvimento de competências a diferentes níveis: (a) instrumentais - construir conhecimentos científicos e pedagógicos sobre necessidades especiais; aprofundar conhecimentos baseados na análise de variáveis contextuais, desde o nível micro (família, escola) ao macro (políticas sociais e educativas); saber avaliar condições específicas, analisar resultados e usá-los na planificação da intervenção; (b) interpessoais - aprofundar autoconhecimento, autorregulação, trabalho em equipa, resolver dilemas éticos; desenvolver atitudes favoráveis ao estabelecimento de parcerias, coordenação de serviços e sensibilização da comunidade; saber autoavaliar as práticas e cooperar com supervisores; e, (c) sistémicas - refletir sobre metodologias de intervenção com crianças/jovens com necessidades especiais e suas famílias e selecionar as mais apropriadas; ser capaz de organizar e implementar programas de intervenção, tomar decisões e perspetivar consequências; identificar recursos relevantes para a prática profissional; e, delinear projetos de investigação-ação que promovam a qualidade das práticas.

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva salienta, entre outras, como áreas de competência-chave: o “trabalho com outros – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores”, que inclui o trabalho com pais e famílias e com diferentes profissionais de educação dentro e fora da escola; e, o “desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida”, o que determina que os professores sejam profissionais reflexivos e a formação inicial de professores a base para o desenvolvimento profissional contínuo, pois um professor não pode ser um especialista em todos os domínios da educação inclusiva (Sorriano, 2014).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em Portugal, elaborou uma recomendação sobre Políticas Públicas de Educação Especial, e, no âmbito da formação e qualificação de docentes em educação especial, recomenda, que:

- sejam desenvolvidos processos urgentes e rigorosos de regulação dos cursos de formação especializada que relevam para o recrutamento de docentes de educação especial, com particular incidência na sua qualidade científica e na componente de prática pedagógica dessa formação;
- os cursos de especialização em educação especial englobem unidades específicas que permitam dotar os docentes de estratégias e instrumentos de intervenção junto de alunos/as com NEE, bem como a supervisão da sua intervenção educativa;
- na formação inicial para a docência, sejam desenvolvidas unidades curriculares que permitam o desenvolvimento dos programas de cada área disciplinar, tendo em conta a sua adaptação a alunos com NEE;
- seja desenvolvido, com urgência, um plano de formação contínua para os/as diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (docentes, dirigentes, pessoal não docente), no âmbito da sensibilização aos princípios de uma escola inclusiva (CNE, 2014, p. 16206).

Esta recomendação refere que, a formação e o perfil dos docentes em educação especial tem sido uma questão amplamente debatida, e que é consensual a sua importância para o desenvolvimento de respostas educativas que promovam aprendizagens em todos os alunos; salienta também, que é relevante a necessidade de garantir que o pessoal não docente, nomeadamente os assistentes operacionais, que acompanham as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, detenham o perfil e a formação adequados à função que desempenham.

A UNESCO (2008, cit. por Watkins, 2012) afirma que “Aplicar uma abordagem baseada nos direitos à educação, caminhando no sentido de inclusão, requer uma reforma abrangente do sistema escolar, incluindo a modificação de políticas, currículos, sistemas de formação de professores, materiais, ambientes de aprendizagem, metodologias, alocação de recursos, etc.” Acima de tudo, exige-se uma mudança de atitudes de todas as pessoas, em todo o sistema, para acolher a diversidade e a diferença, considerando-as como oportunidades em vez de problemas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Some lessons from international efforts to foster inclusive education, *Innovación Educativa*, n. 21, p. 55-74, 2011.

BEYER, L. E. The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, n. 52, p. 151-16, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Recomendação n.º 1/2014: Políticas Públicas de Educação Especial, *Diário da República*, 2.ª série, n. 118, p. 16203-16206, 23 junho 2014.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN, *Initial and Advanced Preparation Standards*, Arlington, Virginia 2012. Disponível em: <https://www.cec.sped.org/Standards/Special-Educator-Professional-Preparation/CEC-Initial-and-Advanced-Preparation-Standards>. Acesso em: 2 abril 2016.

INFANTE, M. Desafios a la formación docente: inclusion educativa, *Estudios Pedagógicos [online]*. XXXVI, n. 1, p. 287-297, 2010. Disponível em: www.scielo.cl, Acesso em: 26 março 2016.

NEW PATHS TO INCLUSION NETWORK. The Online Knowledge Center. Quality Standards for Trainers. Viena, Áustria, 2015. Disponível em: <http://personcentredplanning.eu/index.php/knowledge-home/141-koc/training-pack-in-person-centred-approaches/quality-standards-for-trainers>. Acesso em: 2 abril 2016.

RODRIGUES, D. O mito da formação de professores. *Jornal Público*, Lisboa, p. 53, 9 abril 2016.

SLEE, R. Inclusion in practice: does practice make perfect?, *Educational Review*, n. 53, p. 113-123, 2001.

SORIANO, V. (ed) *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014.

UNITED NATIONS EDUCATION SCIENCE AND CULTURE ORGANIZATION, *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris: UNESCO, 2005.

WATKINS, A. (ed) *Formação de professores para a inclusão. Perfil dos professores inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012.

WINTON, P. J. Early childhood intervention personnel preparation: Backward mapping for future planning. *Topics in Early Childhood Special Education*, n. 20 (2), p. 87-94, 2000.²

Recebido em: 25 de maio de 2017

Aceito em: 15 de julho de 2017