



Formação de professores para a inclusão¹

Teresa S. Leite

Resumo

Poder-se-á de facto falar numa educação específica para a inclusão? Será desejável distinguir a formação para a inclusão das abordagens mais gerais nesta área ou, pelo contrário, a inclusão é um princípio básico do sistema educativo e, nesse sentido, toda a formação se orienta nesse sentido? Nesta conferência procuramos debater o assunto, relacionando formação de professores com conhecimento profissional docente e defendendo que a aceitação da diferença pelos professores depende, em grande parte, das conceções que têm sobre o currículo e das estratégias de ensino pelas quais optam. Para serem eficazes, essas estratégias terão que ser pensadas e planeadas no quadro da gestão curricular em turmas inclusivas, deixando para a educação especial os processos e técnicas de cariz especializado.

Palavras-chave: Formação de professores; inclusão; conhecimento profissional docente

O título desta conferência levanta, desde logo, algumas questões. A primeira pergunta óbvia é: será desejável uma formação para a inclusão? Podemos perguntar, em seguida, se existe realmente uma formação para a inclusão. E, por último, é possível questionar a necessidade de uma formação específica para a inclusão. Este texto pretende contribuir para a resposta a estas 3 questões.

1) Será desejável uma formação específica para a inclusão?

A formação (inicial, contínua) orienta-se para a construção do conhecimento profissional, neste caso em particular, para a construção do conhecimento profissional docente. Como Shulman (1987) demonstrou nos finais do século passado, em termos gerais este conhecimento abrange o conhecimento dos conteúdos, o conhecimento da

¹ Leite, T. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão*. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro.

didática dos conteúdos, o conhecimento pedagógico e curricular e o conhecimento dos alunos e do contexto. É, portanto, um conhecimento compósito e complexo que é mobilizado de forma integrada e pertinente face a situações concretas (Roldão, 2007). Situações concretas essas que têm características muito distintas umas das outras e que exigem sempre processos de análise do real, de planeamento da ação, de monitorização dessa ação, de questionamento dos resultados... Processos esses que, por sua vez, enriquecem e expandem o conhecimento profissional, porque a experiência é também uma forma de desenvolvimento profissional.

Há um ano, numa outra conferência, defendi que existe um conhecimento profissional específico dos docentes de educação especial. Ao invés, não creio que exista um conhecimento profissional específico para se trabalhar em contextos inclusivos e, mais especificamente, em contextos escolares com alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Como referem Ainscow e Miles (2016, p. 154) “as escolas não se tornam inclusivas transplantando o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino”. Apesar das boas intenções subjacentes, a criação de respostas individualizadas no contexto do grupo – que normalmente surgem como as únicas respostas individualizadas na turma – são uma transposição dos procedimentos típicos da educação especial para o contexto de sala de aula regular, tendendo a perpetuar e por vezes agudizar as diferenças pré-existentes.

Com efeito, a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões.

O conhecimento dos conteúdos e da didática dos conteúdos permite ao professor encontrar formas diversificadas de abordar e explorar os tópicos programáticos nas quais os alunos encontrem pontos de apoio para as novas aprendizagens. Não existe uma didática da matemática ou da geografia específica para os alunos com NEE, ou para os alunos com uma determinada deficiência ou para um determinado aluno com dada problemática – e às vezes, quando ouvimos os professores dizerem que não têm formação para trabalhar com alunos com NEE, parece que é disso que estão à espera: de uma didática própria para o ensino de determinada disciplina ou para ensinar determinado conteúdo ao aluno X, que tem determinada problemática e determinadas características.

Pelo contrário, é o conhecimento sólido e aprofundado dos conteúdos e das formas de os ensinar que permite ao professor encontrar a melhor forma de fazer um determinado aluno aprender um determinado conteúdo, porque consegue perceber dificuldades, decompor procedimentos e voltar a articulá-los por outros caminhos, relacionar conceitos com a vida quotidiana, tornar o currículo relevante para o aluno e passível de apropriação por ele... E, como diz Roldão (2009), é a ação de conduzir e

levar a efeito esse processo de fazer aprender que desde sempre constitui a marca distintiva da profissão docente.

No que respeita aos conhecimentos pedagógicos e curriculares, o que a Inclusão exige são, antes de mais, conhecimentos sobre planeamento e gestão curricular: a gestão do grupo, o planeamento e gestão das atividades, a gestão do tempo... e é preciso ter consciência que a heterogeneidade atual da população escolar requer diferenciação, existam ou não alunos com NEE nas turmas. Definitivamente, acabou o tempo em que podíamos “ensinar todos como se fossem um só” (Barroso, 1995).

As conceções dos professores sobre o currículo constituem uma área muito estudada, mas que não tem tido as consequências práticas que os resultados da investigação mostram como necessárias. E no entanto, essas conceções são determinantes para o sucesso da inclusão, porque moldam as atitudes e comportamentos dos professores face às diferenças na aprendizagem. Nos países com sistemas curriculares tradicionalmente centralizados, como o nosso, predomina ainda uma conceção muito fechada de currículo (o currículo como programa), o que torna muito mais difícil a aceitação da diferença – mesmo quando essa diferença é a norma e não a exceção, como acontece nas turmas atuais.

Neste sentido, a aceitação da diferença por um professor não depende apenas de fatores emocionais, pessoais ou sociais: depende, para além disso, das conceções sobre o currículo. Um professor com uma perspetiva aberta de currículo terá sempre muito mais facilidade em aceitar as diferenças entre os alunos, diferenciar percursos de aprendizagem, encontrar novas estratégias para fazer aprender. Porque, como diziam Manjón, Gil e Garrido (1997, p.55),

“O mesmo aluno, perante duas respostas escolares diferentes, apresentará um grau de especificidade diferente nas suas necessidades educativas, uma vez que, quanto mais segregadora, fechada e inflexível for a resposta considerada, maior necessidade teremos de recorrer à atribuição de meios suplementares e a planos divergentes do normal”

A diferenciação pedagógica apenas para o aluno com NEE – o único aluno dentro da turma a fazer um trabalho diferente dos outros – não pode continuar a ser considerada uma boa prática de inclusão. Saber gerir uma turma inevitavelmente heterogénea, como são todas as turmas atuais é uma das dimensões fundamentais do conhecimento profissional docente – e é provavelmente aquela sem a qual as outras dimensões não se chegam sequer a constituir.

Entendamo-nos: não há métodos milagrosos para alunos com NEE. Há algumas técnicas específicas, mas que ficam a cargo dos docentes especializados em Educação Especial e dos terapeutas. Aos professores de educação regular não são exigidos e não são exigíveis conhecimentos de Educação Especial. O que o professor de ER tem que

dominar é um leque de estratégias de ensino que lhe permita organizar a aprendizagem de todas as crianças e monitorizar o processo de aprendizagem de cada uma delas – tenha ou não NEE. Necessária é também uma efetiva colaboração com os docentes e técnicos de Educação Especial para a qual contribuirá o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa.

Eventualmente, as necessidades educativas especiais de determinado aluno podem requerer a incorporação curricular de conhecimentos, atitudes, capacidades que em outros alunos são dadas como adquiridas, porque são percursos de aprendizagem que a maior parte das crianças faz sozinha e tão rapidamente que os professores nem se apercebem do caminho que os alunos percorreram para lá chegar. Mas há também muitas crianças sem problemáticas específicas que têm dificuldade em fazer essas aprendizagens de forma espontânea e para quem é preciso delinear percursos curriculares mais detalhados. E, nesses casos, o mais importante é identificar os pontos fortes do aluno para colmatar as fragilidades e não, como se vê muitas vezes, insistir nas dificuldades sem proporcionar outras formas de alcançar o mesmo objetivo ou seja, sem diversificar as estratégias e atividades de ensino.

Quanto à quarta dimensão do conhecimento profissional docente - o conhecimento dos alunos e do contexto – é importante desmanchar algumas ideias feitas (malfeitas, como notava Rodrigues em 2006), designadamente a convicção, presente em muitos professores, de que ter conhecimentos sobre a problemática ou deficiência de determinada criança nos indica o caminho a seguir para o seu ensino. Obviamente que nos dá informações sobre as características de uma dada categoria de problemas, mas tal não é suficiente – nunca foi! - para definir o percurso de aprendizagem de um aluno (Ainscow & Miles, 2016).

A definição e redefinição desse percurso requer conhecimento daquele aluno especificamente e também o seu contexto e isso exige, antes de mais, atenção, mas também conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, sobre os processos de aprendizagem em geral e os processos de aprendizagem de competências específicas em cada área disciplinar em particular (por exemplo, como é que se aprende a ler) e também conhecimentos sobre observação pedagógica.

Resumindo, se o conhecimento profissional docente for perspetivado na sua integral aceção e em todas as suas dimensões, inclui... a inclusão. Neste sentido, uma formação orientada para a construção desse conhecimento será, também, uma formação para a inclusão.

E, respondendo à pergunta inicial, não, não é desejável uma formação para a inclusão, porque na sua verdadeira aceção, a formação prepara ou aprofunda o ensino de todos os alunos. Nesse sentido, toda a formação é para a inclusão e não é desejável falar de uma formação específica para a inclusão.

2) Será que existe uma formação para a inclusão?

A formação inicial para a inclusão tem sido defendida em múltiplos pareceres, recomendações, relatórios técnicos nacionais e internacionais. No entanto, ela surge quase sempre como uma necessidade do sistema e dos professores, cabendo a estes últimos a sua operacionalização.

A nível internacional, documentos da UNESCO (2009; 2015) e da OCDE (2009; Schleicher, 2012) salientam a necessidade de encorajar a utilização de métodos de planeamento baseados nas necessidades e interesses dos alunos, sensibilizar os professores para a importância do trabalho colaborativo, promover a mudança de atitudes face à diferença e a procura de estratégias adequadas a cada aluno através da reflexão sobre prática.

A nível nacional, a análise da inserção na legislação de orientações expressas para a inclusão revela as preocupações da política educativa sobre este assunto. Por outro lado, a análise da forma como se integra a abordagem das NEE no currículo de formação inicial é indicadora dos princípios subjacentes e dos modelos de formação que se defendem.

Em Portugal, há 27 anos foi legislada a obrigatoriedade de os cursos de formação inicial de professores incluírem a preparação para trabalhar com crianças com NEE (nº2 do art. 15º do DL 344/89). Dir-se-ia que, quase 30 anos depois, o sistema de formação, independentemente das alterações entretanto legisladas e dos modelos subjacentes aos planos de estudo das diferentes instituições, teria já encontrado formas de integrar essa preparação de modo transversal em todo o currículo formativo.

Em vez disso, continuamos a ter, na maior parte dos cursos, uma ou mais disciplinas dedicadas especificamente às NEE – disciplinas que surgem no meio do percurso de formação, de modo tão desligado das restantes e tão marginal à iniciação à prática profissional, que a sua inserção nos planos de estudos parece, ela própria, contribuir para perpetuar a segregação e marginalização destes alunos ou, no mínimo, para perpetuar a noção de que a educação destes alunos configura uma situação excecional e requer condições excecionais.

Para além disso, uma disciplina assim introduzida num plano de estudos tende a incidir sobre as diferenças muito mais do que sobre as semelhanças. E, na maior parte das vezes, o que encontramos nos programas desta disciplina é a caracterização das diferentes deficiências ou problemáticas das crianças e jovens, com categorizações médicas e psicológicas generalistas que poderiam ser consultadas em qualquer *site* da internet, mas que de pouco servem em termos pedagógicos. Saber o que é a trissomia 21 ou a paralisia cerebral pode ser importante, mas não chega para saber como gerir

uma turma que inclui crianças com estas problemáticas, nem para saber como organizar o trabalho dessas crianças dentro da turma.

Mais importante será que as disciplinas da componente didática da formação se debrucem sobre a forma como as crianças e jovens fazem as aprendizagens específicas (em matemática, em ciências, em história, em música) para que os futuros professores saibam planejar percursos diversificados de acesso aos conhecimentos.

Mais importante será que as cadeiras de pedagogia e currículo incidam sob formas de organizar o ensino que não se centrem apenas na figura do professor, na exposição pelo professor, na demonstração pelo professor - antes incentivando o questionamento pelos alunos, a problematização das situações e a procura de soluções, em processos individuais e coletivos realizados com a autonomia possível conforme a idade, o nível de desenvolvimento e de aprendizagem, a complexidade dos tópicos a abordar...

Mais importante será desenvolver nos futuros professores, também neles, essa atitude de questionamento e problematização das situações pedagógicas que constitui a base da investigação e sem a qual não há mudança consistente. O desenvolvimento de um pensamento analítico e crítico nos futuros professores exige o conhecimento de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, a interiorização de procedimentos rigorosos de caracterização e monitorização do real, sem os quais restam apenas vagas noções impressionistas e, muitas vezes, erróneas.

E mais importante ainda será que a iniciação à prática profissional decorra em contextos inclusivos, para que os futuros professores se habituem a trabalhar em situações educativas com todo o tipo de crianças e jovens e não se sintam inseguros e perplexos quando têm que lidar com aqueles que, de algum modo, não cabem no estereótipo do aluno-padrão. Como diferentes estudos têm mostrado ao longo das últimas décadas, o contacto direto com alunos com NEE e as experiências de ensino em turmas inclusivas reduzem as preocupações dos futuros professores face às diferenças e são fatores determinantes para a aceitação da inclusão, para o empenhamento no trabalho com estes alunos dentro da turma e para o apoio efetivo à sua progressão escolar.

Em síntese, na formação inicial, a inclusão de alunos com NEE deveria constituir uma orientação transversal do currículo (Madureira e Leite, 2007), integrada nos temas pedagógicos gerais (pedagogia, currículo, ética profissional, articulação com as famílias), mas também nas abordagens didáticas de cada área disciplinar, desenvolvida e aprofundada em situações de iniciação à prática profissional e assente numa atitude de questionamento crítico da realidade através de procedimentos de investigação.

Por seu turno, a formação contínua pensada numa perspetiva de inclusão tem tido tendência a enfermar do mesmo mal: centrando-se nas características da deficiência ou

do problema, descarta os aspetos essenciais do planeamento da intervenção, uma intervenção que tem que ser pensada na perspetiva da criança, mas também da turma em que ela está inserida – uma intervenção que seja útil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com NEE mas que não crie disrupções no funcionamento normal do grupo.

Esta tendência a centrar na problemática da criança toda a atenção educativa não é exclusiva das escolas portuguesas nem acontece por ineficácia ou incapacidade dos professores portugueses. Surge ou surgiu em todos os países que têm um historial de Educação Especial, porque, não se sabendo muito bem como lidar com a inclusão, fomos procurar os conhecimentos e os procedimentos que já existiam – e esses eram os da Educação Especial. Embora desadequados a uma nova realidade, eles eram o único corpo de conhecimentos sólido para o trabalho com alunos com NEE. Por isso, numa primeira fase precisámos de nos situar nos conhecimentos e competências que existiam e é importante sabermos reconhecer os contributos das várias áreas do saber e dos vários campos de atuação profissional à luz da história e do tempo em que ocorreram.

Em sentido inverso, outras formações são orientadas como se estes alunos não estivessem nas aulas ou como se não levantassem dificuldades aos professores, o que apenas conduz a novas formas de segregação. Não é possível ou sensato negar que a inclusão de alunos com NEE criou angústias, perplexidades, muitas dificuldades, em alguns casos rejeições, mas também há que reconhecer que noutros casos se tornou um desafio e deu origem a inovadores processos de intervenção.

Agora, quando já existem tantas experiências práticas, tantos estudos, tanto pensamento sobre a Escola Inclusiva, é altura de nos centrarmos naquilo que constitui o cerne da inclusão: aprender juntos. E é altura de nos centrarmos nos processos didáticos e pedagógicos em sala de aula, com todas as crianças... incluindo as que têm NEE. Para que tal suceda, é necessário que a organização do ensino na turma se oriente para a aprendizagem e não apenas para a apresentação de conteúdos. Porque, como muitos autores vêm dizendo há muito tempo, formas de organização do ensino a partir do trabalho dos próprios alunos são úteis não apenas para as crianças com NEE mas para todas as crianças (Ainscow e Messiou, 2016).

Por isso, em termos de formação contínua, seria útil o desenvolvimento de ações centradas nas escolas e nos casos específicos das crianças que a frequentam, mas orientadas para o trabalho com toda a turma e não apenas para o aluno com NEE – sem isso, a potencial situação de inclusão transforma-se numa exclusão encapotada.

Respondendo à segunda pergunta, não, a formação que existe não está orientada para a inclusão, porque tende a abordar as necessidades educativas especiais dos alunos como uma área separada da formação geral, tende a abordar a inclusão destes alunos

como uma situação que ocorre excepcionalmente e requer medidas e estratégias especiais – no fundo, é uma formação que continua orientada para o ensino de um inexistente aluno padrão.

3) Será necessária uma formação para a inclusão?

Assim, apesar da resposta à primeira pergunta, torna-se necessário orientar a formação para a inclusão, mas para a inclusão de todos os alunos. Transportar para a sala de aula inclusiva as técnicas e práticas da educação especial não é apenas ineficaz como aumenta os problemas pré-existentes. Uma pedagogia inclusiva requer um ensino personalizado mas integrado num plano geral para todos os alunos. O aparecimento de novas formas de planeamento curricular como o Desenho Universal para a Aprendizagem (Rose, & Gravel, 2010) é um exemplo dos esforços que têm surgido neste âmbito, procurando “definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação” (Nunes e Madureira, 2015, p.132).

Mas uma pedagogia inclusiva depende, antes de mais, da atitude do professor face à diferença e da sua atitude face ao currículo. Tentar modificar alguns aspetos da prática pedagógica introduzindo apenas novas estratégias e outro tipo de atividades (ou seja, induzindo novas práticas) tem-se revelado uma forma muito superficial e ineficaz de dar resposta aos problemas dos professores, se estes continuarem a considerar que a diferença é uma incapacidade fixa e definitiva (Ainscow & Miles, 2016) e que o currículo é uma via de sentido único e pré-programado. Como defendi noutra texto, “é no campo das práticas curriculares que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão” (Leite, 2012, p.96), mas essas práticas são configuradas por conhecimentos, crenças e valores. A classe docente portuguesa, hoje, tem uma aceitação dos alunos com NEE muito diferente daquela que tinha há 20 anos atrás, mas ainda tende a considerar que a socialização é a principal finalidade da inclusão de grande parte destes alunos (Silva e Leite, 2015). A escola tem funções de socialização, é certo, mas o seu principal papel é fazer aprender (Roldão, 1999). Fazer aprender todos os alunos.

A colaboração entre professores, de que tanto se fala, é uma condição essencial neste processo. A análise conjunta das situações, a discussão, negociação, planeamento de formas de resolver problemas, a experimentação apoiada e sustentada por pares e por parceiros externos são condições imprescindíveis para enfrentar os desafios da educação de todos. É preciso estudar as práticas de planeamento, desenvolvimento e avaliação da intervenção, e é preciso que esse estudo não seja feito em patamares diferentes por diferentes atores: os professores de um lado e os investigadores do outro. É preciso encontrar formas de conjugar o conhecimento produzido nas práticas e o conhecimento produzido na investigação sobre as práticas, porque só o

conhecimento produzido em comum pode ter efeitos duradouros, efeitos não apenas nas técnicas de ensino, mas que abrangem as atitudes e as crenças pedagógicas.

As atitudes face à diferença e face ao currículo podem ser trabalhadas na formação inicial, mas não esqueçamos o papel que o sistema escolar tem neste processo, quer porque enformou as experiências escolares dos futuros professores nos 12 anos antes da formação inicial, quer pela forma como os socializa na profissão, quando já são professores. A cultura profissional docente (incluindo crenças e tradições) e a cultura de escola (incluindo os processos de liderança educacional) são por isso fatores a ter em conta quando se fala em educação inclusiva e em atitudes face à diferença. Neste sentido, o trabalho a desenvolver terá sempre que ser na formação inicial e na formação contínua em simultâneo, porque o que se faz num destes campos tem repercussões no outro.

Voltando às 3 perguntas iniciais:

- Não, não é desejável uma formação específica para a inclusão, porque atualmente toda a formação de qualidade é forçosamente uma formação para a inclusão;
- Não, a formação que existe não prepara para uma verdadeira inclusão, porque tende a criar uma ou mais disciplinas específicas para essa abordagem, em vez de a integrar em todas as componentes do currículo de formação – tende a segregar a formação para a inclusão, o que, obviamente, é um contrassenso;
- Sim, é necessário que a formação se oriente para a inclusão, mas com abordagens holísticas e suficientemente integradas e compreensivas para que o ensino de turmas inclusivas seja encarado como a regra e não como uma exceção.

Referências

Ainscow, M. & Miles, S. (2016). *Education for all*. Ainscow, M. *Struggles for Equity in Education*. London: Routledge

Ainscow, M. & Messiou, K. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. Recuperado em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243453.2014.966726>

Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional

Leite, T. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In I. Sanches, M. Costa & A. Santos [e-book], *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas. Vol. I* (pp.85- 96). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Madureira, I. e Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada. *Revista Diversidades*, 5 (17), 12-16

- Manjón, D. G., Gil, J. R. & Garrido, A. A. (1993). Adaptações curriculares. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro.
- Nunes, C., Madureira, I., (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Revista Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, TALIS, Paris. OECD Publishing.
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: M.E./DGEB
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-181
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). Universal design for learning. In Peterson, P., Baker, E., & McGraw, B., (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 119–124). Oxford: Elsevier. Recuperado em www.udcenter.org/sites/udcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Silva, A., Leite, T., (2015) Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo, *Revista Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 44 - 62.
- UNESCO (2009) *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline*. Recuperado em <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Recuperado de: <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>