

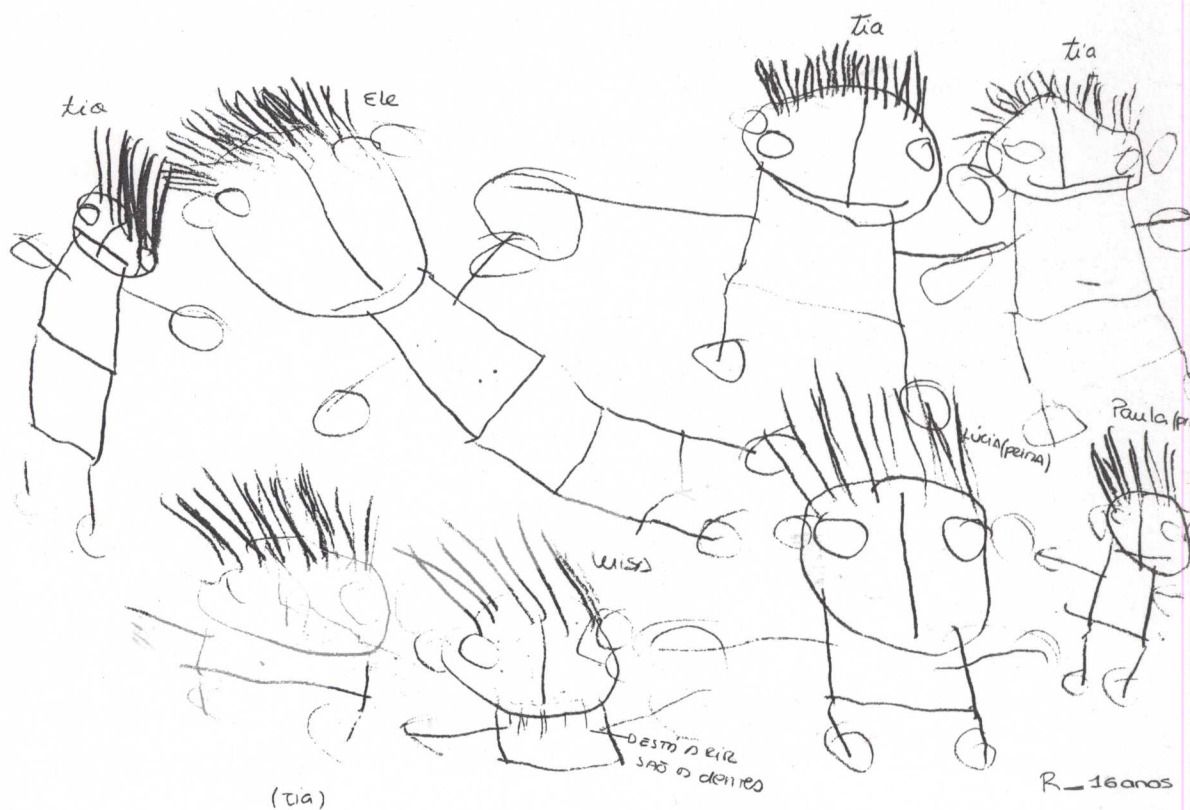
EDUCARE

EDUCERE

Ano XI - Nº 17 - Janeiro de 2005

ISSN nº 0873-0504

Educação e Diversidade



REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE CASTELO BRANCO

O PAPEL DO PROFESSOR FACE ÀS MUDANÇAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE INOVAÇÃO NUMA ESCOLA PARA TODOS

Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita*

RESUMO

O artigo tem como objectivo realçar a importância do papel do professor face a uma "escola para todos", bem como nas profundas alterações profissionais que se vão produzindo e nas diferentes funções que o professor tem que desempenhar, afim de dar resposta às necessidades de cada criança numa escola que se pretende que seja "para todos".

Estas mudanças não se dão só na acção do professor da classe regular, mas também na dos professores de apoio/professor especializado.

ABSTRACT

The present article has the intention of outstanding the importance of the teacher's role regarding a "school for everyone", as well as in the profound professional changes that are being produced and in the different functions that teachers have to take on in order to fulfill the needs of each child, in a school that aims to be "for everyone".

These changes are not only produced in the regular class teacher's performance, but also in the performance of the special education teacher.

Actualmente, a integração da crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino é um processo que está em plena evolução.

Apesar desta franca evolução, a grande convicção para o futuro é a de se conseguir uma "Escola para Todos", uma escola que possa atender a todos os alunos com necessidades educativas especiais, mesmo aqueles que apresentam necessidades educativas severas, nas classes regulares, com o apoio dos serviços de educação especial (Declaração de Salamanca, 1994).

Se a partir de meados dos anos 80, estar integrado deixou de significar «acompanhar o currículo normal», para se passar a admitir a possibilidade de que numa mesma escola existam atendimentos educativos diferenciados, no campo prático, estas modificações significam profundas

*Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

alterações no sistema de ensino, nomeadamente na organização das estratégias de intervenção do professor do ensino regular e do seu papel na escola, entre outras.

Giné (1988) não deixa de realçar o novo papel da escola, como uma escola mais atenta à sua função social e educativa de forma a favorecer o desenvolvimento de todos os alunos.

A integração escolar é entendida como uma mudança, uma inovação, que está a ser levada a cabo pelos sistemas educativos de vários países.

Definem-se novas metas e aspectos gerais da escola, bem como profundas alterações na organização e o funcionamento da mesmas. López Melero (1990, cit por Balbás Ortega, 1994) reforça o facto de que o processo de integração escolar pode mesmo ser considerado um processo de renovação pedagógica, dado que é um projecto global que compromete a todos.

São muitos os autores que entendem que, sendo a integração escolar uma renovação pedagógica, o professor tem um papel fundamental em todo o processo, visto que este passará, progressivamente, a ser o principal responsável pela integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais (García Pastor & Orcasitas, 1987; García Pastor, 1987; Illán Romeu, 1989, entre outros).

O processo de integração/inclusão das crianças/jovens com necessidades educativas especiais, assente num plano variado de princípios, apresenta-se em pleno desenvolvimento, pelo que se torna necessário que o sistema geral de ensino, e particularmente os professores, revejam o seu papel, as suas responsabilidades e competências neste processo. Não existem mudanças no processo educativo se, simultaneamente, não se produzir uma mudança significativa no papel dos professores.

Ainscow (1995) traça em três pontos as opções possíveis no papel dos professor:

Permanência dos papéis: em que o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes.

Papéis em mudança: em que o professor responde aos alunos com

dificuldades, dentro das condições educativas existentes, mas procurando sempre adaptar essas mesmas condições.

Papéis em movimento: em que o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes, através da mudança dessas mesmas condições, realizada a partir do trabalho cooperativo reflectido, donde surjam novas condições que facilitem a aprendizagem de todos os alunos.

Illán Romeu & Arnaiz Sanchez (1996, p.33) sustentam a opinião de que qualquer processo de mudança educativa leva, necessariamente, a um processo prévio, ou simultâneo, de formação dos professores e que:

«en este sentido, las teorías actuales sobre cambio educativo nos informan del papel que ejercen los profesores en la realización del cambio en las escuelas y en sus aulas. Puede decirse que gran parte de la credibilidad de cualquier intento de mejora y cambio educativo está en función del modo en que la misma se defina y se desarrolle por el profesorado y, consiguientemente, su formación.»

Na opinião de Hernández Diaz (1999, p.73), sem se ter "excelentes" professores «a melhor das reformas, a mais original das iniciativas, a mais dotada das escolas ficará hipotecada, condicionada e sem efeito real sobre as crianças e a sociedade. O professor é a chave da educação nos centros escolares»

Segundo Cunelly & Elbaz (1980, in: Balbás Ortega (1994), o papel do professor pode ser visto a partir de três perspectivas: a de um mero executor de algo que lhe é fornecido; como implementador activo; ou, ainda, como agente curricular, isto é, um perfeito "consumidor do curriculum".

Os professores não podem ser meros receptores e executores das inovações educativas imanadas pelo Ministério da Educação. Têm que fazer parte do processo, como agentes decisivos nas renovações pedagógicas desejadas.

O que mais se adapta à implementação de novas políticas educativas é aquele que tem um papel activo, reflexivo da sua acção, que utilize os planos curriculares como ponto de referência, construindo o seu próprio

plano, de acordo com as necessidades e características dos seus alunos, bem como das suas ideias educativas; ou seja, um profissional que saiba actuar racionalmente, que emita juízos e tome decisões perante situações incertas e conflituosas.

Na mesma linha de pensamento, López Melero (1996) salienta o facto de que, perante novas políticas, o professor não pode desenvolver uma actividade que se centre na mera aplicação das normas, princípios e técnicas "supostamente" científicas («*modelo de racionalidad técnica-instrumento del sistema*» invocando Schön), mas antes uma actividade que, através das práticas diárias, aprenda a construir novas estratégias de acção, novas maneiras de encarar e compreender os problemas e novas formas de procura de soluções. É necessário um professor que tenha autonomia para «*desenvolver e aperfeiçoar a sua profissão*» no sentido do desenvolvimento do seu próprio pensamento prático.

Na perspectiva de Balbás Ortega (1994), a inovação não se desenrola de uma forma linear para todas as escolas, ela está dependente da "cultura" de cada escola, e só assim se compreende que a utilização de materiais, bem como as formas de actuação, sejam tão diversificadas.

A cultura de escola influencia a operacionalização de mudanças educativas e o próprio papel do professor é contaminado por ela, dado que a cultura do local de trabalho tem um impacto directo sobre a forma como os professores vêem o seu desempenho e os seus alunos.

Cada vez mais é apontada a crescente responsabilidade do professor do ensino regular na integração/inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, daí que ele tenha que estar consciente do seu papel e da sua função.

Hallahan & Kauffman (1988) afirmam que todos os professores devem estar preparados para lidar com crianças com problemas, pelo que se espera que participem na sua educação, em qualquer das seguintes formas:

- » Elaborando relatórios para avaliação por equipas multidisciplinares.
- » Avaliando capacidades e dificuldades académicas.

- » Participando nas equipas interdisciplinares.
- » Participando na elaboração dos planos educativos individuais.
- » Comunicando com os encarregados de educação.

A colocação de uma criança com necessidades educativas especiais numa sala de aula regular implica mais do que a sua mera presença. É necessário que se produza «*reformación y reorientación*» dos professores para que estes possam utilizar técnicas e metodologias alternativas de intervenção, que sejam capazes de perspectivar a classe numa vertente de diversidade e não de homogeneidade, isto é, onde se aceitam e reconhecem as diferenças individuais (Balbás Ortega, 1994).

As mudanças que o professor tem que enfrentar, numa situação de inovação educativa, centram-se, fundamentalmente, ao nível curricular e organizativo, o que afectará, com certeza, o papel que este tem de desenvolver na escola. Ao nível da integração/inclusão escolar as mudanças curriculares e organizativas que se produzem têm a ver:

» A nível curricular com a exigência de os professores terem de tomar constantes decisões para dar resposta à diversidade, por um lado, e à individualidade, por outro, sem existirem quaisquer linhas orientadoras para tal.

O currículo deve ser suficientemente flexível para poder responder às características individuais de cada aluno. O clima de sala de aula, bem como a sua dinâmica, modifica-se (Parrila Latas, 1987).

A realização destas tarefas implica conhecimento dos alunos, dos distintos tipos de currículos, dos materiais pedagógicos mais adequados e das diferentes estratégias a utilizar (Sánchez Palomino & Torres González, 1997).

» A nível organizativo, novas competências profissionais são exigidas aos professores, como seja o trabalhar em equipa com os restantes profissionais, pais e a própria escola. O processo de integração deve inserir-se numa cultura colaborativa e as adaptações curriculares pressupõem um trabalho cooperativo (Sánchez Palomino & Torres González, 1997).

Os professores desenvolvem uma responsabilidade conjunta e cooperativa no processo da sua própria prática. Os assuntos são discutidos e reflectidos em conjunto, o que promove uma maior garantia de validade da construção do conhecimento profissional, bem como do êxito da integração/inclusão (Sánchez Palomino & Torres González, 1997; López Melero, 1996).

Como refere O' Hanlon (1996, p.151), as práticas educativas individuais *«se vem como si estuvieran informadas a través de y por medio del currículum y la práctica educativa de la escuela entera»*.

López Melero (1996, p.69) reforça claramente a importância do trabalho colaborativo no êxito da integração/inclusão escolar como instrumento de renovação pedagógica, como podemos ver nas suas palavras:

«Los problemas reales que genera la integración raramente se pueden afrontar como empresa estrictamente personal; lo lógico es concebirlos con un trabajo de investigación cooperativo e interdisciplinario. Si los profesores que participan en la integración no sienten por si mismos esta necesidad del trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional, la integración escolar fracasará como instrumento de renovación pedagógica».

Comungando da opinião de Jiménez Martinez & Vilá Suñé (1999, p.337), as mudanças que se vão produzindo no papel do professor são assumidas como pressupostos para a viragem do mesmo, sendo elas:

«reconocimiento de la diversidad como valor; capacitación y autonomía en la toma de decisiones curriculares y organizativas; predisposición y competencias para el trabajo colaborativo; actitud reflexiva, crítica y de compromiso social, etc.».

O professor do ensino regular confrontar-se-á com crianças portadoras de necessidades diferenciadas na sua sala de aula, o que o leva, também, a confrontar-se com metodologias diferentes, novas práticas, novas técnicas de trabalhos de grupo, diferentes estratégias e ajudas específicas.

Se, tal como refere o Warnock Report (1978), uma em cada seis

crianças pode vir a necessitar, em qualquer altura do seu percurso escolar, de formas de atendimento mais específico e individualizado, poderemos melhor compreender quantas modificações terão de ocorrer na prática educativa, levando o professor a confrontar-se com a necessidade de alterar práticas, dominar técnicas de trabalho de grupo, prestar ajudas específicas, utilizar novos materiais, novas estratégias de modo a responder a cada um e a todos em conjunto.

Segundo o mesmo relatório, os professores devem desenvolver uma atitude optimista e positiva na identificação e ajuda das crianças com necessidades educativas especiais, colaborar com os pais e desenvolver competências de trabalho colaborativo com outros profissionais.

A Declaração de Salamanca (1994) realça igualmente a mudança inevitável do papel do professor perante as inovações sentidas com as escolas inclusivas.

Os conhecimentos e as competências exigidas aos professores são essencialmente as relacionadas com um ensino de qualidade, isto é, a capacidade de saberem avaliar as necessidades especiais, saber adaptar currículos, saber utilizar a ajuda tecnológica, saber utilizar métodos de ensino individualizados, capazes de responder às características individuais dos seus alunos, independentemente da deficiência que apresentem.

A resposta educativa adequada de que necessita grande parte das crianças com necessidades diferenciadas, reside na qualidade do processo pedagógico, cuja responsabilidade é do professor.

Ao falarmos do professor não temos distinguido, propositadamente, entre o professor da classe regular e o professor de apoio. Tal se deve ao facto de entendermos que, para além de ambos terem um papel importante a desempenhar na integração/inclusão das crianças com necessidades específicas, também se encontram "complexamente" interligados. As inovações desencadeadas suscitaram mudanças de papeis, muito significativas, a estes dois tipos de professores.

O professor da classe é considerado o recurso mais importante no ensino dos alunos com necessidades educativas especiais e o professor de

apoio actua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular, sendo responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a integração/inclusão (PORTER, 1994).

O professor de apoio realiza uma vasta gama de actividades, quer com os professores da classe, quer com toda a escola, de maneira a melhorar a qualidade de ensino e o clima de atitudes da escola perante as necessidades educativas especiais. As funções destes professores envolvem planeamento e desenvolvimento de programas, serviços de avaliação e de orientação, acções de supervisão, cooperação, comunicação e ensino directo (Porter; 1994).

De acordo com a situação actual, e no âmbito de uma escola para todos, o sistema educativo necessita de profissionais qualificados, que sejam capazes de diagnosticar a situação de aula, de respeitar diferentes ritmos de aprendizagem, que sejam capazes de planificar o ensino, bem como de fazer adaptações curriculares e, ao mesmo tempo, consigam encontrar o equilíbrio entre as necessidades do grupo-classe e as diferentes necessidades individuais (López Melero, 1996). Em suma, é necessário um profissional competente que, como diz López Melero (1996) «*sepa organizar y dar vida en las aulas*».

As situações educativas, no âmbito da escola para todos, são processos de grande complexidade, e como tal de grandes conflitos internos. Para se ter novos profissionais de ensino, que possam fazer frente aos processos gerados pelas situações de diversidade, é necessária uma formação de professores adequada às novas solicitações.

Assim, o sistema deve proporcionar aos futuros professores, logo na sua formação inicial, uma sensibilização às necessidades educativas especiais, de forma a que este possa desempenhar adequadamente a multiplicidade de funções e de competências que lhe é pedida, para que possa proporcionar ao aluno com necessidades educativas diferenciadas as condições necessárias ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades e capacidades, para vir a ser membro activo da sociedade a que pertence.

Já em 1978 o relatório Warnock, de entre as recomendações

relativas às necessidades educativas especiais, destacava que deveria ser incluído nos cursos de formação inicial de professores um elemento relativo à Educação Especial, cujos objectivos deveriam ser:

» desenvolver um conhecimento de que todos os professores, seja qual for o grupo etário dos seus alunos ou o seu nível de trabalho, se devem preocupar em ajudar as crianças que apresentam necessidades educativas especiais;

» preparar os professores para reconhecerem sinais precoces de possíveis necessidades educativas especiais;

» fornecer aos professores conhecimento do papel que devem desempenhar na avaliação das necessidades educativas da criança e na execução de medidas especiais prescritas;

» fornecer aos professores conhecimento sobre o que é a Educação Especial juntamente com a variedade de serviços de apoio existentes;

» proporcionar contactos com escolas, classes e equipas de Educação Especial;

» proporcionar aos professores algum conhecimento de como comunicar eficazmente com os pais e um conhecimento da importância da apreciação das ansiedades dos pais e do encorajamento do seu envolvimento contínuo no progresso do seu filho.

ACIMA DE TUDO, fornecer aos professores conhecimento em termos gerais de quando e onde se deve dirigir para a ajuda especializada.

Apesar das tendências apontarem para uma maior responsabilidade do professor do ensino regular pelos alunos com necessidades educativas especiais, não quer isto dizer que o papel do professor especializado deixe de ter significado.

Muito pelo contrário, são-lhe é atribuídas funções diferentes, como sejam, o caso de apoiar o professor do regular na sua intervenção com as crianças e, ainda, contribuir para a sua formação, a qual não termina na formação inicial.

López Melero (1996) aponta para uma formação mais específica no caso do professor que vai desempenhar funções de apoio, de forma a que saiba ajudar pais e profissionais de educação, que saiba intervir directamente com crianças que apresentam necessidades educativas especiais e para que saiba estabelecer modelos de investigação e de compreensão da realidade destas crianças em situação de integração/inclusão.

A forte tendência, neste âmbito, incide numa formação, quer inicial quer permanente, que tenha por base as necessidades emergentes da prática, uma formação mais centrada na escola, na investigação-acção, na prática reflexiva, no desenvolvimento organizativo da escola. A escola é entendida como local de resolução dos problemas e os professores como práticos reflexivos, sendo as estratégias a utilizar aquelas que promovam processos de formação num clima de cooperação e colaboração entre profissionais (Illán Romeu & Arnaiz Sanchez, 1996; López Melero, 1996; Jiménez Martinez & Vilá Suñé, 1999).

Neste sentido, e de acordo com a escola da diversidade, característica dos anos 90, o trabalho cooperativo e interdisciplinar surge como um eixo fundamental na formação profissional (López Melero, 1996), dado que pode contribuir para romper com a tradicional distribuição individual das responsabilidades, conhecimentos e funções entre os diferentes profissionais da escola (Jiménez Martinez & Vilá Suñé, 1999).

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In: AINSCOW, M. et al.(Coord.) (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa, IIE, pp.11-31.
- Balbas Ortega, M.J. (1994). *La Formación Permanente del Profesorado Ante la Integración*. Barcelona, PPU, S.A.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- García Pastor, C. & Orcasitas, J.R. (1987). Situación de la Educación Especial en España: el Proceso de Integración a Revisión. *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 0, pp.5-18.
- García Pastor, C. (Ed.) (1987). *La Formación de los Profesionales de Educación Especial. Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Universidad de Sevilla.
- Gine, C. (1988). La Educación Especial. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, pp.64-66.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1988). *Exceptional Children. Introduction to Special Education*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 4ª Edição, pp.13-15.
- Hernandez Diaz, J.M. (1999). A Escola na Europa do Sul no Limiar do Século XX. In: TRIGUEIROS, A.(1999) (Coord.). *A Escola e os Paradigmas da Mudança. Actas das VIII Jornadas Pedagógicas - III Transfronteiriças*. Castelo Branco, RVJ Editores.
- Illan Romeu, N. & Arnaiz Sanchez, P. (1996). La Evolución Histórica de la Educación Especial. Antecedentes y Situación Actual. In: ILLÁNROMEU, N. (Coord). *Didáctica y Organización en Educación Especial*. Málaga, Ediciones Aljibe, pp.13-43.
- Illan Romeu, N. (1989). *La Integración Escolar y los Profesores*. Valencia, Nau Llibres.
- Jimenez Martinez, P. & Vila Sune, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidade*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Lopez Melero, M. (1996). De la Reforma Educativa a la Sociedad del Siglo XXI. La Integración Escolar, Otro Modo de Entender la Cultura. In: LÓPEZ MELERO, M. & FRANCISCO GUERRERO, J. (Com.). *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*. Barcelona, Paidós, pp.33-79.
- O' Hanlon, C. (1996). Desarrollo Profesional y Fomento de la Integración de los Alumnos com necesidades Educativas Especiales a Través de la Investigación en la Acción. In: LÓPEZ MELERO, M. & FRANCISCO GUERRERO, J. (Com.). *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*. Barcelona, Paidós, pp.149-171.
- Parrilla Latas, A. (1987). La Figura y la Formación del Profesor de Aula Ordinaria en el Proceso de Integración. In: GARCÍA PASTOR, C. (Ed.). *La Formación de los Profesionales de Educación Especial. Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Universidad de Sevilla, pp.77-99.
- Porter, G. (1994). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In: AINSCOW, M. et al.(Coord.) (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa, IIE, pp.33-48.

Sánchez Palomino, A. & Torres González (Coord.) (1997). *Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young. London, Ed. Her Majesty's Stationery Office.