

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NA EUROPA

Desafios e Oportunidades

A large, abstract graphic in the lower half of the page consists of various overlapping shapes in shades of blue, yellow, and grey, including squares, rectangles, and curved forms, creating a modern, geometric design.

European Agency for Development in Special Needs Education

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A INCLUSÃO NA EUROPA
– Desafios e Oportunidades**

**Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação
Especial**



Lifelong Learning Programme

Este documento foi produzido com o apoio da DG de Educação e Cultura da Comissão Europeia:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Esta publicação reflete as perspetivas dos parceiros do projeto e a Comissão não pode ser responsabilizada pela utilização que possa ser feita das informações contidas neste documento.

Editado por: Verity Donnelly, Membro da equipa da Agência.

Agradecemos a contribuição dos especialistas nomeados pelos países para a participação no projeto Formação de Professores para a Inclusão.

São permitidos excertos deste documento desde que devidamente referenciada a fonte da seguinte forma: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011) *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*, Odense, Denmark: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

ISBN (Print): 978-87-7110-201-7

ISBN (Electronic): 978-87-7110-222-2

© **European Agency for Development in Special Needs Education**

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



ÍNDICE

PREFÁCIO	5
1. INTRODUÇÃO	7
1.1 A abordagem adotada no projeto da Agência Formação de Professores para a Inclusão	8
1.1.1 <i>Produtos do Projeto</i>	9
1.2 Relatório síntese do projeto sobre a formação de professores para a inclusão	10
1.2.1 <i>Objetivos do relatório</i>	11
1.2.2 <i>Exemplos de práticas dos países</i>	11
1.2.3 <i>Estrutura do relatório</i>	12
2. CONTEXTOS EUROPEU E INTERNACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O DEBATE SOBRE A “INCLUSÃO”	13
3. CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	19
3.1 Estrutura da formação inicial de professores.....	19
3.1.1 <i>Requisitos de ingresso</i>	21
3.1.2 <i>Representação de grupos minoritários</i>	22
3.2 Conteúdo da formação inicial de professores.....	22
3.2.1 <i>Processo de avaliação</i>	24
3.3 Abordagens à formação inicial de professores	25
3.3.1 <i>Cursos distintos e integrados</i>	27
3.3.2 <i>Cursos unificados</i>	31
3.4 Atitudes e valores na formação inicial.....	33
3.5 Resumo	35
4. PRÁTICA PEDAGÓGICA	36
4.1 Sumário	42
5. FORMADORES DE PROFESSORES.....	43
5.1 <i>Desenvolvimento profissional</i>	46
5.2 Sumário	47
6. COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES	48



6.1 Avaliação das competências	52
6.2 Sumário	53
7. GARANTIA DA QUALIDADE E ACOMPANHAMENTO.....	55
7.1 Sumário	58
8. ENQUADRAMENTO POLÍTICO MAIS AMPLO DE APOIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO	59
8.1 Terminologia	59
8.2 Políticas holísticas para apoiar todos os alunos	60
8.3 Responsabilidade	62
8.4 Sumário	63
9. QUESTÕES-CHAVE E DESAFIOS.....	64
9.1 Questões sobre a formação de professores	64
9.1.1 <i>Recrutamento e manutenção</i>	64
9.1.2 <i>Formadores de professores</i>	66
9.1.3 <i>Parcerias com escolas</i>	67
9.1.4 <i>Mudança centrada na evidência</i>	68
9.1.5 <i>As competências dos professores</i>	69
9.2 Questões de política mais vastas	70
9.2.1 <i>Terminologia</i>	70
9.2.2 <i>Identificação dos alunos</i>	70
9.2.3 <i>Apoio a todos os alunos</i>	71
9.2.4 <i>Agendas Conflitantes</i>	72
10. RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS E PRÁTICAS	75
10.1 Recomendações para a formação de professores	75
10.2 Recomendações para uma política mais abrangente	78
COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS.....	82
REFERÊNCIAS	84
CONTRIBUTOS	92



PREFÁCIO

No lançamento do *Relatório Mundial sobre a Deficiência*, da Organização Mundial da Saúde (junho de 2011), realcei a importância dos professores: “Podemos debater a inclusão a vários níveis: conceptual, político, normativo ou de investigação, mas é o professor que tem de lidar com a diversidade de alunos na sala de aula! É o professor que implementa os princípios da educação inclusiva. Se o professor não é capaz de ensinar a diversidade de alunos que existe na sala de aula, todas as boas intenções da inclusão deixam de ter valor. Neste sentido, o desafio do futuro é desenvolver currículos e formar os professores para gerir a diversidade”.

O projeto da Agência teve início em 2009, com a duração de três anos, tendo como objetivo investigar como são preparados todos os professores, via formação inicial, para serem “inclusivos”.

Participaram no projeto 55 especialistas de 25 países: Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido (Escócia), Reino Unido (Inglaterra), Reino Unido (Irlanda do Norte), Reino Unido (País de Gales), República Checa, Suécia, e Suíça.

O grupo de especialistas integrou decisores políticos, responsáveis pela formação de professores e pela educação inclusiva e professores da formação inicial e especializada. No decurso do projeto foram envolvidos outros intervenientes, entre os quais, professores de turma, diretores de escola, representantes de organizações de voluntários, alunos e pais. A todos a Agência agradece os valiosos contributos. (Informação adicional e contactos dos especialistas podem ser encontrados no Anexo 1).

O presente relatório é uma síntese dos relatórios nacionais, elaborados pelos diferentes países, sobre políticas e práticas de formação de professores para a inclusão. Assenta, ainda, na revisão da literatura e nas informações recolhidas durante as 14 visitas de estudo, nas quais foi possível encontrar exemplos interessantes e tecer recomendações. Será produzido, no âmbito do projeto, um *Perfil de Professores para a Inclusão*, o qual apresentará um quadro



de áreas de competências necessárias para preparar todos os professores para trabalharem em contextos inclusivos, tendo em conta todas as formas de diversidade. Espera-se que este relatório, juntamente com o Perfil, constitua um contributo significativo para o desenvolvimento, na Europa, da formação de professores para a inclusão.

Cor Meijer

Diretor

European Agency for Development in Special Needs Education



1. INTRODUÇÃO

A formação de professores está na agenda política em toda a Europa sendo globalmente reconhecido o papel dos professores e o da formação de professores para o desenvolvimento de um sistema educativo mais inclusivo.

O *Relatório Mundial sobre a Deficiência* (2011) realça que “a formação adequada dos professores é fundamental para que estes sejam competentes no ensino de crianças com diversas necessidades” e enfatiza a necessidade desta formação focalizar atitudes e valores e não apenas conhecimentos e competências (p. 222).

No final de 2007, os representantes dos países membros da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (Agência) encontraram-se para debater a temática da formação de professores para a inclusão que tinha sido definida como área prioritária de análise, desde 2009.

Tendo em conta os debates e as atuais prioridades, aos níveis europeu e nacionais nos diferentes países membros, foi decidido focalizar o projeto na seguinte questão: como podem ser preparados todos os professores, via formação inicial, para serem “inclusivos”?

Inicialmente, o projeto dirigiu-se aos “professores de ensino regular”. No entanto, mais tarde, acordou-se que a formulação deveria ser alterada para “todos” os professores. Os participantes no projeto estão convictos de que todos os professores devem ser preparados para assumir a responsabilidade por todos os alunos, nas suas turmas, reconhecendo, também, que muitos professores precisam de apoio para adquirirem a capacidade para o fazer.

O projeto examina as competências essenciais, o conhecimento, a compreensão, as atitudes e os valores necessários a todos os que entram na docência, independentemente da disciplina, da especialização ou da faixa etária que vão lecionar ou do tipo de escola onde vão trabalhar.

É objetivo do projeto facultar informação sobre as melhores políticas e práticas de apoio ao desenvolvimento da formação de professores para a inclusão, as quais assumem a forma de:

- Recomendações para as instituições de formação;



- Recomendações para decisores políticos;
- Exemplos de práticas inovadoras.

Atendendo a que os países membros da Agência solicitaram, igualmente, informações sobre as competências, as atitudes e as metas exigidas a todos os professores que trabalham em ambientes inclusivos, o resultado principal do projeto será um perfil de professores inclusivos, com base na informação recolhida a nível nacional, mas consensualizada, a nível europeu. Será dada mais informação na secção 1.1.

Este relatório apresenta a metodologia e o contexto do projeto para a formação de professores na Europa. Disponibiliza uma síntese da informação dos relatórios apresentados pelos países, listados no Prefácio. Embora tenham participado no projeto 25 países, foram submetidos 29 relatórios. Estes incluem relatórios das comunidades francófona e flamenga da Bélgica e quatro do Reino Unido: Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales.

1.1 A abordagem adotada no projeto da Agência Formação de Professores para a Inclusão

Na sequência de uma revisão dos documentos sobre política internacional e de uma revisão bibliográfica sobre estudos de investigação realizados desde o ano 2000 (disponíveis em <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), foi feito um inquérito inicial aos países membros da Agência sobre as principais questões e desafios associados à formação de professores para a inclusão. Foi, assim, recolhida informação detalhada sobre as políticas e as práticas, através de um questionário dirigido aos especialistas dos países participantes.

Uma primeira reunião teve lugar em Dublin, em outubro de 2009, seguindo-se uma outra em Zurique, em setembro de 2010. Ambas as reuniões, além de oportunidades preciosas para o trabalho em rede, contaram com a participação dos especialistas de todos os países na conceção e na preparação dos relatórios.

Em 2010, realizaram-se cinco visitas de estudo em diferentes países e outras nove foram realizadas em 2011. Estas visitas constituíram um valioso contributo para o projeto, uma vez que permitiram um debate entre especialistas e decisores políticos, sobre questões fundamentais, e, em particular, sobre as competências dos



professores “inclusivos”. Detalhes sobre todas as visitas de estudo estão disponíveis em: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

Este projeto teve o apoio de um Grupo de Aconselhamento constituído por membros do Conselho de Representantes e Coordenadores Nacionais da Agência, por profissionais da Agência, por um consultor externo, Kari Nes da Noruega. Para assegurar a consistência com outras iniciativas europeias e internacionais, um Grupo de Aconselhamento alargado reuniu com membros da Comissão europeia (DG-EAC), da OCDE-CERI e da UNESCO-IBE.

1.1.1 Produtos do Projeto

Em complemento da revisão da literatura acima mencionada, os produtos do projeto incluem:

- Relatórios sobre a formação de professores para a inclusão, de 29 países. Todos estes relatórios podem ser descarregados em: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Os relatórios dos países são apresentados em formato que permite a procura por temas específicos e por país;
- Um documento “matriz” que liga a evidência do projeto às recomendações nele apresentadas, o relatório síntese do projeto. O documento matriz é construído a partir da informação da revisão da literatura, dos relatórios nacionais e das visitas de estudo e cruza a evidência com as recomendações apresentadas nos capítulos finais deste relatório. Está disponível em: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> ;
- Um *Perfil de Professores Inclusivos*, desenvolvido durante o projeto como resultado da investigação, da informação dos países e, em particular, dos debates com os especialistas do projeto, durante as visitas de estudo. As nove visitas de estudo, em 2011, foram usadas especificamente para validar e verificar o conteúdo do *Perfil dos Professores Inclusivos*.

O Perfil apresenta um quadro de áreas de competência aplicadas a qualquer programa de formação de professores (ou seja, não específico à idade, fase, setor ou método). As áreas de competência devem ser desenvolvidas durante a Formação Inicial de Professores



(FIP) e usadas como suporte para o posterior desenvolvimento profissional. O perfil é baseado em valores fundamentais acordados, considerados essenciais para todos os professores que trabalham em educação inclusiva, assumindo a responsabilidade por todos os alunos. As áreas de competência são:

- Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação;
- Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados de todos os alunos;
- Trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são abordagens essenciais para todos os professores;
- Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem – os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

Para cada área de competência são estabelecidas atitudes e crenças, conhecimento e compreensão, competências e capacidades. O perfil é intencionalmente amplo para permitir aos países a adaptação aos seus próprios contextos, após debate com um amplo leque de intervenientes.

Mais informação sobre o Perfil pode ser encontrada em: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Finalmente, o projeto conduziu à elaboração do presente relatório síntese o qual, a partir de todas as fontes de informação do projeto, apresenta os principais resultados sobre a Formação de Professores na Europa.

1.2 Relatório síntese do projeto sobre a formação de professores para a inclusão

A equipa de projeto da Agência estava ciente de que os países dispunham de muita informação sobre a formação de professores. A nível europeu, a fonte de informação mais abrangente é a Base de Dados de Relatórios da EURYDICE que disponibiliza informação geral sobre a formação inicial de professores, em cada país. A Base de Dados de Relatórios da EURYDICE pode ser consultada em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php



As equipas nacionais, constituídas pelos Membros do Conselho de Representantes e Coordenadores Nacionais da Agência e pelos especialistas, completaram um questionário para fornecer informação sobre a formação de professores para a inclusão, sem duplicar a informação contida na Base de Dados da EURYDICE. Foi pedido aos respondentes que comentassem a definição de inclusão e os princípios de política nacional com impacto na formação de professores. Os respondentes incluíram, ainda, informação sobre as políticas e práticas atuais na área da formação de professores para a inclusão. O questionário pode ser consultado na área web Teacher Education for Inclusion (TE4I) em: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

1.2.1 Objetivos do relatório

Constituem objetivos deste relatório:

- Apresentar uma síntese das tendências a nível nacional, respetivas semelhanças e diferenças, com informação contextual relevante e informação sobre outros projetos – revisões da literatura e visitas de estudo;
- Identificar questões fundamentais e desafios comuns que se colocam a decisores políticos e a instituições de ensino superior, quanto à formação de professores para a inclusão, no contexto das diferentes políticas nacionais;
- Disseminar informação sobre práticas e abordagens inovadoras para ultrapassar barreiras nas políticas e nas práticas de formação de professores;
- Apresentar recomendações (baseadas nas evidências da informação nacional e da investigação do projeto).

1.2.2 Exemplos de práticas dos países

Muitos países apresentaram exemplos de práticas sobre formação de professores que foram incluídas no presente relatório síntese para ilustrar pontos fundamentais. Atendendo a que as práticas variam dentro dos países, estes exemplos não representam, necessariamente, a prática sistemática do país.

Nos capítulos 2, 3, 5 e 6 são apresentados em caixas de texto, sob a forma de “vinhetas”, alguns exemplos que ilustram abordagens inovadoras na formação inicial de professores. Pretendem estimular



o pensamento sobre a formação de professores que, efetivamente, prepare todos os novos professores para responderem às diversas necessidades das turmas de hoje. Ao longo do texto principal apresentam-se pequenos exemplos de práticas.

1.2.3 Estrutura do relatório

Ao longo do relatório, o termo “alunos”, refere-se a crianças e jovens em idade escolar e o termo “alunos da FIP” aos alunos que frequentam cursos de formação inicial de professores.

Na próxima secção deste relatório debatem-se alguns dos desafios comuns identificados pelos países membros e pela mais recente literatura europeia e internacional. Seguidamente, é feito um sumário das práticas dos países na área da formação de professores para a inclusão, no qual se incluem as principais características, os planos de estudos, a avaliação, a informação sobre os formadores de professores e as competências. A análise dos resultados apresentados ao longo do relatório está sintetizada num ponto sobre as principais questões e desafios, seguido das recomendações sobre como melhorar a formação de professores para a inclusão.



2. CONTEXTOS EUROPEU E INTERNACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O DEBATE SOBRE A “INCLUSÃO”

Este capítulo apresenta alguns dos desafios comuns que os países enfrentam no movimento para um sistema de educação mais inclusivo e, em particular, para uma formação de professores mais inclusiva.

Muitos países, hoje em dia, usam o termo “inclusão” referido a um vasto grupo de alunos vulneráveis à exclusão e não apenas ao grupo dos alunos identificados como tendo necessidades educativas especiais (NEE). A 48ª sessão da Conferência Internacional de Educação (2008) recomendou aos decisores políticos que reconheçam que: “a educação inclusiva é um processo que tem por objetivo oferecer a todos uma educação de qualidade, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, as características e expectativas de aprendizagem dos alunos e das comunidades, eliminando todas as formas de segregação” (UNESCO-IBE, 2008, p. 3).

Contudo, uma questão fundamental que surge na literatura mais recente e também nos relatórios dos países é a da terminologia. Ainscow e colegas (2006), reconhecendo a complexidade desta questão, desenvolveram uma tipologia de seis formas de pensamento sobre a inclusão, todas elas evidentes, em diferentes graus, nos relatórios dos países:

- Inclusão como uma questão ligada a alunos identificados “com necessidades educativas especiais”;
- Inclusão como uma resposta à exclusão disciplinar;
- Inclusão relacionada com todos os grupos vulneráveis à exclusão;
- Inclusão associada ao desenvolvimento da escola para todos;
- Inclusão como “Educação para todos”;
- Inclusão como um princípio da educação e da sociedade.

Haug (2003) sugere que há dois níveis de definição: uma relacionada com a ideologia e orientada para valores; uma segunda sobre a forma como estes influenciam as práticas educativas



(aumentar o companheirismo, a participação e a democratização traz benefícios para todos).

Enquanto muitos países estão a caminhar no sentido da “escola para todos”, outros continuam a focalizar-se, em primeiro lugar, nos alunos com deficiência e com necessidades educativas especiais e naqueles cujo comportamento causa perturbação na sala de aula. O uso do termo “integração” também continua, em muitos países, ligado à colocação de alunos em escolas regulares ou especiais. O relatório da Hungria refere um recente debate sobre a questão de se saber se a inclusão significa ter todas as crianças “sob o mesmo teto” numa escola regular ou um “esforço comum de aprendizagem” e, por isso, compatível com uma colocação especializada.

Um pequeno grupo de países está a substituir as “categorias” ligadas às necessidades educativas especiais e deficiências por “barreiras à aprendizagem e participação”. Norwich (2010) refere que o termo “necessidades educativas especiais” foi, ele próprio, uma tentativa de abandonar a categorização com base no défice e colocar o enfoque no que é necessário para garantir a igualdade de oportunidades e apoiar a aprendizagem. Contudo, não obstante a atenção crescente dada à avaliação dos ambientes de aprendizagem, o foco na categorização negativa mantém-se. Este debate não é novo. Em 1993, Ayers referiu: “No centro do ato de ensinar, todas as tentativas para definir categorias diminuem o nosso olhar, desorientam a nossa visão e iludem as nossas intenções. Os rótulos...oferecem uma objetiva simples, concentrada num défice específico, quando o que nós precisamos é de formas múltiplas de ver os pontos fortes da criança, em constante mudança” (p. 228).

Naukkarinen (2010) afirma que os professores devem ver os alunos como pessoas “com inteligências múltiplas e com diferentes estilos de aprendizagem e não como pertencendo a uma categoria” (p. 190). Este entendimento permite o desenvolvimento de um modelo “contínuo de serviços de apoio” em vez de um modelo baseado na categorização e especialização. A ênfase é colocada na participação e na aprendizagem, abandonando o modelo que retira os alunos da sala de aula para receberem apoio adicional ou especializado com o objetivo de “corrigir” alguma dificuldade. Pijl (2010) sugere que este modelo de pensamento médico, incluindo o recurso à formação especializada de professores pode, ele próprio, conduzir a um



aumento de referências para a educação especial, bem como à falta de confiança e de competências dos professores para responder às diversas necessidades dos alunos.

Sliwka (2010) descreve a mudança de paradigma da homogeneidade, através da heterogeneidade, até à diversidade, terminologia em uso crescente na Europa. Neste caso, a diferença não é reconhecida em primeiro lugar, mas antes é vista como um desafio a enfrentar e, finalmente, como um ativo ou uma oportunidade. No primeiro paradigma (homogeneidade), os alunos são percebidos como semelhantes e tratados da mesma maneira. No segundo (heterogeneidade), são feitos ajustamentos para as diferenças dos alunos enquanto no terceiro (diversidade) as diferenças são vistas como um recurso para a aprendizagem e para o desenvolvimento individual e mútuo. Nos relatórios nacionais, nove países usaram o termo “heterogéneo” ou “heterogeneidade” e embora o termo “diversidade” seja mais usado, esta mudança na terminologia não reflete, totalmente, uma mudança no pensamento.

É importante a utilização de uma terminologia consistente dentro dos países e, se possível, entre os países, de forma a apoiar o movimento para uma inclusão crescente na educação e na sociedade europeia. É também importante que a ideologia, associada aos termos usados, seja largamente compreendida. É o caso, por exemplo, da linguagem que apoia a passagem da perspetiva “assistencialista” da deficiência para a abordagem centrada nos direitos humanos. A questão da terminologia é discutida em mais profundidade no capítulo 8 deste relatório.

Para atingir uma terminologia consistente e uma abordagem holística nas políticas é necessário um amplo debate para obter consenso entre os principais grupos de intervenientes sobre a definição de valores e princípios. Arnesen e colegas (2009) referem que, no contexto da educação, as políticas inclusivas têm estado associadas aos seguintes valores e princípios:

- Acesso e qualidade;
- Equidade e justiça social;
- Valores democráticos e participação;
- Equilíbrio entre o grupo e a diversidade.



No entender de Minnow (1990), as incertezas políticas sobre a inclusão surgem como esforços que são feitos para terem em consideração os diversos valores e resolverem o dilema do equilíbrio entre o grupo (responder às necessidades de todas as crianças e promover a pertença e a aceitação) e a diferenciação: “Quando se tratam as pessoas de forma diferente enfatizam-se as suas diferenças, estigmatizando-as, ou limitam-se as diferenças? E quando se tratam as pessoas da mesma forma, com insensibilidade às suas diferenças, estaremos igualmente a estigmatiza-las ou a limitar as suas dificuldades?” (p. 20)

Esta questão tem, também, impacto na tomada de decisão sobre os locais onde os jovens devem ser ensinados mas também sobre o que ensinar (currículo) e como ensinar (pedagogia). Estas questões são discutidas mais adiante, no capítulo 8.

Contudo, importa reconhecer que há um grupo de jovens com necessidades muito complexas que provavelmente requerem muito apoio. Nestes casos, o imperativo para a educação inclusiva é desenvolver a independência, o mais possível, e garantir que todos os jovens tenham experiências de companheirismo que os torne capazes de desenvolver redes de apoio nas comunidades locais.

No que respeita às crianças com deficiência, a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU*, está a fazer um esforço para a mudança. Contudo, embora muitos países europeus tenham assinado e ratificado a Convenção e não obstante a própria UE tenha, ela própria, assinado a Convenção e o Protocolo Opcional (ver: <http://www.un.org/disabilities/> para mais informação) as diferentes interpretações sobre o que é “educação inclusiva”, parecem, na prática, manter-se.

O Artigo 24 refere que a educação inclusiva não só proporciona o melhor ambiente de aprendizagem para as crianças com deficiência, mas ajuda também a quebrar as barreiras e a mudar estereótipos. Diz, igualmente, que as pessoas com deficiência “podem aceder a uma educação básica e secundária gratuita, em conjunto com as pessoas da comunidade em que vivem, reforçando a importância da participação”. A Convenção refere a necessidade de formar todos os professores para ensinar em turmas inclusivas, medida apoiada por muitas comunicações europeias que reconhecem a crescente diversidade nas turmas de hoje.



As recentes *Conclusões do Conselho sobre a Dimensão Social da Educação e Formação* (Conselho de Ministros, 2010) referem que os sistemas de educação e de formação na Europa necessitam de garantir a equidade e a excelência. Reconhecem, ainda, que é crucial melhorar os resultados escolares e as competências fundamentais de todos, não só para fazer crescer a economia mas também para reduzir a pobreza e promover a inclusão social. Isto realça a importância de políticas holísticas que promovam a colaboração entre agências e garantam transversalidade em todas as áreas de trabalho. Como refere Garcia-Huidobro (2005): “a equidade deve ser uma questão central e não periférica das decisões políticas, orientada para corrigir os efeitos das políticas gerais não consentâneas com a lógica da justiça e de prevenção”.

A OCDE (2007) realçou duas dimensões da equidade na educação: a justiça, implica garantir que as circunstâncias pessoais e sociais não constituem um obstáculo para atingir o potencial educacional e a inclusão que implica assegurar um padrão mínimo de educação para todos. A OCDE refere que a inclusão é desejável porque:

- É imperativo dos direitos humanos que as pessoas sejam capazes de desenvolver as suas capacidades e de participar plenamente na sociedade. Os custos sociais e financeiros do fracasso na educação são elevados e a longo prazo;
- Aqueles que não têm competências para participar social e economicamente na sociedade geram elevados custos para a saúde, para as finanças, para o bem estar e para a segurança social;
- O aumento da migração coloca novos desafios à coesão social em alguns países, enquanto outros se confrontam com a integração de minorias. A equidade na educação fortalece a coesão social e a confiança (p. 11).

Uma conclusão apropriada para este capítulo é a apresentada por Barton (1997) que escreve: “Educação Inclusiva é responder à diversidade; é ouvir vozes diferentes, estar aberto, capacitar todos os membros e celebrar a “diferença” com dignidade” (p. 234).

A parte restante do presente relatório tem como objetivo discutir as questões fundamentais do desenvolvimento da formação de professores para dotar os profissionais com competências, conhecimentos, atitudes e valores para realizar tais aspirações.



Informação adicional sobre todas as vinhetas e exemplos constantes dos próximos capítulos podem ser encontradas nos relatórios individuais dos países em: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nesta secção serão realçadas as principais características da formação de professores para a inclusão nos países membros da Agência e será apresentada uma análise dos conteúdos e estrutura dos cursos de formação inicial de professores.

3.1 Estrutura da formação inicial de professores

Uma das principais prioridades da formação de professores, identificada pelos respondentes no início do projeto, é a necessidade de rever a sua estrutura para melhorar a formação de professores para a inclusão e para integrar a formação inicial e especializada. O conhecimento sobre a mudança do papel dos professores evoluiu imenso, tendo sido realçada a necessidade de introduzir mudanças significativas na forma como os professores são preparados para as suas funções e responsabilidades profissionais. O relatório da Lituânia refere: “A sociedade do conhecimento mudou o papel do professor: o detentor do conhecimento será substituído pelo organizador do processo de aprendizagem, criador de oportunidades de aprendizagem, conselheiro de aprendizagem, parceiro, mediador entre o aluno e as modernas fontes de informação” (p. 4).

A informação constante dos relatórios nacionais mostra que existe um grande leque de cursos de formação inicial de professores com uma grande variedade de duração e de conteúdo. Embora a reforma de Bolonha sobre o ensino superior na Europa tenha conduzido a uma crescente consistência formal, a duração dos cursos de formação inicial varia entre 2 e 5,5 anos. A maioria dos países exige 3 ou 4 anos para o grau de licenciatura e uma minoria estende esta duração para 4 ou 5 anos para o grau de Mestrado (ex. Finlândia, Portugal, Islândia, França, Espanha). Trata-se, de facto, de uma medida positiva tanto em termos do estatuto do professor como do aumento do tempo de estudo e de prática - há, contudo, que ter em conta que abordagens mais inclusivas podem não ser atingidas simplesmente com a introdução superficial de conteúdos adicionais.

Os dois principais modelos de formação inicial de professores são o “concorrente” e o “consecutivo”. No modelo concorrente, os “conteúdos” escolares, os conhecimentos e as competências necessárias para os ensinar são estudados simultaneamente. No



modelo consecutivo, um curso de educação superior, num ou mais “conteúdos” escolares, é complementado com outro curso que abrange pedagogia, didática, prática de sala de aula, etc.

É interessante referir que, devido às preocupações com as taxas de abandono escolar no ensino secundário, a Espanha está a passar de um curso de “atualização” curto, no caso dos professores do ensino secundário, para o nível de mestrado. Em França, está também planeada a passagem de um modelo “consecutivo” para um modelo “concorrente”. Na Alemanha, a formação de professores está dividida em dois níveis, um curso de educação superior acrescido de pedagogia e didática que têm lugar em escolas de formação.

Em alguns países, a formação de professores tem lugar em institutos sem estatuto universitário mas que conferem diplomas. Entretanto, a França passou, recentemente, toda a formação de professores para as universidades e passou os cursos para o nível de Mestrado, com maior ênfase no conteúdo académico. A estrutura do curso, o conteúdo e a duração das práticas pedagógicas difere de país para país. Estas questões serão analisadas nas próximas secções deste relatório.

Um pequeno número de países desenvolveu modelos de “caminho rápido” ou de formação em serviço. O Programa “Ensinar Primeiro” (Teach First) no Reino Unido (Inglaterra) disponibiliza um programa de dois anos sobre desenvolvimento de liderança e competências transferíveis para “alta dimensão, graduados altamente motivados”. Um programa semelhante está a ser desenvolvido na Alemanha, na Estónia e na Letónia. Contudo, a maioria dos cursos segue um modelo tradicional, presencial a tempo inteiro, com períodos de prática pedagógica em escola.

A utilização crescente das TIC, alicerçadas na internet e de cursos “matizados” (nos quais são usados vários métodos) tem potencialidade para aumentar a flexibilidade dos cursos bem como influir nos conteúdos de todos os cursos. A aprendizagem à distância e *e-learning* estão também a ser introduzidos, em particular nas áreas geográficas de escassa população onde é difícil a deslocação para a faculdade ou não é viável a constituição de turmas para a formação. Deve se explorado o potencial destas modalidades para facilitar o acesso à formação e aumentar a diversidade entre os docentes.



3.1.1 Requisitos de ingresso

Quanto aos requisitos de ingresso, em todos os países é exigido um diploma de ensino secundário ou equivalente. Na Lituânia, foi recentemente introduzido um “teste motivacional” para apoiar no processo de seleção dos candidatos a professores. Uma minoria de países tem testes para selecionar o acesso à docência. Contudo, a investigação recentemente levada a cabo para efeitos da Revisão da Formação de Professores na Escócia (Menter e colegas, 2010) realça evidências que mostram que há muitas dimensões do ensino efetivo que não são fidedignamente preditivos por testes de capacidade académica. Esta conclusão está em concordância com a revisão da literatura deste projeto e com os relatórios dos países que realçam a importância das atitudes, valores e crenças no desenvolvimento de práticas inclusivas. Tanto as atitudes, valores e crenças, como as disposições que apoiam o desenvolvimento das requeridas competências são difíceis de apurar mesmo através de uma entrevista. É necessária mais investigação para encontrar indicadores eficazes para a seleção de candidatos.

Mesmo em países onde o ensino tem um elevado estatuto profissional e onde existe uma grande competitividade, como na Finlândia, não há garantia de que os mais competentes em termos académicos venham a ser os melhores professores. Devem ser tidas em consideração as experiências anteriores dos candidatos com alunos com diversas necessidades e as suas reflexões, juntamente com referências de profissionais experientes em algumas das condições consideradas fundamentais na prática inclusiva.

Os requisitos de ingresso são cada vez mais flexíveis para as pessoas mais experientes e para as pessoas com deficiência sendo tida em consideração, nas candidaturas, a aprendizagem anterior. Contudo, alguns relatórios referem uma preocupação com os critérios de ingresso que discriminam certos grupos minoritários, no momento em que é genericamente aceite que o corpo docente deve refletir a população como um todo.

O Artigo 24 da *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006) exige que os Estados Partes “tomem medidas adequadas para o emprego de professores, incluindo professores com deficiência, qualificados em língua gestual e/ou braille” (p. 15). Alguns países (como por exemplo, Alemanha, Chipre, França, Irlanda, Suécia) estão determinados em resolver esta questão.



3.1.2 Representação de grupos minoritários

Apenas 7 dos 29 relatórios nacionais fornecem informação baseada na recolha de dados sobre o número de estudantes e de professores pertencentes a grupos minoritários. Em alguns países há restrições na recolha de dados, particularmente sobre a orientação sexual.

A maior parte dos países que não recolhe dados refere, curiosamente, uma sub-representação de pessoas com deficiência e pertencentes a grupos minoritários entre os professores estagiários e os professores diplomados e a situação parece ser idêntica entre os formadores de professores.

Em alguns países estão a ser feitos esforços para aumentar o número de homens no ingresso, particularmente no ensino primário, e para aumentar a diversidade entre os professores. Contudo, embora seja largamente reconhecido que a disponibilização de modelos apropriados é um importante aspeto do desenvolvimento da prática inclusiva, é necessário muito trabalho para remover as barreiras verificadas, em muitos países, no processo de seleção.

3.2 Conteúdo da formação inicial de professores

Num pequeno número de países os cursos de formação de professores são regulados por legislação. Um segundo grupo de países definiu critérios mas as decisões sobre os conteúdos dos cursos é da responsabilidade de cada uma das faculdades. Um terceiro grupo de países deixa os conteúdos à responsabilidade exclusiva das faculdades. Esta situação leva, inevitavelmente, a grandes diferenças não só entre países mas também dentro dos próprios países. O envolvimento dos próprios estudantes no desenvolvimento do curso é uma tendência crescente.

Na maioria dos países, os cursos consistem na combinação de um tema principal com matérias secundárias, estudos gerais de educação que incluem pedagogia, psicologia, filosofia, etc. e períodos de prática pedagógica. Os conteúdos variam de acordo com a idade dos alunos e com os desejos dos estagiários. Muitos países referem que os cursos para professores do ensino secundário são mais focalizados em disciplinas enquanto os cursos dirigidos a professores do ensino básico têm um maior ênfase na pedagogia.



Vários países reconhecem que a duração dos cursos de formação inicial de professores é insuficiente para cobrir o conteúdo que pensam ser adequado. Como é referido no relatório de Malta, isto dificulta a introdução de conteúdo “adicional” sobre a inclusão, especialmente na preparação de professores do ensino secundário.

A passagem para um modelo em que o conteúdo relevante seja incorporado em todos os cursos e em que sejam feitas ligações coerentes entre cursos, no interior das instituições, poderá ajudar a melhorar esta situação.

O trabalho desenvolvido no Reino Unido (Escócia) sugeriu que a formação de professores de todos os alunos deve ser fundida não obstante a idade do grupo alvo. Sustenta, assim, a perspectiva de que todos os professores devem, em primeiro lugar, ser professores de crianças – não “depósitos” de conteúdos curriculares, entendimento contestado por alguns especialistas.

Um inquérito recente, no âmbito deste estudo, mostrou que menos de 50% das 43 universidades da Alemanha com programas para professores do ensino básico ofereciam aulas e seminários que focalizavam a inclusão/educação inclusiva. Da mesma forma, um estudo em pequena escala na Lituânia mostrou que apenas 31% das universidades e faculdades com formação de professores incluíam algum conteúdo em necessidades educativas especiais/inclusão e a maioria deles eram cursos básicos.

A Dinamarca, tal como muitos outros países, identifica o mesmo dilema expresso no relatório da Suécia, que refere que as questões sobre a diversidade e a inclusão são ainda, maioritariamente, abordadas nos cursos de formação em necessidades educativas especiais, em vez de o serem nos cursos de formação geral de professores. Os autores reconhecem que incorporar as questões da inclusão em todos os cursos poderá ser perigosa, correndo-se o risco de o impacto ser reduzido e de a focalização se perder totalmente. Reconhecem que as implicações pedagógicas de diferentes deficiências requerem intervenção especializada. Contudo, a evidência apresentada na literatura e as opiniões dos especialistas sugerem que, a longo termo, o objetivo deverá ser o de desenvolver cursos únicos para preparar todos os professores para responder às diversas necessidades.



O relatório de Espanha refere que muitos cursos sobre “inclusão” estão vinculados à “evolução da educação especial e da integração escolar das NEE” em vez de trabalharem as questões mais amplas da diversidade. Esta situação é concordante com Guiltig (1999), referido na revisão da literatura, que defende que as tendências na formação de professores caem na armadilha de entrar em detalhes, por exemplo ensinar sobre direitos humanos em vez de utilizar uma abordagem de direitos humanos. Contudo, Haug (2003) refere que a ideia da escola para todos é o resultado de mais de uma centena de anos de luta. Este autor refere: durante este período apresentaram-se diferentes argumentos e várias soluções foram tentadas e muitas delas rejeitadas. Quando conferencistas e estudantes não estão familiarizados com esta perspetiva, é mais fácil serem “enganados pela retórica política populista” (p. 1).

3.2.1 Processo de avaliação

Na medida em que são introduzidos mais métodos ativos na formação inicial, as formas através das quais as exigências académicas e as práticas são avaliadas devem mudar. Cada vez mais, os estudantes estão a ser envolvidos na sua própria aprendizagem e na dos seus pares. A avaliação consta simultaneamente de trabalhos académicos e de prática pedagógica, com abordagens de “avaliação para a aprendizagem” que encorajam os alunos a refletir sobre o seu próprio trabalho/desempenho e, com o apoio necessário, a formularem os seus próprios objetivos para a melhoria e os seus planos para a aprendizagem futura. Num trabalho recente com o Conselho da Europa, Harris e Lázár (2011) realçam a importância da reflexão orientada e dizem: “Será difícil oferecer qualquer mudança sem saber “onde estão” os estagiários/professores” (p. 105).

Hattie (2009) também realça a importância de se conhecer o entendimento dos alunos de modo a proporcionar a mudança progressiva. Esta prática, nas instituições de formação de professores, pode vir a fornecer um bom modelo para uma prática mais inclusiva de avaliação nas escolas.

Muitos países (por exemplo, França, Irlanda do Norte, Malta) usam portfolios para recolher e registar informação sobre o progresso dos alunos da FIP em todas as áreas de competência. Os portfolios, que incluem exemplos de trabalhos e de reflexões sobre estudos e experiências práticas, podem focar áreas de trabalho mais difíceis



de avaliar através de exercícios escritos ou de testes/exames formais. Os portfólios podem levar os alunos da FIP a questionar o “porquê”, a envolverem-se mais profundamente e a pensarem criticamente acerca das questões. Contudo, estes métodos de avaliação exigem um “trabalho intensivo” e requerem que os formadores de professores detenham adequadas competências, conhecimentos e experiência.

Na próxima secção são discutidas as diferentes abordagens à formação de professores para a inclusão com base nos exemplos práticos reportados nos relatórios nacionais.

3.3 Abordagens à formação inicial de professores

Serão usadas nesta secção as principais abordagens à formação inicial de professores, identificadas por Pugach e Blanton (2009). Estas incluem cursos “distintos” ou programas separados; cursos “integrados”, desenvolvidos através da colaboração entre os recursos e corpo docente da educação geral e da especializada, cursos “unificados” nos quais a formação inicial de todos os professores os equipa com competências, conhecimentos e atitudes para assumirem responsabilidades e para responderem às necessidades de todos os alunos. Na mudança para a oferta ideal “unificada”, um passo apropriado poderá ser incluir alguns conteúdos em módulos separados (cursos distintos) ou adotar uma abordagem integrada, aumentando as oportunidades para a colaboração entre o corpo docente.

Qualquer um dos passos requer uma gestão cuidadosa que considere, por exemplo, uma adequada carga horária para os cursos e as melhores ligações, assegurando que os conteúdos “distintos” tenham impacto abrangente no pensamento e na prática.

Uma análise dos 29 relatórios nacionais mostra que menos de 10% dos países têm oferta de especialização em NEE, durante a formação inicial. A maior parte dos países inclui, atualmente, conteúdos para responder às NEE, variando estes entre uma focalização nas NEE e na deficiência e a ênfase na resposta às necessidades de todos os alunos. Como a terminologia utilizada também varia entre os países é difícil fazer um retrato fiel da situação, mas a maioria dos países refere que as TIC são geralmente um conteúdo “ad hoc”, usualmente à parte, com pouca integração noutras áreas de estudo. Quanto à duração, os



conteúdos relacionados com a inclusão também variam entre um ou mais módulos para uma substancial e, muitas vezes, obrigatória, parte do curso.

Na Islândia, um estudo levado a cabo no âmbito deste projeto no início de 2010, agrupou os cursos em 5 tipos diferentes:

- A educação inclusiva é o principal conteúdo. São cursos sobre educação inclusiva, construídos com base nas ideias da educação inclusiva tendo como principal conteúdo as práticas inclusivas. Foram encontrados dois cursos neste grupo;
- Educação inclusiva até certo ponto. Cursos em que a educação inclusiva constitui parte do conteúdo do curso. Foram encontrados 10 cursos neste grupo;
- A educação inclusiva é indireta. Curso baseado na diversidade, de várias formas, embora a educação inclusiva nunca ou raramente seja mencionada. Foram encontrados 20 cursos neste grupo;
- Ausência de educação inclusiva. Na descrição dos cursos não há referência à diversidade, à educação multicultural e inclusiva ou a alunos com NEE. A maioria dos cursos de formação de professores inclui-se neste grupo;
- Educação especial ou educação multicultural. O conteúdo nestes cursos é especial; uns introduzem as deficiências e as necessidades específicas de aprendizagem e outros colocam o enfoque no multiculturalismo. Foram encontrados dois cursos.

A vinheta acima ilustra o conjunto de formas diferentes para responder às questões da inclusão/diversidade e, sugere que estes modelos devem ser vistos mais como um contínuo do que como abordagens distintas.

É necessária mais investigação para avaliar o impacto dos diferentes modelos na coerência do currículo e no desenvolvimento de competências e de conhecimentos. Vale também a pena considerar o impacto da colaboração entre as faculdades e os formadores de professores da educação geral e especializada nas atitudes e crenças sobre a inclusão de todos os alunos.

Pode acontecer que alguns professores continuem a aderir às suas perspetivas “tradicionais” sobre a formação de professores e alguns cursos que pretendem contemplar as questões da inclusão e da



diversidade mantêm-se “bloqueados”, com limitado impacto no pensamento do corpo docente ou dos alunos da FIP. Contudo, alguns países referem que os cursos ajudam à sensibilização dos estudantes sobre as desigualdades na escola e proporcionam a discussão sobre questões relevantes.

Pode ser difícil fazer juízos sobre modelos e conteúdos devido à linguagem utilizada. Na Áustria, embora a maioria das faculdades aborde as temáticas da heterogeneidade, inclusão, individualização, promoção de alunos sobredotados, trabalho de projeto, métodos centrados no aluno, o termo “inclusão” é apenas usado por quatro faculdades no respetivo currículo. Na Dinamarca, o termo “diferenciação” é o normalmente usado.

Este ponto é também ilustrado pelas recomendações nacionais da Suíça para o conteúdo da formação inicial de professores sobre as NEE (COHEO, 2008). As recomendações vão, claramente, para além da perspetiva tradicional de NEE/deficiência uma vez que incluem: questões básicas sobre as NEE; diversidade; ensino em contextos inclusivos; práticas colaborativas e desenvolvimento escolar e organizacional para a inclusão. Este conteúdo deverá cobrir 5% dos programas da educação básica e secundária.

3.3.1 Cursos *distintos e integrados*

Vários países introduziram cursos ou módulos delineados para apoiar as práticas inclusivas. Embora se trate de cursos “distintos”, a maioria prevê alguma colaboração entre faculdades ou corpo docente e reforça ideias ou conceitos ao longo dos cursos.

Por esta razão, é mais fácil ver estes modelos como um contínuo, tal como referido atrás. Nesta secção descrevem-se quer os modelos distintos quer os integrados. Isto é ilustrado pelo seguinte exemplo de Espanha:

A Universidade Autónoma de Madrid desenvolveu um curso de 6 ECTS designado “Bases Psicopedagógicas para a Educação Inclusiva”, lecionado na segunda metade do Curso de Ensino Básico. Este curso adota uma perspetiva assente no conceito de “diversidade” e não no conceito dum grupo particular de alunos e está, especificamente, planeado para reforçar conceitos, procedimentos e valores inclusivos no curso Educação para a Equidade e Cidadania (6 ECTS).



O curso está organizado em torno de três dimensões da definição de educação inclusiva da UNESCO (2005): presença, aprendizagem e participação com focalização, particularmente, nos alunos com NEE e de famílias imigrantes. O conteúdo inclui os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST 2008) e da superação das barreiras à aprendizagem significativa.

Os métodos de ensino adotados na lecionação do tema tentam ser consistentes com a própria abordagem e desenvolvem nos alunos o sentido de responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Os alunos escrevem um diário de aprendizagem durante o curso e organizam um e-portfolio. Todo o processo de ensino e de aprendizagem é sustentado pela utilização de uma plataforma Moodle *e-learning* para encorajar a participação no processo individual de aprendizagem.

Foram estabelecidas três referências de desempenho (benchmarks): uma relacionada com o “conhecimento” (refletido nos testes, trabalhos de casa, avaliações); outra relacionada com o “saber fazer e organizar” (refletida na qualidade do e-portfolio e no cumprimento das datas de apresentação dos trabalhos e testes); finalmente, uma outra relacionada com o “saber estar e participar na turma” (refletida na participação ativa nas discussões, pessoal ou virtualmente através do fórum).

De forma semelhante, um consórcio de Universidades na região dos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM) oferece, em Paris, um curso designado “Abordagens multirreferenciais à diversidade”, com a duração de 80 horas, ao longo de dois anos. O Colégio Universitário de Borås, na Suécia, incluído na formação geral, oferece um curso de 7.5 ECTS designado “perspetivas em necessidades educativas especiais” numa “escola para todos”. São discutidas as questões da inclusão/exclusão e da normalidade/diferença e é considerada a relevância das competências em “necessidades especiais” para todos os professores. Na Letónia, todos os estudantes da FIP têm um curso de introdução à educação especial. A vinheta que se segue, do Reino Unido (Irlanda do Norte), descreve um programa delineado para apoiar professores que trabalham com alunos de diferentes minorias culturais e linguísticas.



Para responder às “novas” exigências dos professores quanto à compreensão das diferentes culturas e religiões e quanto às mudanças no trabalho com alunos cuja língua materna não é o Inglês, no Reino Unido, num dos cursos de FIP (Irlanda do Norte) foi desenvolvido um programa organizado em duas secções: compreender a diversidade e trabalhar com alunos com inglês segunda língua.

O programa é desenvolvido, através de aulas, seminários e workshops, pela equipa de profissionais da faculdade com alguns profissionais externos. As competências desenvolvidas estão relacionadas com os valores profissionais (compromisso com todos os alunos), contextos sociais, culturais e linguísticos, educação especial e inclusão, aplicação de conhecimentos (planeamento e preparação, trabalho com outros adultos, promoção dum ambiente de aprendizagem securizante, estratégias de ensino e de avaliação).

Na Alemanha, a Universidade de Colónia oferece cursos de educação inclusiva onde os alunos da formação regular e especializada trabalham em grupo para refletirem sobre visitas escolares, trabalhos do curso e avaliações. A Universidade de Siegen tem uma abordagem semelhante. Aqui, no curso “Gemeinsamer Unterricht” (escola primária – escola especial – educação inclusiva), professores de ensino básico e secundário podem visitar um conjunto de contextos regulares e especializados, considerar as perspetivas da equipa de profissionais e cooperar em seminários e discussões.

Na Noruega, foi introduzido um novo curso obrigatório de 60 ECTS designado “Pedagogia e Competências relacionados com o Aluno”. Este curso é distribuído pelos três anos da formação inicial de professores e tem por objetivo o desenvolvimento de conhecimentos disciplinares, competência metodológica e competências nos domínios relacional e social. Adicionalmente, os alunos elaboram uma tese (15 ECTS) relacionada com os temas relevantes do curso.

No exemplo abaixo, os alunos da FIP trabalham com pessoas com deficiência e desenvolvem recursos para usar com as escolas locais.



No Departamento de Educação da Universidade do Chipre, os alunos da FIP recebem um enquadramento teórico em Estudos sobre a Deficiência. São encorajados a fazer ligações com a agenda para a educação inclusiva de forma a desenvolverem práticas de ensino que acomodem a cultura da deficiência e desenvolvam atitudes positivas.

Como a cultura da deficiência está ausente do currículo nacional e dos livros escolares, o curso encoraja os professores a pensar criticamente e a combinar o enquadramento teórico com as competências de ensino de forma a implementarem programas de intervenção na escola, destinados a criar atitudes positivas e a promover o modelo social, em detrimento do modelo médico ou assistencial da deficiência.

Neste módulo, o trabalho com pessoas com deficiência é apresentado e analisado em termos do seu potencial como recurso para o ensino. Ocasionalmente são convidadas pessoas com deficiência para falarem sobre as suas vidas e o seu trabalho. É pedido aos alunos que construam redes com organizações de pessoas com deficiência para reunirem recursos e trabalharem com as escolas da localidade no sentido de implementarem o programa de intervenção. Este módulo é parte da formação especializada de professores do ensino básico.

A investigação sugere que unidades ou módulos distintos de conteúdos sobre alunos com NEE e outros grupos minoritários podem reforçar a “diferença” dos alunos. Isto, por sua vez, pode levar os professores a acreditar que não são capazes de ensinar certos grupos de alunos a não ser que tenham um curso especializado. Contudo, muitos países referem que tais cursos podem ter um impacto positivo nas competências, conhecimentos e atitudes, que “transferem” para outros cursos e para a sua prática.

O exemplo que se segue, da Suíça, utiliza o *e-learning* para desenvolver um conjunto de competências e de conhecimentos relevantes.



A “Arena da Aprendizagem: Educação Especial Inclusiva”, na Universidade de Zurique, é um curso opcional que combina a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem matizada para oferecer contextos reais de aprendizagem aos alunos da FIP. Na plataforma e-learning são disponibilizados casos de alunos com NEE em contextos integrados, sob a forma de documentos, descrições, vídeos e entrevistas. Os alunos da FIP assumem o papel de equipa da escola intervindo com a criança e tendo como tarefa desenvolver um programa educativo individual e as adequadas medidas para apoiar a criança na escola. Os estudantes da FIP são acompanhados pelos professores e os resultados são avaliados e discutidos em conjunto. Este curso proporciona conhecimentos sobre as NEE, cooperação e colaboração, diagnósticos e avaliação para a aprendizagem, planeamento educativo individual, diferenciação e individualização do ensino.

Na Alemanha, na Universidade de Bielefeld, foi criado um curso de licenciatura e um de mestrado para ultrapassar a separação entre educação geral e educação especial. A área da educação especial é integrada no curso de “ciência educacional”. É lecionada utilizando uma comparação interdisciplinar de diferentes perspetivas e inclui a discussão da heterogeneidade, da diversidade e da diferença. O programa integrado de educação especial focalizado para a aprendizagem e o desenvolvimento emocional e social, tem por objetivo preparar professores para “escolas para todas as crianças”.

3.3.2 Cursos unificados

Alguns países estão a trabalhar para garantir que todos os cursos integrem conteúdos educativos relevantes para a educação inclusiva.

Na Finlândia, os fundamentos da educação especial são obrigatórios em todos os cursos de formação de professores, embora o conteúdo varie entre as diferentes universidades. Na generalidade, são feitos debates sobre o reconhecimento e a identificação das diferenças e respetivas práticas pedagógicas e os professores estão conscientes da sua obrigação profissional de aumentar as capacidades cognitivas e sociais. Espera-se que os professores adquiram competências para o trabalho com diferentes agentes, para cooperar com os pais e para os apoiar e que fiquem conscientes do seu papel de reforçar a igualdade na sociedade. Finalmente, aprendem a implementar o currículo para a diversidade dos alunos, seguindo os



princípios do desenho universal. A educação como um todo está baseada na ideia do professor como investigador, apoiado para refletir, analisar e ajustar o seu ensino, enquanto processo contínuo.

No Reino Unido (Irlanda do Norte), o currículo da FIP pretende desenvolver os atributos dos alunos da FIP, dar a conhecer as políticas para as NEE e as melhores práticas e incrementar a sua capacidade para trabalhar com alunos com diferentes desempenhos. É adotada uma abordagem de fusão geral, segundo a qual, em todos os cursos da FIP, os estudantes são encorajados a ter em conta as necessidades individuais de todos os alunos e a planear adequadamente. Adicionalmente, em cursos e módulos específicos, é dada uma atenção mais explícita às políticas e práticas em NEE.

A revisão da literatura mostra que uma abordagem unificada, para ser coerente e efetiva, exige um cuidadoso planeamento e uma colaboração entre faculdades. No exemplo abaixo, do Reino Unido (Escócia), é descrito como podem as faculdades caminhar para esta abordagem.

A Universidade de Aberdeen foi fundada pelo Executivo Escocês (2006-10) para implementar novas abordagens na formação de professores para a educação inclusiva e para garantir que os professores recém-formados: (1) tenham uma maior consciencialização e compreensão dos problemas educacionais e sociais que podem afetar a aprendizagem das crianças; (2) dominem estratégias a usar para lidar com tais dificuldades. São tidos em consideração o conceito mais amplo de educação inclusiva e os procedimentos de exclusão associados à imigração, mobilidade, língua, pobreza étnica e intergeracional.

A reforma do curso de FIP da Universidade de Aberdeen foi orientada por três conceitos fundamentais associados ao desenvolvimento da prática inclusiva. São eles: (1) a compreensão de que o desafio da prática inclusiva é respeitar e responder às diferenças humanas de forma a incluir mais do que a excluir os alunos daquilo que é, diariamente, disponibilizado para os outros alunos na sala de aula. Tal entendimento manifesta-se quando; (2) o professor trabalha para tornar extensivo a todos o que está disponível, em oposição a fazer algo “adicional” ou “diferente”. Trata-se de um complexo esforço pedagógico que depende; (3) duma mudança no pensamento sobre o ensino e a aprendizagem que



implica passar do colocar algo “adicional” ou “diferente” do previsto para a maioria dos alunos para aqueles que têm dificuldades, para a criação de aulas e de oportunidades de aprendizagem que permitam a todos os alunos participar na sala de aula (Florian & Rouse, 2009). A inter-relação destes três conceitos fundamentais tem expressão, na prática, na interação do “conhecer”, “fazer” e “acreditar” dos professores. Esta declaração prática projeta para a conceptualização da aprendizagem profissional de Shulman (2007) como aprendizagem da cabeça (conhecimento), da mão (fazer) e do coração (atitudes e crenças).

Na prática, estas ideias e conceitos serviram de fundamento às reformas curriculares do Diploma de Pós-Graduação em Educação e são, também, consistentes com o curso de Licenciatura em Educação de quatro anos. A abordagem do Projeto sobre Prática Inclusiva encoraja os alunos da FIP a pensar mais amplamente sobre a sua responsabilidade na educação das crianças.

Os exemplos acima apresentados mostram a compreensão de questões fundamentais sobre a inclusão, pedagogia e prática para responder às diversas necessidades na sala de aula.

O movimento ao longo do contínuo, que vai da introdução de módulos que “cobrem” a inclusão para uma situação em que todos os estudantes da FIP tenham o mesmo currículo que os prepare para incluir todos os alunos, exigirá uma melhoria no trabalho colaborativo entre os formadores de professores desta área de especialização e os seus colegas noutras faculdades. Requer igualmente, uma reforma, em larga escala, para garantir que as escolas, ligadas a instituições de formação, modelem práticas inclusivas efetivas e forneçam consistência nas mensagens fundamentais.

3.4 Atitudes e valores na formação inicial

A importância das atitudes e valores na formação de professores é uma questão levantada nos relatórios de muitos países. Como refere Forlin (2010), a educação inclusiva força diretamente os sistemas de crenças dos professores, mudando os seus pensamentos mais profundos sobre o que está certo ou é justo.

Ryan (2009) examinou as atitudes dos professores em pré-serviço e definiu uma atitude como uma característica multidimensional



constituída por: cognição (crenças e conhecimento) que se acredita que influenciem as ações (comportamento) e os afetos (emoções).

A importância das experiências positivas na mudança de atitudes é levantada por muitos países, mas, embora pareça que a formação de professores influencia atitudes, valores e crenças, nos relatórios dos países aparecem poucos exemplos que mostrem como realizar tais mudanças. Contudo, a evidência de todas as vertentes do projeto apoia a perspectiva de que existe uma “forma de ser” essencial para a prática inclusiva, a qual não é conseguida através da transmissão de conhecimento ou assinalada numa lista de competências.

Na Universidade de Charles, em Praga, os alunos que estudam a temática da educação especial juntamente com outros assuntos e que serão professores em escolas regulares, cooperam no projeto “Vivemos um dia através dos seus olhos” (‘Jedeme v tom s vámi’).

Atendendo a que a formação de professores é mais efetiva quando se usam demonstrações concretas em vez de apresentações verbais ou abstratas, os alunos da FIP experienciam viajar em transportes públicos (a) como uma pessoa em cadeira de rodas; (b) como um assistente de uma pessoa com deficiência. Desta forma, desenvolvem-se um conjunto de competências incluindo a resolução de problemas, a comunicação, a autorreflexão, o trabalho em equipa, a flexibilidade e a capacidade para reconhecer comportamentos não éticos e inadequados na sociedade.

Os alunos da FIP ficam familiarizados com as barreiras físicas e sociais com as quais as pessoas com deficiência se confrontam diariamente. Tornam-se defensores dos direitos das pessoas com deficiência, com base em reflexões escritas sobre as suas experiências, e podem usar esta abordagem “nas mãos” aquando da criação de um ambiente inclusivo nas suas salas de aula/escola.

Na Áustria, o documento oficial do Ministério da Educação estabelece: “Uma das principais tarefas da formação dos professores dos ensinos básico e secundário é estimular neles o sentido crítico e a reflexão sobre as suas próprias atitudes e conceitos sobre a deficiência, com vista a ultrapassar atitudes segregadoras”.

Todos os estudantes devem conhecer os paradigmas relevantes e as abordagens operacionais (paradigmas) sobre a educação



especial e a educação inclusiva bem como a sua evolução histórica. Os estudantes devem ser incitados a refletir sobre questões éticas fundamentais à luz do respetivo paradigma e tomar decisões conscientes” (Feyerer/Niedermair/Tuschel 2006, p. 16).

O relatório da Áustria mostra que o conteúdo e os métodos usados durante um módulo interdisciplinar sobre “Inclusão” tiveram um impacto positivo nas atitudes dos estudantes face à educação conjunta de alunos com e sem necessidades educativas especiais. Durante o projeto de autossensibilização na formação de professores na Faculdade de Salzburg, os alunos da FIP reportaram efeitos sustentáveis nas suas atitudes face às pessoas com deficiências.

3.5 Resumo

Este capítulo do relatório mostrou a necessidade de caminhar no sentido da inserção de conteúdos comuns nos cursos de educação geral de professores; em particular, isto requer um aumento do enfoque na pedagogia em matérias especializadas que preparem os professores para ensinarem jovens no ensino secundário.

Os exemplos dos países mostram que é possível incluir conteúdos que aumentem a sensibilização dos alunos da FIP sobre as diversas necessidades dos alunos, não só dos que apresentam necessidades educativas especiais ou deficiência mas também de muitos outros vulneráveis ao insucesso e à exclusão.

Estes exemplos também realçam a necessidade dos respetivos desenvolvimentos serem vistos como a progressão para uma melhor colaboração entre faculdades e para uma futura “integração” de tais conteúdos nos cursos de formação geral. A necessidade de apresentar experiências e de criar oportunidades para a interação e discussão com impacto nas atitudes e valores dos estudantes é igualmente realçada.

Richardson (1996) sugeriu que atitudes e crenças podem ser compartimentadas no cérebro, permitindo aos professores apresentar atitudes que apoiam a justiça social e a igualdade de oportunidades ainda que as suas ações na sala de aula possam ser contraditórias. Isto realça a importância de clarificar as ideias e crenças dos alunos da FIP e de tratar de quaisquer tensões entre estas e as suas práticas.



4. PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica é uma componente fundamental da formação inicial de professores, mas o tempo que os futuros professores passam nas escolas é muito variável nos diferentes países. Alguns países estão a caminhar para um modelo de formação baseado na prática, enquanto outros pensam que este modelo pode levar a “professores como técnicos”, dada a falta de rigor académico dos cursos lecionados na faculdade.

As práticas também variam relativamente à forma como são selecionadas as escolas para a prática pedagógica. Um pequeno número de países usa um sistema centralizado, enquanto outros deixam a escolha para os alunos. Na Islândia, por exemplo, os estudantes da FIP estão na mesma escola durante três anos, noutros países os estudantes são encorajados a adquirir experiência em várias escolas.

Na Inglaterra, um inquérito da Ofsted (2008), agência de inspeção nacional, identificou a variabilidade das práticas pedagógicas em escolas como a chave para a qualidade da formação inicial. Vários países reportam dificuldades em encontrar um número suficiente de locais de estágio de alta qualidade, particularmente locais com práticas inclusivas, o que constituiu uma enorme barreira à efetiva integração da teoria e da prática.

Para criar oportunidades de trabalho direto com alunos com diversas necessidades, alguns países utilizam locais de prática em escolas especiais ou na comunidade local. Outros países substituem a prática pedagógica por um conjunto de experiências estimulantes, como no exemplo que se segue.

Na Letónia, as oportunidades para gerir situações práticas complexas podem estar limitadas pelo papel do aluno da FIP na sua prática pedagógica. As competências de avaliação, a tomada de decisão e as respostas a uma dada situação são desenvolvidas através de *role play* e de análise de estudos de caso. Os estudantes da FIP expressam a sua reação à realidade e tentam analisar a situação de diferentes pontos de vista, procurando argumentos e reforçando ações de todos os lados envolvidos. Todos têm a oportunidade de debater as suas opiniões e de justificar a sua posição.



Por exemplo, pode ser discutida a seguinte situação:

A mãe de um menino de 8 anos com deficiência auditiva e que utiliza cadeira de rodas dirigiu-se à escola em abril para fazer a matrícula do seu filho para o ano letivo seguinte. Os alunos da FIP decidem sobre quais as pessoas a envolver na situação (professores, pais, diretor, técnico de serviço social, outros profissionais). Decidem, igualmente, sobre quais as questões que devem ser colocadas para responder às necessidades educativas da criança. Precisam de ter em conta possíveis dificuldades para a criança, para os pais, para a escola e, ainda, para os colegas e também sobre o contexto educativo e o acesso físico necessário às crianças.

Este processo permite aos alunos visitar os conhecimentos adquiridos sobre as diferentes deficiências e sobre as diversas necessidades educativas dos alunos. Permite, ainda, melhorar as competências nos domínios da resolução de problemas, da tomada de decisão, da defesa dos pontos de vista, do trabalho em equipa, do envolvimento de outros profissionais. Assim, começam também a perceber que o professor sozinho não consegue fazer tudo nem resolver todos os problemas. Devem saber onde pedir ajuda e não hesitar em fazê-lo.

Na prática pedagógica, os alunos da FIP em Espanha têm uma “dupla tutorial”: a) na escola, por um professor tutor que monitoriza e avalia o seu trabalho de acordo com os critérios definidos pelas universidades; b) um tutor académico que também monitoriza o processo, promove reflexão sobre o processo de aprendizagem na escola e avalia o estudante.

Para tirar o máximo proveito da prática pedagógica é necessária uma elevada articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas. A vinheta abaixo, da Finlândia, ilustra esta prática.

Na Finlândia, a teoria e a prática estão estreitamente alinhadas na formação de professores. Após a frequência da parte teórica os alunos da FIP têm uma prática pedagógica de 5–6 semanas. Os professores da escola e os da universidade supervisionam a prática pedagógica baseados num modelo colaborativo entre professores e dão uma perspetiva abrangente sobre o ensino em classes heterogéneas. Por vezes, os estudantes realizam a prática pedagógica na mesma sala de aula para treinarem o ensino a pares.



Durante, ou depois da prática pedagógica, há normalmente um seminário didático-pedagógico na universidade, no qual os alunos refletem sobre as suas experiências na prática pedagógica e nas visitas às várias escolas. A reflexão é entendida como uma parte importante do desenvolvimento profissional. Os estudantes melhoram os conhecimentos teóricos para sustentar a sua prática, de forma a tomarem consciência sobre a sua própria filosofia e identidade profissional enquanto professores. Esta abordagem assenta na perspetiva da prática como um processo bidirecional que não só permite aos futuros professores dar sentido aos conhecimentos adquiridos durante o curso mas permite ainda perceber os impactos na sua aquisição e o uso dos conhecimentos teóricos.

De forma semelhante, a Islândia introduziu a ideia de escolas “associadas”, as quais têm um papel ativo na formação de professores, ao participarem numa “comunidade de aprendizagem” constituída por professores das escolas e tutores das universidades. Esta abordagem ajuda os professores a ficarem cada vez mais conscientes das ações a tomar nas diferentes situações e a refletirem sobre as razões pelas quais a aplicação do conhecimento torna a ação mais precisa.

Na Universidade de Malta, foi introduzido um módulo de 4-ECTS para responder à diversidade, avaliado através de um projeto desenvolvido durante 6 semanas de prática pedagógica. Os alunos da FIP são convidados a identificar um grupo de alunos com diversas áreas fortes e necessidades. Devem planear, implementar e avaliar quatro aulas que respondam a estas diversidades e manter um diário reflexivo sobre o processo, para ser partilhado com os colegas.

A componente letiva do módulo inclui uma introdução às questões da diversidade, direitos humanos para uma educação de qualidade, diferenciação do ensino e planeamento educativo individual. Os estudantes referem que superam o seu medo e ganham confiança no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais que necessitam de ensino individualizado. O curso também leva à inclusão bem sucedida dum aluno que, de outra forma, pode ser excluído da sala de aula e à melhoria da colaboração com os pais e com outros profissionais.



Este exemplo reforça a necessidade de abordagens integradas em que a Instituição de Ensino Superior e as escolas colaborem de forma a existir um diálogo contínuo, ao longo das semanas de prática pedagógica.

Na Lituânia, em alguns programas de formação de professores, os alunos da FIP têm observação reflexiva de práticas no início do plano de estudos. Passam algumas semanas em diferentes escolas e têm a oportunidade de observar, de refletir e de discutir diferentes situações. A observação de práticas verifica-se, também, em outros países (por exemplo, Áustria e Letónia) e encontra-se em consonância com a investigação levada a cabo nos Estados Unidos da América (Darling-Hammond e colegas, 2005) que sugere que os candidatos a professores podem adquirir experiência desde o início do programa de formação. Uma experiência prática precoce fornece um contexto para a teoria e ajuda os alunos da FIP a perceberem a relevância de tal aprendizagem.

Alguns países criaram um plano para o progressivo desenvolvimento de competências através de práticas pedagógicas, em cada ano de curso.

Na Dinamarca, a Lei da Formação de Professores para a Escola Pública (2007) especifica as competências para a docência que devem ser adquiridas através da prática pedagógica. A prática pedagógica tem a duração de 24 semanas (36 ECTS), ao longo dos quatro anos de curso, com a seguinte focalização em cada ano:

- 1 – Identidade profissional, cultura escolar e educacional;
- 2 – Objetivos, conteúdo e avaliação do ensino;
- 3 – Colaboração e ambiente de aprendizagem;
- 4 – Ensino profissional.

Na Noruega, é utilizado um modelo semelhante, com enfoque em temáticas específicas em cada ano de prática pedagógica: Ano 1 – O papel dos professores e as didáticas; Ano 2 – Diversidade dos alunos; Anos 3 e 4 – A escola como uma organização e uma comunidade profissional, cooperação com pais e com outros.



Na Faculdade de Oslo, em 2011/12 foi introduzido um novo curso como parte integrante no programa de formação de professores. Os estudantes frequentam Matemática, Pedagogia e uma disciplina adicional, com apoio em TIC. O curso tem por base o facto do ensino superior ser muito exigente no que respeita à compreensão da leitura, o que deixa os alunos de minorias linguísticas em situação de maior vulnerabilidade. O curso integra uma prática pedagógica, durante quatro semanas, na primavera.

Antes da prática pedagógica, os alunos da FIP têm aulas de competências básicas em diferentes conteúdos. Os alunos preparam um plano de aula envolvendo competências básicas dirigidas, simultaneamente, a alunos com e sem norueguês como primeira língua, com a supervisão do corpo docente da escola. Finalmente, durante a sua prática pedagógica, os alunos dão a aula numa turma multicultural, na presença dos profissionais da faculdade.

Este curso desenvolve nos estudantes uma compreensão sobre a natureza interdisciplinar das “competências básicas” e a importância da cooperação com os colegas para melhorar o desenvolvimento das competências básicas entre os alunos. Os estudantes percebem, com base na investigação, que a falta de compreensão da leitura, nas diferentes disciplinas, influencia os resultados escolares de todos os alunos mas, especialmente, daqueles que têm o norueguês como segunda língua. Uma outra questão importante é a de capacitar os alunos da FIP para a utilização ativa das competências linguísticas e culturais que os alunos, com outras experiências linguísticas e culturais, trazem para a sala de aula.

Embora o enfoque seja colocado nas competências básicas, este exemplo mostra uma forma efetiva de “integrar” conteúdos ao longo de vários cursos/disciplinas para desenvolver uma compreensão alargada da natureza interdisciplinar das competências básicas e a importância da cooperação com os colegas professores.

No Reino Unido (Inglaterra), os recursos no domínio das TIC e do desenvolvimento profissional são facultados pela Agência para a Formação e Desenvolvimento das Escolas (TDA) <http://www.tda.gov.uk/>

Os materiais para as TIC incluem um guia, informação sobre os pilares da educação inclusiva, vídeos e orientação na observação



de aulas. Os recursos para o primeiro ano de pós-graduação incluem informação temática e um trabalho individual. Este trabalho obrigatório exige que todos os professores trabalhem intensivamente, durante 6–8 horas, com um aluno com uma determinada dificuldade/incapacidade de aprendizagem.

O trabalho inclui observação, relatórios sobre um aluno, planificação e implementação dum programa, com a supervisão do coordenador das NEE da escola e do coordenador da prática pedagógica.

As competências desenvolvidas incluem ensino personalizado, atitudes positivas, relacionamento com os alunos com NEE/deficiência, técnicas e competências de ensino. Os formadores de professores, bem como os estudantes da FIP e os alunos envolvidos revelaram benefícios.

Os relatórios dos países e a revisão da literatura sustentam o desenvolvimento dum enquadramento conceptual que ajude os estudantes a ligar a teoria à prática. Quando isto não se verifica, a prática pode influenciar mais do que o ensino teórico na instituição de ensino superior e – dada a dificuldade, na maioria dos países, de serem encontrados locais de qualidade suficientes para o exercício da prática pedagógica – pode não apoiar o desenvolvimento da prática inclusiva.

No Reino Unido (Irlanda do Norte), a componente académica do programa é contextualizada na escola de estágio onde os estudantes participam na autorreflexão e nas atividades de avaliação. No final do ano da prática pedagógica, os alunos da FIP trabalham com o professor da turma, com o professor de apoio e com outros profissionais para conhecerem uma determinada criança e para fazerem todos os esforços para a incluir através da prática pedagógica. Recolhem toda a informação sobre as prioridades de aprendizagem e sobre as necessidades da criança e têm em conta o impacto de qualquer dificuldade/deficiência na aprendizagem.

São definidos os objetivos a atingir e a prática é avaliada. Os alunos da FIP referem que sentem esta situação como um desafio, mas também como um elemento recompensador do final de ano de prática pedagógica e reconhecem que, mesmo na ausência de experiência, de conhecimentos e de recursos é possível proporcionar a cada criança um sentido de pertença como membro importante da turma. As competências desenvolvidas incluem:



professor como praticante da inclusão; colaborador, investigador; facilitador da aprendizagem; diferenciador da prática e monitor e avaliador.

O nível e a natureza do apoio e da supervisão da prática pedagógica são também cruciais. Os exemplos aqui apresentados realçam a importância da articulação entre faculdades e escolas de estágio e da formação da equipa da escola envolvida na supervisão. Estes passos devem ser assegurados para que as mensagens transmitidas nas aulas e as discussões teóricas sejam consistentes com as modeladas pelos professores e pelos profissionais das escolas de estágio.

4.1 Sumário

Esta secção do relatório levantou a importância da prática pedagógica para os alunos da FIP. Como referem Hagger e Macintyre (2006): “tudo aquilo que os alunos da FIP necessitam de aprender para o seu desempenho futuro como professores, é nas escolas que precisam de aprender a fazer” (p. 65). Embora os locais de qualidade para a prática pedagógica possam ser difíceis de encontrar, os relatórios dos países apresentam muitos exemplos de práticas inovadoras onde as experiências, cuidadosamente planeadas, e a qualidade da supervisão dos alunos da FIP se preocupam com “o fosso entre a teoria e a prática”, dando-lhes a oportunidade de refletirem sobre as suas próprias convicções e valores e de iniciarem o desenvolvimento das competências necessárias para responderem às necessidades dos alunos, na sala de aula. São, igualmente, realçadas a importância de uma mudança sistemática para criar escolas mais inclusivas e a necessidade do desenvolvimento profissional dos supervisores de estágio e dos formadores dos professores.



5. FORMADORES DE PROFESSORES

O Relatório *Peer Learning on the Profession of Teacher Educator* (Comissão Europeia, junho, 2010) define formadores de professores como “todos aqueles que facilitam ativamente a aprendizagem (formal) dos alunos da FIP e dos professores” (p. 3). Inclui todos os que estão envolvidos na Formação Inicial de Professores e no Desenvolvimento Profissional Contínuo.

Esta definição mostra que os formadores de professores constituem um grupo heterogêneo. Neste projeto, o foco é colocado, essencialmente, na formação de professores centrada nas instituições de ensino superior, embora muitos dos conteúdos deste relatório se apliquem aos formadores de professores pertencentes às escolas e a outros locais.

Em alguns países, os formadores de ensino superior têm altas qualificações académicas (Mestrados ou Doutoramentos) em áreas importantes. A experiência alargada, incluindo o ensino de alunos de diversas culturas, é considerada uma vantagem. Contudo, o grupo de trabalho do *Peer Learning* da Comissão Europeia mostra que muitos países não definiram requisitos para a profissão de formadores de professores e que este grupo apenas, como experiência, passou a ter em conta outras disciplinas académicas.

Snoek, Swenne and van der Klink (2009) analisaram documentos de política sobre a formação de professores a nível internacional e encontraram escassas referências relativas à profissionalidade dos formadores de professores.

Consequentemente, surgiu um conjunto de ações para o futuro desenvolvimento profissional dos formadores de professores, enquanto grupo profissional especializado.

A informação recolhida no âmbito do projeto da Agência mostra que, enquanto nas instituições de ensino superior com cursos de educação especial, o corpo docente tem qualificações e experiência na área, condições que não são exigidas aos formadores de professores dos cursos de formação geral.

Na Áustria, os formadores de professores têm de ter sete anos de experiência como professores, para que tenham adquirido experiência, pelo menos, em alguns domínios relevantes para a



educação inclusiva (por exemplo, problemas de comportamento, crianças e adolescentes de famílias imigrantes, crianças sobredotadas). Outros países especificam a necessidade de uma experiência recente e relevante. Esta experiência recente de ensino é, provavelmente, mais fortemente consolidada pela prática em algumas instituições de ensino superior onde os formadores de professores continuam a ensinar em escolas de demonstração (por exemplo, na Finlândia).

A dimensão da colaboração entre os formadores de professores da formação geral e os seus colegas com especialização em NEE/deficiência ou diversidade também varia imenso. Na maioria dos países, tal colaboração existe apenas numa base informal embora sejam observados movimentos, como acontece em Malta, para tornar essa colaboração formal. Em alguns países, algumas instituições de ensino superior, recentemente, concedem qualificações simultaneamente em formação geral e especial, na tentativa de estreitar o fosso entre as duas.

São mencionadas algumas barreiras, por exemplo, quando os formadores de professores não têm um horário de trabalho diário. A localização geográfica de alguns cursos e o uso do espaço físico pode também ter impacto. O relatório da Áustria refere que, devido a dificuldades no financiamento de uma “dupla equipa”, muitas instituições de ensino superior apenas oferecem um modelo limitado de colaboração.

É consensual que todos os formadores de professores necessitam de praticar o que transmitem e de progredir para uma maior variedade de métodos de ensino, como os mencionados acima. Como refere o relatório do Reino Unido (Irlanda do Norte), “O modelo conceptual pedagógico adotado nos cursos FIP deve promover a colaboração, a reflexão e a discussão”.

Boyd e colegas (2007) sugerem que um elemento de mudança para os novos formadores de professores no ensino superior é passar de um ambiente de aprendizagem mais restritivo (observado em muitas escolas) para um ambiente mais amplo que envolva, entre outras coisas, uma maior colaboração, oportunidades para o desenvolvimento e reflexão profissional e o alargamento das fronteiras profissionais. Relativamente aos professores que passam a formadores de professores, Swennen e van der Klink (2009) referem



que é um movimento para uma outra profissão que, em particular, requer competências de outro tipo (por exemplo, ensinar a ensinar).

Os formadores de professores deviam modelar práticas inclusivas para os alunos da FIP. Contudo, Burns e Shadoian-Gersing (2010) referem que muito poucos professores da atual geração tiveram experiência pessoal em contextos inclusivos, pelo que essa modelação será problemática.

Os autores do relatório de Espanha acreditam que os métodos de ensino com maior impacto na futura formação de professores, para a melhoria da prática inclusiva, são aqueles em que os professores das instituições de ensino superior aplicam os mesmos princípios e implementam metodologias para a inclusão. Por exemplo:

- Mostrar aceitação e respeito pelas diferenças entre os alunos como um fator de enriquecimento do ensino;
- Estar atento ao ponto de partida de cada um dos alunos, avaliar o que sabem sobre os temas de trabalho, antes de proporcionarem novas experiências de aprendizagem ou de ensinarem conteúdos adequados;
- Encorajar uma experiência de aprendizagem ativa e participativa que tenha em conta a diversidade de competências, formas de aprendizagem e motivação dos alunos;
- Diversificar os conteúdos de ensino, permitir que os alunos escolham e usem diferentes formas de expressar os resultados da aprendizagem;
- Diversificar métodos de avaliação, recolher diferentes evidências sobre o progresso e desempenho do aluno;
- Praticar trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos e, ao mesmo tempo, explicitar a responsabilidade do aluno pelo seu próprio progresso;
- Usar as TIC para facilitar o acesso e a participação dos alunos;
- Tornar explícitos os valores e os princípios relacionados com o direito de todos a uma educação de qualidade;
- Apoiar a todo o momento e com diferentes procedimentos a reflexão crítica sobre crenças e atitudes face à diversidade e sobre como as gerir em contextos inclusivos.



De forma semelhante, o relatório da Islândia realça que os formadores de professores necessitam de fazer o caminho ensinando e trabalhando da mesma forma com que gostariam que os seus alunos da FIP ensinassem e disponibilizassem várias abordagens à pedagogia inclusiva. Na Universidade da Islândia é oferecido a todos os estudantes um curso não obrigatório focalizado na educação inclusiva e lecionado por um par pedagógico constituído por um formador e um professor de uma escola básica. É apresentado um enquadramento para o desenho curricular e é programado como criar um ambiente de aprendizagem para um grupo diversificado de alunos.

Cada vez mais o formato dos cursos inclui não só aulas e seminários mas também momentos de reflexão e de discussão, de colaboração com pares, tutores e outros intervenientes relevantes. A prática na Polónia inclui métodos ativos como filmagem de sala de aula, para análise e *role-play*. Atualmente, a maioria dos países usa um misto de métodos formais, de estudo autónomo e aprendizagem baseada em problemas. As práticas inovadoras incluem princípios de “modelação” como desenho universal e diferentes formas de apresentar os conteúdos, de encorajar a participação e de expressar pontos de vista.

5.1 Desenvolvimento profissional

Em muitos países, as instituições de ensino superior promovem o desenvolvimento profissional para os formadores de professores. Este pode ser feito através de cursos e programas formais acreditados, de disponibilização de informação, da participação em conferências e eventos nacionais e internacionais e de atividades de investigação. Contudo, estas oportunidades formativas são dirigidas, maioritariamente, a professores de instituições de ensino superior sendo dada pouca atenção aos formadores de professores das escolas associadas.

Na Estónia, todas as universidades oferecem cursos de “Ensinar no Ensino Superior” que incluem aspetos relacionados com a diversidade na sociedade. O “Programa Eduko” proporciona formação contínua à equipa docente que é encorajada a participar em cursos de formação, convenções e seminários em escolas de verão e de inverno. Em 2008, o Centro de Competências dos Professores da Lituânia criou orientações para a formação dos supervisores e tutores das escolas.



Na Suécia, os professores formadores desenvolvem as suas competências através de contactos com escolas, incluindo a atividade de supervisão das práticas e a investigação-ação. Na Bélgica (comunidade flamenga), a formação dos formadores valoriza a investigação-ação e a colaboração com os cursos de pós-licenciatura (uma segunda licenciatura com uma especialização profissional) para a educação especial, realizadas na mesma instituição.

Deve ter-se em conta a importância dos diretores e supervisores das escolas, uma vez que desempenham um importante papel na formação inicial de professores e devem, igualmente, receber uma formação profissional apropriada.

Embora em muitos países os formadores de professores participem individualmente em redes nacionais e internacionais, projetos ou comunidades de investigação, parece existir pouca consistência na sua nomeação e a sua formação profissional contínua é feita, muitas vezes, “ad-hoc”.

Investigação recente (Boyd et al., 2006; Murray 2005b) no Reino Unido refere que o ingresso de novos formadores de professores é acidentado e frequentemente inadequado, tendo lugar, muitas vezes, dentro dos departamentos através de aprendizagem não formal.

O ingresso sistemático de formadores de professores e a sua formação profissional contínua, especialmente no que se relaciona com a gestão da diversidade na sala de aula, necessita de investigação para colocar a formação de professores na agenda da inclusão.

5.2 Sumário

As qualificações, a experiência e as funções dos formadores de professores na Europa variam amplamente, o mesmo acontecendo com as oportunidades para a colaboração entre faculdades e colegas. Esta situação tem um impacto no desenvolvimento de cursos que promovem a prática inclusiva. Da mesma forma, não há oportunidades consistentes para o ingresso e para o desenvolvimento profissional tanto dos formadores de professores das instituições de ensino superior como daqueles que pertencem às escolas. Trata-se de uma matéria que exige atenção urgente para um futuro desenvolvimento da “profissão escondida” de formadores professores (Comissão Europeia, 2010, p. 1).



6. COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES

Mais de 75% dos países que participam no projeto descrevem alguns tipos de competências dos professores ou de metas. A maioria é definida a nível nacional e, em alguns países, constam da legislação e, noutros, existem orientações facultativas. Num pequeno número de países, as normas não são definidas centralmente mas são estipuladas pelas faculdades, a nível nacional ou regional. Independentemente da existência de metas ou competências, em muitos países, o desenho e a implementação de cursos são definidos por cada uma das faculdades. No anexo 2 inclui-se um resumo das informações dos países sobre o uso de competências.

Snoek e colegas (2009) afirmam que “é uma prioridade primordial dos países a existência dum perfil claro e conciso sobre o que é esperado que os professores saibam e façam” (p. 2). Durante as reuniões do projeto, alguns especialistas foram de opinião que nos sistemas de ensino orientados para o mercado, onde as escolas podem “comprar” formação a uma grande variedade de instituições, a implementação das competências definidas pode ser cada vez mais importante para assegurar alguma coerência no desenvolvimento de políticas e práticas da formação de professores e na avaliação da sua eficácia.

Os termos “competências” e “metas” não são permeáveis e as definições que se seguem foram consensualizadas pelos especialistas do Projeto TE4I.

- As metas referem-se geralmente a um conjunto de medidas com base nas quais os estudantes/professores/cursos de formação de professores podem ser avaliados – resultados sumativos no final dum programa de estudo;
- As competências podem ser vistas como o desenvolvimento ao longo do tempo, com os alunos e professores a demonstrar um “domínio” progressivo em vários contextos e situações. Como tal, constituem a base para o desenvolvimento profissional contínuo.

A questão discutida na secção 3.3 sobre os modelos separado, integrado ou unificado de formação de professores também tem impacto sobre o desenvolvimento de metas e de competências. Enquanto alguns países cobrem, predominantemente, os aspetos da



prática inclusiva previstos nas metas da formação geral de professor ou das competências estabelecidas na FIP, outros países definem algumas exigências mais específicas destinadas a promover uma melhor compreensão da inclusão. Isso levanta novamente o dilema discutido anteriormente sobre se a integração destas questões nas competências gerais irá resultar numa perda de enfoque, embora, a longo prazo, esta abordagem seja, claramente, a ideal.

Em Portugal, o princípio da inclusão é entendido como uma parte integrante da cultura do país, pelo que as competências para a inclusão não estão descritas explicitamente, mas são esperadas em todos os professores do ensino básico. Estas competências incluem:

- Desenvolver o currículo num contexto inclusivo, integrando conhecimentos científicos e competências necessárias à promoção da aprendizagem;
- Organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise concreta de cada situação, especialmente o conhecimento da diversidade, competências e experiências que cada aluno tem quando inicia ou continua a aprendizagem;
- Desenvolver o interesse e o respeito por outras pessoas e culturas e promover a aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- Promover a participação ativa dos alunos, a colaboração, a solidariedade e o respeito por uma educação democrática.

Em França, também foram definidas as 10 competências consideradas necessárias para todos os professores. Os detalhes sobre aspetos relevantes para o desenvolvimento de práticas inclusivas constam do relatório nacional da França.

Uma faculdade para a formação de professores do ensino básico da Comunidade Flamengo da Bélgica conduziu uma pesquisa para identificar as principais competências para professores inclusivos no ensino básico, como base para a reforma curricular. Enquanto no início, os investigadores prestaram atenção às competências relativas à educação especial, no final do estudo as mesmas não foram considerados centrais para a prática inclusiva. Foram selecionadas como cruciais para a inclusão as competências que se



seguem, em especial, as referidas no último ponto sobre atitudes: cuidar do bem-estar dos alunos; diferenciação do currículo, apoio e avaliação (de preferência na sala de aula); comunicação com os pais; colaboração com colegas da escola e externos dentro da sala de aula; curiosidade, pensamento crítico, flexibilidade e um sentido de responsabilidade.

O relatório da Noruega afirma que: “os futuros professores não devem apenas ser capazes de reconhecer as necessidades especiais nos seus alunos e tomar medidas para lhes responder ... espera-se que, como professores, respondam/previnam as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e adaptem o seu ensino às suas capacidades e pré-requisitos, preservando um bom ambiente (inclusivo) na sala de aula”. Espera-se que os candidatos a professor tenham conhecimentos sobre os objetivos da educação, a legislação da educação e os direitos dos alunos.

Na Áustria, as competências são vistas como pré-requisitos pessoais para lidar com êxito nas situações que envolvam aspetos cognitivos, mas também metacognitivos e motivacionais. As competências necessárias exigidas para a educação inclusiva foram publicadas num documento do Ministério da Educação (Feyerer et al, 2006) e incluem:

- Diferenciação e individualização, educação centrada no aluno;
- Utilização e produção de materiais pedagógicos, organização de ambientes de aprendizagem;
- *Feedback* e avaliação dos resultados dos alunos;
- Colaboração com professores, pais e profissionais de outras disciplinas;
- Reflexão sobre os seus próprios valores, atitudes e ações;
- Aprendizagem intercultural, educação de género e educação de sobredotados;
- Autoformação através da investigação, experiência; garantia de qualidade e desenvolvimento da escola (por exemplo, uso do Index para a inclusão);
- Boas relações com todos os parceiros de escola para influenciar positivamente a opinião pública.



No Reino Unido (Escócia) sete universidades colaboraram para produzir um Enquadramento para a Inclusão¹ que sustente as metas para a formação inicial de professores, o qual realça, em particular, o desenvolvimento contínuo do professor ao longo de toda a sua carreira. Em outras regiões do Reino Unido as metas também incluem muitas das competências acima referidas, como parte integrante das metas esperadas para todos os professores.

O Perfil de Competências do Professor (2007), na Lituânia, define 4 áreas de competência: competências culturais, competências profissionais, competências gerais e competências especiais. Embora muitas destas competências coincidam com as listadas acima, a Lituânia especifica ainda a necessidade de:

- Reconhecer a importância do ambiente familiar da criança, diversidade de valores familiares;
- Ensinar os alunos de acordo com valores humanistas;
- Criar um ambiente baseado na colaboração e na tolerância.

Na República Checa, por exemplo na Universidade Charles de Praga, existem cursos para melhorar o trabalho com os pais. Outros países, como a Eslovénia, promovem o trabalho interdisciplinar e convidam conferencistas de outras agências para participarem nos cursos. Na Estónia, Universidade de Tartu, um curso obrigatório de “Comunicação Pedagógica” dá aos estudantes da FIP a oportunidade de iniciarem e de manterem contacto com crianças e pais de diferentes origens, através duma gama de atividades que exigem parceria e comunicação mútuas, para desenvolverem a sua capacidade de compreender a diversidade, com corações e mentes abertas e atitudes renovadas.

A revisão da literatura do projeto, os relatórios nacionais e as visitas de estudo indicam que a prática reflexiva é uma área nuclear de competência para todos os professores, envolvendo, em particular:

- Atitude de abertura (“vontade de saber” e de olhar para algo melhor), de responsabilidade (pensar nas consequências pessoais, académicas e sociais e nos efeitos das ações sobre as mudanças de vida dos alunos) e de sinceridade;

¹ <http://www.frameworkforinclusion.org/>



- Decisão do professor fundamentada na investigação – reflexão em ação e reflexão na ação (Schön, 1983);
- Mediação criativa de enquadramentos desenvolvidos externamente para o ensino e aprendizagem e questionar as “verdades recebidas” (Pollard e colegas, 2005).

Durante as visitas de estudo do projeto, em 2011, foi salientado que os professores precisam de desenvolver o seu próprio racional para a ação e que esta, por sua vez, tem de ser apoiada por diretores e inspetores que têm a flexibilidade para incentivar a “liberdade profissional” e as abordagens inovadoras que tenham em conta a diversidade entre os professores.

Lauriala (2011) acredita que a complexidade da situação da sala de aula exige uma ação “única e autêntica”, por parte professor. Os professores, portanto, precisam de construir a sua identidade profissional e o conhecimento juntamente com teorias pedagógicas pessoais.

De forma semelhante, Sciberras (2011) afirmou que respeitar a diversidade dos professores e construir ambientes facilitadores da sua própria criatividade é crucial para incutir e encorajar uma filosofia inclusiva. A autora acredita que um professor que se sente respeitado, que se sente apoiado e motivado face à sua própria diversidade profissional individual, mais provavelmente cria e facilita ambientes inclusivos na própria turma.

6.1 Avaliação das competências

Para definir o impacto do perfil e das competências na formação inicial de professores é necessário ter uma forma consistente de avaliar o resultado. Esta mudança exige novas competências e abordagens da parte dos formadores de professores que necessitam de determinar o nível de competência dos futuros professores e o que é necessário para os ajudar a prosseguir com a sua aprendizagem.

Warford (2011) apela ao trabalho de Vygotsky (1986) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal na formação de professores, sugerindo que o desenvolvimento pode ser apoiado identificando a distância entre o que os candidatos a professores podem fazer sozinhos e o nível que eles devem atingir, através de assistência mediada, estrategicamente, por outros mais capazes.



Na Faculdade de Upper, na Áustria, o currículo diferencia entre os seguintes domínios de competências: tornar-se um profissional de ensino (competência pedagógica); ter sucesso com os jovens (competência educacional); ter sucesso na vida profissional (autocompetência); organizar ativamente a escola (competência de desenvolvimento da escola). A competência para lidar com a heterogeneidade atravessa todos os campos.

Foram identificadas as seguintes fases da competência por formadores de professores:

- Ação por aperfeiçoar e reprodução;
- Agir de acordo com as especificações;
- Transferência e generalização;
- Controlo autónomo.

A Faculdade reconhece que nem todos os estudantes começam o desenvolvimento de competências na primeira fase e que diferentes competências são alcançadas em momentos diferentes. Em cada fase, o critério é desenhado de forma a mostrar a autonomia crescente nas ações do professor, a sua própria reflexão orientada pela teoria e para evitar qualquer uso “mecanicista” das competências. O objetivo é promover a interação sustentável entre a teoria e a prática, pondo o conteúdo teórico da formação em prática, logo que possível, e incentivar a reflexão para impedir que o conhecimento teórico permaneça inativo. Como as competências não podem ser observadas diretamente, são feitos juízos de valor sobre o desempenho expresso com base na respetiva competência.

Jansma (2011) compara a competência profissional a um *iceberg*, onde apenas a ponta (representando a ação do professor) é visível. Abaixo da superfície, encontra-se a base das qualidades pessoais, atitudes profissionais e crenças e o repertório profissional, baseados no conhecimento e na responsabilidade.

6.2 Sumário

Em resumo, as competências-chave destacadas pela maioria dos países como mais relevantes para o desenvolvimento de práticas inclusivas incluem normalmente:

- Refletir sobre a própria aprendizagem e procura contínua de informações para superar desafios e apoiar práticas inovadoras;



- Atender à saúde e bem-estar dos alunos, assumir a responsabilidade por assegurar o apoio a todas as necessidades de aprendizagem, garantindo um ambiente de aprendizagem adequado;
- Colaborar com outros profissionais e pais para avaliar e planejar as respostas às diversas necessidades dos alunos, respeitando a igualdade e os direitos humanos;
- Usar vários métodos de ensino “inclusivos” e de trabalho de grupo e autónomo, adequados aos objetivos de aprendizagem, à idade dos alunos e às suas capacidades e avaliação da aprendizagem e da eficácia dos métodos utilizados;
- Aprender línguas em contextos multilingues e valorizar a diversidade cultural como um recurso.

O desenvolvimento de tais competências deve ser visto como fundamental na formação inicial de professores mas também como suporte à aprendizagem ao longo da vida, assente no compromisso com os princípios inclusivos. Moran (2009) sugere que é somente através da participação e da exploração do significado mais amplo de competências que os formadores de professores e os alunos da FIP “tomam consciência das suas próprias identidades e valores e do seu papel crucial na preparação e formação dos futuros cidadãos para uma sociedade democrática” (p. 8).



7. GARANTIA DA QUALIDADE E ACOMPANHAMENTO

Na maioria dos países, os programas de formação inicial de professores são acreditados externamente por uma agência central e/ou pelos ministérios da educação. A qualidade dos cursos pode ser garantida por inspeções externas (por exemplo, Ofsted na Inglaterra/Estyn no país de Gales) e na realização das avaliações e exames externos. Outros métodos de controlo de qualidade incluem a validação externa dos programas, a avaliação (normalmente anual) da qualidade dos resultados dos estudantes por examinadores externos, os processos internos de aprovação e validação, a autoavaliação interna e os processos de melhoria de qualidade.

Na Irlanda o Conselho de Ensino lançou recentemente os critérios e orientações a que as instituições de FIP devem obedecer. Este papel, na revisão e acreditação de programas de formação inicial de professores é distinto da acreditação académica a que os programas estão também sujeitos. A acreditação académica tem por base a adequação de um programa para a atribuição dum grau/diploma, mas a acreditação profissional para a profissão é uma decisão sobre se um programa prepara os alunos para a entrada nessa profissão.

A garantia de qualidade pode também basear-se, como na Estónia, na autoavaliação. Os órgãos consultivos dos programas de FIP (Conselhos de Programa) incluem representantes de todos os intervenientes, incluindo alunos e empregadores. São responsáveis pela avaliação da eficácia dos programas e pelo desenvolvimento de um plano estratégico. No entanto, o relatório da Estónia sublinha que os empregadores devem ser envolvidos, em maior escala, na avaliação e conceção de cursos de FIP. Outros países também mencionam a importância de envolver pessoas com deficiência na programação.

Embora seja cada vez mais comum a recolha das opiniões dos recém-licenciados, por exemplo, através de questionário, alguns países fazem um acompanhamento contínuo dos novos professores e uma avaliação da FIP que presta uma atenção específica à inclusão ou focaliza a diversidade como um critério.



No Reino Unido, o Projeto Prática Inclusiva (Escócia) seguiu os novos professores como parte de seu projeto de investigação, para avaliar o impacto das suas reformas. A Bélgica (Comunidade Flamengo) está, atualmente, a desenvolver um instrumento para o acompanhamento contínuo dos seus estudantes. Para introduzir futuras alterações, é necessária uma abordagem mais rigorosa na avaliação do curso e no acompanhamento contínuo dos novos professores utilizando, possivelmente, competências consensualizadas como uma base para julgamentos sobre o que é “qualidade” na prática inclusiva.

Na Irlanda, algumas instituições recebem *feedback* através dos licenciados que regressam à instituição de ensino superior procurando aconselhamento ou participando em seminários destinados a dar *feedback* sobre os seus estágios e a partilhar os desafios e as experiências de primeiro ano de ensino. Uma instituição referiu um evento recente onde licenciados regressaram à faculdade para uma série de reuniões sobre NEE/inclusão durante o seu primeiro ano de ensino. O resultado foi um curso de verão projetado por professores recém-formados para professores recém-formados para falar sobre os problemas que enfrentaram no seu primeiro ano de ensino.

Na Universidade de Tampere, na Finlândia, os conferencistas convidaram estudantes para discutir a inclusão. Tais discussões realizaram-se também com professores recém-formados, professores experientes e investigadores para desenvolver um novo curso chamado “Diversidade na educação”.

As instituições de FIP no Reino Unido (País de Gales) são responsáveis por dotar cada aluno da FIP com um Perfil de Ingresso na Carreira (PIC) para apoiar a transição da FIP para o período probatório na escola. Os novos professores são responsáveis por partilhar o seu perfil com o respetivo tutor, um professor nomeado para os apoiar quando começam o primeiro ano de trabalho como professores. O Perfil de Ingresso na Carreira ajuda os novos professores a concentrarem-se nos seus resultados e metas nos estágios iniciais das suas carreiras de ensino; ajuda-os a participar em discussões colaborativas para planear como responder às necessidades de desenvolvimento profissional e fornece uma ligação entre a FIP e as escolas onde farão o seu período probatório.



Vários países estão a desenvolver o papel dos professores tutores das escolas e a dar formação a essas pessoas-chave (por exemplo, Áustria, Inglaterra, Suécia, Dinamarca e Reino Unido). A educação básica na Noruega é da responsabilidade das comunidades locais que organizam o programa de tutoria nas escolas. Foi pedido às instituições de formação de professores que desenvolvessem um programa de estudo de 30-ECTs, a tempo parcial, para professores dispostos a serem tutores. O programa fornecerá as qualificações formais para tutores e espera-se que também estimule o interesse, entre os professores, pelo desenvolvimento da qualidade no ensino.

Também na Noruega, em 2009, o Livro Branco reconhece como um sério desafio as taxas de abandono entre estudantes bem como o alto número de professores que deixam a profissão. Citando o relatório:

“A experiência e a investigação mostram que o confronto súbito com a realidade da sala de aula e a total responsabilidade do professor podem ser traumáticas para novos professores. A experiência de sala de aula durante a formação de professores acontece em ambiente controlado, com a presença de instrutores altamente competentes ... Um professor diplomado, por outro lado, trabalha sem nenhuma rede de segurança ... Não admira, assim, que muitos achem que isto é esmagador” (p. 7).

Um dos objetivos da reforma da formação de professores é proporcionar um início mais suave na carreira docente e no desenvolvimento de competências profissionais ao longo da vida. A todos os novos professores será oferecido um acompanhamento por um tutor qualificado, um colega experiente, da mesma escola ou da escola vizinha, durante as primeiras semanas de trabalho. Tal prática pode também dar novas oportunidades para a aprendizagem através da discussão sobre práticas observadas na escola, as quais podem entrar em conflito com mensagens-chave fornecidas durante a formação inicial. Estas medidas de apoio devem evitar o desperdício de recursos educativos, através do abandono dos professores, bem como melhorar a qualidade do ensino.

Isto levanta a questão sobre como é definida a qualidade do professor. Os professores devem ser avaliados apenas com base no desempenho académico dos seus alunos? Se estão a ser considerados e valorizados resultados mais amplos, como podem estes ser claramente definidos e medidos? É necessária também



mais investigação para estudar estas questões e para clarificar em que consiste, na prática, a qualidade do ensino em contextos inclusivos.

7.1 Sumário

Foram discutidas as questões relacionadas com a garantia da qualidade da formação e do acompanhamento dos novos professores. É evidente que há necessidade de uma avaliação mais rigorosa e sistemática do curso e do acompanhamento dos novos professores, a qual deve fazer parte duma “atitude” reflexiva de aprendizagem ao longo da vida de todos os envolvidos na formação de professores.



8. ENQUADRAMENTO POLÍTICO MAIS AMPLO DE APOIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

Muitas das questões sobre contextos europeus e internacionais discutidas no capítulo 2 deste relatório foram levantadas nos relatórios dos países e serão consideradas em maior profundidade neste ponto.

Alguns países têm em vigor legislação para apoiar a inclusão, enquanto outros têm desenvolvido estratégias ou planos de ação de natureza consultiva para a educação inclusiva. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência está a ter cada vez mais impacto.

Recentemente, a maioria dos países passou ou está a passar por uma mudança significativa na política educativa e, no currículo, motivada por um ou mais dos seguintes fatores:

- Uma preocupação com o insucesso, como tem vindo a ser evidenciado por avaliações nacionais e comparações internacionais, como o PISA;
- Um crescente mal-estar entre os alunos do secundário e de abandono escolar precoce;
- Mudanças demográficas e número crescente de alunos de diversas origens culturais e linguísticas;
- Necessidade de rever o currículo para definir prioridades-chave, por exemplo, promover a coesão social e abordar os efeitos da atual conjuntura económica.

A próxima secção examina algumas das questões correntemente debatidas nos países para chamar a atenção para estes fatores.

8.1 Terminologia

Ao descrever o contexto político da formação de professores para a inclusão, cerca de um terço dos relatórios dos países fornece uma definição da inclusão. Alguns países não usam o termo “inclusão” preferindo alternativas como “escola para todos” (Suécia) “atenção à diversidade” (Espanha) e “diferenciação” (Dinamarca). Os países também estão em diferentes pontos quanto ao abandono da utilização do termo “integração”. Este termo, conforme discutido no capítulo 2 do presente relatório, esteve maioritariamente associado à



colocação dos alunos com deficiência em contextos regulares, focalizando-se mais nos défices individuais da criança do que nas limitações do contexto escolar.

Enquanto muitos países passaram a usar o termo “inclusão” e têm um entendimento muito mais amplo deste conceito, (UNESCO, 2009), existem ainda grandes variações na compreensão e, conseqüentemente, na prática. É também evidente nos relatórios que os países usam cada vez mais a terminologia “heterogeneidade” e estão em estádios diferentes quanto à orientação para o paradigma de diversidade.

Os rótulos que conduzem à categorização dos alunos devem ser revistos, caminhando-se para uma focalização no ultrapassar as barreiras à aprendizagem. O Relatório Mundial sobre a deficiência (2011) determina: “... a colocação de rótulos em crianças no sistema educativo tem efeitos negativos incluindo estigmatização, rejeição pelos pares, baixa autoestima, baixas expectativas e oportunidades limitadas “ (p. 215).

Em geral, a falta de definições comuns para termos fundamentais constitui um desafio, especificamente identificado no relatório da Eslovénia. O relatório francês também faz referência à questão do uso da língua, observando que, apesar das mudanças na terminologia, os conceitos, na realidade, não mudaram. O relatório da Espanha refere, quando se fala de inclusão, que frequentemente muitos professores de todos os níveis de ensino apenas pensam em certos “alunos especiais e medidas”, quando a atenção à diversidade deve ser uma atividade geral regular.

Essas incertezas refletem diferenças sobre os objetivos e funções do ensino na sociedade e ideologia de suporte e podem ter impacto no desenvolvimento de políticas claras e coerentes para a educação inclusiva.

8.2 Políticas holísticas para apoiar todos os alunos

Cada vez mais parece haver necessidade de políticas holísticas e interligadas – um movimento no sentido de educação inclusiva não pode acontecer isoladamente e exige reforma sistêmica – em particular, uma maior colaboração entre órgãos de decisão e uma abordagem “transversal a todo governo” advogada pela OCDE (2010).



Em Portugal, a Lei nº 49/2005 afirma o direito à educação e à aprendizagem contínua para promover o desenvolvimento global dos indivíduos, num movimento para uma sociedade mais democrática. A lei orgânica de 2006, em Espanha, sustentada por valores fortes, apoia uma abordagem holística para a inclusão, a equidade e a não-discriminação. Em França, também a lei 2005/02 apoia a igualdade de direitos e oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas com deficiência.

Já em 1976, a Noruega fundiu a legislação das escolas especiais e regulares e o recente relatório “Direito à Aprendizagem” realça a importância dos relacionamentos, a participação e a aprendizagem personalizada para todos.

Alguns princípios importantes sobre a educação inclusiva e a formação de professores constam das recomendações nacionais da Conferência de Reitores das Universidades de Formação de Professores da Suíça (2008). Estas incluem o reconhecimento de que as escolas regulares são o lugar para a aprendizagem inclusiva de todas as crianças e que os professores nas escolas regulares têm de ser capazes de agir profissionalmente e com competência, em contextos educativos inclusivos.

Na Alemanha, a Conferência Permanente dos Ministros da Educação e dos Assuntos Culturais da Bundeslander (KMK), num documento estratégico (abril de 2010), estabeleceu que: “todos os professores devem ser preparados e treinados para a educação inclusiva de todos os alunos ... de modo a adquirirem as competências necessárias para lidar com várias formas de heterogeneidade” (p. 4).

Para implementar tal política e prática e apoiar um movimento no sentido de uma maior inclusão, os países reconhecem a importância de reforçar valores e culturas positivas de escola e comunidade. O relatório da Islândia afirma que um dos objetivos para os alunos é ganhar a compreensão e a tolerância da diversidade e das muitas culturas encontradas na Islândia e em todo o mundo. Os autores sentem que é difícil ver como essa compreensão se pode desenvolver se as práticas e os ambientes da escola são segregados e os alunos não estão expostos à diversidade que existe no país. Além disso, se tais práticas não podem ser encontradas na formação inicial de professores, será igualmente difícil preparar os futuros professores para a diversidade.



A atual existência, em muitos países, de disposições separadas para alguns grupos de alunos influencia, inevitavelmente, a formação de professores. O currículo e a avaliação, juntamente com a pedagogia, devem ser concebidos para facilitar a realização dos alunos com necessidades diversas, trabalhando em níveis diferentes, dentro da mesma classe e para assegurar que o apoio às necessidades mais vastas – incluindo, por exemplo, as necessidades de saúde e sociais – sejam respondidas através da colaboração de outras agências.

Muitos relatórios de países falam da necessidade de uma maior colaboração entre intervenientes e de formação conjunta dos vários profissionais que trabalham com crianças e jovens para apoiar uma transição para um sistema mais inclusivo. A recente reforma na Alemanha também salientou a importância da cooperação para os alunos, tendo em conta a aprendizagem para além da escola.

O relatório da Agência sobre Intervenção Precoce na Infância, Progresso e Desenvolvimento 2005–2010 recomenda a melhoria da coordenação dos serviços dentro e entre setores, com uma visão partilhada pelos diferentes profissionais e disciplinas e normas comuns para avaliação, a par dum apoio holístico às famílias através de políticas articuladas para a Intervenção Precoce na Infância, creche, emprego, etc.

Embora o projeto atual se tenha centrado na formação inicial dos professores, muitos especialistas sublinharam a necessidade dum contínuo na formação e oportunidades de desenvolvimento contínuo para professores e diretores de escola sem “lacunas” ou inconsistências ao longo dos setores da formação. O Conselho de Ensino na Irlanda, por exemplo, está atualmente a desenvolver tal contínuo para descrever as atividades educacionais e desenvolvimentais formais e não formais a que os professores se ligam, enquanto aprendentes ao longo da vida, durante a sua carreira de ensino.

8.3 Responsabilidade

Para apoiar a mudança para uma maior inclusão, os atuais sistemas de prestação de contas e o impacto de tais sistemas nos *standards* e na equidade requerem atenção. Alguns relatórios dos países afirmam que a ênfase em elevados padrões de realização académica pode funcionar contra e não a favor de políticas de inclusão. Meijer (2003) concluiu que a tensão entre, por um lado, a



pressão por melhores resultados e, por outro, a situação dos alunos vulneráveis, está a crescer cada vez mais. Forlin (2010) refere que os professores podem enfrentar tensões em situações em que as políticas governamentais que exigem maior inclusão ainda suportam as expectativas da escola para alcançar (melhoria contínua) resultados nos exames tradicionais.

Moran (2009) sugere que tensões semelhantes podem existir para educadores “excessivamente consumidores da conformidade e do exercício defensivo da conformidade, na medida em que se esforçam para satisfazer os padrões” (p. 3). Eles precisam de entender o seu trabalho num contexto mais amplo, tendo em conta que esse ensino deve situar-se no âmbito dum diálogo democrático orientado por valores, ética e socialmente consciente (Sachs 2003).

As conclusões do relatório da UNESCO *Learning Divides* (Willms, 2006) fornecem evidências de que forte o desempenho escolar e a equidade podem andar de mãos dadas. As Orientações da UNESCO sobre a Inclusão na Educação (2009) reconhecem duas componentes importantes da qualidade – o desenvolvimento cognitivo do aluno e o papel da educação na promoção dos valores e atitudes de cidadania e/ou desenvolvimento criativo e emocional. É esta perspetiva mais ampla que precisa de ser tida em mente ao considerar como são medidas “a qualidade” em educação e a formação de professores.

8.4 Sumário

Esta secção resume o enquadramento político necessário para apoiar o desenvolvimento da formação de professores para a inclusão e destaca a coerência de questões-chave nos países membros da Agência. Em particular, esta secção levanta a necessidade de:

- Terminologia consistente sobre inclusão e diversidade e uma compreensão clara da ideologia que sustentam;
- Políticas holísticas e interligadas e colaboração entre profissionais;
- Maior clareza em torno da responsabilização e aparente conflito entre altos padrões académicos e educação inclusiva.



9. QUESTÕES-CHAVE E DESAFIOS

Este ponto resume as questões-chave e desafios levantados nos relatórios dos países e sustentados pela literatura atual e contextos europeus e internacionais, descritos no ponto 2. Apresenta algumas análises para fundamentar as recomendações políticas apresentadas no capítulo 10.

9.1 Questões sobre a formação de professores

No avanço para abordagens mais inovadoras relativas à formação de professores, é necessário responder a um conjunto de exigências que, de acordo com Bates (2005), decorrem de expectativas políticas, de normas burocráticas e de reivindicações para os interesses particulares da comunidade. Nesta secção do relatório apresentam-se algumas das principais questões a considerar para uma alteração robusta e sustentável da formação de professores.

9.1.1 Recrutamento e manutenção

Na Europa, os problemas de substituição e de manutenção de professores variam muito. Em alguns países, como a França e a Alemanha, o número dos que se desejam qualificar para o ensino excede o número de lugares disponíveis. Em países como a Finlândia e a Irlanda a substituição de professores é forte. Na Áustria, os professores qualificados recentemente excedem o número de vagas. Há, contudo, um segundo grupo de países onde as autoridades se esforçam por preencher lugares nos programa de FIP e por preencher lugares vagos com profissionais adequadamente qualificados; o recrutamento de professores é especialmente problemático no ensino secundário, em matemática e em ciências.

A faixa etária da profissão docente é também um problema, com muitos professores a reformarem-se nos próximos 10 anos. Muitos sistemas educativos estão a suprir a falta de professores com um número crescente de para-profissionais para exercerem uma diversidade de funções (Moon 2007).

Contudo, não é suficiente apenas preencher as vagas de professores. É essencial atrair pessoas com valores corretos, atitudes, competências e conhecimentos. A investigação de Auguste e colegas (2010) sugere que os sistemas educativos mundiais com melhor desempenho recrutam professores graduados de topo e



criam um equilíbrio entre a alta seletividade e as condições atrativas de trabalho. Alguns países europeus conseguem isto.

Na Alemanha e em França, o estatuto dos professores como funcionários públicos oferece maior segurança e estabilidade. Em algumas zonas do Reino Unido foram necessários pagamentos adicionais para atrair professores de algumas disciplinas no ensino secundário. Parece haver menos problemas no ensino básico, particularmente desde que a formação inicial de professores passou a ser da responsabilidade das instituições de ensino superior, tendo melhorado o estatuto dos professores. No entanto, para apoiar a definição das políticas neste domínio será necessário analisar mais aprofundadamente os fatores que têm impacto na substituição de professores. Moran (2009) acredita que os professores precisam de recapturar o seu estatuto e dignidade para serem líderes intelectuais da sociedade, e não “instrumentos e recipientes das agendas de outras pessoas”. A autora conclui: “aqueles que se centram apenas nas técnicas e *standards* do currículo e que não assumem as questões sociais e morais do seu tempo promovem uma visão pobre do ensino e do profissionalismo do professor” (p. 15).

É também necessário, futuramente, trabalhar sobre processos de seleção de candidatos a cursos de formação inicial de professores. Como podem ser tomadas decisões sobre os valores e atitudes dos futuros professores? As qualificações ou testes de entrada não fornecem tais informações (ver secção 2.1) e as entrevistas também podem ser de alcance limitado. Atendendo a que o artigo 24º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas exige que os Estados Parte tomem medidas para garantir o emprego de professores com deficiência, como pode o processo de recrutamento tornar isso possível?

Moon (2007), salientando a necessidade duma base estável para o desenvolvimento duma política coerente nesta área destaca 10 questões-chave. As três mais relevantes para este projeto são as seguintes:

- Quais serão as características essenciais duma forte estrutura política nacional e local sobre recrutamento, manutenção e formação de professores?



- Como construir um quadro de política do século XXI, assente na participação democrática dos professores na tomada de decisões?
- Pode ser identificado um conjunto de direitos que deem dignidade substantiva ao papel profissional dos professores em todos os níveis, no século XXI?

Um relatório de 2010 da UNESCO e da International Labour Organisation também realça a importância dos professores, afirmando que “... pouco investimento em professores é sinal de fraca visão e funciona contra o bem-estar económico e social” (p. 4). Da mesma forma, falhar num recrutamento de professores que tenha em conta a diversidade na profissão funciona contra uma ampla mudança da sociedade.

9.1.2 Formadores de professores

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.

Swennen e van der Klink (2009) sugerem que muitos formadores de professores evidenciam dificuldades na adaptação às expectativas académicas da formação de professores no ensino superior e têm dificuldade em ajustar as suas competências pedagógicas ao trabalho com alunos adultos. Acrescentam que é também necessário o ingresso em atividades de investigação formal e de publicação formais.

Cochran-Smith (2005) refere a importância da relação “simbiótica” entre ser simultaneamente um investigador e um prático no enriquecimento da formação de professores.

Boyd e colegas (2007) sugerem que o período probatório deve acontecer ao longo de um período de 3 anos, dando tempo aos novos professores para trabalharem com diretores e tutores para perceberem a sua nova função e a pedagogia da FIP, para trabalharem com escolas participando em atividades de investigação. Em trabalhos anteriores, Cochran-Smith (2004) sugere que muitos formadores de professores não tiveram as experiências de aprendizagem necessárias para quebrar os pressupostos



conservadores subjacentes a muitos programas de formação de professores e, por isso, precisam de apoio para aprender sobre questões de racismo, diversidade e justiça social na educação.

Preparar os novos professores para serem “inclusivos” requer muito mais do que adicionar um curso ou módulo de educação especial e os formadores de professores devem desenvolver competências para lidar com questões contenciosas, atitudes e valores mais profundos. A sua prática deve também “modelar” as ideias que apresentam, por exemplo, assegurar alguma personalização e diferenciação dos cursos para alunos de diferentes idades/experiências, condições sócio culturais ou linguísticas bem como para os que apresentam deficiência. Os alunos da FIP também trazem consigo diferentes atitudes e valores bem como diferentes pontos de vista sobre experiências de ensino “eficaz” que devem ser tomados em conta e usados como um recurso para o desenvolvimento.

Considerando a mudança na formação de professores a meta-nível, Haug (2003) refere que ela parece caracterizar-se por uma cultura estável coletiva que responde lentamente à mudança. O autor argumenta que as competências, conhecimento e compreensão de que os professores necessitam não podem ser desenvolvidas através de medidas simples e que, na preparação dos professores para uma longa carreira tem de existir uma visão muito mais ampla e uma abordagem mais geral do que a que existe nas atuais escolas de ensino obrigatório. Haug afirma: “a importância das escolas inclusivas para a formação de professores não pode ser negligenciada ou servir de argumento a desfavor, sob a capa do instrumentalismo ou porque se pensa ser uma experiência de curta existência” (p. 98).

9.1.3 Parcerias com escolas

A prática pedagógica é um elemento-chave em todos os cursos de formação de professores e depende muito da forma como as instituições de formação de professores trabalham com as escolas. Possíveis modelos incluem as escolas de demonstração (por exemplo, na Finlândia) onde os formadores de professores trabalham nas escolas e a prática é apoiada pela investigação. Redes ou comunidades de prática que incluam grupos de escolas e de formadores de professores podem apoiar e dar feedback sobre o desempenho de novos professores. Os novos professores podem



também usar essas redes para dar feedback relativamente ao conteúdo de um futuro curso e às mudanças na prática da escola. As redes podem ir para além da partilha de práticas para apoiar a inovação e a implementação da reforma. Como tal, devem ser não hierárquicas e em desenvolvimento contínuo de forma a garantir novos contactos para aumentar e mudar o pensamento.

Tal colaboração e colegialidade podem apoiar os formadores de professores no desenvolvimento da sua própria pedagogia e de métodos flexíveis de avaliação (por exemplo, portefólios). A colaboração, a investigação sobre a prática inclusiva centrada na escola, o envolvimento das instituições de formação de professores podem constituir uma “vertente” do desenvolvimento profissional para os formadores de professores.

9.1.4 Mudança centrada na evidência

A falta de investigação em larga escala e de investigação cumulativa, bem como de evidência empírica na formação de professores para a inclusão foi referida pela OCDE e também pela recente revisão da formação de professores no Reino Unido (Escócia) (Menter e colegas, 2010). Esta investigação poderá garantir a existência dum corpo de evidências que possam dar forma à mudança. No presente relatório, os exemplos realçam algumas questões-chave para a investigação, incluindo:

- A eficácia de diferentes rotas no ensino;
- Abordagens à formação de professores e ao currículo da FIP;
- O papel dos cursos separado, integrado e unificado e a melhor maneira de passar dum curso contínuo para um único curso de formação de professores que prepare todos os professores para a diversidade.

Outras questões incluem a seleção, o ingresso e o apoio, o acompanhamento dos novos professores, a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos professores e, em particular, dos formadores de professores.

O uso de áreas de competência pode ser explorado para garantir consenso sobre o que se entende por “qualidade” em educação inclusiva e sobre a melhor forma de preparar os professores para usarem abordagens mais efetivas.



As competências como uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão e capacidades, desenvolvidas durante o processo de aprendizagem não podem, em si próprias, ser sempre facilmente medidas. Uma abordagem de competências requer também mudanças na avaliação da prática e terá implicações para o desenvolvimento profissional dos formadores de professores, como foi acima referido.

9.1.5 As competências dos professores

Durante o projeto da Agência houve um largo consenso sobre as competências necessárias aos novos professores para que se sintam capazes de assumir a responsabilidade por todos os alunos, nas suas salas de aula, gerindo a aprendizagem e o comportamento. Paralelamente os professores precisam de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança/adolescente e de competências pedagógicas – incluindo abordagens construtivistas, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem cooperativa – abordagens que lhes permitem criar escolhas e oportunidades de acesso para todos os alunos e responder em diferentes maneiras.

Os professores também necessitam de se verem como aprendentes ao longo da vida. Necessitam de desenvolver competências em investigação e de usar os resultados da investigação. As competências interpessoais e a compreensão da natureza da colaboração são essenciais para trabalhar com os outros, incluindo profissionais e pais que contribuem para uma completa compreensão das necessidades dos alunos.

Cada vez mais, os professores precisam de passar de praticantes “particulares” para “coletivos” e de contribuir para as capacidades de toda a comunidade escolar.

A formação inicial de professores também tem impacto sobre atitudes e valores, desenvolvidos, pelo menos em parte, através da interação com pessoas com diversas necessidades. Tais experiências devem ser de alta qualidade, com tempo para discussão aprofundada, suportadas pelo estudo e investigação relevantes e orientadas por professores com experiência, compromisso e especialização.

Como os mais jovens são educados em contextos inclusivos, o número de estudantes a entrar na formação de professores com experiência direta e positiva de inclusão, deve aumentar. Isso irá,



por sua vez, melhorar a qualidade do ensino inclusivo nas escolas na medida em que tais professores progridem nas suas carreiras e agem como modelos, tutores e mentores para os alunos e para os novos professores. É também necessário garantir que seja assegurada a especialização adequada para atender às necessidades mais complexas de alguns alunos.

A criação dum corpo crescente de conhecimentos e de experiências como parte de uma maior mudança sistémica poderá, portanto, ajudar a garantir a qualidade na formação de professores e nos locais de prática pedagógica e a reduzir o fosso “teoria-prática”.

9.2 Questões de política mais vastas

9.2.1 Terminologia

Uma questão fundamental para todos os países é a terminologia atualmente em uso em torno da inclusão e da educação para a diversidade. Como os países avançam para a definição mais ampla de inclusão, é evidente que, em alguns casos, apenas a linguagem mudou com pouco impacto na prática. Isto é particularmente verdade na área da deficiência, onde a linguagem é especialmente emotiva e traz consigo associações e significados de longa data “escondidos” (por exemplo, o modelo assistencial ou o modelo médico e o conceito de “integração”). O atual trabalho sobre a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências das Nações Unidas, recentemente ratificada pela União Europeia bem como por muitos países membros apoia a mudança em curso nesta área.

A linguagem usada sobre inclusão não pode estar divorciada das crenças fundamentais sobre a natureza e a finalidade da educação e da equidade na sociedade. Esta questão, portanto, precisa de ser discutida a fim de que não tenha um impacto negativo na conceção de políticas nesta área – o que deve tornar-se uma parte integrante de todas as políticas. Se a linguagem utilizada continua a promover a “separação” ou a “diferença” de diversos grupos na sociedade, a política é provavelmente desenvolvida sob a forma de medidas “justapostas” necessárias para corrigir políticas originais que não eram inclusivas.

9.2.2 Identificação dos alunos

Os problemas da linguagem discutidos acima também afetam a identificação dos alunos com necessidades de apoio adicional e



resultam em diferenças consideráveis nos processos e procedimentos que são, muitas vezes, ligados a complexas modalidades de financiamento. “Iniciativa demorada”, sistemas burocráticos e procedimentos inflexíveis podem dificultar o desenvolvimento de práticas inclusivas. Meijer (2003) refere que o facto de alguns países “identificarem” mais alunos com necessidades educativas especiais/deficiência está relacionado com procedimentos administrativos e de financiamento, não refletindo a incidência e tipos de NEE. Estes processos e procedimentos podem retirar tempo, esforço e recursos de mudanças no sentido da inclusão.

A afetação de recursos, em muitos países, tem por base a identificação e categorização dos alunos, ao invés dum contínuo de serviços para responder a uma diversidade de necessidades individuais. Deve ser colocada ênfase nos recursos para apoio dentro das salas de aula, em vez de “separar” os alunos dos seus pares.

McGrady e colegas (2001) analisaram as histórias de vida dos formandos, identificados com “incapacidade de aprendizagem” e concluíram que um rótulo educacional só tem valor se permitir compreender as suas dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias eficazes para responder aos problemas psicológicos e sociais.

A mudança de longo prazo na identificação deve ser suportada por uma clara ideologia e compromisso com valores fundamentais, conceitos-chave e terminologia com impacto na prática como a “ética de todos” (Hart e colegas, 2006). Aqui não são feitas suposições sobre a “capacidade” nem até onde os alunos podem progredir, mas o enfoque é colocado na crescente capacidade de todos os alunos.

9.2.3 Apoio a todos os alunos

O *Relatório Mundial sobre Deficiência* (2011) sugere que “os sistemas de educação necessitam de abandonar pedagogias mais tradicionais e de adotar abordagens mais centradas no aluno e reconhecem que cada indivíduo tem uma capacidade para aprender e uma maneira específica de aprender” (p. 220).

Uma boa prática de ensino é essencial para todos os alunos, mas exige pensamento inovador e altas expectativas para melhorar a “capacidade de aprendizagem”. São necessárias abordagens



flexíveis e interativas para apoiar a participação e a aprendizagem, permitindo a todos os alunos compreender, processar informação e expressar-se de diferentes maneiras.

As instituições de formação de professores, em conformidade com estes princípios, acreditam na capacidade para a transformação dos alunos, para que se tornem praticantes “inclusivos” bem sucedidos. A chave para todos os alunos, incluindo as crianças e jovens em escolas e os próprios professores, é o desenvolvimento de uma mentalidade de “crescimento”, ao contrário de uma mentalidade “fixa” (Dweck, 2006) e a importância de se sentirem seguros para explorar novas ideias e entenderem os erros como oportunidades de aprendizagem.

Os novos professores devem compreender as complexidades de ensino e de aprendizagem e os muitos fatores que os afetam. Devem reconhecer que todos os alunos devem ser ativamente envolvidos no dar sentido à aprendizagem, mais do que consumidores passivos do conteúdo curricular prescrito.

Alexander (2008) sugere que o termo pedagogia deve ser usado para “significar a combinação do ato de ensinar e os valores, evidência, teorias e histórias coletivas que o informam, moldam e explicam”. É, diz o autor, “um mundo que nos levará para longe do pragmatismo míope a par “do que funciona” para o domínio das ideias e do argumento” (p. 173).

Para entender a diversidade e caminhar para práticas inclusivas os professores precisam de entender os seus próprios valores em relação aos outros. Rodriguez (2010) sente que os professores devem reconhecer que são como todos os outros, mas que também têm algumas características em comum e algumas características que os tornam únicos. Este entendimento deve ser extensivo a todos os alunos como princípio para compreender e responder às necessidades gerais, específicas e individuais dos alunos.

9.2.4 Agendas Conflitantes

Poucas pessoas contestarão a necessidade de elevados padrões para todos os alunos. No entanto, é urgente questionar os valores e pressupostos que as metas refletem em diferentes países. Se apenas é valorizado um pequeno conjunto de “capacidades”, é provável que continuem várias formas de categorização e de rotulagem, sendo difícil criar salas de aula onde todos possam ser



bem sucedidos. Os professores precisam de alterar as crenças vigentes sobre as causas do insucesso e refletir sobre como o sistema escolar é afetado por desigualdades sociais. Eles não devem aceitar um currículo limitado ou limitador para qualquer criança (Abu El-Haj e Rubin, 2009).

Carini (2001) fala sobre “humanidade e a valorização da humanidade” como ponto de partida para a educação e salienta que todos os alunos precisam de ser “decisores e executantes, agentes ativos do mundo e das suas vidas” (p. 20). Esta visão exige uma mudança na metodologia de avaliação e das formas como os alunos, e também os professores, são “avaliados” e valorizados.

Alguns países estão a diminuir a avaliação externa dos resultados dos alunos devido a dificuldades de gestão, para além do potencial conflito entre a focalização em metas académicas e em resultados mais amplos, mais claramente alinhados com os princípios da inclusão. As escolas devem desenvolver sistemas efetivos de garantia de qualidade mas também balancear as exigências das autoridades externas com a necessidade de identificar e de maximizar o progresso de todos os alunos.

A formação deve preparar os futuros professores para observarem os alunos de formas não categoriais que descrevam os processos de aprendizagem e os resultados que não são refletidos, adequadamente, por testes ou listas de verificação, mas que evidenciam as capacidades dos alunos e influenciam a aprendizagem futura. A “linguagem de avaliação”, portanto, também deve ser pedagogicamente revista de forma a incidir sobre todos alunos e não apenas sobre a “média”.

Os alunos da FIP também precisam de estar preparados para desenvolver e ensinar um currículo que questione as desigualdades estruturais. Ivatts (2011) sublinha a necessidade de “abrir e alargar a base de responsabilidade para a sociedade na decisão sobre quais os conhecimentos, valores, competências e entendimentos relevantes e importantes a passar às crianças e jovens”. Acredita que isso apoiaria uma participação mais democrática e ajudaria a resistir à natureza competitiva do desenho curricular e ao conseqüente risco de “mensagens importantes ... se tornarem vulneráveis ao modelo “caixa de verificação” de cumprimento da inclusão” (p. 35).



A OCDE (2011) refere que o progresso entre os alunos com mais baixo desempenho não tem de ser à custa dos alunos com alto desempenho. Os resultados do PISA sugerem que os países que mais progridem, ou que estão no topo do desempenho, são aqueles que estabelecem metas claras e ambiciosas, monitorizam o desempenho dos alunos, dão maior autonomia às escolas, oferecem o mesmo currículo a todos os jovens de 15 anos, investem na preparação e desenvolvimento dos professores e apoiam as escolas e alunos com baixo desempenho.

Embora permaneça um potencial conflito entre as diversas necessidades dos alunos e as expectativas de que cada um atinja as metas comuns, os professores necessitam de proporcionar reais oportunidades de aprendizagem a todos os jovens e não apenas oportunidades de participarem e de serem julgados através de avaliações que têm pouco significado para eles.

As recomendações apresentadas no capítulo seguinte pretendem tratar as questões levantadas nesta secção e estão desenhadas, acima de tudo, tendo por base as atuais práticas das instituições de formação de professores ao longo da Europa, tal como descritas pelos especialistas dos países membros da Agência, e também as reuniões e discussões realizadas no decorrer do projeto.



10. RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS E PRÁTICAS

A formação de professores, em muitas instituições em toda a Europa, necessita de continuar a desenvolver-se, caso se pretenda preparar, efetivamente, os professores para a diversidade na sala de aula. Os exemplos de práticas inovadoras, apresentados no presente relatório, mostram de que forma as instituições podem, elas próprias, começar a caminhar para práticas mais inclusivas de modo a prepararem melhor os seus futuros professores para trabalhar em contextos inclusivos. Estas mudanças devem ser monitorizadas para melhor documentarem as ações definidas nas recomendações deste relatório.

As recomendações são apresentadas em duas partes. A primeira, relacionada com recomendações para a formação de professores e, portanto, dirigidas especialmente a profissionais que trabalham nesta área. Contudo, importa reconhecer que é improvável que qualquer reforma na formação de professores tenha sucesso sem políticas de apoio em todo o setor da educação e para além dele.

O segundo conjunto de recomendações é dirigido a decisores políticos que necessitam de disponibilizar um enquadramento político coerente, para gerir uma vasta mudança sistémica que tenha impacto na formação de professores para a inclusão.

10.1 Recomendações para a formação de professores

Devem ser encontradas estratégias efetivas para melhorar o recrutamento dos candidatos a professores, para aumentar as taxas de manutenção, a par de medidas destinadas a aumentar o número de professores de diferentes origens e incluindo professores com deficiência.

As investigações recentes sugerem que os testes de competências não são uma forma fiável de selecionar os candidatos a professores. Contudo, muitos dos atributos procurados nos professores podem não ser facilmente identificados através de qualificações ou de entrevistas.

De forma a selecionar candidatos apropriados e a reduzir o número de abandonos durante a formação inicial ou mais tarde, no emprego, é necessário mais trabalho para:



- Examinar o processo de seleção, tendo em mente que o objetivo deverá ser o de aumentar a diversidade entre os professores tanto para servirem de modelo como para permitirem uma melhor compreensão da diversidade cultural e das questões da deficiência, sob diferentes perspectivas;
- Estudar o estatuto dos professores e formas de o reforçar, através de um contínuo desenvolvimento profissional e de *standards* académicos paralelos aos de outros grupos profissionais. Deverá ser disseminado o conceito de professores como praticantes reflexivos que regularmente atualizam as suas competências académicas e utilizam os resultados da investigação no seu trabalho, resistindo a abordagens que reduzam os professores a “técnicos” ou o processo de ensino a um mero exercício de preenchimento de uma “caixa de verificação”.

Deve ser realizada investigação sobre a eficácia dos diferentes percursos de ensino e sobre a organização, o conteúdo e a pedagogia que melhor desenvolvam as competências dos professores para responderem às diversas necessidades de todos os alunos.

A base de evidência para informar sobre as políticas e as práticas na formação de professores para a inclusão é atualmente limitada. A mudança para uma abordagem centrada em competências requer mudanças no conteúdo, na pedagogia e na avaliação da formação inicial dos professores. É precisa uma investigação rigorosa e de longo termo para estudar:

- A eficiência de diferentes percursos de ensino para professores de alunos de todas as idades e de todas as disciplinas, por exemplo, programas de 4/5 anos de licenciatura/mestrado, programas de pós-graduação e percursos centrados na escola;
- A organização dos programas de formação inicial de professores em cursos distintos, integrados ou unificados e formas de passar de cursos distintos, através duma maior colaboração e integração de conteúdo, para ofertas unificadas;
- As áreas de competência necessárias a uma prática de qualidade em educação inclusiva para informar julgamentos consistentes sobre a eficiência da formação de professores e a prática dos novos professores;



– As formas mais efetivas com impacto nas competências dos professores em estágio (valores, atitudes, capacidades e compreensão), isto é, conteúdo, pedagogia e avaliação para os preparar para a prática inclusiva.

A “profissão” de formador de professores necessita de progressos, com melhorias no recrutamento, acesso e desenvolvimento profissional contínuo.

O perfil dos professores das instituições de ensino superior e o da equipa das escolas com responsabilidade na formação de professores deve ser melhorado através da nomeação de candidatos com conhecimentos e qualificações adequadas. A colaboração entre faculdades e entre formadores de professores e colegas deve ser melhorada de forma a garantir que atitudes positivas, conhecimento/compreensão sobre o ensino de alunos com diversas necessidades, contribuam para uma abordagem consistente da inclusão em “toda a instituição”, com fortes ligações conceptuais ao longo dos cursos.

É necessário mais trabalho para:

- Desenvolver um processo formal de ingresso como parte integrante dum desenvolvimento profissional contínuo;
- Estudar formas de manter atual e relevante a experiência prática de sala de aula da equipa das instituições de ensino superior, através duma estreita colaboração com escolas inclusivas, de oportunidades para participar em ações de investigação e para pôr em prática os resultados. Da mesma forma, as equipas das escolas devem ser envolvidas na investigação académica;
- Examinar as implicações da introdução duma abordagem centrada no desenvolvimento das competências e dos conhecimentos dos formadores de professores para determinar até que nível as competências foram atingidas com vista a planear e mediar a aprendizagem com o aluno e a melhorar áreas-chave.

Escolas e instituições de formação de professores devem trabalhar em conjunto para garantir bons modelos de prática nas escolas e locais apropriados para a prática pedagógica.

Tal como a maioria de todos os cursos FIP, as práticas de ensino necessitam de ser suportadas por uma clara compreensão das questões teóricas para eliminar o fosso teoria-prática e para



assegurar que a prática não se converta num exercício de preenchimento de “caixas de verificação”, focado nas capacidades que podem ser, mais facilmente, observadas e medidas. A introdução de competências pode apoiar a avaliação efetiva em situações práticas. O modelo das escolas de demonstração merece ser investigado uma vez que suporta a prática de escola com base na investigação recente e sustenta as competências dos formadores de professores. É preciso mais trabalho para:

- Investigar modelos efetivos de prática de ensino (por exemplo, concorrente em vez de consecutivo, desenvolvimento de competências-chave em espiral) para facultar um contexto para a teoria;
- Explorar a supervisão efetiva, mediando a experiência para apoiar a aprendizagem. Isto também inclui o estudo das atitudes necessárias, dos valores e das competências de supervisores/tutores das instituições de ensino superior e escolas;
- Clarificar o papel potencial das colocações especializadas para proporcionar a consciencialização e o desenvolvimento de competências que apoiem a reflexão sobre a inclusão. Reconhecendo que a inclusão é um processo contínuo, tal prática será um “trampolim” para o desenvolvimento enquanto as colocações inclusivas forem difíceis de encontrar em muitos países;
- Examinar o potencial das redes para facultar oportunidades de colaboração com colegas das escolas envolvidas na formação de professores e com uma vasta gama de organizações que podem fornecer experiência prática e contactos pessoais, no sentido de aumentar o conhecimento e a compreensão da diversidade.

10.2 Recomendações para uma política mais abrangente

As recomendações que se seguem dirigem-se a todos os responsáveis políticos e não têm por alvo aqueles que lidam especificamente com questões de educação especial ou deficiência. O desenvolvimento duma política e duma prática mais inclusiva é uma responsabilidade partilhada e deve ser integrada no pensamento de todos os decisores políticos da educação em geral e, especificamente, na formação de professores.



É necessária uma reforma mais ampla e sistêmica para assegurar o desenvolvimento das escolas inclusivas e apoiar o progresso da formação de professores para a inclusão.

A importância dos professores é cada vez mais reconhecida e a formação de professores deve, portanto, ser uma prioridade. No entanto, a formação de professores não pode trabalhar isoladamente. A necessária reforma do sistema para apoiar a mudança na formação de professores exigirá compromisso e forte liderança dos decisores políticos em todos os setores e de todos os intervenientes em educação. Este trabalho intersetorial tem o potencial de ajudar a quebrar o ciclo de experiência dos futuros professores e de começar a desenvolver as atitudes e valores necessários às práticas inclusivas.

O trabalho futuro deve focalizar:

- O desenvolvimento de políticas transversais aos diferentes setores para apoiar a educação inclusiva, as quais são determinantes para uma sociedade mais inclusiva;
- A implementação de práticas, de várias agências a todos os níveis para apoiar uma abordagem holística e para responder às necessidades dos alunos e das famílias.

A reforma deve incluir a clarificação da linguagem em torno da inclusão e da diversidade.

A categorização e os rótulos reforçam comparações, constroem hierarquias e podem limitar as expectativas e, em resultado disso, a aprendizagem. O trabalho deve focalizar o consenso sobre a linguagem apropriada e desenvolver um racional claro para o seu uso. Assim, deverá observar-se:

- O abandono da classificação e do “rótulo” das crianças e jovens que incentivam a oferta de formação “separada” para alunos dos grupos mais vulneráveis;
- Uma reforma política que apoie todos os professores e profissionais-chave no desenvolvimento de uma compreensão clara das premissas associadas ao uso duma terminologia diferente e respetivas implicações;
- Uma visão dos alunos como tendo uma identidade individual, múltipla e em mudança. Os professores devem estar preparados



para responderem com confiança às diversas necessidades presentes nas salas de aula europeias.

Devem ser introduzidas políticas para desenvolver um “contínuo de apoio” que permita aos professores responder à diversidade de necessidades dos alunos.

O resultado da avaliação deve identificar precocemente as necessidades de apoio de todos os alunos e facilitar o apoio necessário que assegure a sua plena participação na sala de aula, na escola e na comunidade em geral. Isto exigirá:

- Uma melhoria na capacidade das escolas para responderem a uma maior diversidade de necessidades e para apoiarem todos os alunos nas suas comunidades locais;
- A manutenção de apoio especializado e efetivo aos alunos com necessidades complexas – os professores especializados e outros profissionais (incluindo os dos centros de recursos) devem facultar apoio na sala de aula para partilharem os saberes especializados e o desenvolvimento das competências de todos os professores.

As medidas de assumpção de responsabilidade com impacto no trabalho dos professores refletirão a importância dos resultados mais estritamente alinhados com os princípios da inclusão.

O desenvolvimento de políticas e práticas mais inclusivas entra potencialmente em conflito com uma estreita focalização nos padrões académicos – é necessário ser explícito sobre os valores que sustentam os nossos sistemas de ensino, para garantir que as “medidas” incidam no que é realmente valorizado. Considerando os resultados mais amplos da educação deve ser considerada a questão fundamental “que tipo de educação, para que tipo de sociedade”? Os decisores políticos devem:

- Ter em consideração as conclusões do Conselho sobre a Dimensão Social da Educação e Formação (Conselho de Ministros, 2010) e explorar maneiras de medir e de valorizar um vasto conjunto de resultados da educação, reconhecendo que melhorar a escolaridade é também essencial para reduzir a pobreza e promover a inclusão social;
- Considerar a importância de todos os professores e formadores de professores para o avanço da agenda da inclusão e para o reconhecimento e apoio da ação através de políticas coerentes, de



longo prazo, aos níveis internacional, europeu e nacional, nas áreas inter-relacionadas da formação de professores, do currículo escolar, da avaliação e da responsabilidade.

Espera-se que as recomendações apresentadas neste capítulo constituam um estímulo para a discussão de ideias sobre formas de desenvolver a formação de professores para a inclusão, enquanto fator-chave do movimento para a criação de sistemas educativos mais inclusivos em toda a Europa.



COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

Qualquer reforma da formação de professores deve fazer parte duma ampla reforma sistémica para a inclusão. A importância da formação de professores é cada vez mais reconhecida, aliada ao facto de que a política e a prática, nesta área, requerem colaboração entre os responsáveis políticos para assegurar uma abordagem holística.

É importante reconhecer a complexidade das questões que envolvem a formação de professores. Dyson (2005) sugere que é hora de ir além dos binómios teoria/prática, profissão/arte, capacidades/conhecimento, escola/instituição de ensino superior, numa nova era baseada na colaboração mútua, na aceitação da diversidade, no diálogo eficaz e na partilha, para um novo modelo de formação de professores. Tais desenvolvimentos são suscetíveis de ocorrer, a menos que o princípio da inclusão seja parte integrante do pensamento dos decisores e de outros intervenientes, nomeadamente diretores de escola, e seja incorporado na cultura da sociedade e das suas escolas.

Uma mudança em grande escala, inevitavelmente, leva tempo e realça a importância de políticas consistentes de longo prazo, em vez duma reforma contínua em pequena escala. No prefácio da publicação do Conselho da Europa “Teacher Education for Change” (2011) Ólafsdóttir assinala: “os nossos sistemas educativos continuam a reproduzir modelos ... focalizados, essencialmente, na transmissão de conhecimento e na preparação para o emprego, esquecendo-se que os objetivos da educação são também a preparação para a vida como cidadãos ativos, o desenvolvimento pessoal e manutenção, ao longo da vida, de uma base de conhecimento ampla e actualizada” (p. 8).

Os benefícios duma inclusão crescente, ligada a outras prioridades como a justiça social e a coesão da comunidade, e o investimento na educação de infância e num sistema educativo cada vez mais inclusivo representam, provavelmente a longo prazo, uma utilização mais eficaz dos recursos do que as iniciativas de curto prazo destinadas a “fechar lacunas” ou apoiar determinados grupos marginalizados.



Na Conferência do projeto em Zurique, em setembro de 2010, Tony Booth afirmou que a inclusão é uma “abordagem baseada em princípios para o desenvolvimento da educação e da sociedade”. Realçou que é necessária uma clarificação sobre as diferentes perspectivas em torno da inclusão para permitir que todos os intervenientes estejam informados de modo a fazerem as suas opções. Isto é claramente verdade para todos os professores e para os formadores de professores que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e na formação prática dos professores do futuro.

Huber (2011) conclui: “Se queremos enfrentar os desafios que o mundo global hoje enfrenta, a educação precisa de desenvolver o potencial total de cada cidadão nas diversas democracias, para que possa contribuir com todas as suas experiências e conhecimentos para o caminho a seguir. Para além dum desejo humanista, tornou-se uma necessidade para a sobrevivência das democracias” (p. 146).

Em 2005, a OCDE argumentou que elevar a qualidade dos professores é a política mais suscetível de conduzir a ganhos no desempenho. Os profissionais deste projeto sugerem que este argumento pode ir mais além: preparar professores para responder à diversidade pode ser, provavelmente, a política com maior impacto sobre o desenvolvimento de comunidades mais inclusivas.

A visão dum sistema de educação mais equitativo requer professores com as competências necessárias para atender às diversas necessidades. Espera-se que esta síntese das práticas dos países possa fornecer algumas ideias e inspiração para continuar a traçar o caminho da oferta duma educação de qualidade para todos os alunos.



REFERÊNCIAS

- Abu El Haj, T. R. e Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. e Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. e Simonsen, E. (eds.) (2009) *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe
- Auguste, B., Kihn, P. e Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. e McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. e Jackson, A. (eds.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Disponível em: www.escalate.ac.uk/2419 (Last accessed April 2011)
- Boyd, P., Harris, K. e Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol



Burns, T. e Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. e Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Disponível em: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Last accessed 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multicultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) *Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. [Análise e recomendações: educação especial e formação de professores]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008

Comissão Europeia (2010) *A profissão do professor formador na Europa. Educação e Formação Programa 2020, Professores e Formadores*. Relatório sobre uma actividade a pares, Reykjavik, Islândia 21–24 Junho 2010

Council of Ministers (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussels, 11 May 2010

Darling-Hammond L. e Bransford, J. (eds.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) *Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to*



now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Disponível em: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Last accessed July 2011)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Intervenção Precoce na Infância – Progressos e Desenvolvimentos 2005–2010*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Feyerer, E., Niedermair, C. e Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Necessidades Especiais de Educação – Formação e Qualificação profissional. Tomada de posição sobre a formação inicial e contínua nas universidades.*]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Disponível em: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., e Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comite Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005.

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Schooling and teaching in post-apartheid South Africa*. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999

Hagger, H. e McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. e Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. e Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change*.



The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. e Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits.* Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement.* Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. e Stromstad, M. (eds.) *Developing Inclusive Teacher Education.* London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. e Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme.* Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. e Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme.* Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel.* Report of 10th Session. Paris, 28 September – 2 October 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. e Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme.* Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education.* Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Cyprus, March 2011

Kyriazopoulou, M. e Weber, H. (eds.) (2009) *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusive na Europa,* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education.* Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Lapland, April 2011



McGrady, H., Lerner, J. e Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. e Boscardin, M. L. (eds.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn e Bacon

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003) *Educação Inclusiva e Práticas de sala de Aula*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. e Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196

Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (ed.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. e Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the*



Council of Europe Pestalozzi Programme. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Cooperation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Cooperation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Cooperation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Cooperation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Cooperation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. March 2011

Organização Mundial de Saúde (2011) *Relatorio Mundial sobre a Deficiência*. Geneva: Suíça, OMS

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. e Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C. e Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition. New York: Macmillan

Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Paper prepared for the Inclusive Education in Action Project. Disponível em: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>



Ryan, T.G. (2009) An analysis of preservice teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Malta, March 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Snoek, M., Swennen, A. e van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A. e van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

United Nations (2006) *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Revised edition) Cambridge: MIT Press



Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (ed.) (2007) *Avaliação em Contextos Inclusivos – Aspectos-chave para as políticas e práticas*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

CONTRIBUTOS

País	Nome	Endereço electrónico
Alemanha	Mr Thomas Franzkowiak	franzkowiak@paedagogik.uni-siegen.de
	Ms Kerstin Merz-Atalik	merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
Áustria	Mr Ivo Brunner	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at
	Mr Ewald Feyerer	ewald.feyerer@ph-ooe.at
Chipre	Ms Elli Hadjigeorgiou	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy
	Ms Simoni Symeonidou	symeonidou.simoni@ucy.ac.cy
Dinamarca	Mr Nils-Georg Lundberg	ngl@ucn.dk
	Ms Bodil Gaarsmand	bgaa@ucsyd.dk
Eslovénia	Ms Damjana Kogovšek	damjana.kogovsek@gmail.com
Espanha	Ms Pilar Pérez Esteve	pilar.pereze@educacion.es
	Mr Gerardo Echeita Sarrionandia	gerardo.echeita@uam.es
Estónia	Ms Vilja Saluveer	vilja.saluveer@hm.ee
	Ms Karmen Trasberg	karmen.trasberg@ut.ee
Finlândia	Ms Suvi Lakkala	suvi.lakkala@ulapland.fi
	Ms Helena Thuneberg	helena.thuneberg@helsinki.fi
França	Ms Nathalie Lewi-Dumont	nathalielewi@gmail.com
	Ms Catherine Dorison	catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Holanda	Mr Frank Jansma	F.Jansma@Lerarenweb.nl
	Mr Dominique Hoozemans	hoozemans.d@hsleiden.nl
Hungria	Ms Csilla Stéger	csilla.steger@okm.gov.hu
	Mr Iván Falus	falusivan@gmail.com
Irlanda	Mr Alan Sayles	Alan_Sayles@education.gov.ie
	Ms Áine Lawlor	aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Islândia	Ms Hafdís Guðjónsdóttir	hafdgud@hi.is
	Ms Jóhanna Karlsdóttir	johannak@hi.is
Letónia	Ms Guntra Kaufmane	guntra.kaufmane@visc.gov.lv

	Ms Sarmīte Tūbele	sarmite.tubele@lu.lv
Lituânia	Mr Giedrius Vaidelis	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt
	Ms Lina Milteniene	m.lina@cr.su.lt
Luxemburgo	Mr Alain Adams	alain.adams@education.lu
Malta	Ms Felicienne Mallia Borg	felicienne.mallia@gov.mt
	Mr Paul Bartolo	paul.a.bartolo@um.edu.mt
Noruega	Ms Toril Fiva	Toril.Fiva@kd.dep.no
	Ms Unni Vere Midthassel	unni.midthassel@uis.no
Polónia	Ms Agnieszka Wołowicz	agnieszka.wolowicz@onet.eu
	Ms Beata Rola	beata.rola@mscdn.edu.pl
Portugal	Ms Maria Manuela Micaelo	manuela.micaelo@dgidc.min-edu.pt
	Ms Maria Manuela Sanches Ferreira	manuelaferreira@ese.ipp.pt
Reino Unido (Escócia)	Ms Lani Florian	l.florian@abdn.ac.uk
Reino Unido (Inglaterra)	Mr Brahm Norwich	B.Norwich@exeter.ac.uk
	Mr John Cornwall	john.cornwall@canterbury.ac.uk
Reino Unido (Irlanda do Norte)	Mr John Anderson	john.anderson@deni.gov.uk
	Mr Martin Hagan	m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk
Reino Unido (País de Gales)	Mr Huw Roberts	eds102@bangor.ac.uk
	Ms Sue Davies	s.davies@tsd.ac.uk
República Checa	Ms Kateřina Vitásková	katerina.vitaskova@upol.cz
	Ms Miroslava Salavcová	Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Suécia	Mr Bengt Persson	bengt.persson@hb.se
Suíça	Mr Pierre-André Doudin	pierre-andre.doudin@hepl.ch
	Mr Reto Luder	reto.luder@phzh.ch



Agradecemos os contributos de:

Finlândia	Ms Marita Makinen
França	Mr Pierre Francois Gachet
Holanda	Mr Rutger Stafleu
	Mr Jos Louwe
Luxemburgo	Mr Marco Suman
	Ms Joëlle Renoir
Noruega	Ms Marit Stromstad
Reino Unido (País de Gales)	Mr Cliff Warwick
República Checa	Ms Iva Strnadová
	Ms Radka Topinková
Suécia	Ms Kerstin Hultgren

Agradecemos, em particular, a Kari Nes, Consultora do Projeto e aos membros do Conselho de Acompanhamento pelo seu apoio: Bernadette Céleste, França; Don Mahon, Irlanda; Mudite Reigase, Letónia; Irene Moser, Áustria (membro do grupo desde setembro de 2010).

Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades apresenta uma síntese de políticas e práticas nos 25 países membros da Agência. O Projeto Formação de Professores para a Inclusão investigou como são preparados todos os professores, via formação inicial, para responderem às necessidades das diversas necessidades dos alunos, na sala de aula.

Este relatório assenta nas descrições de políticas e práticas nesta área de trabalho, preparadas pelos países participantes e também na revisão da literatura e nas informações recolhidas durante as visitas de estudo.

Este relatório apresenta a metodologia e o contexto do projecto para a formação de professores na Europa e inclui informação sobre a estrutura e conteúdo dos programas de formação de professores, incluindo prática docente, papel dos formadores de professores e competências necessárias aos professores para trabalharem, eficazmente, em contextos inclusivos.

O documento incluiu exemplos de práticas inovadoras e termina com uma revisão da literatura sobre a formação de professores para a inclusão e com uma síntese sobre as principais questões e desafios. O relatório apresenta recomendações para as políticas gerais que mais especificamente apoiam os progressos na formação de professores para a inclusão.