

# A ATUAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PARADIGMA INCLUSIVO: ALGUMAS CONSTATAÇÕES

**Maria Celeste de Sousa Lopes**

Escola Superior de Educação de Fafe

Universidade Portucalense - Portugal

[mcsousalopes@hotmail.com](mailto:mcsousalopes@hotmail.com)

**Resumo**

A formação profissional dos professores e a educação inclusiva são temas que se interligam e que devem continuar a merecer a atenção de todos os que se interessam pelos problemas educativos.

Este artigo pretende, assim, fazer uma pequena reflexão sobre os temas em questão e contribuir para uma melhor formação e construção de uma escola inclusiva. Tenta constatar alguns factos e delinear algumas soluções a partir de uma revisão bibliográfica que articula com os dados encontrados em dois estudos empíricos recentes.

**Palavras-chave**

Formação; Professores; Saberes; Educação inclusiva; Diferenciação

**Abstract**

The training of teachers and inclusive education are issues that are interconnected and should continue to deserve the attention of all who are interested in educational problems.

This article thus seeks to do a little reflection on the issues in question and contribute to better training and building an inclusive school. Tries to find some facts and outline some solutions from a literature review that articulates with the data found into recent empirical studies.

**Keywords**

Training; Teachers; Knowledge; Inclusive education; Differentiation

**Résumé**

La formation des enseignants et l'éducation inclusive sont des questions qui sont interconnectées et qui devraient continuer à mériter l'attention de tous ceux qui s'intéressent aux problèmes éducatifs.

Cet article vise, donc, à faire une petite réflexion sur les enjeux en question et à contribuer à une meilleure formation des enseignants et à la construction d'une école inclusive. Il essaie à constater quelques faits et à esquisser quelques solutions à partir d'une revue de la littérature qui s'articule avec les données trouvées dans deux études empiriques récentes.

**Mots-clés**

Formation; Enseignants; Savoirs; Inclusive éducation; Différenciation

**Resumen**

La formación de los docentes y la educación inclusiva son temas que están interconectados y deben continuar mereciendo la atención de todos los que están interesados en los problemas educativos.

En este artículo se pretende, pues, hacer un poco de reflexión sobre los temas en cuestión y contribuir a mejorar la formación y la creación de una escuela inclusiva. Trata de encontrar algunos datos y resumen de algunas de las soluciones de una revisión de la literatura que se articula con los datos que se encuentran en dos estudios empíricos recientes.

**Palabras claves**

Formación; Profesores; Conocimiento; Educación inclusiva; Diferenciación

# Introdução

A escola pública e a escolaridade obrigatória são sem dúvidas uma das melhores conquistas conseguidas nos últimos tempos. Sustenta-se no princípio universal que todos têm direito à educação independentemente da sua condição social, características físicas e das suas capacidades. Contudo não basta ser pública e obrigatória na lei, exige-se que seja uma escola onde todos estejam incluídos não só fisicamente mas onde todos participem e tenham sucesso, uma escola que vá de encontro às exigências da sociedade atual.

A criação de uma escola de qualidade e equitativa passa pela construção de respostas diferenciadas, inovadoras e refletidas. Tem de mudar e adaptar-se às novas condições. Deve possuir no seu seio os meios para atender às necessidades nomeadamente professores qualificados. A mudança educacional depende, em grande medida, dos professores e da sua formação.

Neste sentido com o presente artigo tentamos constatar factos e delinear algumas soluções fazendo uma articulação entre o novo paradigma inclusivo e a atual formação profissional docente.

Dividido em vários pontos, nos dois primeiros pontos tentamos constatar factos através duma revisão bibliográfica - primeiro relativamente à educação inclusiva e depois num segundo ponto sobre a formação e o saber profissional docente. No último ponto denominado “a formação profissional dos professores no contexto da escola inclusiva: constatações”, propomos ser um resumo articulado da parte anterior com a apresentação dos resultados de dois estudos empíricos recentes e relacionados com a temática em questão.

---

# 1. A educação inclusiva

Nas últimas décadas, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se um novo paradigma de escola inclusiva ou de escola para todos. Este paradigma, tem evoluído como um movimento que tem por ideal por em questão as políticas e as práticas de exclusão. Visa, assim, a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer na participação, quer na aprendizagem (Lopes, 2012).

No quadro da equidade educativa, segundo a autora citada, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade e adotar diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Lopes, 2012).

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais baseia-se em fatores que superam os legislativos. A questão reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea, com os esquemas, baseados em modelos não preparados para trabalhar a diversidade e a diferença a partir da perspetiva de homogeneização.

A escola será inclusiva quando transformar, não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores, e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças. Exige-se uma reestruturação das escolas de modo a responder às necessidades de todas as crianças e uma outra pedagogia dentro da sala de aula. Para isto torna-se cada vez mais necessário que, para além do professor reconhecer a diferença, este adote uma pedagogia que inclua todos, procurando proporcionar um ensino diferenciado, organizando as atividades e as interações de modo a que cada um seja frequentemente confrontado com situações enriquecedoras de acordo com as suas características e necessidades pessoais. Ao promover o desenvolvimento de estratégias diversificadas, o professor torna-se um facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento pessoal, cultural e social. Terá de desenvolver e gerir esses ambientes sendo suficientemente flexível para lidar com o imprevisto, a incerteza, a expressão de sentimento, as dúvidas e os medos de quem cresce, a par e passo com quem aprende.

O professor tem que se ir formando, descobrindo, refletindo, adequando, identificando e imaginando novas formas de atuação que sejam mais adequadas e próximas das realidades com as quais é confrontado diariamente. Tal como refere Sousa Santos citado em Stoer e Cortesão (1999), num mundo que muda, que está diferente, como é que a educação pode arrogar-se ao direito de permanecer idêntica ao que era, ficando indiferente à diferença?

A diferenciação pedagógica surge como um caminho no respeito pela diferença ao proporcionar a todos as mesmas oportunidades. Para conseguir diferenciar é necessário não se ser indiferente às diferenças. O êxito da diferenciação tal como assinala Cadima “reside na capacidade de inventar fórmulas simples em que cada um possa ter tratamento específico sem que contudo se sinta fechado em si próprio e posto à margem” (1996, p.50).

A atenção às diferenças individuais, seja qual for a sua origem, numa escola inclusiva, exige assim currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar. Todos os alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas necessidades (Lopes, 2012).

## 2. A formação e o saber profissional docente

A escola de hoje vive um tempo de grandes e constantes mudanças. Os avanços tecnológicos a que assistimos nas últimas décadas aliados à investigação científica vieram de certa forma refletir-se no que a sociedade espera da educação. Há mesmo uma sensação crescente que a educação é a chave do futuro. Neste contexto os professores, como eixo central de toda a educação, viraram o centro das atenções nomeadamente o seu modo de formação e o seu saber profissional. Atualmente para poder responder com eficácia aos desafios dos sistemas educativos há mesmo uma necessidade urgente de prestar atenção à sua formação pois como refere o Relatório Mundial da Educação “o que a sociedade espera dos professores depende em grande medida do que pretende da educação” (1998, p.62). E todos sabemos que se espera cada vez mais...

Põe-se, então as seguintes questões: Que saberes pro-

fissionais deve ter um professor na escola atual? O que é ser bom Professor?

Antes de tentarmos responder a estas questões convém salientar que apesar do ensino ser uma atividade que remonta aos tempos mais longínquos existe ideias pré-concebidas de que ensinar consiste em transmitir conhecimentos, e que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter bom instrução, cultura e etc. Esta conceção constitui um obstáculo na construção de uma imagem profissional talvez por isso Gauthier (1998) a intitula de “ofício sem saberes e saberes sem ofício”. Ensinar é algo que qualquer um faz mas não é o mesmo que ser professor. Atualmente, e fruto de muitos debates e muita investigação, algo mudou.... Antes de falarmos dos saberes profissionais, comecemos por definir formação, conceito este que tem evoluído ao longo dos tempos. Atualmente e dado que geralmente está associada a uma profissão, a formação no entender de Marcelo “pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exercem em benefício do sistema económico e da cultura dominante” (1999, p.19). Medina e Domingues (1987) citados em Marcelo (1999), apresentam uma definição mais descritiva e menos concisa que a anterior, consideram a formação de professores como “a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos” e consiga “um pensamento inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto comum” (cit por Marcelo, 1999, p.23). Esta definição encerra uma imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador, com estilo de ensino próprio, que promove aprendizagem significativa nos seus alunos num contexto colaborativo.

A formação deve, ainda, e no entender de Novoa, “estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (2009, p.26). Estar em formação, segundo o autor “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (2009, p.26). Perante as inúmeras definições, com que nos confrontamos na revisão bibliográfica, convém recordar que todas elas assentam em alguns princípios comuns, nomeadamente: 1) é um processo contínuo; 2) integrado num processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; 3) ligado ao desenvolvimento

organizacional da escola; 4) articula / integra a formação com os conteúdos académicos e disciplinares e a formação pedagógica; 5) integra a teoria-prática.

As diferentes concepções de formação estão de certa forma ligadas as diferentes concepções de professor podendo observar-se inúmeras imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete etc. Tal como afirma Marcelo (1999) estas diferentes concepções do que deve ser um professor vieram de certa forma influenciar a sua formação que vai orientar-se por diferentes paradigmas que sustentam e perpetuam as diferentes concepções. Das várias concepções salientaremos a orientação personalista, a orientação prática e a orientação social-reconstrucionista.

A orientação personalista sustenta que “ensinar não é só uma técnica. É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto.... O recurso mais importante do professor é ele próprio” (Pérez Serrano, 1981) citado por Marcelo, (1999, p.37). Este paradigma enfatiza o carácter pessoal do ensino (Marcelo, 1999) e como tal o professor eficaz “é um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas (Combes e outros, 1979) citado por Marcelo (1999, pp.37-38).

A orientação prática, a par da orientação académica, tem sido uma das abordagens mais usada na formação dos professores nos últimos anos. Nesta concepção é dado um “valor mítico” à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e como se aprende a ensinar, existe mesmo uma crença que “as experiências práticas em escolas contribui necessariamente para formar melhores professores” (Zeichner, 1980), citado por Marcelo (1999, p.39). Nesta orientação existem, contudo, duas abordagens, a tradicional que se caracteriza pela separação clara entre a teoria e a prática do ensino e a mais atual denominada de reflexiva e que surgiu da necessidade de formar professores mais reflexivos em relação à sua prática. Remonta a Dewey que já em 1933 se referiu ao ensino reflexivo como aquele onde se realiza “o exame ativo persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (cit por Marcelo, 1999, p. 41). Dewey esclarecia assim que o essencial é a reflexão sobre as práticas.

A orientação social-reconstrucionista, a nosso ver a mais eficiente e atualizada, mantém uma relação estreita com a orientação prática mas dá ênfase à reflexão não como uma mera atividade de análise técnica

ou prática mas onde está presente um compromisso ético moral e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas (Marcelo, 1999, p. 44). A reflexão como eixo de programas de formação de professores orientada para a indagação conduz a um afastamento de posições estáticas relativamente ao currículo, ao conhecimento e ao ensino e leva a uma implicação muito maior na resolução de problemas (Marcelo, 1999).

Em jeito de síntese, deixo aqui cinco propostas de trabalho apontadas por António Nóvoa como inspiradoras dos cursos de Formação de Professores:

*“Assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; Valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (Novoa, 2009, p.25).*

O autor citado advoga, assim, uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tenham como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

A resposta à questão: O que é um bom professor? Não é pacífica. O conceito de bom professor é complexo e difícil de definir pois lidamos com uma definição que está diretamente ligada à evolução de outros conceitos – escola, educação, ensino currículo e etc.

Num passado recente era considerado um bom professor aquele que possuía determinadas características ou atributos relacionados com o conteúdo ensino e conduziu já no século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Atualmente tem assumido uma abordagem mais abrangente e no entender de Nóvoa cinco “pré-disposições” são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje e que poderão contribuir para melhor formação docente e que passam pelo: conhecimento; cultura profissional; tacto pedagógico; trabalho em equipa; compromisso social.

Assim, e segundo o autor citado, o conhecimento assenta em todas as vertentes do ensino mas, sobre-

tudo passa por conhecer bem o que se ensina mas também conhecer aqueles a quem se ensina; o tato pedagógico assenta na capacidade de relação e de comunicação e no seu sentido de oportunidade; O trabalho em equipa implica um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa e da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O “compromisso social” converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (Novoa, 2009, p.25). A cultura profissional, passa pela compreensão dos sentidos da instituição escolar, aprender com os colegas integrar-se numa profissão, pelo registo das práticas, reflexão sobre o trabalho e etc.

### 3. A atual formação docente no contexto da escola inclusiva: constatações

Nos pontos anteriores abordámos de forma ligeira e sintética algumas das questões relacionadas com o paradigma inclusivo e das implicações que este novo modelo traz à escola ao nível da organização, ao nível do próprio desenvolvimento curricular e à formação profissional docente e seus saberes para lidar com turmas cada vez mais heterogêneas, com ritmos, estilos e capacidades bem diferenciadas.

Esta constatação vem assim originar uma nova forma de organização mas e sobretudo um novo saber profissional docente. Os professores passam a ter um papel muito mais ativo no processo ensino-aprendizagem pelo que devem desenvolver não só competências que lhe permitam responder às necessidades educativas

dos alunos, mas também atitudes positivas no respeito pela diferença.

Segundo Hunter (1999) citado por Correia “preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades, exige a implementação de um novo modelo de formação...” (2003, p.28).

Parece claro que a construção de uma escola inclusiva pressupõe o desenvolvimento de programas educativos flexíveis e com qualidade, e passa pela assunção de uma serie de questões que envolve a organização educativa mas essencialmente pela mudança de práticas dentro da sala de aula onde o professor tem um papel fundamental uma vez que tudo dependerá da sua capacidade de operacionalizar o processo de diferenciação (Correia, 2003). Ensinar tendo em atenção as necessidades, os interesses e as características e os estilos de aprendizagem dos alunos requiere, segundo o autor citado “a utilização de práticas flexíveis e nunca abordagens rotineiras pouco diversificadas e iguais para todos os alunos” (Correia, 2003 p.41).

No que concerne ao segundo ponto abordado relativamente à formação profissional docente, constata-se o seguinte:

- Há na verdade uma preocupação latente relacionada com a formação profissional docente e a construção do seu saber, podendo mesmo afirmar-se que esta se inscreve nas preocupações das diversas organizações internacionais, nomeadamente a OCDE e Bolonha;
- Têm sido realizados importantes estudos internacionais sobre a aprendizagem o que implica necessariamente falar dos professores e das suas competências profissionais;
- Assiste-se a uma evolução crescente no que respeita a esta matéria e a constata-lo está o alargamento das competências académicas exigidas para o acesso à profissão;
- Assiste-se a diferentes conceções do que é ser professor e que de certa forma influencia os programas de formação - destaca-se a orientação prática reflexiva que valoriza a experiência e a reflexão partindo da crença que “as experiências práticas contribuem necessariamente para formar melhores professores” Zeichner, (1980) citado em Marcelo, (1999); e a orientação social-reconstrucionista que para além de valorizar a prática dá ênfase à reflexão como compromisso ético, moral e social de procura de práticas educativas mais sociais, justas e democráticas (Marcelo, 1999);
- Há imensas propostas no sentido de valorizar a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presen-



ça pública dos professores;

- Foram introduzidos novos conceitos, professor reflexivo, professor investigador... que no entender de António Nóvoa - especialista nesta matéria- não surtiram o efeito que se esperava, alias o autor salienta que ideias não faltam mas é necessário passar à ação. Aponta ainda alguns problemas relacionados com a formação dos professores que tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal confundido “formar e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, como também não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas. O autor ainda acrescenta “o excesso dos discursos que escondem uma grande pobreza das práticas (...). Temos um discurso coerente, em muitos aspetos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”. (Nóvoa, 2007 s/p), como o demonstram alguns dos estudos feitos como iremos relatar.

Assim neste ponto, tentaremos fazer algumas constatações com base nos resultados de dois estudos empíricos recentes relacionados com a temática aqui apresentada, orientados por nós e realizados no âmbito académico. Estes estudos tentaram corroborar, de certa forma os resultados de outra investigação na mesma área nomeadamente o estudo levado a cabo por Ferreira e Simeonsson et al (2010), onde foram identificadas necessidades de formação para a implementação de uma educação inclusiva. Irão ser apresentados de acordo com a temática que lhes serviu de suporte que denominaremos por estudo A e B.

---

## **Estudo A**

A formação de professores para a promoção da escola inclusiva

Este estudo realizado por Oliveira e Silva, em 2013, envolveu 30 participantes (25 professores do ensino regular e 5 professores da educação especial). Utilizou uma metodologia mista (inquérito por questionário dirigido a 25 professores e o inquérito por entrevista dirigido a 5 professores de educação especial. Salientam-se os seguintes resultados:

- 80% dos docentes inquiridos classificam a formação inicial como sendo pouca adequada à escola inclusiva. Destacando-se aqui o facto de nenhum dos inquiridos ter considerado a sua como bastan-

te adequada à promoção da escola inclusiva;

- Existe uma correlação entre as seguintes variáveis: adequação da formação inicial do professor do ensino regular com a escola inclusiva e respetiva justificação: 96% dos docentes considera que a formação inicial do professor do ensino regular não se adequa à implementação da escola inclusiva, devido, principalmente, à falta de formação inicial dos professores no âmbito da diversidade;
- 83% dos docentes inquiridos considera reconhecer ter dificuldades a trabalhar com alunos com Necessidades educativas especiais;
- Foi possível estabelecer uma correlação significativa entre as dificuldades em trabalhar com alunos NEE em sala de aula e a formação, verificando-se que quanto mais formação os docentes possuem, menos dificuldades assumem manifestar e vice-versa;
- 52% da amostra do estudo considera a impossibilidade de inclusão dos alunos com NEE sem que o professor do Ensino Regular tenha formação para tal.

No que concerne ao segundo instrumento (entrevistas), direcionado para os professores especializados em Educação Especial, salienta-se o seguinte:

- Uma grande percentagem dos docentes de Educação Especial avalia negativamente a formação dos professores do ensino regular para a implementação da escola inclusiva;
- Acresce que, segundo os inquiridos, as áreas em que os professores do ensino regular manifestam mais lacunas, no contexto da formação, são, respetivamente, as estratégias pedagógicas, a elaboração de materiais específicos, o conhecimento sobre as necessidades educativas dos alunos e a relação/interação com os alunos;
- 60% entende que a falta de formação poderá implicar um atraso na sinalização/referenciação/intervenção precoce;
- No parecer dos Professores de Educação Especial (PEE) (60%), dos professores do ensino regular apresentam um insuficiente conhecimento dos principais documentos orientadores da escola inclusiva;
- 100% considera que deveria haver a obrigatoriedade de formação especificamente direcionada à implementação de estratégias adequadas para lidar com a diversidade.

## Estudo B

### As interações pedagógicas e educação inclusiva

Este estudo foi realizado por Macedo e Neves (2013). Utilizou uma metodologia quantitativa e o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. Guiou-se pela seguinte hipótese de trabalho “Os professores do ensino regular não se sentem preparados na inclusão de alunos com NEE”.

Participaram no estudo 25 professores do 1º ciclo ensino Básico com idades compreendidas entre os 30 e os 45 anos. 80% tem mais de 6 anos de serviço e menos de 15.88% com licenciatura 4% com mestrado, 4% com bacharelato, e 4% ainda com outro tipo de formação. Os resultados são os seguintes:

- 58% dos inquiridos concorda que os alunos com NEE têm mais sucesso quando frequentam escolas do ensino regular;
- 76% concorda com a presença dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular;
- 21% considera, no entanto, que a heterogeneidade não facilita o trabalho dos professores;
- 100% concorda que a formação profissional facilita o trabalho com alunos com NEE;
- 75% concorda que as dificuldades sentidas estão relacionadas com a formação recebida;
- 68% considera que a formação inicial que tiveram não os preparou adequadamente para trabalhar com alunos com NEE;
- 68% considera que a escola não está apta para a inserção de alunos com NEE

## Discussão dos Dados

Fazendo um cruzamento dos dois estudos, embora ligeiramente diferentes tanto ao nível da temática como ao nível do processo, o produto no essencial é praticamente similar. De igual modo, corroboram as conclusões de autores e estudos de referência realizados no âmbito desta problemática e referenciados na revisão da literatura, respetiva, salientando-se as conclusões do estudo do Projeto da Avaliação Externa à Implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 (Ferreira e Simeonsson, et al., 2010) que identificava lacunas e apontava claramente necessidades de formação, de professores e de outros profissionais no âmbito de questões relacionadas com a implementação de medidas educativas e da escola inclusiva.

Assim, e pela análise global dos resultados apresentados nos dois estudos, e a confirmação das hipóteses que serviram de fio condutor, pode constatar-se o seguinte:

- A formação dos professores do ensino regular revela-se lacunar para fazer face à heterogeneidade da escola moderna, nomeadamente no que concerne à promoção da inclusão dos alunos com NEE (estudo A);
- A formação lacunar condiciona a operacionalização da escola inclusiva. (estudo A);
- Os professores do ensino regular não se sentem preparados na inclusão de alunos com NEE (estudo B).

Estabelecendo uma inter-relação entre os dois instrumentos aplicados – inquéritos por questionário e entrevista – concluímos que as perceções, quer dos professores do ensino regular, quer da educação especial, convergem no sentido de reconhecer lacunas na formação do pessoal docente no âmbito da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e de que estas se refletem na implementação das respostas educativas. Atente-se, igualmente, no facto, tal como está descrito em Oliveira e Silva (2013) de os docentes terem amplamente indicado, como medidas conducentes à superação destas áreas lacunares a otimização do projeto de uma escola para todos e a necessidade de formação inicial e contínua.

Esta constatação permite-nos refletir sobre o modo com a formação profissional dos docentes na atualidade se processa, não basta um programa de formação incluir questões relacionadas com a pedagogia e as necessidades educativas especiais e já há muito tempo que o faz, é urgente e necessário que seja revista a forma como é ministrada. Têm de ser iluminadas, uma vez por todas, as ideias pré-concebidas e pré-históricas do que é o ensino e como se ensina, que continua alicerçado na cultura da homogeneização. Os professores, eixo central de todo o ensino, necessitam de experiências que lhe permitam desenvolver atitudes e valores positivos que os encorajem a investigar, refletir e a encontrar soluções inovadoras para os desafios colocados pela diferença, tal como nos descreve a Agência Europeia para o Desenvolvimento das NEE (2011). Não existem receitas únicas, cada caso é um caso.



# Considerações

## Finais

Pelo que foi relatado e tomando como termo de comparação a formação de alguns profissionais nomeadamente os médicos, que são formados por profissionais com experiência na profissão o que não acontece na maioria dos casos na formação de professores apesar das recomendações de Bolonha, os professores precisam de desconstruir o seu próprio conhecimento através de estudo de casos práticos, problematizações, simulações, estágios mais longos, elaborações de memórias e de uma análise mais reflexiva orientada para a indagação e imbuída de um espírito ético na procura de práticas educativas mais justas e democráticas (Marcelo, 1999).

A formação deve passar, assim, pela assunção de um saber profissional refletido e construído dentro da profissão como preconiza Novoa (2007, 2009). É necessário repensar que ser professor deve deixar de ser considerado, “um ofício sem saberes e um conjunto de saberes sem ofício” (Gauthier, 1998). Relembremos que a base de conhecimento para o ensino, capaz de contribuir de forma eficaz para a construção de uma escola inclusiva, deve repousar, como preconiza Shulman (1992) citado em Marcelo (1999), na interseção de conteúdos e pedagogia e na capacidade do professor transformar o conhecimento do conteúdo que possui, em fórmulas pedagogicamente eficazes e adaptadas aos diferentes contextos e a diferentes alunos. Pois, só assim, como se depreende das palavras do autor, estará preparado para fazer face a uma escola cada vez mais heterogénea.

---

## Referências

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2011). *Formação de Professores para a inclusão na Europa – desafios, oportunidades*. Denmark, Oden-se.
- Correia L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Ferreira, M. E Simeonsson, et al. (2010). Projeto da avaliação externa à implementação do Decreto-Lei nº 3/2008. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Lopes, M.C. (2012). Decisões na educação especial. In Alves e Neto (org), *Decisão percursos e contextos* (pp.217-218). Porto: JSAMED, Medicina e Formação Lda.
- Macedo, A. Neves, R. (2013). *As interações pedagógicas e educação inclusiva*. Trabalho de Investigação no âmbito do curso de Especialização em Educação Especial, IESFAFE.
- Marcelo, C. García. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora
- Nóvoa, A (2007). O Regresso dos professores. In *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In *Professores: imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa: Educa.
- Oliveira, E., Silva, S. (2013). *Formação de professores para a promoção de uma escola inclusiva*. Trabalho de Investigação no âmbito do curso de Especialização em Educação Especial, IESFAFE.
- Stoer, S. R., Cortesão L. (1999). *Levantando a pedra. Da Pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- UNESCO. (2008). Professores e ensino num mundo em mudança: relatório mundial de educação 1998. Porto:Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.