

EDUCARE

EDUCERE

Ano X - Nº 16 - Julho de 2004

ISSN nº 0873-0504

Ensino Superior A Caminho do Futuro



**REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE CASTELO BRANCO**

A RENOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

*Maria Helena Ferreira de Pedro Mesquita**

RESUMO

Com a política de integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, profundas alterações se vão produzindo no papel que o professor tem que desempenhar, a fim de dar resposta às necessidades de cada criança.

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

No presente artigo pretende-se realçar a necessidade de renovação na formação dos professores, focando os diferentes modelos de formação face à educação das crianças com necessidades educativas especiais numa escola que se pretende que seja "para todos".

ABSTRACT

With the politics of school integration of children with special needs in regular schools, profound changes are being produced in the role teachers have to play, in order to answer each child's needs.

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

The present article aims to stand out the need of renewal of teacher training focusing the different training models facing the education of children with special needs in a school that intends to be for all students.

Num passado ainda recente, as crianças com necessidades específicas realizavam a sua educação em escolas de ensino especial, pelo que a educação segregada era uma prática corrente e a alternativa encontrada para uma escolaridade necessária.

As abordagens tradicionais da educação especial encorajavam o professor a encaminhar as dificuldades encontradas para especialistas que diagnosticavam, avaliavam e prescreviam um ensino, normalmente alternativo, para o aluno com problemas.

Um ensino centrado na deficiência da criança, onde os alunos eram agrupados por categorias de deficiências, cuja resposta educativa era

*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco

organizada por professores especialistas de acordo com a categoria em causa.

A intervenção do professor do ensino regular era meramente formal e passiva, dado que se limitava a encaminhar a criança para um especialista. Daí que PORTER (1994) saliente que a mensagem transmitida era a de que os professores de ensino regular não seriam competentes e não se encontravam qualificados para garantir a educação dos alunos com problemas acentuados de aprendizagem.

A formação inicial, praticamente inexistente, e a formação de professores especialistas, assente num modelo de categorias por deficiências, tendo como base uma abordagem clínica, era o panorama encontrado.

A abordagem do ensino numa perspectiva de integração trouxe novas mudanças, para as quais nem o professor do ensino regular, nem o professor especialista estavam preparados.

ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SANCHEZ (1996) referem que foram duas as propostas formativas encontradas, quer para uns, quer para outros, na hora de satisfazer as necessidades de formação dos professores, no sentido de dar resposta às mudanças que acompanharam o desenvolvimento do processo de integração: «*la denominada como enfoque categórico o tradicional y la no categórica o polivalente*»(p.34).

Também RODRIGUES (1994) e LÓPEZ MELERO (1996) mencionam os modelos categorial e não categorial implementados na formação de professores em educação especial, como a resposta encontrada para colmatar as necessidades de formação emergentes de uma primeira aproximação educacional aos alunos com dificuldades.

No modelo de formação em categorias ou tradicional, a formação dos professores orienta-se de acordo com as diferentes categorias de deficiência, exclusivamente apoiado no diagnóstico médico/educativo. As disciplinas que figuravam nos currículos eram centradas nas deficiências, assumindo um carácter tecnicista da acção do professor.

A introdução de conteúdos tradicionais de educação especial no currículo dos professores do ensino regular, no sentido restrito das

deficiências, foi uma realidade que levou, necessariamente, a perpetuar a figura do especialista em educação especial (ILLÁN ROMEU & ARNAIZ SANCHEZ, 1996).

Com a publicação do Relatório da Comissão de Inquérito sobre educação de crianças deficientes - WARNOCK REPORT (1978), começa-se a divulgar, enquanto termo alternativo a «criança deficiente», a expressão «crianças com necessidades educativas especiais», deixando, assim, de se rotularem estas crianças/jovens.

Sobre este aspecto RUIVO (1986/87/88) refere que o Warnock Report propõe um modelo conceptual no âmbito da Educação Especial, o qual assenta no facto da deficiência passar a ser encarada como um "contínuo" de necessidades específicas de educação, abolindo-se, de uma vez, as "características diagnósticas", profundamente ligadas ao "modelo médico tradicional".

A educação não tem nada a ver com um paradigma de natureza médica, sendo WEDELL (1983) de opinião que os "rótulos dos síndromas" são úteis para a medicina, mas revelam-se de fraca utilidade em educação, visto não fornecerem informações pertinentes ao professor sobre os passos a seguir na educação dessas crianças.

No que diz respeito à intervenção com estas crianças, o novel conceito traz consigo também novas perspectivas no âmbito pedagógico. RODRIGUES (1991), salienta que a nova expressão, pela sua definição, que envolve aspectos relacionados com a acção pedagógica, atende mais aquilo que a criança é de facto e menos a um «conjunto de ideias relativamente imutáveis e não explicitáveis em termos de intervenção educativa e terapêutica»(p.76).

Na opinião do mesmo autor, esta perspectiva abriu novas possibilidades à integração de crianças com dificuldades nas estruturas de ensino regular, pelo facto de a escola ter que dar resposta às necessidades educativas, que deveriam idealmente constar do repertório de formação de qualquer professor (especialista de aprendizagem) em qualquer escola. O autor salienta, ainda, que dimensionar a "deficiência" em termos de necessidades educativas especiais é focalizar a acção na

criança concreta e na acção pedagógica, tendo em consideração os ritmos, sequências e objectivos de aprendizagem da própria criança.

KIRSTENSEN (1987) é da opinião que para se desenvolver a nova política de Educação Especial e da educação de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular, deverá ser desenvolvido e implementado um plano global que abranja toda a formação no âmbito do Ensino Especial, sendo de crucial importância que todos os educadores/professores do regular tenham conhecimentos acerca das necessidades educativas especiais de determinadas crianças.

Como tal, é importante que na formação de todos os futuros educadores/professores exista uma componente relativa ao ensino especial.

Perante novas perspectivas de integração, o modelo não categorial assume-se, então, como aquele mais adequado para formar e desenvolver conhecimentos de professores face às novas mudanças propostas.

Uma formação assente na lógica não categorial promove a "descategorização" da formação, focalizando-a mais para as necessidades individuais do aluno, numa perspectiva de reforçar as semelhanças, dando competências e habilidades ao professor para atender a estes alunos.

Os programas formativos não categoriais perspectivam a formação de professores em destrezas e habilidades necessárias para trabalhar com programas de integração, como seja em métodos de ensino cooperativos, competências de conhecimento, que vão desde conteúdos e estratégias didácticas, até competências mais específicas de intervenção, como adaptações de currículos, por exemplo (TORRES GONZÁLEZ, 1999).

Concordamos com RODRIGUES (1994) quando refere que, para formarmos professores que possibilitem a integração, a perspectiva não categorial é a mais desejada, dado que reforça as semelhança das crianças com problemas, em lugar de realçar as diferenças.

Ultrapassados os anteriores conceitos que apontavam como desejável a prévia classificação dos alunos por deficiência e a sua colocação em classes ditas homogéneas, criando a necessidade de professores com formação para a deficiência, o debate centra-se,

actualmente, na diversidade das necessidades educativas especiais e na melhor forma de se conseguir sucesso na aprendizagem das crianças com estas necessidades.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) veio introduzir o conceito de escola inclusiva, uma escola em que todas as crianças, sem excepção, possam realizar a sua educação, onde as necessidades possam ser satisfeitas na escola do seu bairro, onde possam desenvolver as suas capacidades e aptidões como outro ser humano, onde a igualdade de oportunidades seja uma realidade.

PORTER (1994) resume as principais ideias sobre a inclusão e as mudanças sentidas da seguinte forma:

- enquanto na perspectiva tradicional a intervenção se centrava no aluno com problemas, a avaliação era feita por especialista e os resultados da avaliação eram traduzidos em diagnósticos e respectiva prescrição do programa apropriado;

- na perspectiva inclusiva a intervenção centra-se na classe, a avaliação não é a do aluno, mas sim a das condições de ensino/aprendizagem, cujos problemas se resolvem de uma forma cooperativa, onde o apoio é dado na classe regular e são fornecidas estratégias para os professores poderem colmatar as dificuldades encontradas e ajudarem os seus alunos.

É posta em causa, mais uma vez, a questão da formação de professores, pois em função das novas tendências torna-se necessário e urgente repensar como formar, para que os futuros professores possam desempenhar, adequadamente, as novas funções, perante a diversidade e a heterogeneidade de necessidades educativas

As nossas ideias vão ao encontro de LÓPEZ MELERO (1996, p.62) quando salienta que, perante

«el carácter de desigualdad y heterogeneidad de las aulas, desigualdad no sólo de contextos sociales, sino principalmente desigualdad en los alumnos, es urgente la formación de unos profesionales con capacidad para afrontar dichas desigualdades. Por ello, hay que evitar preparar al profesorado para una homogeneidad que no existe en las

escuelas, para un niño hipotético o de nivel medio, para una enseñanza homogénea. Por el contrario, la formación inicial ha de ir encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de la desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad de las aulas.»

Para enfrentar este desafio várias medidas têm vindo a ser tomadas, e várias investigações têm vindo a ser realizadas em diversos âmbitos, como, por exemplo, nas novas formas de organização da escola. Mas, acima de tudo, tem-se procurado desenvolver e aperfeiçoar a formação dos professores para desempenharem o novo papel, resultante das renovações pedagógicas sentidas.

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 dos seu filho.

ACIMA DE TUDO, fornecer aos professores conhecimento em

termos gerais de quando e onde se deve dirigir para a ajuda especializada.

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; JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE, 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 (JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE, 1999).

LÓPEZ MELERO (1996) realça a importância das necessidades emergentes da prática, na formação dos profissionais. Para ele, os currícula de formação de professores devem proporcionar um conhecimento mais completo e profundo possível dos processos de integração, quer na sua dimensão teórica ("aspectos psicopedagógicos"), quer prática (através do pensamento dos professores que no dia a dia estão a vivenciar a "integração-acção"), bem como de uma adequada "informação-formação" das características mais comuns das pessoas com deficiência e dos diferentes métodos e procedimentos didácticos para a adaptação do ensino às diferentes características cognitivas, de forma a promover ao máximo o desenvolvimento pessoal de cada um.

JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE (1999) são de opinião que a formação dos professores deve ser compreendida a partir da relação dialéctica entre teoria e prática, promovendo a reflexão, a investigação e a crítica na prática educativa e no contexto em que esta se insere, em suma

«...a formación para el desarrollo del profesorado en educación reclama un modelo teórico-práctico que le capacite para saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica y, a la vez, para desarrollar procesos de análisis críticos acerca de las tensiones y contradicciones entre la ideología social y política de la educación en la diversidad y la práctica escolar y social de discriminación de las personas diferentes» (p.344)

A formação inicial do professor deve ser só o começo de um processo formativo que se prolonga ao longo de toda a vida profissional, e por formação inicial referimo-nos àquela que é ministrada ao futuro professor da classe regular.

Se a formação de professores for entendida como um "continuum", poderemos considerá-la como um processo composto por várias fases, ou níveis, claramente diferenciados pelos seus objectivos e conteúdos curriculares, mas claramente idênticos nos seus princípios éticos, didácticos e pedagógicos (MARCELO, 1995, cit por TORRES GONZÁLEZ 1999).

Apesar de ser só o início de um processo, a sua importância decorre do facto de ser nesta fase da formação que os futuros professores deverão ser eficazmente preparados para desempenharem as suas funções imediatas e para desenvolverem ideias e valores que mais tarde favoreçam os processos de inovação e mudança (BALBÁS ORTEGA, 1994).

A atitude perante a integração é um dos aspectos a ter em conta nesta fase da formação. A formação deve "equipar" o professor com uma maior qualidade, compreensão e formação prática antes de ele começar a desenvolver a sua prática docente.

KEARNEY & DURAND (1992) citam vários autores (DILEO & MELOY, 1990; LEYSER & LESSEN, 1985; STONE & BROWN, 1987) que afirmam poderem as atitudes favoráveis para com a integração ser aumentadas, na formação inicial de professores, simplesmente fornecendo informação sobre crianças com dificuldades, isto é, apenas através de uma disciplina.

O futuro professor necessita de uma formação que lhe permita fazer frente a muitas e variadas situações, muito orientada para a prática, de

forma a proporcionar-lhe os instrumentos e as atitudes necessárias para responder à inovação e renovação educativa (BALBÁS ORTEGA, 1994).

A combinação da teoria (informação teórica) com a experiência prática com crianças com necessidades educativas especiais parece ser a fórmula mais adequada para este nível de formação.

BOVAIR (1989) chama a atenção para o facto de que, estando a integração fortemente implementada, os educadores/professores que estão actualmente a ser formados necessitam de um nível mais alargado de conhecimento especializado que os anteriores.

A sua opinião valoriza especialmente a componente prática na formação inicial do educador/professor, através de um estágio na escola especial que oferece uma oportunidade intensiva de contacto com crianças que estão a ter dificuldades, aumentando a acuidade do profissional. O autor sublinha que o aluno/estagiário, ao trabalhar ao lado de professores numa escola especial, pode aperceber-se das subtilidades de trabalhar diariamente com este tipo de alunos, por vezes coisas que não podem ser aprendidas de outra forma que não esta.

Ainda a este propósito LÓPEZ MELERO (1996) realça a importância do "saber" e do "saber fazer" na formação dos futuros professores, como podemos reter das suas palavras:

«Esta formación inicial requiere el desarrollo de un tipo de conocimiento profesional muy peculiar, porque así lo demanda la escuela integradora; es un conocimiento complejo no sólo de saber, sino, principalmente, de saber hacer. Es una formación mezcla de teoría y práctica, con grandes dosis de técnica y de arte. Todo ello le ha de proporcionar un conocimiento en acción, lo que supone una formación que, partiendo del análisis de la práctica, le permita definir los problemas complejos de las situaciones de integración y, a partir de ellos, sepa elaborar procedimientos de planificación, de intervención y de reflexión sobre la propia acción.» (p.65)

A formação inicial deve ser baseada mais na capacidade de saber produzir do que saber aplicar conhecimentos (PARRILLA, 1987) e que seja

capaz de levar os professores a adquirirem uma atitude reflexiva sobre o seu ensino (TORRES GONZÁLEZ, 1999).

Conjuntamente com os conhecimentos académicos e científicos necessários a uma formação inicial para atender às múltiplas diferenças das crianças, é também necessário capacitar os futuros professores da classe regular para saberem observar e reflectir sobre a sua acção e a dos seus colegas (auto avaliação e reflexão cooperativa), para saberem avaliar criticamente a sua própria actuação e o processo educativo e, ainda, para trabalhar em equipa e investigarem (JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE, 1999).

Nesta perspectiva JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE (1999) referem que no currículo de formação inicial de qualquer futuro professor devem ser contempladas estratégias para que:

- o estudante tenha um papel activo na sua aprendizagem;
- a construção do conhecimento profissional parta das representações dos próprios estudantes sobre a sua profissão, através de um processo gradual que gire em torno da experiência, da interacção teoria-prática, da reflexão e da crítica justificada;
- a aprendizagem e conhecimento das capacidades profissionais dos futuros professores se articule em torno das situações problemáticas e dos desafios emergentes da prática, que permitam produzir compreensão significativa e, ao mesmo tempo, levar ao encontro de soluções plausíveis para os problemas de ensino encontrados.

Quanto aos conhecimentos a ter em conta na formação inicial, LEÓN GUERRERO (1991) realizou um trabalho de síntese de revisão da literatura e investigações sobre este assunto, apresentando uma listagem de conhecimentos, a saber:

- a) *Conhecimentos sobre a natureza da integração*: conceitos, terminologia, legislação, investigações mais relevantes e modalidades.
- b) *Conhecimentos específicos dos meios e sistemas de apoio*: familiarização com as obrigações e responsabilidades dos diferentes sistemas de apoio existentes.

c) *Conhecimentos sobre as atitudes*: as que dizem respeito aos próprios professores, ao aluno integrado, aos pais, à sociedade, bem como saber implementar mudanças de atitudes.

d) *Conhecimentos sobre a natureza do aluno com necessidades educativas especiais*: isto é, as características mais importantes das diferentes deficiências.

e) *Conhecimentos sobre o ambiente de aprendizagem*: planificar e alterar o ambiente físico da sala de aula.

f) *Conhecimento para valorizar as necessidades do aluno*: familiarização com leis, áreas de responsabilidades, formas de registo, bem como de interpretação e relação de resultados.

g) *Conhecimentos sobre objectivos, elaboração de programas educativos individualizados e estratégias* para seleccionar, modificar e desenvolver materiais curriculares.

h) *Conhecimentos sobre orientação e estratégias instrutivas*: orientação do processo ensino-aprendizagem, planificação de actividades individuais e em grupo, fomentando a interacção com o aluno com necessidades educativas especiais.

i) *Conhecimentos sobre a avaliação do aluno com necessidades educativas especiais*: familiarização com estratégias de avaliação e habilidades para interpretação da informação recolhida.

j) *Conhecimentos sobre planificação e administração*: tem a ver com o conhecimento das dimensões organização e contexto que determinam a implementação de uma integração de qualidade.

k) *Comunicação*: habilidades para estabelecer relações com as pessoas envolvidas no processo integrativo, como sejam os pais, outros profissionais, a sociedade em geral e os próprios alunos em particular.

Seria, no entanto, aconselhável que os conteúdos curriculares relacionados com estes aspectos não se concentrassem em uma ou mais disciplinas do currículo de formação dos futuros professores, de uma forma desconexada das restantes componentes curriculares (como ocorre actualmente na maioria dos países), mas antes que percorressem,

transversalmente, todo o currículo de formação.

GARCÍA GARCÍA (1986) propõe, de uma forma muito clara, como se poderia conseguir esta permeabilidade de conteúdos para a integração através de todo o currículo:

a) Em Teoria e História da Educação: fazendo uma aproximação à história da educação especial, à história das instituições, teorias e modelos da educação especial bem como a estudos comparados...

b) Em Sociologia da Educação: fazendo referência ao meio familiar, educativo e social das pessoas com necessidades educativas especiais, à teoria de reprodução social da escola, ao papel das atitudes perante estas pessoas...

c) Em Psicologia Evolutiva e da Educação: abordando as perturbações e dificuldades no desenvolvimento - aprendizagem, problemas de adaptação e conduta, estilos cognitivos e de aprendizagem...

d) Em Didáctica e Organização Escolar: elaboração, implementação e avaliação de programas para alunos com necessidades educativas especiais, referência a aspectos organizacionais da escola e da sala de aula numa perspectiva de atender a todos os alunos num contexto educativo integrador...

e) Nas Didácticas Específicas: abordando as dificuldades de aprendizagem em cada uma delas, bem como o diagnóstico das dificuldades, as metodologias de intervenção e respectiva avaliação.

f) Na Prática: observação e intervenção em escolas que ofereçam experiências positivas de integração e em outros sectores de educação em áreas de população marginalizada.

As tendências no campo da formação inicial apontam, pois, para formar professores que sejam capazes de atender às múltiplas necessidades dos seus alunos nas suas salas de aula, sem colocar diferenças entre as crianças com necessidades educativas especiais e as ditas "normais".

O tipo de formação para atingir este objectivos centra-se num modelo não categorial, cujos conteúdos teóricos são imprescindíveis e

necessários, mas em que a componente prática tem de ser uma vertente não esquecida, dado que é também através dela que o futuro professor constrói o pensamento prático e a capacidade de compreender as situações complexas e ambíguas, emergentes da prática, para a tomada de decisões razoáveis, inteligentes e pensadas.

Apesar da formação inicial desempenhar um papel fundamental no que diz respeito à mudança de atitudes face à integração e na confiança dos futuros professores para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, isto não se mantém durante toda a vida, pelo que se torna necessário continuar a incrementar o aumento de conhecimentos e da prática reflexiva.

O aperfeiçoamento dos professores em exercício das suas funções é uma necessidade para o sucesso da integração, em particular, e do acto educativo, em geral.

A **formação permanente ou contínua** é outra das fases do processo de formação, vista como uma parte essencial da preparação dos professores, e como um factor fundamental para o êxito de qualquer reforma educativa.

Segundo BALBÁS ORTEGA (1994) todos os estudos e investigações que se têm levado a cabo sobre a formação dos professores face à integração são concordantes em apontarem que, tanto os professores do ensino regular, como os de educação especial (professor de apoio), necessitam de formação para desempenhar as novas funções emergentes de um processo complexo como a integração, e que as necessidades sentidas não diferem muito de um caso para outro, nem daquelas necessárias a qualquer professor para ensinar qualquer aluno.

Para LÓPEZ MELERO (1996) só quando a necessidade de «*perfeccionamento*» surge do próprio pensamento do professor é que as instituições responsáveis têm que criar estratégias para a actualização e aperfeiçoamento dos professores envolvidos no processo integrativo.

O mesmo autor salienta a prática, a reflexão e a investigação sob o trabalho diário como o ponto de partida e o eixo em torno do qual deve girar esta formação. Uma formação que permita aos professores um

conhecimento na e sobre a acção:

«...partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, etc. La práctica así concebida deja de ser un procedimiento de aplicación para convertirse en un proceso de investigación en la acción.»(p.68)

Nesta perspectiva, a formação deve centrar-se na análise dos problemas e dilemas decorrentes das práticas educativas no contexto da sala de aula, em particular, e da escola, em geral, pelo que as soluções encontradas, bem como as tomadas de decisão, deverão emergir da reflexão compartilhada e da investigação sobre as suas práticas. A escola aparece como meio privilegiado para uma formação com estas características como é referido pelos autores JIMENÉZ MARTINEZ & VILÁ SUÑE (1999):

«La respuesta educativa a la diversidad de necesidades especiales introduce necesariamente cambios en la dinámica y funcionamiento de la escuela y por supuesto en los profesionales que desarrollan su trabajo en la misma. Los cambios ideológicos y metodológicos desde la cultura de la integración dejan entrever una configuración diferente de la formación del profesorado que pensamos que da lugar a respuestas distintas que permitirán al profesorado, desde una perspectiva centrada en la escuela, desarrollar el trabajo de identificación de necesidades para responder a las exigencias y demandas de los propios profesores y de los alumnos, entre los que se incluyen aquellos que tienen necesidades educativas especiales.»(p.247-248)

Quanto aos conhecimentos e às competências que esta formação requer, recorreremos a BALBÁS ORTEGA, (1994) que realizou um trabalho de síntese de revisão da literatura de numerosos autores e investigações sobre esta matéria, apresentando uma listagem de uma série de competências e conhecimentos coincidentes, na sua grande maioria, nos diferentes autores. Assim, para fazer frente à diversidade, todos os professores devem ter uma base de conhecimentos:

a) Sobre a natureza da integração: princípios, filosofia, conceitos, terminologia, legislação, modalidades, experiências realizadas, etc.

- b) Sobre os serviços de apoio com que pode contar, como localizá-los e ter acesso a eles.
- c) Sobre as possibilidades e limitações gerais que apresentam as diferentes deficiências.
- d) Para saber reconhecer e detectar as necessidades e dificuldades que os alunos apresentam.
- e) Sobre o currículo em geral: selecção de objectivos, conteúdos e actividades de acordo com as necessidades dos seus alunos; modelos e técnicas de intervenção variadas para poder utilizar nas distintas situações; organização e gestão da aula; distintos modelos para avaliar o progresso dos alunos.
- f) Sobre individualização e adaptação do ensino.
- g) Sobre comunicação e relações com os alunos, com os pais, com outros profissionais e com a sociedade.
- h) Sobre o envolvimento que rodeia a criança.
- i) Sobre valores profissionais.

O desenvolvimento profissional dos professores que trabalham no âmbito da educação especial e da integração escolar apresenta modelos formativos diferenciados e todos eles válidos. A variedade de modalidades de formação vai desde:

- a participação dos professores em cursos, seminários, conferências, debates ou jornadas;
- a formação por módulos, cursos de curta duração ou ainda oficinas de formação sobre temas específicos;
- a formação cooperativa, através de actividades de intercâmbio entre profissionais ou de colaboração e formação entre colegas;
- até à formação centrada na escola como meio de aprendizagem para responder às necessidades emergentes da sua actividade quotidiana nas escolas.

O WARNOCK REPORT (1978) salienta a necessidade de um novo programa de formação e aperfeiçoamento dos professores, de entre as

três prioridades apontadas. Considera que o aperfeiçoamento do professor se pode realizar através de:

- cursos breves para todos os professores implicados na educação de crianças com necessidades educativas especiais;
- cursos de um ano a tempo integral ou o equivalente a tempo parcial;
- cursos adicionais de carácter mais específico, para professores que anseiam especializar-se na educação especial (caso dos professores de apoio).

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), para além de salientar a formação de professores, realça, também, a necessidade de se organizarem seminários para autoridades locais, inspectores e directores de escola. No âmbito do aperfeiçoamento dos professores as indicações apontam para:

- modalidades de formação centradas na escola através da interacção com os orientadores;
- cursos adicionais de formação especializadas em alunos com necessidades educativas especiais, após a formação inicial, com o objectivo de que os professores sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel relevante nos programas de necessidades educativas especiais.

PARRILLA (1992) é da opinião de que a formação permanente pode ser encarada com diferentes funções, dependendo das necessidades a que pretende dar resposta:

- Enquanto especialização, quando dirigida a professores que se pretendem especializar em necessidades educativas especiais.
- Enquanto actualização de conhecimentos, quando dirigida a professores que pretendem melhorar e actualizar os seus conhecimentos no âmbito dos diferentes temas da educação especial.
- Enquanto aprofundamento e desenvolvimento, quando dirigida a professores de educação especial, de apoio e a profissionais não docentes envolvidos no processo de integração que pretendem um nível superior de especialização.

A necessidade de criar programas de formação é uma realidade assumida por todos. Daí que comunguemos da opinião de LEÓN GUERRERO (1997), quando refere que os pilares básicos dessa formação são:

«1. La reflexión del profesor sobre su práctica como fuente fundamental de su conocimiento.

2. La creación y fomento de grupos de trabajo intra e intergrupo para llevar a cabo la comunicación de experiencias...

3. La investigación-acción y el desarrollo profesional cooperativo como instrumentos para desarrollar el conocimiento práctico.» (p.416-417)

Para RODRIGUES (1988), um sistema de integração escolar pode e deve incluir vários níveis de formação de pessoal:

- um primeiro nível, que tem por objectivo preparar todos os professores para responderem às necessidades educativas especiais que lhes venham a surgir no contexto da escola regular;

- um segundo nível, que visa preparar professores consultores ou especializados para apoiar os múltiplos aspectos educacionais de alunos com necessidades educativas especiais integrados;

- um terceiro nível, que implica uma formação para o desenvolvimento de projectos de inovação ou de investigação.

Estes três níveis, se desenvolvidos em várias modalidades de formação - nomeadamente a formação permanente - ,podem constituir a estrutura de um sistema de formação ágil e adequado (RODRIGUES, 1994), de forma a que rapidamente se responda às necessidades do sistema e sobretudo às necessidades das crianças com necessidades educativas especiais que se encontram neste mesmo sistema.

No termo deste artigo gostaríamos de deixar registadas algumas RECOMENDAÇÕES que contribuam para a renovação pedagógica da formação de professores no âmbito das necessidades educativas especiais:

- O modelo mais adequado a utilizar na formação de professores deve recair sobre o modelo não-categorial, dado que é aquele que respeita

as necessidades de cada ser humano, e centra as competências do futuro professor no acto educativo e não na deficiência da criança.

- Toda a formação deve ser realizada em instituições de ensino superior. A formação contínua e a especializada deve ser efectuada pelas instituições que são responsáveis pela formação inicial dos professores.

- Toda a formação, inicial ou contínua, deve estar estruturada de forma a que possa responder às necessidades emergentes do dia a dia do professor, pelo que a relação teoria-prática deve ser uma constante, a fim de promover a reflexão, a investigação e a crítica sobre a prática educativa, numa formação centrada na escola.

- Deve haver um espaço para adequar os planos de estudos dos cursos de especialização e dos de formação inicial às novas perspectivas de educação inclusiva.

- Nos planos de estudos dos cursos de formação inicial seria aconselhável que os conteúdos relacionados com as necessidades educativas especiais percorressem, transversalmente, todo o currículo de formação, em vez de se concentrarem em uma ou mais disciplinas.

- A formação especializada deve ter como eixo fundamental o trabalho cooperativo e interdisciplinar, a prática, a reflexão e a investigação-acção sobre o trabalho diário do professor no activo.

- Deverá contemplar-se a criação de programas de formação "acelerada" dos professores em exercício, no âmbito da educação inclusiva, centrados nas práticas diárias e nas escolas em que estes se encontram.

BIBLIOGRAFIA

- BALBÁS ORTEGA, M.J. (1994). *La Formación Permanente del Profesorado Ante la Integración*. Barcelona, PPU, S.A.
- BOVAIR, K. (1989). *A Escola Especial: Parte do e não à Parte do Sistema Educacional* (trad.). In: MONIZ PEREIRA (org.). *Integração Escolar*. Colectânea de textos (1993), Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação, pp.93-101.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1986). *Integración Escolar y Formación del Profesorado*. Siglo Cero, 105, pp.58-61.
- ILLÁN ROMEU, N. & ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1996). *La Evolución Histórica de la Educación Especial. Antecedentes y Situación Actual*. In: ILLÁN ROMEU, N. (Coord). *Didáctica y Organización en Educación Especial*. Málaga, Ediciones Aljibe, pp.13-43.
- JIMÉNEZ MARTINEZ, P. & VILÀ SUÑÉ, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidade*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- KEARNEY, C.A. & DURAND, V.M. (1992). *How Prepared are our Teacher for Mainstreamed Classroom Settings? A Survey of Postsecondary Schools of Education in New York State*. *Exceptional Children*, 59 (1). pp.6-11.
- KRISTENSEN, K. (1987). *A Formação de Pessoal. População Destinataria e Modelo*. In: MBABANE. *Integração, Formação de Pessoal e Estratégias de Planeamento*, Lisboa, Reabilitação Internacional, Comissão de Educação, pp.152-171.
- LÉON GUERRERO, M.J. (1991). *El Conocimiento da la Integración Escolar del profesor originario como base de s Práctica y Formación*. In: ZABALZA, M.A. & ALBERTE, J. (Ed.). *Educación Especial y Formación del Profesorado*. Santiago, Tróculo, pp.169-182.
- LÉON GUERRERO, M.J. (1997). *El Desarrollo Profesional del docent y la Atención a la Diversidad*. In: SÁNCHEZ PALOMINO, A. & TORRES GONZÁLEZ (Coord.). *Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid, Ediciones Pirámide, pp.407-430.
- LÓPEZ 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..
- 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.
- PARRILLA, A. (1992). *El Profesor ante la Integración Escolar: Investigación y Formación*. Madrid, Cincel.

- 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.
- RODRIGUES, D. (1991). As Necessidades Educativas Especiais e a Intervenção. In: RODRIGUES, D. (Org.). Métodos e Estratégias em Educação Especial. Antologia de Textos, Volume 1, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições, pp.41-57. (Reimpressão de Horizonte, 1985, volume 1, Nº5).
- RODRIGUES, D. (1994). Necessidades e Dimensões da Formação Contínua de Professores de Educação Especial. Integrar, Nº4, pp.26-31.
- RUIVO, J.B. (1986/87/88). Os Conceitos de Educação Especial. Revista do Desenvolvimento da Criança. Lisboa, Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental, Volume VI, Nova Série, nºs 1 e 2, pp.5-8.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999). Educación y Diversidad: Bases Didácticas y Organizativas. Málaga, Ediciones Aljibe.
- 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.
- WEDELL, K. (1983). Conceito de Necessidades Educativas Específicas de Educação. Cadernos do COOMP, 7/8, pp.19-26.