

Formação e Supervisão de educadores de educação especial
Um Estudo de Caso

Fernanda Maria Rodrigues de Oliveira Castro

Lisboa, 2013

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Formação e Supervisão de educadores de educação especial

Um Estudo de Caso

Fernanda Maria Rodrigues de Oliveira Castro

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em
Supervisão Pedagógica**

Orientadora: Professora Doutora Branca Miranda

Lisboa, outubro de 2013

Ao meu marido
Lopes de Castro

E à nossa filha
Irene Noémia

Agradecimentos:

Secretaria Regional da Educação Ciência e Cultura da
Região Autónoma dos Açores

Escolas Básicas Integradas do Concelho de Ponta
Delgada

Educadores participantes neste estudo

*Um agradecimento especial à Professora Doutora Branca Miranda
pela sua sabedoria e orientação sempre assertiva e eficaz.*

Resumo

Este documento incide num estudo de caso relativo à formação e supervisão dos educadores de infância de educação especial. Neste âmbito aborda as diferentes conceções de supervisão e de desenvolvimento profissional destes docentes, enquadradas na formação inicial, na formação contínua e na formação especializada. O que ressalta deste discurso é o desvinculo, acentuado entre supervisão, desenvolvimento profissional e formação. Neste sentido, a supervisão é entendida como avaliação ou inspeção e o desenvolvimento profissional como reflexão das práticas pedagógicas. A formação é entendida como uma aquisição de saberes teóricos *um pouco* desagregada dos contextos escolares. Outra ideia que emerge deste estudo indica a exigência de um processo formativo mais atento à realidade das escolas e às necessidades dos docentes. Um processo formativo mais atento às características das escolas inclusivas, democráticas, flexíveis e inovadoras.

Palavras-chave: Formação de professores, supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional, educação especial, educação inclusiva.

Abstract

This paper focuses on a case study on the training and supervision of kindergarten special education. In this framework addresses the different conceptions of supervision and professional development of these teachers, classified based on initial training, continuing training and specialized training. What emerges from this discourse is the lack of connection between supervision, professional development and training. Thus, the supervision is understood as evaluation or inspection and professional development as reflection of teaching practices. In this line of thought training in special education, appears concerned with the acquisition of theoretical sabers, slightly broken reality of school life. Another idea that emerges from this study indicates the need for a training process closer to the reality of the needs of schools and teachers. A formative process closer to the characteristics of inclusive schools, democratic, flexible and innovative.

Keywords: Teacher training, pedagogical supervision, professional development, special education, inclusive education

ÍNDICE GERAL

Folha de Rosto	I
Dedicatória.....	II
Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Índice geral.....	V
Índice de figuras.....	VI
Índice de quadros.....	VII
Introdução.....	12
1 - Enquadramento do tema.....	12
2- Definição do problema.....	14
3 – Objetivos do estudo.....	16
4 – Estrutura da dissertação.....	16
Parte I – Enquadramento teórico	
Capítulo 1 – A supervisão pedagógica.....	19
1 – Supervisão: cenários e modelos.....	20
1.1 - Modelos clínicos.....	21
2 - A supervisão como processo de desenvolvimento.....	23
3 - Práticas Pedagógicas da Supervisão.....	25
3.1 - A observação.....	26
3.2- A orientação.....	28
3.3- A avaliação.....	31
3.3.1- A avaliação do desempenho docente.....	34
4 - A supervisão na construção de escolas reflexivas.....	37

4.1- Escolas reflexivas: Papel e função do Supervisor.....	41
4.2 – Supervisão e Liderança.....	42
Considerações Finais.....	44
Capítulo II – Educação Especial: Formação e Supervisão dos educadores	45
1– História e Políticas em Educação Especial.....	45
1.1– Da exclusão à segregação.....	45
1.2-Da Segregação à Integração.....	48
1.3 – Da integração à Inclusão.....	55
1.4- Equipas de Educação especial.....	58
1.5 - Intervenção Precoce: A educação especial na primeira infância	60
2- Formação e Supervisão em educação Especial.....	65
2.1– A Educação Especial na Formação Inicial.....	66
2.2 – A importância da formação contínua	72
2.2.1 – Paradigmas da formação contínua.....	73
2.3 – Formação especializada em educação especial	77
2.3.1 – Formação especializada no Instituto Aurélio da Costa Ferreira.....	78
2.3.2 – Formação especializada no Instituto Jacob Rodrigues	80
2.3.3 – Formação Promovida pela Direção Geral de Assistência e do Ensino Básico.....	83
2.3.4 – Formação nas Escolas Superiores de Educação	84
2.3.4.1 – Modelos de Formação em educação especial.....	87
Considerações finais	91

Parte II – Estudo Empírico	
Capítulo III – Metodologia da Investigação Científica.....	93
1– Fundamento das opções metodológicas do projeto de investigação.....	93
1.1– Mutações sociais e paradigmas da investigação.....	95
1.1.1 – O paradigma interpretativo – construtivista.....	98
2 – Características da investigação qualitativa.....	99
2.1 – O estudo de caso.....	100
3 – Instrumentos de recolha de dados.....	103
3.1 – A entrevista.....	103
3.2 – Análise dos dados recolhidos: Categorias e Subcategorias	106
Considerações finais.....	108
.Capítulo IV – Estudo de Campo.....	109
1 – Contexto do estudo	109
1.1 – Mapas das Escolas Básicas Integradas da ilha de S. Miguel.....	109
1.2 – Características da amostra	111
1.3 – Etapas e procedimentos do estudo de campo.....	113
2 – Exploração dos dados da entrevista: categorias e subcategorias.....	114
2.1 – Formação Inicial	118
2.1.1 – Abordagens à educação especial.....	118
2.1.2 – Estágio	120
2.1.3 – Influência na prática pedagógica.....	121
2.2 – Formação especializada em educação especial.....	122
2.2.1 – A motivação.....	123

2.2.2 – Estágios e trabalhos teóricos	126
2.2.2.1 – Supervisão e orientação	128
2.2.3 – Aspectos positivos e negativos	130
2.2.4 – Influência na prática pedagógica.....	132
2.3 – A formação contínua	133
2.3.1 – Lacunas.....	134
2.3.2 – Dificuldades na atividade docente.....	137
2.3.2.1 – Avaliação e planificação	137
2.3.2.2 – Relação com os docentes do ensino regular	140
2.3.2.3 – Influência na prática pedagógica.....	142
2.4 – Supervisão e desenvolvimento Profissional	143
2.4.1 – Conceitos de Supervisão	143
2.4.2 – Conceitos de desenvolvimento profissional	147
Considerações finais	150
Capítulo V – Conclusões.....	157
1– A educação especial na formação inicial dos educadores de infância.....	157
1 - A educação especial na formação contínua.....	158
3 - A formação especializada em educação especial	159
4 – Supervisão e desenvolvimento profissional	162
5 – Síntese conclusiva relativa aos objetivos definidos no estudo	164
6 – Limitações do estudo	166
7 – Sugestões para futuras investigações	166

Bibliografia.....	168
Netgrafia.....	174
Legislação consultada.....	178
Anexos.....	180
Anexo 1	181
Anexo 2.....	183
Anexo 3.....	189
Anexo 4.....	195
Anexo 5.....	200
Anexo 6.....	206

Índice de Figuras

Fig. 1 – Mapa das Escolas Básicas Integradas da ilha de S. Miguel.....	109
Fig. 2 - Mapa das Escolas Básicas Integradas do concelho de Ponta delgada.....	110
Fig. 3 – Idade dos profissionais	111
Fig. 4 – Anos de serviço	112
Fig. 5 – Situação profissional	112
Fig. 6 – Anos de permanência na escola onde leccionam	113
Fig. 7 – Temas e categorias do estudo	115
Fig. 8 – A educação especial na formação inicial.....	119
Fig. 9 – Categorias e subcategorias relativas à formação em educação especial.....	123
Fig. 10 – A supervisão na formação especializada em educação especial.....	129
Fig.11 – Formação contínua	134
Fig. 12 – Conceitos associados à supervisão	145
Fig.13 – Ideias associadas ao conceito de supervisão, após exposição de um conjunto de palavras inerentes ao próprio conceito.....	146
Fig. 14 – Fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional dos educadores.....	148
Fig. 15 –Fatores que influenciam a orientação formativa dos educadores	151
Fig. 16 – Influências da formação especializada na prática pedagógica dos docentes.....	156

Índice de quadros

Quadro 1 – Análise do Paradigma Qualitativo.....100

Quadro 2 – Análise da informação qualitativa.....107

Quadro 3 – definição de Temas, Categorias e Subcategorias.....116

INTRODUÇÃO

1. Enquadramento do tema

Vivemos num mundo intensamente marcado por mutações sociais, tecnológicas e económicas constantes. Tais mutações exigem da escola um novo olhar sobre os tempos e os espaços de ensino-aprendizagem, um reconhecimento da diversidade cultural e dos novos padrões de interação comunicacional, uma abertura às possibilidades multilinguísticas do conhecimento e da inovação didática e pedagógica do ensinar e aprender. Tais mutações exigem uma escola cada vez mais participativa, aprendente, dialogante equitativa e atual. E dos professores exigem-se competências assertivas e eficazes que possam conduzir os alunos neste labirinto social dotando-os de competências cívicas, humanas, tecnológicas, científicas e culturais.

Este enquadramento pressupõe uma aprendizagem ao longo da vida e uma formação pedagógica que vise um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, Formosinho (2002:11) relembra que “o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio de ser formado continuamente”. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspetiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de aprendizagem ao longo da vida. Este conceito implica, também o desenrolar de uma prática supervisiva partilhada, construtiva, interativa sem conexões próximas com a arte de medir, avaliar ou julgar. Neste contexto, Formosinho e Machado (2010:108) referem que a relação entre a supervisão e a avaliação introduz algumas ideias pouco claras e duvidosas, ameaçando “deslocar a supervisão para uma função administrativa de controlo em que a eficiência e a produtividade são a palavra de ordem”. Perante esta dualidade, supervisão *versus* avaliação, Vieira e Moreira (2011:19) refletem que “o conflito entre a função de ajudar e a função de avaliar tem de ser enfrentado e explicitado, simultaneamente, por avaliadores e supervisores” sob o risco de a supervisão ser destituída de uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos professores.

Também Alves e Flores (2010:270) refletem que a avaliação deveria unir os professores no objectivo de melhorar o ensino e potenciar o desenvolvimento profissional e que:

“ a supervisão pode ser exercida no sentido de manter o status quo, reforçar injustiças e impedir a mudança, ou ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade” (Idem,2010:12).

Nesta vertente, são considerados um conjunto de princípios assentes na indagação e intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação que regem o ato supervisor. E, como forma de mobilizar tais princípios congrega-se um conjunto de estratégias referentes à observação de aulas, às narrativas profissionais (diário reflexivo), ao estudo de caso, ao portefólio de ensino e à investigação ação. Fullan (2003:155) refere que “independentemente das estratégias utilizadas o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente” referentes à construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidades técnicas e colaboração. Nesta perspectiva, a supervisão deve criar oportunidades para que o professor desenvolva tais competências e se torne “supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional” (Vieira & Moreira: 2011:46)

Segundo Glickman (1985, citado por Formosinho, 2002: 23) a supervisão é também, entendida como “a função da escola que promove o ensino através da assistência direta aos professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação.” Tal função assume especial relevo na dinâmica das organizações escolares independentemente de quem a realiza “diretor de escola, supervisor, pessoa ligada ao currículo ou um par” (idem, 2002:24). Nesta perspectiva, o fim último da supervisão consiste no melhoramento da instrução, no desenvolvimento do potencial e da aprendizagem do professor e, na promoção da capacidade de criar e organizar ambientes de trabalho autorrenováveis.

Trindade (2007:28) reflete sobre esta questão ao afirmar que “a principal finalidade da Supervisão é a formação de um determinado tipo de profissionais, onde a vertente humanística seja uma presença constante e relevante”. Sendo assim, parece importante encontrar “o equilíbrio entre o realismo conservador e o idealismo ingénuo através de um realismo inovador que, reconhecendo a natureza da profissionalidade docente, seja portador de mudança.” (Vieira e Moreira, 2011:8). Ao imprimir um cariz formador à

supervisão Trindade (2007:29) afirma que “ não formamos para aplicar a mudança definida e/ou decretada por outros, mas sim que, formamos para que o formando construa a mudança possível através da experimentação e da reflexão e dos seus desempenhos.”

No que concerne à formação de professores, Alarcão e Tavares (2010) refletem sobre um conjunto de lacunas existentes na formação de professores, nomeadamente: dificuldades de integração entre a teoria e a prática impedindo a geração do conhecimento prático; uma supervisão inexistente ou insuficiente refletindo-se, na prática pelas situações de abandono a que o supervisor sujeita o formando; falta de preparação dos supervisores; relações pouco consistentes entre universidades e escola – as universidades não sabem o que se passa nas escolas nem conhecem as dificuldades dos professores. Segundo Miranda (2010) estas situações derivam de uma escassa interação entre a escola e as universidades, de um reduzido número de propostas de projetos de investigação ação e, de um reduzido nº de propostas de formação numa ótica reflexiva. Ou seja, a formação dos professores decorre numa lógica transmissiva do saber e não numa lógica de oficina em que se discute situações práticas. Desta ambiência surge então o título deste estudo exploratório:

“Formação e Supervisão de professores e educadores especializados em educação especial”.

2. Definição do problema

No que se refere à Formação e Supervisão de docentes de educação especial, a agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) indica dois momentos de formação em educação especial, na formação inicial e na formação especializada. A relevância da formação inicial prende-se com o desenvolvimento da inclusão proclamada na declaração de Salamanca em 1994 uma vez que temos assistido nas últimas décadas a um aumento de alunos com necessidades educativas especiais em turmas do ensino regular. Neste sentido os professores da turma desempenham um papel relevante pelo que é de suma importância dotar os futuros professores de conhecimentos básicos sobre a temática.

Paralelamente a relevância da formação especializada focaliza-se na necessidade de dotar docentes de competências específicas capazes de resolver situações problemáticas inerentes à educação especial tendo em vista o desenvolvimento efetivo e global do aluno. Este docente especializado terá a incumbência de apoiar o professor da turma na escola do ensino regular com base numa parceria colaborante, interativa e inclusiva, querendo isto dizer que se espera que a sua intervenção promova a equidade social e que, assim, recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante. Neste sentido, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011:45) apelam para a necessidade de se investir na formação de professores, de forma a promover a investigação, reflexão e descoberta de novas práticas e modelos de ensino- aprendizagem.

Assente num caráter isomórfico da formação de docentes os autores citados defendem que, sempre que possível, os futuros professores possam experienciar (enquanto formandos) estratégias e metodologias semelhantes àquelas que futuramente irão aplicar nas suas salas de aula. Neste âmbito, “a educação inclusiva deve ser entendida como uma reforma educacional que, para se realizar, necessita que os professores sejam formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos modelos tradicionais” (Idem, 2011:41). Concomitante com este parecer, Formosinho (2009:95) afirma que a “docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” e se desenvolve e engrandece de forma contínua ao longo da vida. Esta visão contínua do desenvolvimento profissional reflete atitudes de colaboração, partilha e reflexão crítica, de quem aprende e se forma com os outros, dando azo a uma supervisão co-reponsável pelo melhoramento das práticas educativas.

Perante esta correlação permanente entre supervisão e formação uma questão emerge, constituindo-se como pergunta de partida deste estudo qualitativo e exploratório:

De que modo o processo de supervisão e da formação influencia a prática pedagógica dos educadores de educação especial?

Como forma de encontrar respostas para a questão colocada procedeu-se a entrevistas a educadores de infância de modo a recolher informação sobre o estado e a influência da supervisão e da formação nas práticas dos docentes entrevistados.

De acordo com este parecer, Hemmings e Woodcok (2011, citados por Williams e Morgan, 2012:1) afirmam existir necessidade de mais pesquisas sobre a supervisão de

professores de educação inclusiva em contexto de formação, a fim de desenvolver melhores programas formativos.

3. Objetivos do estudo

O objectivo geral desta investigação enquadrada na temática da formação e da supervisão é definido da seguinte forma:

Compreender a contribuição da formação e da supervisão no desenvolvimento da prática pedagógica dos educadores de infância de educação especial.

Integrado neste objectivo geral surgem alguns objetivos específicos que, pretendemos alcançar tendo em conta as opiniões dos entrevistados:

1. Relatar práticas de supervisão e de formação em educação especial no âmbito da formação inicial, formação especializada e formação contínua.
2. Sinalizar lacunas na formação contínua
3. Assinalar aspetos positivos e negativos da formação especializada.
4. Identificar as principais dificuldades sentidas na prática pedagógica em educação especial
5. Explorar conceitos de supervisão e de desenvolvimento profissional
6. Descrever as influências dos diferentes tipos de formação nas práticas pedagógicas dos docentes

4. Estrutura da dissertação

Esta investigação encontra-se organizada em duas partes bem distintas, na sua abordagem mas, obviamente complementares nas suas matérias e conteúdos. Assim como forma de melhor compreender as questões relativas ao tema, orientamos a investigação para dois aspetos fundamentais: a análise teórica da formação e da supervisão dos educadores de infância de educação especial e a análise dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas sob a mesma temática. Neste sentido, este estudo surge organizado em duas grandes partes:

Parte I - Enquadramento teórico: Este enquadramento é composto por dois capítulos. O primeiro capítulo é relativo aos cenários, modelos e conceitos da supervisão pedagógica e do desenvolvimento profissional. E, o segundo capítulo incide na formação em educação especial particularmente, no âmbito da formação inicial, continua e especializada.

Parte II – Estudo empírico: Este estudo é composto também, por dois capítulos: um referente às opções metodológicas e o outro alusivo ao estudo e análise das entrevistas e ao respetivo tratamento de dados.

Para além destas duas partes este documento regista ainda uma breve introdução, fazendo referência ao enquadramento do tema, definição do problema e objetivos e, uma pequena conclusão como forma de relacionar toda a informação teórica com todos os dados da entrevista.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A Supervisão Pedagógica

Nos finais do Séc. XIX a supervisão emergiu como área de estudo e desde então tem evoluído na definição dos seus conceitos, finalidades e práticas. Ou seja, inicialmente, a supervisão surgiu associada à ideia de inspeção, avaliação e controlo inibindo os docentes do uso de práticas inovadoras, criativas e personalizadas. Neste sentido, o conceito aparece conotado com a ideia de fiscalização, normatividade, superioridade, hierquização e reprodução de práticas pedagógicas, apelando para algum distanciamento nas interações supervisor / supervisionado. (Alarcão e Tavares,2010)

Esta ideia de supervisão tem vindo progressivamente a tornar-se mais flexível, aberta e inovadora apelando para atitudes colaborativas, construtivas e partilhadas. Supervisionado e supervisor tornam-se então, elementos preponderantes de um mesmo processo que visa a eficácia e o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os atores intervenientes. Esta evolução associada às reformas do sistema educativo e à evolução do conhecimento e investigação sobre o processamento da aprendizagem têm vindo a influir na constituição de diferentes conceitos. Neste sentido, Alarcão e Tavares (2010:16) definem “supervisão como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Assim entendida, ressalta da supervisão duas ideias fundamentais: a ideia de processo e a ideia de desenvolvimento humano e profissional. Pela associação de processo ao desenvolvimento obtemos a essência do ser educador como aquele que está em permanente evolução processual não só no domínio profissional mas também no âmbito pessoal e humano. Ressalta desta conjuntura uma visão de desenvolvimento holístico de quem educa, forma e ensina. Ou seja, a evolução do educador de infância assume-se como elemento preponderante de profissionalismo, qualidade e eficácia pedagógica, não sendo natural nem lógico a estagnação do mesmo.

Neste sentido, Zeichner (1993, citado por Alarcão e Tavares 1996:92) refere o que estágio deverá colocar os profissionais de educação no limiar do processo contínuo de desenvolvimento “devendo promover no professor a vontade de investir na sua

autoformação”. Relativamente a esta autoformação Vieira (2006:28) descreve supervisão como “uma acção de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação“. Consonante com esta definição, Alarcão e Tavares (1996:92) defendem que se “deve andar à volta do passado para o reconstruir, corrigindo aquilo que deve ser corrigido porque se experimentou e mantendo aquilo que a experiência provou ser eficaz e positivo”.

Perante tais concetualizações, parece não restar dúvidas de que o fim máximo da supervisão é o desenvolvimento do professor na sua vertente humana e profissional que consequentemente se irá refletir na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Paralelamente, “também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” (idem,1996:92). Neste enquadramento, Formosinho (2002-a:24) descreve quatro funções específicas da supervisão:1- melhorar a instrução;2- desenvolver o potencial de aprendizagem do educador; 3- Promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho autorrenováveis; 4- servir necessidades organizacionais relacionadas com a detenção e atribuição de cargos.

“Relacionado com estas funções, o papel do supervisor tem sido descrito como o de administrador, analista, agente de mudança, conselheiro, crítico e avaliador com base em orientações administrativas, clínicas, tecnológicas, estéticas, humanísticas e de desempenho” (Pohland e Cross,1982 citados por Formosinho, 2002-a:28)

1. Supervisão: cenários e modelos

A prática da supervisão tem sido amplamente influenciada pelas bases psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, particularmente pelas teorias comportamentalistas, psicanalíticas, cognitivistas, humanístico-existencialistas, teorias dos sistemas e programação neurolinguística. Tais referentes suportam distintos modelos de supervisão, nomeadamente: supervisão como inspeção, supervisão eficiente, supervisão democrática, supervisão científica, supervisão como liderança, supervisão clínica e modelo de mudança de concepções (Gantz, 1994, citado por Formosinho, 2002-a:37).

Consonantes com estes pressupostos, Alarcão & Tavares (2010) apresentam um conjunto de cenários que, de algum modo, enquadram as práticas supervisoras: Cenário

da imitação artesanal (aprendizagem por demonstração e imitação – o professor transmitia a sua arte ao neófito); Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada (assenta na ideia da existência de bons modelos e na transmissão dessas qualidades pela prática da imitação); Cenário behaviorista (apela ao treino de competências através de técnicas do micro-ensino); Cenário clínico (integra práticas de colaborativas na identificação e planificação para a resolução de problemas); Cenário psicopedagógico (aborda a problemática da prática pedagógica relacionando-a com aspectos teóricos); Cenário pessoalista (atende ao grau de maturidade psicológica dos formandos e à sua evolução para estádios de desenvolvimento superiores); Cenário reflexivo (assenta sobre a natureza construtivista da aprendizagem, na imprevisibilidade dos contextos e na compreensão da prática profissional como atos inteligentes e flexíveis); Cenário ecológico (aborda as teorias de desenvolvimento humano de Brofenbreener, 1996, citado por Costa & Matos, 2006:33) enquadrando o indivíduo num conjunto de sistemas – macro, micro e meso); Cenário dialógico (aos professores cabe o direito e dever de verbalizar o seu pensamento reflexivo. O supervisor vale pelas suas experiências profissionais e competências interpessoais).

1.1 – Modelos Clínicos

A supervisão clínica foi gerada como parte do programa de formação de professor, de modo a apoiar a aprendizagem dos mesmos. Era entendida “como um processo no qual o supervisor e o professor se envolveriam numa série de passos sequenciais, que seriam repetidos formando um ciclo de supervisão” (Formosinho, 2002-a:37). Este modelo cíclico exigia uma confiança mútua entre supervisor e supervisionado dando primazia aos estilos de ensino e preferências metodológicas e estratégicas do primeiro. O objetivo era clarificar o desenrolar de uma aula observada e analisada com vista a identificar erros e lacunas e posteriormente buscar possibilidades para a correção dos mesmos. Sendo assim, Formosinho (2002-a:39) relata que: “A primeira geração de supervisão clínica trabalhou no sentido de proporcionar aos professores uma base de dados rica, com o intuito de os tornar capazes de analisar a sua prática, produzindo, por isso, decisões mais coerentes em relação às mesmas”.

Deste modo, o modelo emergia, numa primeira fase, de uma combinação de perspetivas psicológicas nomeadamente: do comportamentalismo, do cognitivismo e da teoria humanístico-existencialista. Do modelo clínico original derivaram outros modelos que integraram o âmbito da supervisão: modelos técnico- didáticos, modelos artísticos-humanistas e modelos desenvolvimental-reflexivo.

Modelo técnico didático – Este modelo tem como base estrutural os procedimentos dos modelos clínicos originais. Segundo Formosinho, (2002-a:40)

“O supervisor, incentiva os professores a prestarem atenção e a monitorizarem comportamentos específicos (como a gestão e a utilização do tempo), a estabelecerem e a fazerem verificações relativamente ao nível de dificuldade do ensino, a demonstrarem, exemplificarem e a procurarem indícios da compreensão do aluno através de uma participação ativa.”

Modelo artístico-humanista – Baseado numa orientação psicológica humanista, este modelo focaliza-se nas interações entre supervisor e supervisionado e nas sensibilidades individuais dos educadores. O papel do supervisor é semelhante ao de um consultor, ou recurso informativo para o formando.

Modelo desenvolvimental – reflexivo – Encontra-se associado às orientações cognitivistas que caracterizaram a primeira geração de supervisão clínica e considera os formandos como decisores importantes de todo o processo.

“No modelo desenvolvimental – reflexivo a interacção de supervisão tem como objectivo mediar o pensamento, as percepções, as crenças e as premissas do professor, à medida que este trabalha no sentido do auto - aperfeiçoamento e da crescente complexidade a nível de processamento cognitivo.” (Idem, 2002-a:49)

A supervisão pode também ser entendida como promotora de desenvolvimento humano na medida em que o supervisor se assume como um educador que fornece informação, analisa os dados recolhidos na observação e desenvolve estratégias de interação e comunicação com o formando tendo em vista o desenvolvimento deste. Assim ao mesmo tempo que promove o crescimento pessoal e profissional do professor, o supervisor revela-se alternadamente um mediador, um consultor, um co-aprendiz ou treinador.

2 - A supervisão como processo de desenvolvimento profissional

São várias as investigações que têm demonstrado a complexidade processual do ensino que integra variadíssimas atividades que dependem da capacidade de os professores se adaptarem às diferenças e à diversidade dos alunos em determinados contextos. Por outro lado, as mudanças sociais e económicas que ocorrem de forma vertiginosa, em qualquer parte do globo imprimem, radicalmente, novas atitudes e comportamentos entre os alunos e professores. Ajustar o ensino e a educação a tais realidades mutantes exige dos docentes uma contínua aprendizagem e um permanente desenvolvimento. Relativamente a este assunto, Day (2001:10) afirma o seguinte:

“Mesmo que existissem menos mudanças, o desafio de se adaptarem às necessidades individuais dos alunos e de procurarem melhorar a qualidade do próprio ensino e das atividades profissionais a eles inerentes exigiria o desenvolvimento profissional dos professores”

Assim, ao longo de toda a carreira profissional prevê-se que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento contínuo que será amplamente influenciado pelas suas histórias pessoais, pelas políticas educativas e pelos contextos escolares onde estão integrados. Este desenvolvimento implica, necessariamente, aprendizagens que poderão ser algumas vezes naturais e evolutivas, esporádicas ou resultantes de uma planificação.

O que importa, efetivamente é que os todos os professores tenham oportunidades para participarem em atividades “formais ou informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento, da sua acção e do seu compromisso profissional” (Day,2001:16).

Nesta busca de melhoria profissional Burden (1990, citado por Formosinho 2002-a:64) descreve três áreas distintas de desenvolvimento: competências profissionais específicas que envolvem métodos pedagógicos, gestão das aulas e implementação do currículo; atitudes e preocupações relativas a identidade profissional e a satisfação laboral; fatores relacionados com a profissão, nomeadamente colocações, responsabilidades adicionais e desenvolvimento profissional.

Outros estudos reforçam a ideia de que os níveis de desenvolvimento dos professores se encontram intrinsecamente relacionados com a eficácia na sala de aula e com as interações positivas entre pares. Estes docentes são mais flexíveis, mais tolerantes ao *stress* e mais adaptativos aos diferentes tipos de aprendizagem e a uma maior diversidade cultural. Assim, ao revelarem níveis concetuais mais elevados os professores “ são capazes de adoptar uma perspectiva allocêntrica, servindo-se do quadro de referência do aluno na planificação, ensino e avaliação” (Formosinho, 2002-a:64).

Neste sentido, Formosinho (2002:65) refere que “ se se deseja que a supervisão contribua para os professores,..., aumentarem a sua capacidade de aprendizagem e automodificação ao longo das suas vidas profissionais, então será lógico uma abordagem construtivista desenvolvimental “. Esta teoria dá ênfase às interações que o sujeito aprendente vai estabelecendo com o meio e com os seus pares e às experiências contextualizadas e significativas que vai realizando como forma de construção / reconstrução das suas aprendizagens e formulação / reformulação do conhecimento. Neste âmbito, Trindade (2007:14) faz referência ao trabalho de Reiman (1998) e enuncia um conjunto de premissas que intervêm na construção do conhecimento, nomeadamente:

- O desenvolvimento humano não ocorre de forma automática mas de uma forma processual, sistemática participada e contínua. Ou seja, os indivíduos processam a experiência através de estruturas cognitivas que estão organizadas numa sequência hierárquica de níveis, das mais simples para as mais complexas;
- Cada passagem para um nível superior, representa uma transformação no modo como a pessoa constrói significados a partir das suas experiências;
- Cada nível de desenvolvimento é caracterizado por determinados comportamentos conhecidos ou previsíveis.

Tais pressupostos influem no processo tridimensional de construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente nas práticas pedagógicas. Nesta linha de pensamento, Vieira (2011: 43) defende que se deve “pensar responsivamente a criação de oportunidades de formação dos educadores de infância, de forma a vislumbrar e discernir percursos que possam conduzir a níveis cada vez mais elevados de qualidade.” Neste domínio, Trindade (2007:15) revela três dimensões do desenvolvimento cognitivo: a complexidade concetual, relativa à capacidade para usar

conceitos abstractos e modos de resolução de problemas em situação de interação humana; a complexidade pessoal, referente aos níveis de autoconhecimento; o pensamento moral, relacionado com a aptidão para realizar julgamentos éticos. Neste enquadramento teórico, Loeninger (1998) citado por Trindade (2007), apresenta uma relação intrínseca entre os estádios de desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de carácter, o estilo interpessoal e as preocupações conscientes de estilo cognitivo. O autor revela que “quanto mais elevado for o estágio de desenvolvimento, mais a pessoa aceita ou coordena a complexidade de uma dada situação, tolera melhor a ambiguidade de decisões complexas e se empenha nas suas atividades.” Trindade (2007:18). Este desenvolvimento processual das aprendizagens significativas imprime uma maior qualidade ao desempenho profissional e pessoal do docente e promove uma nova imagem dos diferentes sistemas em que se integra (seja ele a nível micro, meso ou, macro). Na linha deste pensamento, Formosinho (2002-a:67) sugere que: “ a supervisão é potencialmente um processo que cria mudanças qualitativas na construção de significado ao aumentar simultaneamente a consciência acerca de cada parte e acerca do todo”.

Ainda sobre estas teorias da construção do conhecimento Formosinho (2002-a:64) defende que:

“Compreender e ser sensível a esta informação poderá inspirar as práticas de supervisão com professores direccionando-as no sentido do crescimento desenvolvimental e, simultaneamente fornecer áreas férteis para facilitar a aprendizagem.”

3. Práticas pedagógicas da supervisão

O conceito de supervisão pedagógica faz apelo para o desenvolvimento de um conjunto de métodos e técnicas como forma de objetivar e clarificar a prática em si mesma. Neste âmbito Leif (1994) citado por Trindade (2007:24) define método como “um conjunto de meios e processos utilizados na acção educativa, de forma lógica e sistemática, para atingir um determinado resultado“ e, Bertrand Russel (1947), citado por Trindade (2007:25) integra o conceito de técnica científica na prática de supervisão pelo facto “dela proceder da experiência e não da tradição”. Ou seja, a técnica usada no ato supervisor é uma técnica sistemática e estruturada que se sustenta pelo ato em si

mesmo, evoluindo continuamente a partir dele pelo uso da aprendizagem construtiva, baseada na resolução de problemas. Esta ideia processual da supervisão orientada para o questionamento e reflexão “exigirá que os supervisores se tornem cada vez mais conscientes do seu próprio pensamento e produção de significado, reflitam sobre a sua própria instrução e sejam um exemplo de comportamentos autodirigidos e dirigidos à resolução de problemas” (Formosinho, 2002:25).

Tendo em conta o que entendemos por método e técnica aplicadas à supervisão pedagógica, importa considerar outros conceitos que lhe são inerentes tais como observação, orientação e avaliação.

3.1. A observação

Observando aprendemos a ser e a agir pelo que, o ato de observar poderá ser entendido como uma atividade específica e necessária ao comportamento humano, e é considerada como:

“Um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos.” (Formosinho, 2002:166).

Em Pedagogia, as práticas de observação são frequentemente associadas à investigação em educação uma vez que, pela aplicação da mesma, se torna possível reunir dados objetivos sobre os programas, processos ou comportamentos, permitindo ao avaliador desenvolver uma perspetiva holística na compreensão dos cenários em estudo (Frechtling, 2002:53). Esta visão global dos acontecimentos poderá, posteriormente focalizar a observação para um determinado objeto específico, nomeadamente: “No aluno, no professor, na interação professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço e do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características do sujeito, etc...” (Alarcão e Tavares, 2007:86).

Paralelamente, Norman Gronlun (1973, citado por Formosinho:66) cita um conjunto de produtos de aprendizagem passíveis de serem observados: habilidades, hábitos de

trabalho, atitudes sociais, atitudes científicas, interesse, adaptabilidade social. Ou seja, em contextos supervisores, pretende-se, pela observação, encaminhar a prática pedagógica dos formandos com vista a que os mesmos atinjam um perfil profissional desejável. Neste sentido, a análise dos dados resultantes da observação permitirá ao supervisor recolher informação passível de ser partilhada com os sujeitos observados de forma a “eliminar ou diminuir discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem” (Trindade, 2007:31). Sendo assim, a observação assume um papel relevante na supervisão pedagógica, uma vez que possibilita obter informação sistemática sobre o desempenho, atitudes, hábitos de trabalho e adaptação profissional dos formandos e emitir juízos de valor sobre o objecto observado. Segundo Formosinho (2002) o modo de recolha da informação ou o “*como observar*” encontra-se intrinsecamente relacionado com os objectivos da observação e, consequentemente, com o tipo de observação que devemos aplicar. Assim, para atingir os objectivos propostos, o observador “deve eleger, construir ou adaptar um instrumento, um método, um processo e um programa de observação que sejam apropriados à pergunta formulada, ao contexto que rodeia o fenómeno e à natureza desse fenómeno” (idem, 2002:177).

Poder-se-á então, considerar que o sucesso deste processo de observação se encontra intrinsecamente relacionado com a formação do observador e respetivo domínio sobre os instrumentos: listas de verificação; grelhas de observação, escalas e os registos de incidentes. Pesce e Ignácio (citadas por Trindade 2007:42) referem que a selecção dos instrumentos está relacionada com o tipo de observação a realizar. Esta pode ser assistemática sistemática; directa indirecta; participante não participante. As autoras referenciadas também mencionam que um instrumento é válido, quando permite recolher as informações pretendidas e, é fidedigno quando nos conduzem aos mesmos resultados independentemente de quem os utiliza. Por outro lado, a exequibilidade de um projeto de observação depende da transparência de como é conduzido o processo, pois o formando deve ter conhecimento sobre o que irá ser observado, com que instrumentos e quais os critérios que serão utilizados para valorar os resultados da observação. Segundo Trindade (2007:34) este projeto de observação consiste “numa declaração de intenções bem estruturada e fundamentada...posta em execução através de uma estratégia”. O conjunto formado por estas duas componentes sequenciais (projeto e estratégia) é identificado por Método de Observação. Na perspectiva de Estrela

(1984) todos os projetos deverão apresentar elementos comuns: um propósito, um alvo de observação, a identificação do conteúdo, uma unidade de codificação, o suporte para recolha de dados e o local de observação. Em relação aos principais erros cometidos na Observação, Trindade (2007:66) identifica os que têm origem no observador, nomeadamente

- Erro ou efeito de “halo” - Existe um pré-conceito/preconceito sobre o observado;
- Erro de tendência central - Os observadores “pontuam” pela zona média das escalas;
- Erro de estereótipo ou de assimilação à mensagem esperada - A observação é influenciada pelos preconceitos que o observador possui sobre os traços da personalidade do observado. Deste erro surgem duas variantes: O efeito Pigmaleão e o efeito de Hawthorne. O primeiro explica que as pessoas se comportam de acordo com o que se espera delas e o segundo explicita que a mudança numa variável dependente deve atribuir-se à atenção que é dada aos observados.

As possibilidades de erro inerentes à observação são, também, fruto da condição humana que poderão ser esbatidas com a consciencialização desses mesmos erros, por parte de ambos os intervenientes. Esta tomada de consciência induzirá o observado e observador numa ação conjunta de preparação para o projeto de observação no qual o treino, a exigência, a partilha e o método são elementos preponderantes para um bom desempenho no ato de observar.

Torna-se evidente que o grau de subjetividade que colocamos na observação impede uma supervisão credível e objetiva. Na verdade, a proximidade do eu ao ato de observar torna-nos cativos desse mesmo ato pelo que se impõe uma observação metodologicamente organizada e direcionada de forma a que o supervisor se torne num observador/investigador capaz, construtor e instrumentista. Suficientemente próximo para uma observação contextual e suficientemente distante para uma observação conscientemente clara e rigorosa.

3.2. A orientação

Segundo Trindade (2007:80) a supervisão distingue-se da orientação pelo seu carácter mais globalizador, integrante e pluricontextual podendo ser dirigida para diferentes áreas profissionais. A supervisão reflete uma vertente processual,

formativa, dinamizante e organizativa promovendo práticas inovadoras e novas metodologias assentes em atitudes reflexivas, assertivas e proativas. Embora a orientação incida a sua ação também no desenvolvimento profissional e pessoal a sua abrangência é menor pois o orientador não tem de ser um dinamizador de formação contínua. Sendo assim, o papel do orientador surge apenas, associado à prática de difusão das inovações e ao estudo técnico científico relativo à dimensão profissional Trindade (2007:8). Perante este raciocínio a orientação torna-se parte integrante do processo de supervisão implicando a intervenção de alguém que supervisiona e partilha os seus conhecimentos, experiência profissional.

Prevê-se, então que o orientador difunda as inovações pedagógicas motivando os formandos a integrá-las nas suas práticas pedagógicas. Neste sentido, o orientador é considerado como um pedagogo – líder, cujo estilo de liderança se encontra intrinsecamente relacionado com a metodologia que irá aplicar (idem).

Segundo estudos referenciados por Trindade (2007) a liderança que mais satisfaz os diferentes atores é a do tipo democrático pois permite uma escuta ativa dos formandos e das suas dificuldades, permitindo tomar decisões ancoradas nas interações que se efetuarão entre o orientador e o formando. Neste sentido, um bom orientador deverá apresentar competências humanas, técnicas e concetuais uma vez que deverá demonstrar capacidade de trabalhar com diversas pessoas, de mobilizar conhecimentos e saberes para o desempenho de determinadas tarefas, e de apresentar uma sua visão holística da Educação. Saliente-se ainda a necessidade de frequência de cursos de formação para a atualização de conhecimentos e o desenvolvimento profissional e pessoal. Nesta vertente, Sergiovanni (1993), citado por Trindade (2007), refere que os bons orientadores deverão ter atitudes positivas para com o sistema e a instituição de formação, para com a profissão e para com os outros. Estas atitudes positivas serão contagiantes e promoverão um clima de confiança e de uma boa comunicação interacional.

Para além destas atitudes, outros fatores influem na aprendizagem, nomeadamente: a gestão da sala de aula, a colocação de questões, a promoção de aprendizagem cooperativa, a utilização de estratégias metacognitivas e o uso e reforço positivo. Sendo assim, o processo de orientação das práticas pedagógicas surge balizado por quatro aspetos: o ciclo de orientação; as interações entre orientador e formando; a construção

de uma relação de confiança; a reflexão e o questionamento. Relativamente a esta temática, Formosinho (2002:165) defende que o desenvolvimento profissional se encontra associado à promoção de práticas eficazes de ensino, ao crescimento pessoal e profissional e à mudança do carácter da escola e do ensino. Neste sentido, poderemos considerar quatro técnicas de orientação: A orientação em pequenos grupos; Técnicas de desenvolvimento profissional auto dirigidas; Orientações inter-pares e Técnicas de desenvolvimento profissional em grupo.

Alarcão e Tavares (2010) registam diferentes tipos de orientação: Artesão; Descoberta guiada; Neopositivista (comportamentalista); Clínico ou prático; Psicopedagógico; Personalista; Este último tipo é definido por Trindade (2007) como Processo Integrador Complexo pois adequa-se a uma atuação que preconiza a mudança e abarca algumas das características dos outros tipos uma vez que se “ desenvolve em torno das práticas pedagógicas do formando, exigindo a colaboração estreita entre este e o seu orientador.” (Trindade, 2007:83). Este deverá estar atento à aprendizagem e desenvolvimento do formando, facilitando os processos de desenvolvimento pessoal e profissional do mesmo, num clima de confiança, colaboração, compromisso e empenho profissional.

Trindade (2007) considera que um dos dilemas da comunidade científica tem-se centrado na (in) definição de uma teoria relativa à orientação. Na verdade, a dificuldade em controlar e normalizar a realidade de uma sala de aula e em atribuir respectivo significado aos distintos acontecimentos que nela ocorrem tem-se transformado num obstáculo à teorização desta prática pedagógica. Assim, apesar de a Orientação se desenvolver em torno das práticas pedagógicas e destas poderem ser descritas, não existe a teorização dessas práticas em virtude das mesmas serem diferentes em cada contexto de sala de aula. Ou seja, o caráter fluido e mutável dessas práticas inibe a criação de uma teoria sobre as mesmas. Relativamente a esta questão, Trindade (2007:84) regista o seguinte:

“Podemos descrever a prática e o seu contexto num determinado tempo, mas seguramente que ela será diferente num outro tempo, ainda que próximo, mantendo-se, embora, o contexto em que ocorre. (...) Sendo impossível fixá-la, então será impossível descrevê-la, fixando-a. Se não nos é possível definir o que é, ser-nos-á possível definir o como deve ser?” Obviamente que tal não será possível.

A ausência de uma teoria das práticas pedagógicas não exclui a existência de orientação pelo facto de a iniciação numa profissão necessitar de alguém mais informado com experiência profissional de qualidade e conhecedor dos perfis de desempenho esperados e dos modos de os alcançar. Por outro lado a orientação permite mais rapidamente ao formando o acesso ao saber fazer e melhorar a eficácia no processo de desenvolvimento das competências sociais, profissionais e pessoais. Nesta perspetiva, as mudanças visadas no formando “ocorrerão mais rapidamente, se houver alguém que o ajude a encontrar um sentido para o novo ou inovador” (idem).

Outro facto importante é que a aprendizagem se consolida mais rapidamente em processos marcados pelo construtivismo social onde a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) se reflete em cenários potencializadores do conhecimento.

Sendo assim, caberá ao orientador, vincar junto do formando que a vida não se esgota na profissão pois tal como sustenta Trindade (2007:92) “Antes de tudo somos pessoas e só depois é que somos, entre outras coisas, profissionais”. Há que estabelecer um equilíbrio entre estes aspetos, pois como sabemos há muitos docentes que se esgotam na profissão (muitas vezes não conseguindo melhores aprendizagens dos alunos), sentindo uma frustração em crescendo que, por vezes, é causadora de doenças e impedimentos profissionais.

A preocupação com a carreira e o acesso aos vários escalões tem de ser bem debatida pelo orientador e formando. Se assim não for, o formando poderá ter uma atitude de inovação e mudança nos momentos da orientação mas poderá voltar às suas práticas tradicionais assim que deixe de ser orientado. O que se deseja é que o impacto (desequilíbrio) gerado pela primeira abordagem da orientação seja o motor para haver equilíbrio e para que a confiança se instale novamente em todo este processo.

3.3. A avaliação

As constantes mutações sociais, políticas e económicas têm vindo a influenciar as práticas educativas particularmente nos domínios curriculares, avaliativos e interativos. Estes domínios são transversais e interdependentes pois dificilmente existirá currículo sem interação e estes sem a avaliação. Nesta dinâmica poderemos entender que o ato de

avaliar assenta numa comunicação eficaz e a na partilha de códigos que asseguram o funcionamento entre os diversos atores. Este ato é entendido como um processo contínuo e flexível que culmina numa tomada de decisões que possam responder aos diversos problemas contextualizados (Pinto & Santos, 2006). Sendo assim considerada como um sistema aberto, complexo profuso e difuso a avaliação não está apenas dependente da decisão política, pois “uma política da avaliação só é efectivamente concretizada, através de acções avaliativas, por referência a contextos organizacionais concretos e a aparelhos mais ou menos complexos da organização” (Alves e Kelette:2011:72).

Considerando a organização do sistema educativo, poderemos inferir que a constituição curricular surge sob a influência de um conjunto de elementos avaliativos, nomeadamente da avaliação pedagógica dos alunos, do desempenho profissional dos professores e da avaliação institucional das escolas. Relativamente a esta problemática, Alves & Kelette (2011: 73) defendem que:

“A avaliação também é currículo seja enquanto instrumento orientado para a inovação curricular ou para a sua manutenção e controlo, seja ainda afectando os processos de gestão curricular, os modelos didácticos e, em geral, as práticas pedagógicas dos professores e alunos”.

Neste âmbito poderemos considerar que avaliamos para melhorar qualquer processo, contexto ou prática e, particularmente, em supervisão avaliamos para ajudar o formando a encontrar o seu próprio caminho de formação identificando os pontos mais e menos fortes da sua prática pedagógica de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Tais procedimentos concretizam-se pelas práticas avaliativas, de carácter formativo e sumativo, impostas pela conjugação de duas vertentes: a auto-avaliação e a hétero-avaliação. Nesta linha de pensamento Trindade (2007:131) defende que:

“ Um sistema de avaliação de desempenho dos professores justifica-se, de forma global, não só pela necessidade de assegurar que todos os professores que estão no sistema ensinam com um nível mínimo de competência, mas também que estes tenham a oportunidade de demonstrar a qualidade de ensino que praticam.”

A avaliação é assim, entendida como um processo contínuo e flexível que culmina numa tomada de decisões que irão responder de forma contextualizada aos diversos problemas sinalizados. Trindade (2007:26) reflete sobre esta dinâmica ao descrever avaliação como “um processo sistemático de recolha de informação, conducente à formulação de juízos de valor, tendo em conta a tomada de decisões”. Nesta vertente, a avaliação constitui-se como a possibilidade de analisar o sistema educativo, identificando as áreas problemáticas em que é necessário intervir e, destacar as áreas de excelência como forma de elaborar planos de melhora ou de re-estruturação.

Obviamente que em cenários de supervisão as questões relacionadas com a avaliação surgem inevitavelmente. Na verdade em qualquer processo formativo o supervisor pretende avaliar os desempenhos e atitudes dos formandos para lhes darem o *feed-back* indispensável à boa continuação dos trabalhos, e “para reflectirem sobre o caminho percorrido e decidirem sobre os caminhos a seguirem...” (Trindade, 2007:130). Ao indicar os aspetos corretos que o formando apresentou e aqueles que terá de melhorar, o supervisor incute no processo de avaliação um elemento motivador da aprendizagem. Este tipo de avaliação que decorre ao longo de todo o processo assume uma vertente formativa, no entanto, no final de cada ciclo processual a avaliação será quantificada revelando o seu carácter sumativo.

Paralelamente a avaliação de professores integra duas modalidades distintas mas que se complementam: A auto-avaliação (imagem que cada um faz do seu desempenho) e a hétero-avaliação (apreciação que os colegas e supervisores fazem desse mesmo desempenho). Neste âmbito, Vieira (2011: 19) alerta-nos para o seguinte: “embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado por supervisores e professores”.

O que a autora defende é uma distinção clara entre a função avaliadora e a função supervisora como forma de criar campos diferenciados de atuação sendo importante que essa separação de funções seja do conhecimento explícito quer daquele que supervisiona quer do supervisionado.

3.3.1-Avaliação do desempenho docente

A avaliação do desempenho dos professores tem como objetivo principal “a tomada de decisões sobre o desempenho dos formandos em relação a um determinado perfil profissional pretendido” (Trindade, 2007:27). Sendo assim, cabe à avaliação identificar as diferenças entre o que realmente se faz e o que se deveria fazer no desempenho das funções docentes. Contudo, o carácter complexo dessa avaliação, integra valores dicotomizantes regidos por um lado pela seu papel formativo e qualitativo, e por outro pela sua função sumativa e quantitativa que embora se complementem tendem a gerar conflitos e tensões na comunidade docente. Nesta linha de pensamento Formosinho e Machado (2010) descrevem que a avaliação do desempenho docente se afasta de uma perspectiva de escola reflexiva uma vez que focaliza a atenção mais no professor do que na escola. Neste paralelismo, Vieira (2011:22), defende que:

“A associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira remetendo-a para uma função administrativa de controlo em que a eficiência e a produtividade são a palavra de ordem longe de uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos professores.”

Segundo o Perfil Geral do Desempenho dos Educadores e Professores dos Ensinos Básicos e Secundário, os docentes deverão ser avaliados em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento de ensino aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Trindade (2007:134) problematiza esta situação ao colocar uma questão que parece pertinente: "... Será aceitável que professores com diferentes formações e com experiências profissionais e, ainda em diferentes contextos, sejam avaliados em relação ao mesmo referente?" Se não, como pode o macrossistema definir um perfil único de professor e exigir de todos o mesmo desempenho independentemente da experiência e do saber acumulado ao longo de anos de profissionalização?

Importa, registar que o perfil desejado de professor se constituirá a marca de orientação pela qual todos os docentes dirigem a sua prática pedagógica procurando uma aproximação ao ideal pretendido. Esta construção de imagem profissional e pessoal é adquirida através da experiência e de exercícios de reflexão, sobre os resultados alcançados. Estamos assim, perante processos de ação-formação nos quais os formandos

se tornam indivíduos ativos, participantes e cooperantes em situação de avaliação e supervisão. Tal processo promove a fuga a uma lógica de controlo e sujeição e consolida uma lógica de transformação e emancipação. Sabemos que, ambas as lógicas co-existem num clima conflitual e paradoxal e que teremos de aprender a lidar de forma crítica e reflexiva com este tipo de contradições e ambiguidades subjacentes às práticas “ validando-as ou sujeitando-as a novas formulações, e evitando a sua fossilização” (Vieira, 2011:9).

Como forma de diminuir tais ambiguidades e contradições, Trindade (2007:135) revela-nos um conjunto de princípios com a finalidade de assegurar a qualidade do sistema de avaliação do desempenho dos professores:

- A avaliação dos professores deve abranger todas as tarefas relativas ao seu desempenho; a avaliação deve fazer-se pela obtenção de informação recolhida de várias fontes;
- A avaliação sumativa deve ser efectuada por profissionais altamente qualificados e com formação para tal;
- Tendo em conta que o desenvolvimento profissional se constitui como um dos parâmetros avaliativos do seu desempenho o sistema educativo deverá proporcionar a efetivação desse mesmo desenvolvimento;
- O processo de avaliação de desempenho deve ser aberto e participado pelas diferentes forças sociais nele interessado;
- Os procedimentos utilizados na avaliação devem ser balizados por juízos profissionais, por uma compreensão profunda das práticas profissionais e do processo de ensino-aprendizagem e pelo conhecimento dos contextos situacionais;
- Qualquer sistema de avaliação deve respeitar os direitos dos professores;

“ Os procedimentos utilizados para avaliar o desempenho dos professores mais velhos e que têm cumprido, no mínimo, a um nível satisfatório, devem ser diferentes dos utilizados para avaliar os professores em início de carreira ou, ainda, diferentes dos utilizados para avaliar o desempenho dos professores que, apesar de experientes, não têm exercido as suas funções a um nível satisfatório”. (Trindade, 2007:135)

O importante a reter é que avaliar o desempenho dos professores é muito mais do que cumprir uma lista de verificação elaborada a partir de um determinado modelo de ensino pois, existem vários indicadores para uma mesma competência, sendo aconselhável por prudência e rigor considerar vários. Ou seja um professor deve ser avaliado em várias situações pedagógicas, numa aula, num teste, num trabalho de projeto, etc.

Como forma de operacionalizar os princípios relativos a uma supervisão pedagógica que se pretende inovadora e transformadora, Vieira (2011:27) apresenta um conjunto de estratégias designadamente: Autoquestionamento/auto-avaliação, diálogo reflexivo, análise documental, inquérito, observação de aulas, narrativas profissionais, portefólio de ensino e investigação-ação.

O uso sistemático dos mesmos instrumentos a diferentes tipos de professores Ex: (Professores em início de carreira/ professores no final de carreira) não dota de equidade e justiça a qualquer processo de avaliação, neste sentido, Rodrigues e Peralta (2008:15), referem que: “Os instrumentos de avaliação não são universais, não sendo correto aplicar um mesmo instrumento de análise de uma aula a um professor em início de funções e a um professor experiente”.

Para além destas abordagens instrumentais, também é importante situar questões referentes à validade e fidelidade da avaliação recolhida. A validade diz respeito à pertinência e ao rigor da informação tendo em conta os fins a que se destina, sendo, para tal, necessário elaborar previamente um projeto de avaliação, que considere os objetivos, e os critérios de aceitação para os parâmetros a avaliar. Trindade (2007:139) dá, igualmente, relevo à fidelidade das informações mencionando que pouco podemos fazer para assegurar a fidelidade dos dados obtidos: “apenas esperar o suficiente para que as informações recolhidas de diferentes formas, apresentem resultados consistentes.” Neste sentido, o autor propõe o uso possível dos seguintes instrumentos: observação de aulas e de outras atividades letivas; materiais elaborados pelos formandos ao longo do período de avaliação tais como: planificações elaboradas, projetos, tarefas, atividades práticas, trabalho extra-letivo, os testes preparados para os alunos, os guiões de atividades de campo ou laboratoriais, ou de leitura de uma obra ou de um artigo; vídeo-gravação de aulas; auto-avaliação dos alunos, resultados dos questionários aos

pais; portefólios e diários do professor (referente à auto-avaliação do avaliado ou supervisionado).

Alarcão e Tavares (2010:107) afirmam existir alguma dificuldade em avaliar o desempenho dos professores pelo facto de os supervisores “desempenharem simultaneamente funções de avaliação formativa e sumativa cujos resultados vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e promoções.” O que ressalta desta ideia é que nas escolas assistimos com frequência a uma colagem da prática avaliativa à prática de supervisão, pelo facto de quase sempre serem as mesmas pessoas a desempenhar ambas as funções. Obviamente que esta realidade irá influir nas práticas e nas atitudes de quem é avaliado ou supervisionado. Por outro lado, embora se preveja que, a avaliação do desempenho assuma um carácter formativo, este carácter é amplamente sufocado pela ideia de medição e quantificação associada à noção de progressão de carreira.

4 – A Supervisão na construção de escolas reflexivas

Segundo Alarcão “uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e um local onde se produz conhecimento sobre educação” (2004:38). Consonante com esta premissa, Glickman (1985, citado por Formosinho, 2002-a:23) defende que a supervisão pode ser entendida como: “ a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação”. Sendo assim, o desenvolvimento de professores reflexivos encontra-se associado aos processos de formação ao funcionamento dos grupos de trabalho e aos atos de investigação com influências na prática educativa. Ou seja, para Formosinho, (2002:221) o projeto de uma determinada organização, deverá ser explicitado, sistematizado e partilhado através do diálogo e do pensamento em conjunto, processos que conduzem ao questionamento, ao confronto, à reflexão, à aprendizagem e à qualificação”.

Nesta perspetiva, as atitudes reflexivas contribuem de forma positiva para a mudança pois fazem apelo ao diálogo, à inclusão, à partilha e à colaboração. A escola é então entendida como um sistema aberto e flexível onde todos são chamados a participar de forma (pro) ativa nas mudanças institucionais. Neste âmbito Senge (1994, citado por Formosinho

2002:79) revela que a mudança individual é vital, mas não suficiente. Sendo assim, urge impulsionar pensamentos e atitudes coletivas como forma de reestruturar os ambientes escolares. Projetamos deste modo, uma escola mais atual e inovadora, democrática e livre capaz de responder às exigências dos indivíduos e das sociedades da informação e do conhecimento. Assim, perante esta sociedade mutante, Collège de Francia (citado por Gairín, 2007) apresenta a necessidade de uma escola aberta, que integre a ideia de uma comunidade educativa, com projecção comunitária e social, de forma a possibilitar a formação cívica, necessária aos cidadãos no âmbito da responsabilidade, solidariedade e respeito pelos outros. Este tipo de organização “ exige uma tomada de consciência colectiva que obriga a desenhar compromissos que vão para além do espaço da sala de aula ou da acção individual do professor” (Gairín, 2007:21). A Escola promove-se assim como um espaço aberto que desenvolve atividades destinadas a sensibilizar toda a comunidade para a importância da diversidade impulsionando a criação de grupos colaborativos de aprendizagem. Estes grupos irão contribuir para desenhar espaços educativos aglutinadores de atitudes e transmissores de determinados valores, transformando as escolas em organizações aprendentes, inclusivas e facilitadoras de aprendizagem.

Neste domínio, Gairín (2004:11) refere que: “ as organizações mais capazes de enfrentar o futuro não acreditam em si próprias pelo que são mas sim pela capacidade de deixar ser o que são”. Também Formosinho (2002:82) reforça esta ideia ao afirmar que: “ Os objectivos ou enfoques dos modelos de supervisão no futuro serão provavelmente alterados, passando da ênfase no ensino para uma ênfase na aprendizagem”.

Poderemos desta forma considerar que, uma organização que gera conhecimento representa a responsabilidade de transmitir a outras instituições os saberes adquiridos, participando numa partilha construtiva das sociedades do conhecimento. Atualmente, importa que a formação de professores prepare cada indivíduo para agarrar todas as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de modo a expandirem os seus conhecimentos, competência e atitudes que visem uma melhor adaptação a esta sociedade mutante, complexa e interdependente (Dellors, 869). Dentro desta temática, Medina (2008: 4), afirma que:

“ A Nação tem a responsabilidade de promover as mudanças necessárias para que o sistema educativo possa beneficiar a maioria dos cidadãos sem excepções nem discriminações de nenhuma espécie... e, que os docentes devem ter o desejo de melhorar e capacitar-se dentro do panorama das possíveis áreas nas quais devem elevar o seu nível de aprendizagem”. Neste sentido as políticas nacionais têm revelado algum esforço de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos, procurando:

“ Assegurar a todos os professores uma formação contínua frequente, de forma a que, possam actualizar o conhecimento do conteúdo e continuar a resolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino, e à avaliação e, quando necessário ao desempenho de papéis de liderança” (Day,2001:85).

Medina (2008) considera também, que a eficácia na gestão da mudança está relacionada com o nível de conhecimento que se tem da organização que se quer melhorar. Neste sentido são definidos cinco elementos de análise: **O que muda?** A escola. **Como muda?** Alterando modelos, o ritmo, a direcção, as relações...**Quais são os agentes da mudança?** Pessoas, grupos, associações. **Quais são os factores da mudança?** Um ressurgir económico, mudanças sociais, mudanças de paradigma,... **Onde se produz?** Em qualquer território ou espaço socializado (numa escola). Neste sentido, “cada instituição deve buscar o seu caminho segundo as referências normativas da flexibilidade, do compromisso com o individuo, da excelente utilização das equipas, de sólidas competências essenciais e pelo gosto da diversidade” (Gairín, 2007:24).

Espera-se, deste modo, um agir consensual e coordenado de todos os profissionais com vista a uma melhor qualidade educativa centrada nos valores de cidadania, tolerância, justiça e diversidade. E, simultaneamente, espera-se o desenvolvimento de uma escola cada vez mais comprometida com a ideia e vontade de mudança, numa sociedade onde a informação, a tecnologia e o conhecimento, se recriam e inovam apelando para novas formas de aprender, descobrir e partilhar. Trata-se, pois, de uma aprendizagem individual processada em contexto grupal e colectivo. Uma aprendizagem reflexiva dos docentes e das organizações escolares. Segundo Alarcão (2004) A base desta escola reflexiva é a formação em serviço e o desenvolvimento profissional, visto que a avaliação constante das práticas conduz às aprendizagens. Concomitante com esta ideia, Senge (1990, citado por Formosinho, 2002:82) descreveu que: “As organizações eficientes farão da aprendizagem contínua uma parte integrante das suas culturas. Como consequência, a

supervisão desviar-se-á, provavelmente, de uma preocupação com a avaliação para uma facilitação da função de desenvolvimento”.

Nesta perspectiva o supervisor desempenha um papel crucial articulando a teoria e prática, interagindo, mediando, intervindo, problematizando e questionando as vivências escolares, num movimento de aprendizagem contínua e mútua. O seu papel incide particularmente no acompanhamento das práticas dos professores visando a continuidade da formação dos docentes e, como tal deverá “criar condições de aprendizagem e desenvolvimento profissional ” (Alarcão, 2004:65). Consolidando este parecer, a autora descreve a supervisão como: “Uma actividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida escolar. “

Nesta dinâmica o supervisor pedagógico torna-se um elemento preponderante na criação de contextos de liberdade e responsabilidade favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos novos professores e, por sua influência, à aprendizagem de desenvolvimento dos seus alunos (Alarcão, 2004:78). Ou seja, o que se pretende, é o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Esta reflexividade tem em conta a capacidade do professor transformar os conteúdos de forma a adaptá-los à estrutura cognitiva dos alunos. Segundo Trindade (2007: 133) esta transformação é condicionada pelo domínio que o professor possui dos conteúdos, dos métodos e técnicas de ensino e ainda pela sua capacidade de comunicação. Desta forma, prevê-se que associado às competências reflexivas, o professor tem de ser considerado como um profissional em situação, capaz de se adaptar às diferentes situações com que se depara ao longo da sua vida profissional. É visando tal essência que Vieira (2011:27) apresenta um conjunto de princípios orientadores da prática supervisora nomeadamente: o questionamento crítico, a intervenção criativa, as atitudes colaborativas e democráticas, a capacidade de diálogo e de participação e, a valorização e emancipação. Estas novas atitudes dos supervisores enquadram-se na renovação da escola como organização aprendente, construtiva, inovadora e criativa que, como todas “as grandes organizações têm uma intenção nobre e profunda – um objectivo com significado – que inspira entusiasmo e compromisso” (Blanchard, 2009: 26)

4.1 – Escola reflexiva: papel e funções do supervisor

Ao longo dos tempos a supervisão tem vindo a ser desenvolvida em situação pedagógica de sala de aula e dirigida para o professor que aí se encontra. No entanto, mediante o enquadramento sociopolítico em que as escolas se encontram o ato supervisor passa a abarcar também a dimensão coletiva e institucional. Sendo assim, a Supervisão envolve duas dimensões: 1 – A formação e o desenvolvimento profissional que influem na aprendizagem dos alunos; 2- O desenvolvimento e a aprendizagem organizacional e a forma como afetam a qualidade de vida das escolas. Perante tal dualidade, Formosinho (2002: 231) encara o objeto da supervisão como: “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou, apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas.”

Neste contexto, cabe ao supervisor facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola pelo que, têm de ter conhecimentos relativos ao pensamento institucional e estratégico e definir relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização. Neste modelo o supervisor não pode trabalhar isoladamente e, conjuntamente com os distintos membros deve ajudar no desenvolvimento institucional e acompanhar e avaliar as ações de todos os atores educativos tendo em atenção o projeto de escola e a concretização da sua missão cuja essência visará a qualidade da educação.

Estas mudanças nas práticas de supervisão encontram-se intrinsecamente relacionadas com as novas exigências das sociedades, das escolas e das famílias. Neste âmbito, Fullan (1993:7) enfatiza a realidade de “...aprender como se luta, com forças de mudança, voltando as forças positivas a nosso favor e mitigando as negativas.” As ações dos supervisores são então, dirigidas para o apoio na vertente humana e profissional, ajuda construtiva e emancipatória e, animação da formação. O supervisor pode ainda colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola, percecionando metas e orientando papeis a desempenhar pelos distintos atores; participar no processo de auto-avaliação institucional; promover uma cultura de formação preferencialmente, em contexto de investigação-ação; acompanhar a integração de novos agentes educativos; colaborar na

avaliação de desempenho dos profissionais; analisar atitudes de avaliação e os resultados de aprendizagem dos alunos.

4.2 - Supervisão e liderança

Ser líder é assumir-se como alguém detentor da posição mais elevada num determinado grupo influenciando nas dinâmicas funcionais desse mesmo grupo (Neto, 2000). Perante esta descrição acreditava-se que sempre que alguém influenciasse os pensamentos e as ações dos outros para a realização de objetivos estaria a exercer liderança. Esta ideia tem vindo a ser alterada ao longo dos anos e Blanchard (2009:10) descreve liderança como “a capacidade de influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar um bem superior”. Também Linda Lambert (1998, citada por Hargreaves e Fink, 2007:51) explica que a liderança está relacionada com o aprender em conjunto e com o construir sentido e conhecimento de forma colaborativa. Esta liderança envolve oportunidades para trazer à superfície e para mediar perceções, valores, crenças, informação e pressupostos através de uma conversação contínua. Neste âmbito, o sucesso da liderança depende do empenho do líder em alcançar os objetivos, do seu envolvimento com a condição humana da organização e no seu compromisso com o desenvolvimento das pessoas. (Blanchard, 2009:11). Numa organização escolar “as funções, papéis e propósitos aos quais as práticas de supervisão pedagógica se dirigem necessitam tanto de competências técnicas como de liderança” (Formosinho, 2002-a:151). Sendo assim, o ato de supervisionar assume uma visão holística intervindo ao nível dos diferentes espaços e dimensões educativas. Segundo esta visão, Glickman (1985) citado por Formosinho (2002:23) define supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência direta aos professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação”. Perante este enquadramento a supervisão passará a incidir não só na melhoria da qualidade das aprendizagens relativas a um determinado professor e a uma determinada sala mas também, na melhoria de todas as salas e de todos os professores “na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante” (Alarcão, 2010:145). A escola assumirá, então a identidade de uma comunidade educativa da qual o supervisor será líder. E, “um líder eficaz é aquele que opta por um percurso transformador” (Blanchard, 2009:93).

Tal liderança, assente em modelos desenvolvimentistas e organizacionais indicam uma estreita relação entre a evolução do estilo do supervisor (não directivo, colaborador ou directivo) e a autonomia e competência do formando e das organizações (Vieira, 2011). Perante esta ideia de escola como organização aprendente, prevê-se uma outra conceptualização de supervisão interpares centrada em equipas multidisciplinares apelando para modelos de auto supervisão ou modelos de professor-supervisor.

Neste enquadramento teórico Vieira (2011) defende que “ no caso da avaliação do desempenho nas escolas, e tratando-se de uma avaliação interpares, parece justificar-se o recurso ao estilo não directivo da supervisão, onde predominam as funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho...” Esta visão entende a escola como uma organização de aprendizagem, na qual as pessoas aprendem a aprender juntas de forma contínua e ao longo da vida. Esta ideia dá prioridade ao tempo de partilha com os outros profissionais, à reflexão e ao diálogo que, em contextos propícios permite explorar e refletir sobre a prática de cada um.

Neste âmbito Formosinho (2002:24) revela que a supervisão manifesta ainda outro propósito assente na satisfação das necessidades organizacionais “ tais como decisões pessoais no domínio da instrução, detenção de cargos, promoção, despedimentos e atribuição de cargos”. Numa visão mais alargada e incisiva, Hargreaves e Fink (2007) alertam-nos para um outro tipo de liderança: A liderança sustentável, que nos impele a pensar para além de nós próprios e para além da escola. Ou seja, impele-nos a cuidar de todas as pessoas e organizações afetadas pelas nossas decisões, tornando a liderança num ato socialmente justo. Sendo assim:

“A liderança sustentável promove a coesão na diversidade e evita o alinhamento estandardizado das políticas, do currículo, da avaliação e da formação dos professores, no âmbito do ensino e da aprendizagem tornando o ato educativo mais justo, inclusivo e democrático. “ Hargreaves e Fink (2007:196)

Esta ideia de tolerância, justiça e democraticidade associada à liderança promove uma interpretação da educação assente numa responsabilidade partilhada e numa cooperação comprometida com os valores e princípios de uma educação que visa o pleno desenvolvimento de todos os elementos da comunidade educativa: alunos, pais, professores e técnicos. Neste âmbito, Cardoso (2013:40) alerta para a dificuldade da profissão de professor que exige, simultaneamente, capacidades técnicas (*hard skills*) e

outras capacidades (*soft skills*). As *hard skills* são referentes ao domínio das matérias e capacidades pedagógicas e as *soft skills* dizem respeito ao trabalho em equipa, à persuasão, à liderança, à compreensão da comunidade em que se encontra integrado, ao empreendedorismo assertivo, à interpretação e avaliação do futuro.

Considerações Finais

No contexto de formação de professores sobressaem algumas ideias referentes às práticas e conceitos de supervisão, nomeadamente:

1. A supervisão encontra-se associada à ideia de aprendizagem e à ideia de desenvolvimento profissional
2. O desenvolvimento profissional é inerente ao formando e ao formador e ocorre ao longo da vida
3. A supervisão pedagógica tem como objetivo o melhoramento da prática pedagógica e o sucesso de todos os alunos.
4. Os objetivos e conceitos de supervisão e de avaliação do desempenho docente devem ser clarificados e abordados de forma distinta
5. Da supervisão pedagógica brota a ideia de professores e organizações reflexivas, aprendentes e dialogantes.
6. A supervisão pedagógica surge associada à ideia de uma liderança partilhada, colaborativa e sustentável.

Perante tais pressupostos pretendemos com o nosso estudo empírico compreender a realidade dos educadores de infância de educação especial nos diferentes contextos formativos, de supervisão pedagógica e de desenvolvimento profissional.

Capítulo II - Educação Especial: Formação e Supervisão de Educadores de Infância

Este capítulo irá incidir na educação especial em Portugal, particularmente, na sua evolução histórica e política ao longo dos tempos. Esta evolução encontra-se intrinsecamente relacionada com os modelos de formação de professores, de forma a fazer cumprir o preconizado nos enquadramentos legislativos das épocas ou a impulsionar, de modo inovador, essa mesma legislação através de práticas e estudos investigativos. Se hoje a educação de crianças com necessidades educativas especiais se enquadra numa filosofia inclusiva, num passado, não muito longínquo, a forma de atendimento assumia um carácter discriminatório e segregativo. A evolução destes modelos educativos, em Portugal, tem obviamente, acompanhado o desenvolvimento das mentalidades políticas, morais, económicas e sociais, vigentes nos países mais desenvolvidos e influído diretamente na história da formação e supervisão de Educadores de Educação Especial. Como tal iremos também, abordar as três modalidades de formação (inicial, contínua e especializada) definidas na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Lei do Ordenamento Jurídico da Formação.

1 - História e Políticas em Educação Especial

Numa perspetiva histórica e política, o atendimento da pessoa com necessidades educativas especiais (NEE) passou por diferentes fases: da exclusão à segregação; da segregação à integração; da integração à inclusão. Estas fases denotam diferentes olhares sobre a educação da infância, particularmente sobre a intervenção precoce e o funcionamento das equipas de educação especial.

1.1- Da exclusão à segregação

A fase da segregação é conhecida pelo seu carácter meramente assistencial, asilar ou hospitalar com enfoque no isolamento social. Com tais políticas segregativas, tornou-se prática comum a marginalização e isolamento da criança com necessidades educativas especiais, como forma de simbolizarem vergonha, fracasso e doença de toda uma

família. Na idade média era frequente relacionar as limitações cognitivas, físicas ou sensoriais a causas divinas, submetendo os indivíduos a práticas de exorcismo como forma de as libertar do diabo ou dos espíritos hediondos. Neste enquadramento, Correia (1997:13) relata que “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções”.

À exclusão da pessoa com tais limitações associava-se a ideia aterradora de aniquilação, ou de veneração características das sociedades primitivas. Porém, foi também nos tempos medievais que se assistiu às primeiras atitudes de caridade para com as pessoas que apresentavam *handicaps* nos diferentes domínios de funcionalidade. Esta atitude piedosa manteve-se, ao longo dos tempos, conjuntamente, com a ideia de que eles representavam uma ameaça para pessoas e bens. Foi nesta conjuntura social e política que surgiram os primeiros hospícios e albergues, resultantes da piedade de alguns nobres e de algumas ordens religiosas. Esta situação de exclusão foi-se mantendo e ao longo dos séculos XVII e XVIII e, as crianças que apresentavam dificuldades nas diferentes áreas do seu desenvolvimento, continuavam a “ser internadas em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes” (Carvalho e Peixoto, 2000: 35).

Persistia, assim a ideia de que era imprescindível proteger a pessoa *normal* da *não normal*, considerando-se esta última, como um perigo para a sociedade. Nesta perspectiva, Silva (2009:136) descreve que a reclusão, dos indivíduos considerados diferentes, “ocorrida em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista como necessária à segurança da sociedade”. Segundo Fernandes (2002) a proliferação destas políticas segregativas levou as nações a construir armazéns humanos em localidades longínquas dos centros urbanos cuja ênfase de atendimento era colocada na incapacidade e na *anormalidade* da pessoa em causa. Aí guardaram em “segurança” crianças, adolescentes e adultos com limitações físicas, sensoriais e cognitivas.

A sociedade parecia ter resolvido o problema, contudo “o isolamento e abandono eram de tal modo substanciais que o desenvolvimento físico e psicológico das crianças e adolescentes parecia ter estagnado” (Sprinthal e Sprinthal, 2001:557). A ineficácia de tais políticas na evolução e crescimento da pessoa com *handicap* reflete-se também, nas

investigações de Erwin e Goffman citados por Afonso (1997:26) quando estes descrevem “as instituições de guarda de deficientes como meios de alienação social que reiterando as limitações dos indivíduos lhes profetizam um isolamento inultrapassável e definitivo, retirando-lhes toda e qualquer possibilidade de inserção quotidiana.”

Nos finais do século XIX e princípios do Século XX, vários acontecimentos contribuíram para uma nova interpretação causal das limitações dos indivíduos (outrora do âmbito do divino, da feitiçaria e do exorcismo) nomeadamente: as concepções pós renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova, as transformações sociais que começaram a verificar-se na Europa, a consciência de que a deficiência mental e a doença mental não podem ser confundidas, o que viria só a acontecer depois dos estudos de Esquirol, em 1818 (citado por Smith, 2008). Neste domínio, Silva (2009: 137) defende que tais acontecimentos marcaram positivamente a “educação de pessoas com deficiência, particularmente, através do interesse que alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram.” Este novo olhar sobre a pessoa diferente possibilitou uma nova leitura das causas das problemáticas traduzidas por causas biológicas, sociológicas ou psicológicas, agora das competências de médicos, de psicólogos e educadores. Perante esta evolução conceptual da pessoa mental e fisicamente diferente, inicia-se, no final do século XIX, a época da institucionalização, primeiramente de carácter assistencial e posteriormente com preocupações médicas e educativas. Surgem também, as primeiras escolas especiais para pessoas cegas, surdas e com défices.

“Neste período assiste-se à tentativa de recuperação ou remoldagem (física, fisiológica e psíquica), da criança diferente, com o objectivo de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginários” (Correia, 1997: 13).

O objetivo dos métodos de remoldagem é essencialmente ajustar a criança inapta aos padrões e modelos sociais. “Isto significa que, pelo menos até certo ponto, o processo de socialização foi e é concebido para eliminar a variação ou a diferença individual” (Sprinthal e Sprinthal, 2001:555). Assim a recuperação pode consistir numa remoldagem física, fisiológica ou psicológica da criança com vista à adaptação, familiar, escolar e social. Perante esta interpretação de remoldagem ou recuperação conclui-se que o conceito de inadaptação está intrinsecamente relacionado com as

expectativas e normas sociais e, o que numa sociedade é considerado inapto, noutra pode ser considerado perfeitamente normal, pois é o conjunto de regras que definem os valores de uma dada sociedade. Tais valores consubstanciam as crenças e preconceitos, a organização social, o nível económico e o desenvolvimento científico que delimitam o campo do normal do campo patológico e, a área da adaptação da área da inadaptação.

“Nesta fase da educação especial de cariz médico-terapêutico reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial não deixava de ser um processo segregativo” (Silva, 2009:138)

Parece, assim surgir uma vontade política e social de resolver a questão das pessoas com limitações e de atender de forma mais assertiva, específica e científica a esta problemática. Contudo, as crianças são ainda colocadas em instituições segundo os seus rótulos e segregadas em função dos *handicaps* que apresentam.

“Se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segrega-as: excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa” (Correia, 1997:14)

Assim, em grande parte dos países desenvolvidos, incluindo Portugal, a educação de crianças diferentes manteve-se, durante muitos anos, caracterizada pelo uso de práticas segregativas e tradicionais realizadas em instituições de ensino especial.

1.2 - Da segregação à Integração

Embora nas primeiras décadas do século XX se tenha verificado ainda, a construção de centros para pessoas com limitações físicas e cognitivas, nos anos sessenta, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser equacionados. Este questionamento impeliu o desenvolvimento de tomadas de consciência relativas aos factores negativos das práticas segregativas. Paralelamente,

um conjunto de factores sociais, políticos e paradigmáticos tais como: as transformações sociais do pós guerra, a declaração dos direitos da criança e dos homens, as associações de pais e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, evoluíram no sentido integrativo contribuindo para um novo modo de sentir a diferença. Relativamente a esta questão, Felgueiras (1994:24) regista que “a segregação começou então, a ceder face aos fortes movimentos sociais, políticos, educacionais e legislativos que põem em causa o sistema tradicional de educação especial, considerado como discricionário, antidemocrático e ilegal.”

É então colocado em causa o sistema tradicional de educação especial, entendido, agora como discriminatório, exclusivo e gerador de desigualdades de oportunidades. Assiste-se então ao desenvolvimento de uma cultura mais humanista onde a tomada de consciência dos direitos das crianças, conduzem à propagação de novos conceitos de normalização e integração social e à descoberta de novos modelos e práticas pedagógicas, terapêuticas e médicas. Smith (2008:39) descreve que “ a normalização é um dos princípios formadores que guiam os esforços de defesa. É um dimensionamento necessário da educação especial e um conceito orientador para adultos com deficiências”. Normalização implica, assim, um modelo que aproxima os indivíduos diferentes dos padrões de cultura das comunidades onde estão integrados, pretendendo que a vida destes seja o mais semelhante possível à vida dos indivíduos considerados “normais”.

“Normalização significa tornar disponíveis a todas as pessoas com deficiências ou outras incapacidades, padrões de vida e condições do dia-a-dia que sejam o mais próximas possível, ou até iguais, às circunstâncias normais e forma de vida na sociedade.” (Nirje 1985, citado por Smith, 2008:39)

Não se pretende, com o princípio da normalização, transformar em “normal” uma pessoa com necessidades educativas especiais. O que se objetiva é dotar-lhe das mesmas oportunidades, reconhecendo-lhes os mesmos direitos de cidadania, enquanto criança e pessoa, dum mesmo país livre e democrático. O fim último deste modelo normalizante é aceitar a pessoa com limitações nas suas diferenças e proporcionar-lhe as adequações comunitárias, tecnológicas, educacionais e ecológicas para que possa desenvolver, até ao limite, as suas possibilidades e viver a vida com o máximo de qualidade possível.

“Este desenvolvimento de estruturas educativas era acompanhado dum crescente preocupação com a observação e o diagnóstico médico-psico-pedagógico das crianças, de modo a possibilitar uma classificação destas em categorias destinadas aos diferentes tipos de classes ou escolas. Neste contexto reserva-se um importante papel ao trabalho em equipa, em que participam profissionais de diferentes áreas profissionais” (Departamento da Educação Especial, 1992:6)

No culminar dos anos sessenta, sente-se na sociedade em geral e, nas famílias em particular, um sentimento de grande otimismo, acreditando-se na educabilidade de todas as crianças e no desenvolvimento das suas potencialidades. Altera-se então o paradigma médico da remoldagem ou cura para o paradigma pedagógico do desenvolvimento humano. O que importa, agora, não são as limitações ou incapacidades do indivíduo pois o enfoque da intervenção será determinado pelas suas competências e potencialidades respeitando os seus direitos, as suas diferenças e características individuais.

Em Portugal a grande transformação ocorre no início da década de setenta com a reforma de ensino de 1973 e postulada na Lei nº 5/73, artigo 1º alínea f) definindo como um dos objectivos da educação pré-escolar “promover com a participação de serviços e instituições adequadas, o diagnóstico de deficiências e inaptações ou precocidades da criança e o seu tratamento e orientação”. E definindo como um dos objetivos do ensino básico “proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo” (Lei nº 5/73, artigo 1º alínea e). Outra das alterações defendidas por este documento prende-se com o facto de o Ministério da Educação tomar para si a responsabilidade do ensino integrado, através das divisões do ensino especial, criadas pela primeira vez, dentro das Direções-Gerais do Ensino Básico e Secundário. Com as mudanças políticas ocorridas com o 25 de abril de 1974 estas diretrizes não foram totalmente aplicadas, contudo estavam definidos os primeiros pressupostos para se iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial. Ainda, em 1977 é publicado, em Portugal, o Decreto – Lei nº 174/77 que no seu artigo 3º advoga o seguinte: “Sempre que um aluno deficiente se inscreva pela primeira vez, no ensino regular, deverá mencionar a deficiência que possui, devendo esta ser comprovada pela apresentação do parecer de um médico

especialista”. Esta descrição corresponde a um modelo fundamentalmente, médico, centrado na categorização dos alunos considerados integráveis.

Em relação ao que se passa na Região Autónoma dos Açores, Meneses (1991: 311) escreve que “existe nos Açores, há 20 anos o Centro de Educação Especial que só em Outubro de 88,..., mudou de tutela da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais para a Secretaria Regional da Educação e Cultura”. Esta alteração da tutela da educação especial, reflete, igualmente uma tentativa de entender as crianças com necessidades educativas especiais numa perspetiva, pedagógica e educacional, para além da visão estritamente médica e social. Esta mudança de paradigma encontra-se registada no decreto Regulamentar Regional nº 66/88/A, esta mudança “...teve em conta a opção do Governo de prosseguir, relativamente às crianças com necessidades educativas especiais, uma política de ensino integrado”. Este acontecimento é também reflexo da modernização da Educação Especial que começa a ganhar força com a nova Constituição da República Portuguesa (1976, artigo 74º, ponto 1) na qual está consagrado que “o Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.” Reforçando esta ideia, o artigo 71º regista o seguinte:

“Os cidadãos mentalmente ou fisicamente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.” O Ministério da Educação vê-se então, obrigado a desenvolver uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos alunos com NEE, e a desenvolver uma pedagogia que promova na sociedade atitudes de respeito tolerância e solidariedade para com eles.

Tais discursos políticos enfatizam o objetivo de formar cidadãos aptos a participarem de forma ativa e consciente na vida das sociedades democráticas e enaltecem o cumprimento do direito à educação, à igualdade de oportunidades e o direito de participação na sociedade como cidadão de pleno direito.

Também de outros lugares do mundo se sentiram ecos políticos que, de alguma forma, pressionaram o desenvolvimento de novos modelos educacionais para a criança física ou mentalmente diferente, nomeadamente a Lei Pública (Public Law, 1975) e o relatório de Warnock (1978). A Lei Pública foi aprovada pelo congresso dos Estados Unidos da

América como a primeira lei de educação especial que defendia a educação para todas as crianças com necessidades educativas especiais. E o relatório de Warnok veio imprimir um novo entendimento das necessidades educativas especiais deixando de se focalizar nas incapacidades da criança para defender a integração desta num meio de aprendizagem o menos segregativo possível. Neste âmbito, Brennan (1988, citado por Correia, 1997: 48) proclama que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo,...ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que a criança possa receber educação apropriada. Tal necessidade educativa pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.”

No que diz respeito aos professores, este relatório enfatiza também, a aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente: diversificação de estratégias, observação das aprendizagens e do comportamento, identificação de alunos com necessidades educativas especiais, avaliação e trabalho de equipa (Warnock Report, 1978) .

Portugal, tal como os outros países da União Europeia reagiram à Lei Pública e ao relatório de Warnock, tendo desenvolvido e aplicado os novos modelos políticos para a educação especial e implementado novas práticas educativas, a partir da década de setenta do século XX. Neste âmbito, o Departamento da Educação Especial (1992:10) regista que:

“A evolução que se verifica nos países mais avançados e que progressivamente se está a estender a Portugal, aponta no sentido da crescente responsabilização da escola regular por todos os alunos e pela sua adequação às necessidades educativas individuais.”

Verifica-se assim, na segunda metade do século XX, um grande desenvolvimento da educação especial, quer em quantidade no que diz respeito ao número de professores de educação especial e orçamentos envolvidos e, quer em qualidade referente à variedade e complexidade de serviços.

“Estas alterações relacionam-se com aspectos ligados à educação do deficiente, à formação de professores, à modificação dos conceitos relativos ao deficiente, à

produção legislativa e científica, à evolução do mundo conceptual sobre a escolaridade, nomeadamente a organização da estrutura escolar, o carácter da obrigatoriedade da mesma, o modo de funcionamento e, ainda com variáveis relacionadas com a evolução, económica, política e social do país.” (Mesquita, 2011:7)

A integração escolar veio aproximar dois sistemas tradicionalmente divorciados: o sistema da educação regular e o sistema da educação especial. Com a integração de alunos com *handicap* nas escolas públicas, a comunidade educativa sentiu-se impelida para uma nova reflexão sobre a problemática da educação, redefinindo novas propostas ou adequações curriculares e uma nova abordagem aos objetivos e competências, aos modelos e práticas educativas e, à organização da escola regular que congrega, agora, também, a educação especial. Neste enquadramento, regista-se que:

“Em vez de se aceitar que a escola regular se poderia manter inalterável, estas perspectivas da integração e normalização vieram interferir profundamente quer na estrutura organizativa da mesma escola, quer na organização curricular e nos processos de avaliação dos alunos, quer ainda na formação da generalidade dos professores”. (Departamento da Educação Especial, 1992:9)

Tais mudanças ocorreram grandemente pela pressão exercida na proclamação do “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência” (1976) e no “Programa Mundial de Acção sobre Pessoas com Deficiência, (1982). Este programa definia “uma estratégia global para promover a prevenção da incapacidade, a reabilitação e a igualdade de oportunidades, com o objectivo de fomentar a participação maciça dos deficientes na vida social e no desenvolvimento dos seus países” (Costa, 2009:7). Outro acontecimento também com impacto na mudança de atitudes relativamente à pessoa com limitações foi a implementação da “Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência” que ocorreu no período entre 1983-1992.

Perante a evolução concetual das necessidades educativas especiais ocorrida nos diferentes países desenvolvidos, Portugal, procurava legitimar as novas tendências paradigmáticas, orgânicas e metodológicas inerentes às práticas da educação especial. Neste âmbito pública a Lei nº 66/79 de 4 de outubro, conhecida como a Lei da educação especial. Esta Lei definia os princípios orientadores da educação especial, quer nos objetivos que devia prosseguir, quer na organização estrutural que lhe devia servir de suporte. Na necessidade de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória

(lacuna sentida na lei anterior) surge o Decreto - Lei nº 538/79 de 31 de dezembro, proclamando o seguinte:

“O Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respetivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico” (artigo 2º).

Apesar de, ainda revelar bastantes lacunas, é neste documento que pela primeira vez se regista o compromisso educacional do Estado com as crianças portadoras de limitações físicas, mentais e sensoriais, manifestando, simultaneamente a preocupação com a formação de professores de educação especial. Posteriormente, a publicação da Lei de Bases dos Sistema Educativo Lei nº 46/ 86 artigo 18º virá a constituir-se como elemento decisivo para o futuro da Educação Especial, na medida em que reúne as condições de enquadramento das políticas de integração: “A educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados.”

Contudo, só na década de noventa com a publicação da Lei nº 35/90 é que cumprimento da escolaridade obrigatória se dirige para todas as crianças, independentemente do seu grau ou tipo de deficiência. A preocupação com esta população surge bem demarcada no seguinte registo:

“Facto preocupante é também o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas, devida a deficiências físicas e mentais, a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno desenvolvimento à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória.” Lei nº 35/90

Outro acontecimento marcante da política integradora ocorre com a grande Conferência Mundial de Jomtien em 1990. Em consequência desta Conferência organizada pela UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, é elaborada a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, onde se determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a crianças com Necessidades educativas específicas no ensino regular. É com base nesta Declaração

que foram delineadas as medidas consignadas no Decreto-Lei nº 319 / 91 de 23 de Agosto.

“Com a publicação do Decreto - Lei nº 319/91 pretendeu-se dotar o país com um diploma que assegurasse a estas crianças a frequência da escola regular e que norteasse esta integração escolar pelos seguintes princípios: Adequação da medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; Participação dos pais em todo o processo; Responsabilização da escola regular; Diversificação das medidas a aplicar em cada caso; Utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola; abertura da escola ao meio de modo a possibilitar a articulação de serviços.” (Decreto - Lei nº 319/91: 2)

1.3 – Da Integração à Inclusão

Nos EUA, paralelamente às reformas educativas gerais, surgiram, na década de 1980, por parte, de pais e docentes investigadores, movimentos e manifestações, críticos ao modelo de integração. Neste âmbito, Madeleine Will (1986, citada por Appl, 1995) apelou para uma mudança radical, no que dizia respeito ao atendimento e crianças com necessidades educativas especiais e em risco educacional, alertando para a necessidade de novas estratégias promotoras de sucesso escolar e social. Segundo esta investigadora o sucesso passava pela cooperação entre educadores do ensino regular e os educadores de educação especial e, como tal, foi grande impulsionadora do movimento conhecido por Iniciativa da Educação regular (REI - Regular Education Initiative). Este movimento defendia a adaptação da classe regular de forma a facilitar a aprendizagem de todas as crianças nesse contexto. É necessário pois, “ encontrar formas de atender o maior número de crianças na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especiais a associarem-se ao ensino regular. (Madeleine Will, 1986, citada por Appl, 1995: 14). A inovação desta intervenção reside no facto de proclamar, igualmente a inclusão dos professores de educação especial nas escolas do ensino regular, uma vez que se verificava algumas dificuldades de entendimento entre os docentes e técnicos de educação especial e o sistema do ensino regular. Obviamente, que nenhum docente ou técnico, poderá ser elemento facilitador de inclusão se ele

próprio não se sentir parte integrante de determinada comunidade educativa. Neste enquadramento, Decreto Lei nº 319/91 regista que:

“...Um fator que interfere de forma decisiva na integração dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular consiste na atitude dos profissionais perante esta integração e no empenhamento com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar obstáculos que se levantam.”

Também Wollery (1997:12) crítica as políticas integrativas ao escrever que a inclusão implícita no discurso de alguns autores não acontece em muitas escolas pois as práticas inclusivas devem consagrar um conjunto de recursos logísticos, materiais e humanos, disponíveis não só para as crianças, como para os pais e educadores.

“Quando a criança especial é meramente colocada na classe regular, sem os serviços de apoio que necessita, e ou, quando se espera que o educador do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem apoio de especialistas ou terapeutas, isso não é integração, muito menos inclusão, nem educação especial ou educação regular apropriada. Isso é educação irresponsável.” (Wollery, 1997:12)

A este pensar subjaz a necessidade urgente de uma articulação entre os diferentes serviços que implique uma inter-relação, positiva e inclusiva, entre os diferentes técnicos. Inerentemente desenha-se a necessidade de uma escola concebida como um lugar de todos para todos. Uma escola pensada e agida por todos os profissionais de educação especial e de educação regular num despertar para a cidadania e para a inclusão de todos, no ciclo cultural e comunitário que nos cerca.

Este espírito da inclusão emana da declaração de Salamanca (1994) que proclama uma escola que inclua todas as pessoas, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais pois, “a reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional, depende sobretudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade” (declaração de Salamanca (1994:11). Torna-se então, premente que todos os docentes, quer sejam de educação especial quer da educação regular, assumam posturas inclusivas de forma a educar todos os alunos da escola, respeitando as suas diferenças e promovendo as suas capacidades.

Atualmente, um dos maiores desafios que se coloca à escola resume-se na capacidade da comunidade educativa alcançar o sucesso de todos os seus alunos independentemente das suas características individuais, limitações e potencialidades, culturas e histórias. É preciso que toda a sociedade esteja com a escola e partilhe do desejo de fomentar práticas inclusivas e educativas de qualidade e equidade, de tolerância e responsabilidade, de colaboração e partilha. Assim, quando todas as escolas se converterem em comunidades inclusivas, acolherem todos os alunos e fomentarem a aprendizagem em comum, vão necessitar de apoio profissional, docente e de outras especialidades, para levar a cabo a sua tarefa com a qualidade necessária. Assim, vão precisar de professores de educação especial, professores e intérpretes de língua gestual, terapeutas da fala, psicólogos, que irão integrar uma equipa interdisciplinar, supostamente, coesa, colaborante e comprometida com a educação de toda uma população escolarizada, de um determinado estabelecimento educativo onde vigora o paradigma da inclusão. Neste âmbito, o Decreto-Lei 3/2008 proclama que a realidade da educação inclusiva deverá entrar em rutura com as rotinas pedagógicas igualitárias e homogeneizadoras e com ideia de que todos os alunos são iguais. Por tal razão a personalização da educação e do ensino torna-se a chave para a educação inclusiva e conseqüentemente para o sucesso escolar de todos os alunos.

“O modelo de educação inclusiva supõe a implementação sistémica de uma organização educativa que tenha as características e possibilidades necessárias para atender ao conjunto da população escolarizada, diversa, por princípio e natureza. Esta abordagem implica a disponibilidade de um currículo aberto e flexível e uma organização escolar inovadora, democrática e tolerante.” (Casanova, 2011:31)

A educação inclusiva deve, também, ser um núcleo unificador da sociedade, a trabalhar ativamente com a escola para que se torne numa comunidade de aprendizagem real, na qual todos participam e contribuem com sua riqueza individual e grupal para melhorar cada um dos seus membros.

No sistema educativo português, a filosofia da inclusão de docentes e professores na escola do regular acabou por ser fortalecida com o Despacho Conjunto nº 105 / 97 quando confere

“Clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, consubstanciando as condições para a integração e o sucesso de todos os alunos. Simultaneamente, salvaguarda-se a existência de uma «retaguarda» técnico-científica susceptível de se constituir como um espaço de reflexão, de partilha de saberes, de coordenação de intervenções e de articulação de recursos, na perspectiva de uma valorização acrescida dos meios humanos especializados postos ao serviço das e nas escolas para apoio aos alunos.”

Concomitante com este parecer, o Decreto -Lei nº 3/2008 aposta na educação inclusiva como forma de alcançar a equidade educativa pela aplicação da individualização e personalização de recursos e estratégias educativas. O que se pretende é promover o desenvolvimento pleno dos alunos, conduzindo-os a práticas de cidadania e a uma autonomia responsável e livre. Proclama o Decreto no seu artigo 1º “A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades,...”

1.4 – Equipas de educação especial

As equipas de educação especial do Ministério da Educação eram serviços de educação com funções a nível local e constituíam-se como unidades orgânicas da rede local de educação especial. Segundo o Despacho conjunto nº 36/88, estas equipas eram constituídas por educadores de infância e professores e, quando necessário e possível, poderiam integrar psicólogos e terapeutas. Estas equipas tinham como objetivos: contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto. E, as suas funções consistiam nas seguintes ações: proceder a avaliações psicopedagógicas das crianças e jovens com necessidades específicas de educação, tendo em vista o desenvolvimento de planos educativos individuais; planear programas de intervenção com base nos planos educativos individuais, executá-los e proceder à sua avaliação; promover a participação ativa dos docentes do ensino regular e dos pais na elaboração, execução e avaliação dos programas individuais; manter organizados e atualizados os processos dos alunos, bem como o registo de dados estatísticos relativos às crianças e jovens apoiados ou a apoiar, e dos recursos humanos

e materiais; apoiar os docentes da educação regular. Segundo o Departamento da Educação Especial,

“Este desenvolvimento de estruturas educativas era acompanhado dum crescente preocupação com a observação e o diagnóstico médico –psico–pedagógico das crianças, de modo a possibilitar uma classificação destas em categoriais destinadas aos diferentes tipos de classes ou escolas. Neste contexto reserva-se um importante papel ao trabalho em equipa, em que participam profissionais de diferentes áreas profissionais. (Departamento da Educação Especial, 1992:6)

Integrado nesta filosofia é publicado o Despacho nº 105 /97 que refere o seguinte:

“Confere-se clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, consubstanciando as condições para a integração e o sucesso de todos os alunos. Simultaneamente, salvaguarda-se a existência de uma «retaguarda» técnico-científica susceptível de se constituir como um espaço de reflexão, de partilha de saberes, de coordenação de intervenções e de articulação de recursos, na perspectiva de uma valorização acrescida dos meios humanos especializados postos ao serviço das e nas escolas para apoio aos alunos.”

Assim, e tendo em conta o proclamado na declaração de Salamanca de 1994, este Despacho defende um novo modelo das práticas de educação especial. Um modelo de intervenção mais centrado na escola e no currículo e, promotor do desenvolvimento de escolas inclusivas. Relativamente a esta questão Medeiros (2009:24) regista o seguinte:

“O Despacho nº 105/97 foi decisivo para o processo de mudança relativamente à forma de conceptualizar e de organizar o apoio educativo. Com efeito, o quadro organizativo que existia desde 1970 assentava nas equipas de educação especial (que constituíam um subsistema organizado à margem da escola), tendo sido substituído por um modelo mais abrangente, onde os professores dos apoios educativos passaram a ser colocados nas escolas, fazendo parte integrante e plena do sistema educativo comum.”

Com esta nova organização da educação especial é dado relevo ao papel do educador da turma no que diz respeito às práticas pedagógicas diferenciadas e ao desenvolvimento de metodologias e estratégias promotoras de uma boa gestão em contexto de sala de aula nomeadamente: a dinâmica de grupo, o trabalho cooperativo, a tutoria pedagógica

ou o trabalho de projeto. Segundo Lemos e Silveira (2001:258) “ este despacho aprova um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas educativas dos alunos”.

Esta nova visão da orgânica da educação especial integra as equipas de coordenação dos apoios educativos que se assume como um recurso local da comunidade educativa.

“As equipas de coordenação dos apoios educativos desencadeiam a sua acção em parceria para (a) fazerem a articulação entre as escolas da sua área de influência e a intervenção ao nível da comunidade e serviços existentes; (b) propiciarem a colaboração e o apoio aos órgãos de gestão e coordenação pedagógica das escolas e dos agrupamentos de escolas; (c) realizarem a gestão pedagógica dos serviços especializados de apoio educativo afectos às instituições educativas da sua zona de influência. (Medeiros, 2009:25)

Com a contínua evolução da educação especial associada a paradigmas da educação inclusiva, o conceito e constituição de equipas foi-se alterando, deixando estas de integrar somente educadores ou professores. Assim, com o Decreto – Lei nº 3/2008 a equipa de intervenção passará a integrar diferentes profissionais de forma a colmatar as diferentes necessidades das crianças.

1.5 – Intervenção Precoce: A educação especial na primeira infância

Se a história da educação especial e da educação pré-escolar foi alvo de avanços e recuos aos longo dos tempos, a intervenção precoce tem vindo a manifestar-se de forma mais assertiva, apenas num passado muito recente. Isto, porque se a valorização da primeira infância era muito precária, mais precária se tornava quando essas crianças apresentavam alguma limitação ou algum tipo de risco de desenvolvimento. O atendimento feito a esta população assumia essencialmente um cuidado médico sem visar o carácter educativo das famílias e das próprias crianças. Casanova (2011) refere que, numa primeira fase, estas crianças eram atendidas somente nos hospitais, visando o seu tratamento. Posteriormente, algumas destas crianças começaram a ser atendidas em centros de educação especiais: centros de paralisia cerebral, institutos de surdos, institutos de cegos e outros centros educativos de recuperação da infância. A partir de

1974, com a possibilidade crescente de estas crianças integrarem creches, amas ou jardins-de-infância surgiu a possibilidade de um acompanhamento domiciliário ou em instituição por partes de educadoras especializadas em educação especial. Nos finais da década de 80 e início da década 90 surgiu um trabalho muito interessante desenvolvido pela equipa das consultas de desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra sob a direcção do Dr. Luís Borges. Esta investigação com bebés e crianças até três anos de idade veio dar mais tarde lugar a um projeto pioneiro do âmbito da intervenção precoce visando uma intervenção articulada entre os distintos serviços da comunidade (educação, saúde e segurança social) pela aplicação do programa Portage (actualmente o programa Crescer). O sucesso e a divulgação deste estudo deu azo a que surgissem mais projetos criados ao abrigo Portaria n.º 52/97. Estes projetos eram construídos pela equipa de coordenação dos apoios educativos em parceria com instituições da comunidade nomeadamente centros de recuperação de infância, centros de saúde, serviço social, jardins-de-infância, etc...

A apresentação deste tipo de projetos dependia, em parte da dinâmica e sensibilidade das equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. A título de exemplo, referenciamos que nos anos de 2001-2003 a equipa de coordenação dos apoios educativos de Tomar, tinha em desenvolvimento 5 projetos na área geográfica que coordenava, nomeadamente nos concelhos de: Tomar, Ferreira do Zêzere, Ourém, Alcanena e Torres Novas. Para estes projetos estava destacada uma educadora responsável pelo apoio técnico pedagógico: “A prática dirigia-se, fundamentalmente, para apoio técnico pedagógico às educadoras e para a dinamização das equipas multidisciplinares de intervenção local.” (Castro, 2003:3)

Posteriormente, a portaria 611/93, estabelece as normas de ensino especial aplicáveis às crianças que frequentam os jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação e sinaliza as medidas do Decreto-lei 319/91 a aplicar na educação pré-escolar. Este documento refere que as crianças com necessidades educativas especiais entre os três e os cinco anos têm prioridade de frequência no jardim-de-infância e, que se considera jardim-de-infância adequado, aquele que, pelas condições de acesso e recursos de apoio pedagógico, facilita a integração de crianças com necessidades educativas especiais. Com a publicação deste documento, continuam sem protecção do sistema educativo, todas as crianças com menos de três anos. Relativamente a esta grave lacuna, importa registar que, é na primeira infância que se revelam as mudanças de

crescimento mais extraordinárias. Poderemos referir, por exemplo que até aos cinco anos de idade o cérebro cresce 90% e, que a necessidade de estimulação nos domínios alimentar, cognitivo afectivo, social e motor é crucial.

“Todas as privações nestas áreas são responsáveis por lentidão e anomalias de desenvolvimento (aspeto qualitativo) e de crescimento (aspeto quantitativo). É nos primeiros anos que a mielinização se opera, as redes neurais crescem e se estruturam, os processos de informação visual, auditivo e táctil – quinestésica se organizam por níveis de atenção, selecção, discriminação, identificação, sequencialização e retenção e, os processos de comunicação verbal se produzem através de funções de formalização, planificação e controlo de condutas psicomotoras e linguísticas.” (Fonseca, 89:23)

Considerando, efectivamente, que os primeiros anos são cruciais na evolução global da criança, qualquer tipo de intervenção, que se necessite fazer, deverá ocorrer o mais atempadamente possível. Neste sentido, Howard (1997:243) descreve “intervenção precoce como o mais pequeno espaço de tempo que medeia entre a identificação de algo irregular na ontogénese da criança e a consequente intervenção.”

A questão da primeira infância ganha relevo, no momento em que se proclama, que “o êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades” (Declaração de Salamanca, 1994:33). Assim, empenhado em fazer cumprir o acordo de Salamanca, Portugal promulga a alteração à lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei nº 115/97, que no seu artigo 18º, ponto 8 proclama que “ ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência”. Posteriormente é publicado o Despacho Conjunto nº 891/99 que estabelece os princípios e condições para o apoio integrado no âmbito da intervenção precoce dirigida a famílias e respetivas crianças portadoras de *handicap* físico, sensorial e cognitivo ou, em risco de atraso grave do desenvolvimento. Este apoio será operacionalizado pelo desenvolvimento de um trabalho de equipa que deve ser orientado no sentido de responder às necessidades específicas da criança e da família, reforçando o seu envolvimento, a autonomia e a capacidade de tomar decisões. Refere o despacho o seguinte:

“Intervenção precoce é uma medida de apoio integrado, centrada na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social, com vista a assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento; a potenciar a melhoria das interações familiares e a reforçar as competências familiares como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da deficiência” (Despacho Conjunto nº 891/99).

Dentro desta perspetiva, o conceito de intervenção precoce surge associado a um conjunto de serviços destinados à criança que apresenta necessidades educativas especiais e suas famílias. Entende-se, assim, a intervenção precoce como uma abordagem multidisciplinar do âmbito da educação especial, dirigida a crianças, entre os zero e os 5/6 anos, em risco biológico, social, (ou ambos). Tal modalidade preventiva em educação especial pode revestir várias formas de intervenção nomeadamente, nos contextos familiares, pré-escolares (creche e jardim de infância) ou noutros locais de guarda ou cuidados onde tais crianças se encontram” Bairrão (2006:8).

Concomitantes com estas perspetivas Shonkoff e Meisels (1990: 18) descrevem que:

“A Intervenção Precoce consiste na disponibilização de serviços multidisciplinares a crianças dos 0 aos 5 anos de forma a promover a saúde e o bem-estar, aumentando as competências emergentes, minimizando os atrasos de desenvolvimento, remediando as incapacidades existentes ou emergentes, prevenindo a deterioração funcional e promovendo a adaptação parental e o funcionamento da família. Estes objectivos são completados pela disponibilização de serviços psicológicos, educacionais e terapêuticos individualizados para as crianças e apoio para as famílias”.

Também, no início deste século XXI, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006-2009) resultante do consenso generalizado da comunidade internacional (Governos, ONG e cidadãos) sobre os direitos da pessoa com deficiência veio exigir dos Estados um maior compromisso e empenhamento nas respostas e serviços a prestar a este tipo de população. A Convenção reafirma os princípios universais do respeito pela dignidade e autonomia individual, da não discriminação, da participação plena e inclusão, do respeito pela diferença e diversidade, da igualdade de oportunidades, da acessibilidade e respeito pelos direitos de todas as crianças e de todas as mulheres. E, aos Estados incumbe a tarefa de fazer

cumprir esses mesmos princípios através de leis, políticas e programas que atendam especificamente às características da pessoa com necessidades educativas especiais e promovam a sua participação na sociedade.

“Muitos países têm adoptado políticas a favor da educação precoce, quer apoiando o desenvolvimento de jardins-de-infância e de creches, quer organizando atividades que têm por fim permitir um informação das famílias e a sua participação em fins comunitários (saúde, cuidados materno-infantis, escolas e associações locais de famílias ou de mulheres)” (Declaração de Salamanca,1994:33)

Perante este clima internacional e, assumindo que o desenvolvimento da primeira infância é grandemente influenciada por políticas ministeriais que influem no desenvolvimento e no crescimento das capacidades da criança, o Estado Português pública o Decreto-Lei n.º 281/2009 criando o SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância). Procura-se desta forma colmatar algumas lacunas sentidas no despacho conjunto nº 891/99 com a possibilidade de corrigir as assimetrias geográficas e demográficas e, uniformizar a distribuição territorial deste serviço.

O objetivo é garantir um sistema que facilite a interação entre as famílias e as instituições básicas ou primárias, como os centros de saúde ou hospitais. Importa que todas as crianças sejam, o mais rapidamente possível, identificadas e sinalizadas de forma a criar oportunidades de, atempadamente, se desenhar um plano individual que respeite as necessidades das crianças e das famílias. Este plano de intervenção será elaborado, de forma multidisciplinar, por equipas locais de intervenção, representativas de todos os serviços chamados a intervir: Serviços de saúde, serviços de educação, serviços sociais. Pretende-se que, este documento seja um instrumento orientador do envolvimento familiar e aglutinador de um diagnóstico assertivo. O diagnóstico deverá abordar não só os problemas, mas também o potencial de desenvolvimento da criança, assim como, as alterações a introduzir no meio ambiente, de forma a fazer emergirem esse mesmo potencial. Dever-se-á recorrer à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) defendida pela Organização Mundial de Saúde, como instrumento de diagnóstico e avaliação.

2 - Formação e supervisão em educação especial

A sociedade da informação e do conhecimento tem vindo a impor algumas transformações significativas não só nos contextos políticos e económicos como também nos contextos sociais e educativos. A forma como o mundo e a escola são entendidos transformou-se: o espaço e as paredes da sala de aula não são mais as mesmas, as comunidades educativas partilham novas dimensões, os alunos transcendem os padrões anteriores de conhecimento, competência, motivação e predisposição para a aprendizagem. E, se os limites entre o real e o virtual se esbatem na unificação de comunidades de aprendizagem, o abolir de fronteiras entre os países convida à mobilidade e integração de diferentes povos num único sistema mundial, onde a educação se deve assumir como um bem comum, de construção de saberes, de partilha de experiências, de formação democrática, equitativa, justa e livre (Delors, 2005).

“Perante tais cenários o Espaço Europeu de Educação Superior está a organizar importantes alterações legislativas, administrativas e pedagógicas entre os países comprometidos em conciliar os seus títulos universitários,..., este processo de adaptação implica uma nova forma de estruturar os processos de ensino e de aprendizagem e a mesma formação de professores para atender à diversidade...” (Ortega e Fuentes, 2012:181)

Sem dúvida, que o sistema de formação de professores tem enfrentado vários desafios de forma a responder assertivamente à heterogeneidade cultural, linguística dos alunos assim como à diversidade de competências, saberes e motivações que caracterizam a população escolar actual. Neste sentido Ortega e Fuentes, (2012: 179) defendem que “ a necessidade de proporcionar a todos os alunos, durante toda a sua escolaridade, as ajudas necessárias para o seu ótimo desenvolvimento, não escapa à formação dos professores no contexto de uma escola inclusiva”. Estes investigadores descrevem que os estudos, sobre a formação dos professores face à integração, indicam que os professores do ensino regular e os de educação especial, necessitam de formação para desempenhar as novas funções emergentes de um processo complexo como a inclusão.

“Os professores das escolas regulares tendem a sobrestimar a participação dos colegas especializados e dos técnicos das escolas especiais (psicólogos, terapeutas, etc...). O argumento é que estes profissionais sabem muito sobre as deficiências. A surpresa,

quando os contactos são estabelecidos é o conhecimento tão restrito que os técnicos das escolas especiais têm sobre o processo de funcionamento de uma escola regular que procura organizar-se em termos inclusivos”. Rodrigues e Lima - Rodrigues (2011: 51-52)

Pelo descrito, não restam dúvidas que é fundamental criar uma única escola assente em múltiplos saberes onde a partilha, a confiança e a vontade de querer aprender juntos são lemas para um profícuo trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional. Só num clima de boa convivência e numa cultura verdadeiramente colegial os saberes incompletos dos diferentes grupos de docentes (docentes de educação especial e docentes do regular) se poderão complementar com vista ao desenvolvimento e bem-estar de toda a comunidade educativa, particularmente dos alunos.

Em Portugal, de acordo com a Lei de Bases e o Ordenamento Jurídico da Formação, são definidas três modalidades de formação: Inicial; Contínua e Especializada.

2.1 - A educação especial na formação inicial

Numa visão tradicional, a educação especial pressupunha um ensino centrado na categorização das deficiências ministrado por professores especialistas de acordo com a categoria em causa. Neste tipo de intervenção, o educador do ensino regular assumia uma atitude passiva limitando-se a sinalizar a criança e a encaminhá-la para um professor especialista. A ideia era 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” (Mesquita, 2001:205). Neste modelo a intervenção pedagógica era centrada fundamentalmente no diagnóstico médico e no problema que a criança apresentava e o professor que a apoiava era também formado na área específica da deficiência da criança: deficiência mental, motora, auditiva, visual,...

Com a publicação do Relatório da Comissão de Inquérito sobre educação de crianças com necessidades educativas especiais – Warnock Report (1978), a nomenclatura de *criança deficiente* associada ao modelo médico, é substituído pela expressão: crianças com necessidades educativas especiais, deixando, assim, de se rotularem e categorizarem estes indivíduos. Nesta perspectiva, o problema deixa de estar entrado na criança para se focalizar nos contextos de sala de aula, de escola e de comunidade. É

com base neste pressuposto que o Decreto-Lei N°344/89 define o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Defende o Decreto no artigo 15º que «Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial». Também, em 1984, o relatório da OCDE/CERI mencionava que tendo em conta as políticas de integração de crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares, a formação de professores deverá sofrer algumas remodelações no sentido de preparar todos os professores para esta realidade. Esta proposta faz todo o sentido quando recordamos o registo de Rodrigues e Lima - Rodrigues (2011:41) ao mencionar que :

“É interessante notar que algumas das competências que antes eram do domínio exclusivo dos professores de educação especial ou das escolas especiais, migraram para as escolas e professores regulares. Espera-se assim, que o professor (mesmo com pouca ou nenhuma supervisão ou ajuda), seja capaz de responder a um largo espetro, que ainda há bem poucos anos, seriam da competência estrita de técnicos ou professores especializados.”

De facto, com o crescimento da escola inclusiva, o professor da turma assumiu responsabilidade de mais um conjunto de tarefas, outrora da função do docente especializado, o que vem aumentar o extenso leque de situações a que o educador do regular terá de dar resposta. Assim e perante a tamanha diversidade e desigualdade que irá caracterizar a sua sala de aula os professores do ensino regular, deverão ter uma formação que os prepare para a heterogeneidade e para diferenciação de estratégias e metodologias de trabalho quer com os alunos quer com os seus pares da educação especial.

Também Frey e Thousand (2003, citados por Rodrigues e Lima - Rodrigues, 2011:43) concluíram nos seus estudos que, as tarefas dos professores de educação especial se alteraram nas escolas inclusivas, devendo atender a uma maior diversidade de necessidades educativas especiais. Por outro lado, uma intervenção inclusiva é mais centrada no grupo e a avaliação não incide apenas sobre o aluno, mas também nas condições de ensino/aprendizagem. Segundo este modelo a solução para os problemas são definidos de uma forma partilhada entre o docente do regular e o docente da educação especial. Agora exige-se novas atitudes e novo saber estar dos professores pelo que se torna necessário repensar a formação inicial dos futuros professores.

Como forma de reajustar o plano de formação às necessidades dos futuros professores, começaram a surgir novas alterações legislativas e relatórios de estudos da realidade europeia. Assim, em 1984 o documento da OCDE / CERI informava que, no que diz respeito à formação inicial de educadores e professores, novos esquemas deviam ser criados para a formação de professores do regular, não só ao nível de novos programas, mas também de novas componentes do conteúdo. Nesta perspetiva, o plano de estudo dos cursos de formação para a docência deveriam incluir:

“..., Informações sobre princípios gerais, objectivos da política e aspectos legislativos; informação sobre os conceitos de deficiência, incapacidade e *handicap*, assim como sobre os problemas de diferença e normalidade, relacionados com segregação e integração; informação para desenvolver toda a competência para criarem planos de ensino apropriados a uma gama de alunos com diferentes capacidades e interesses (teorias pedagógicas e um sólido conhecimento didáctico constituem um instrumento básico de tal competência); informação para serem capazes de planear programas educativos individuais, baseados na compreensão das necessidades educativas especiais.” Mesquita (2001: 266)

Segundo esta autora também era dado relevo à comunicação e cooperação entre os profissionais, ao trabalho de equipa e ao trabalho prático. Este trabalho é construído com base na necessidade dos futuros docentes serem postos em presença de alunos e de situações de ensino marcados pela diferença. Deste modo, e ambicionando o desenvolvimento da escola inclusiva as políticas educativas sofrem alterações e exigem das comunidades educativas uma outra atitude e, dos educadores e professores novas competências e conhecimentos. No seguimento deste pensamento:

“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. “ (Kirstensen 1987, citado por Mesquita, 2001:208)

A verdade é que a desigualdade e a diversidade que caracterizam as nossas salas de aula exigem de todos os docentes capacidades e atitudes assertivas que lhes permitam

enfrentar tais diferenças. Sendo assim, é crucial que na formação de todos os futuros educadores exista uma componente relativa ao ensino especial. Como tal, há que evitar preparar os docentes para uma homogeneidade que não existe nas escolas e, há que evitar prepará-los para ensinar todos os alunos da mesma forma. A função da formação inicial será dotar os novos professores de competências que lhes permita compreender e interpretar o complexo mundo da desigualdade dos alunos e da heterogeneidade das salas de aula (Ortega e Fuentes, 2012).

Apesar de ser o início de um processo de desenvolvimento profissional, a importância da formação inicial ganha relevo, não só por habilitar os alunos para o exercício da docência, mas também e fundamentalmente, porque é este o principal momento em que os futuros professores deverão ser eficazmente preparados de forma a se assumirem como agentes de mudança com práticas, inovadoras, eficazes e assertivas. “Neste sentido, a formação inicial deve visar o desenvolvimento de um conjunto de competências, habilidades e atitudes para favorecer uma educação de qualidade que corresponda às necessidades dos futuros professores”. Ortega e Fuentes (2012:181).

Kearney e Durand (1992), Bovair (1989) e Ortega (1994) (citados por Mesquita, 2001:268) afirmam que a disciplina de educação especial integrada no plano de estudos da formação inicial de professores pode desenvolver nos futuros professores as atitudes favoráveis para com a integração e a criança diferente. Estes autores defendem o seguinte:

“...Estando a integração fortemente implementada, os educadores e professores que estão actualmente a ser formados necessitam de um nível mais alargado de conhecimento especializado que os anteriores. Estas opiniões valorizam 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.”

Pelo que foi apresentado, parece-nos óbvio que os aspirantes à docência necessitam de uma formação direcionada para a construção de saberes, para a reflexão de atitudes e comportamentos, para a colaboração e partilha de conhecimentos. Uma formação teórica com aplicação de prática orientada, de forma a dotar os alunos de instrumentos básicos de saber – fazer e a proporcionar o desenvolvimento de atitudes eficazes no confronto com a inovação e renovação educativa. Neste âmbito, defende-se 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” (Mesquita, 2001:268)

Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) a formação obrigatória em necessidades educativas, nos países da Europa, é variável ao nível da duração, dos conteúdos e da organização, não respondendo ao vasto leque de necessidades dos professores. Esta formação cede aos futuros professores alguma informação geral, vaga ou insuficiente sobre a diversidade das necessidades dos alunos que poderão encontrar mais tarde. Assim:

“ A formação inicial em necessidades educativas especiais é prestada de três formas:1- Através de uma formação geral que encontramos em todos os países, mas que parece de pouca utilidade para os futuros professores; 2- Através do estudo de conteúdos específicos, ainda que a diferença de conteúdos e a sua duração variem de país para país; 3- Através da abordagem à educação de alunos com necessidades educativas especiais em todos os conteúdos programáticos como é um caso de um número limitado de países; esta situação é referida pela Holanda, Noruega, Inglaterra e País de Gales; ... Por outro lado, em alguns países (República Checa, Finlândia, Alemanha, Eslováquia e Espanha) a formação especializada é oferecida sob a forma de formação inicial” Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003:34).

Tendo em conta o referenciado, importa que os responsáveis pelas directrizes da formação inicial de professores tenham em mente a necessidade de fazer incluir no plano curricular de estudos a disciplina de educação especial. E que esta disciplina requere um desenvolvimento de conhecimentos profissionais muito particulares, específicos e simultaneamente diversificados, porque assim o exige a escola inclusiva.

Como tal a formação deverá conciliar simultaneamente uma vertente teórica e prática proporcionando um conhecimento em ação. Este conhecimento em ação deverá supor uma formação que partindo da análise da prática, lhe permita definir os problemas complexos das situações de inclusão e, a partir deles definir procedimentos de avaliação, planificação, intervenção e de reflexão sobre a sua própria ação. (López Melero, 1996:65) Esta visão mais integradora da problemática da educação especial na

formação inicial é apresentada em Fernandes (1996, citado por Mesquita, 2001: 250) ao referir que:

“Em função das novas tendências verificadas na Educação Especial, torna-se necessário e urgente que, os futuros professores tenham uma formação genérica em Educação Especial, de modo a que possam desempenhar adequadamente as novas funções que lhes cabem neste âmbito, obedecendo a um *continuum* de modelos integradores e acompanhando a evolução do sistema educativo com estratégias de mudança e inovação.”

Estudos realizados por Fernandes (1991, citado por Mesquita, 2001:250) demonstraram que, na maioria dos cursos de formação inicial ministrados nas escolas superiores de educação, existe uma disciplina, módulo ou seminário no âmbito da educação especial. Também Mesquita e Marques (1992, citado por Mesquita, 2000:14) nas suas investigações concluíram que no nosso país, a formação inicial de educadores/professores ministrada pelas Escolas Superiores de Educação do ensino público existe uma disciplina, módulo ou seminário no âmbito da Educação Especial. Tais conclusões são consonantes com o referenciado no relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003:37) que refere que em Portugal:

“A formação inicial de professores em necessidades educativas especiais corresponde a um mínimo de 60 horas por ano e compreende uma informação geral sobre a diversidade, as necessidades especiais, a adaptação curricular e o trabalho de cooperação com os pais” (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003:37).

Esta informação construída ao longo da formação inicial embora seja um marco efetivamente importante na vida de um professor terá de ser alimentada e reconstruída ao longo da carreira tendo em vista um profícuo desenvolvimento pessoal e profissional pois tal como referem Alarcão e Tavares (2003:113) “A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua”.

2.2 - A importância da formação Contínua

A mutabilidade permanente a que temos vindo a assistir na sociedade tem vindo a impor novos desafios aos diferentes sistemas sociais, particularmente ao sistema educativo, às escolas e aos professores. O reajuste a novos paradigmas e a correntes filosóficas e políticas tem vindo a dar relevo à educação de adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional e formação ao longo da vida. Neste sentido em qualquer setor da atividade produtiva se sente a necessidade premente de formar os seus trabalhadores como forma de actualizar as suas competências tendo em vista o constante desenvolvimento científico, técnico, tecnológico e social. Obviamente, que também nas escolas os professores manifestam interesse em desenvolverem as suas competências de forma a poderem responder assertivamente ao perfil desta nova sociedade, às preocupações dos pais e aos interesses e motivações dos alunos. Canavarro (1999:135) afirma que se a formação contínua de professores, pretende contribuir para o desenvolvimento de profissionais e cidadãos responsáveis, socialmente conscientes “ não pode confinar-se ao ensino laboratorial ou à sala de aula, mas alargar-se ao meio social”.

Torna-se, então, óbvio, que as grandes mudanças sociais e tecnológicas exigem alterações na forma como se conceptualiza o papel de professor e, perante tais cenários, o docente deve ser um investigador da sua prática e um aprendiz ao longo da sua vida. A este respeito Flores e Simão (2009:8) salientam que se tem

“...Reconhecido, não só na literatura da especialidade, mas também no discurso político, a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e de melhorar os resultados dos alunos numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva...”

Deste modo e, enquadrado nos quadros legais, é proclamada a formação contínua como um direito de todos os educadores e professores, assegurado pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os docentes trabalham. Mais refere a lei nº 46/86 de 14 de outubro que a “formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento,

aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”. (Artigo 35º ponto 2)

A relevância da formação contínua, tem vindo assim a consolidar-se não só nas propostas políticas como também no desenvolvimento profissional dos professores e na evolução das respectivas carreiras profissionais. Neste âmbito o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (1992) estabelece as finalidades da formação contínua, os princípios, os objectivos, as áreas sobre que deve incidir e os níveis que pode assumir. Exprime o documento que a Educação Especial deve ser uma das áreas em que se pode desenvolver a formação contínua.

Considerando que o impacto deste tipo de formação, pode efectivamente reflectir-se no crescimento de uma sociedade democrática e livre, na construção de uma escola mais justa e equitativa e, no desenvolvimento de alunos empenhados, responsáveis e tolerantes, vários investigadores têm revelado interesse no estudo da formação continua nomeadamente: Zeichner (1983), Demaly (1990), Pacheco e Flores (1999), Nóvoa (2002). Ambos têm procurado definir e sinalizar modelos referentes para a operacionalização deste tipo de formação.

2.2.1 – Paradigmas da formação contínua

No âmbito da formação contínua poderemos encontrar registos de diferentes paradigmas. Assim, Zeichner (1983) categoriza os paradigmas em paradigma tradicional, paradigma comportamentalista, paradigma personalista e investigativo. Pacheco e Flores (1999) descrevem que a formação contínua se encontra baseada nos paradigmas da deficiência, no paradigma do crescimento, no paradigma da mudança e no paradigma da solução de problemas defendidos. Paralelamente, Demaly (1990) defende um novo registo assente nos modelos: universitário (defende-se que a relação simbólica entre formador-formando seja semelhante à que os profissionais liberais estabelecem com os seus clientes), escolar (no qual o ensino é da responsabilidade de uma instância exterior, socialmente legitimada, que se encarrega da transmissão de saberes), contratual (pressupondo que os dispositivos de formação surjam de negociações de carácter económico e/ou pedagógico), interactivo-reflexivo (neste

modelo o poder pertence aos profissionais que mobilizam os recursos técnicos e científicos necessários para a produção de saberes pertinentes).

Relativamente a esta questão, Nóvoa (2002) sinaliza dois tipos diferenciados de modelos de formação contínua de professores nomeadamente: modelos estruturantes, assente nos paradigmas: tradicional, comportamentalista, universitário e escolar. Estes modelos são organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores. O outro modelo apresentado por Nóvoa é modelo construtivista assente nos paradigmas personalista, investigativo, contratual e interativo-reflexivo. Este modelo tem como base uma reflexão contextualizada da formação contínua, no quadro de uma regulamentação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

De uma forma sucinta, Nóvoa (2001:56) defende para a formação contínua um conjunto de três eixos estratégicos essenciais ao desenvolvimento das pessoas e das organizações, nomeadamente: "investir na pessoa e na sua experiência, investir na profissão e nos seus saberes e, investir na escola e nos seus projectos." Neste sentido, o objetivo da formação contínua de professores não deverá incidir na resolução de deficiências ou lacunas da formação inicial, mas deverá ser orientada para a resolução de problemas e para a promoção de inovações no meio escolar como prevê o paradigma da mudança. Este paradigma pressupõe contrapor o discurso e a análise da formação contínua de Fullan e Hargreaves (2001:40) "Muitas iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos para eles."

A visão da formação, perspetivando a mudança dos contextos e agentes educativos encontra eco em Menoita (2011:54) quando assinala que " a formação profissional contínua implica desenvolvimento de competências, intervenção social, modificação de perfis sociais e profissionais, desenvolvimento de identidades profissionais e mudanças nos contextos e trabalho". Segundo esta visão a formação é entendida como um espaço de discussão e problematização dos cenários de trabalho e dos respetivos contextos sociais. Como tal, assume-se como um processo contínuo, ao longo do qual os docentes progridem na sua adaptação ao meio, transformando-se e transformando-o. Segundo esta perspetiva, Alves e Flores (2010:271) afirmam que "o professor deve recorrer à formação para responder às necessidades sentidas, mas considera que cada professor sabe quando e qual a formação de que tem necessidade, não deverá ser imposição da

avaliação....” Reforçando esta ideia, Pacheco e Flores, (1999) defendem que a formação contínua não pode ser reduzida a uma perspectiva de reciclagem com vista a colmatar e a responder aos problemas individuais de cada professor. Ela deve ser sim, entendida num ângulo de desenvolvimento coletivo. Concomitante com este parecer, Fullan e Hargreaves (2001) apostam nesta mesma ideia ao considerar que os critérios de eficácia da formação contínua não podem ser delimitados pela capacitação de indivíduos isolados para a mudança educativa. Também Cano (2005:117) escreve que

“O isolamento dos professores é um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional, podendo a formação contínua, fomentada num processo de colaboração entre professores e numa aprendizagem proporcionada pela análise em conjunto das experiências profissionais, atenuar os problemas da profissionalidade docente.”

Parrilla (1997:47) considera que a formação contínua no âmbito da educação especial pode abarcar diferentes dimensões nomeadamente: 1 – A dimensão da formação especializada, orientada para docentes que queiram especializar-se em necessidades educativas especiais; 2- A dimensão da atualização de conhecimentos, direccionada para professores que procuram melhorar e atualizar os seus conhecimentos; 3 – A dimensão do aprofundamento e desenvolvimento, que visa um nível superior de formação e se dirige a professores de educação especial, de apoio e a profissionais não docentes envolvidos no processo de inclusão.

No seguimento desta análise, Guerrero (1997) citado por Mesquita (2011:219) defende que os programas deste tipo de formação deverão ter como base os seguintes parâmetros: 1- A reflexão do professor sobre a sua prática como fonte fundamental do seu conhecimento; 2 – A criação e o desenvolvimento de grupos de trabalho que permita a troca de experiências; 3- A investigação – ação e o desenvolvimento profissional cooperativo como instrumentos de construção de saberes práticos e teóricos.

A visão triádica da formação contínua proposta por Parrilla (1997) confere a este tipo de formação diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional no âmbito da educação especial. Este desenvolvimento profissional no dizer de Guerrero (1997), citado por Mesquita (2011:219), assenta essencialmente nas práticas refletidas e repensadas, na colaboração entre os diferentes profissionais e na investigação – ação.

Assim, impregnada de uma dimensão coletiva, a dinâmica da formação contínua favorece o desenvolvimento profissional e pessoal e a consolidação de uma profissão reflexiva, atual e autónoma. Relativamente a esta afirmação Nóvoa (2009:211) defende que “ o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais.”

Com base nesta linha de pensamento, poderemos entender que o principal objetivo da formação contínua é a promoção da cooperação entre professores, numa perspetiva de trabalho de equipa e de desenvolvimento profissional, social e pessoal. Partilhando esta opinião, Paquay (2004, citado por Alves e Flores (2010:271) “considera que o desenvolvimento profissional se realiza, em parte, graças às formações contínuas (mas também, com a condição de que as formações respondam às necessidades dos professores em referência à sua prática profissional.” Sendo assim, a formação contínua pode ter um papel decisivo na expansão da profissionalização, pois facilita a reconstrução do saber pedagógico, que caracteriza a profissão, e a mudança das representações sociais dos próprios professores. É nesta reconstrução e mudança que a formação contínua ganha uma outra possibilidade de progressão ao promover e possibilitar que diferentes professores reconheçam a outros professores capacidade de discussão dos problemas que lhes são comuns, reportando-nos a uma cultura de colaboração e partilha de saberes, em que as soluções estão no interior das escolas e resultam do envolvimento dos professores.

Esta teoria, reforça uma metodologia reflexiva, construtiva e ecológica da formação contínua, tendo como base um processo de produção pelos próprios professores de práticas adequadas à solução dos problemas existentes no contexto em que trabalham. Relativamente a esta questão, Barroso (1997:29) afirma que:

“A formação parte da reflexão sobre uma situação específica relacionada com o contexto de trabalho dos participantes; estrutura-se em função de um conjunto de saberes que são mobilizados a partir dessa reflexão; e orienta-se para a produção de uma intervenção na própria situação de trabalho dos participantes”

Sendo assim, as tendências atuais da formação contínua apresentam como principais preocupações a formação centrada na escola e nos professores, aproximando estas preocupações com o seu desenvolvimento profissional. Poderemos então considerar, que o sucesso da formação contínua de professores “depende da capacidade das escolas

se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas aos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia.” (Simão e Flores, 2009: 64). Segundo estas afirmações, a formação contínua de professores não pode ser apresentada em forma de catálogo nem pensada de um modo instrumental ao focalizar-se na capacitação técnica dos professores. E, tal como Canário (1999: 137) refere “a formação de professores não pode ser dissociada do processo de desenvolvimento organizacional”. Neste sentido, é importante repensar, de modo global, interativo e participado a formação de docentes, como forma de otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino e dos professores. Barroso (1997:75) explora esta ideia ao mencionar que:

“ Para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprenderem através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização aprenda a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão”.

Tendo em conta este discurso, a formação contínua deverá integrar o projeto educativo de escola pois encontra-se intrinsecamente associada às características de determinada comunidade escolar ao mesmo tempo que a escola passa a ser encarada como local privilegiado de aprendizagem e mudança, não só das organizações escolares como dos indivíduos enquanto pessoas e profissionais do ensino.

2.3 – Formação especializada em educação especial

A formação dirigida para os professores de crianças com necessidades educativas especiais tem vindo a acompanhar as políticas educativas e sociais direccionadas para as pessoas com necessidades educativas especiais. Ou seja, a necessidade de formar docentes de educação especial, emerge a partir do momento em que o paradigma de atendimento se aproxima do modelo pedagógico e se distancia gradualmente do modelo social e médico. Com a convicção de que todas as crianças com limitações sensoriais, físicas ou cognitivas são educáveis, surge a preocupação de encontrar professores aptos para trabalhar com este tipo de população. Assim até à década oitenta, a formação propunha-se preparar professores especializados para apoiar os múltiplos aspetos educacionais dos alunos. Segundo Mesquita (2001:52) “ A formação era realizada

através de cursos de especialização para o ensino de crianças e jovens deficientes, ou com dificuldades de aprendizagem”. Estes cursos eram da responsabilidade de diversas instituições ou organismos oficiais que acolhiam crianças e jovens com necessidades educativas especiais, nomeadamente: O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (de 1942 a 1985); A Casa Pia de Lisboa (de 1952 a 1963 e de 1982 a 1984); A Direção Geral da Assistência (de 1966 a 1975); A Direção Geral do Ensino Básico (de 1973 a 1975) e a Direção Geral do Ensino Secundário (de 1974 a 1976).

2.3.1 – A formação especializada de docentes de educação especial no Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Há três décadas atrás, a formação dos professores de educação especial esteve relacionada com a história das instituições responsáveis pelo atendimento dos alunos com perturbações no seu desenvolvimento. Integrada nestas instituições encontra-se o Instituto Aurélio da Costa Ferreira que desempenhou uma função primordial no desenvolvimento da educação especial em Portugal quer no atendimento de crianças diferentes quer na formação e professores especializados.

“...A produção legislativa de 1929 do Ministério da Instrução Pública aprovava o regulamento interno do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira conferindo-lhe a função de centro de estudos e de preparação de pessoal docente e auxiliar, assim como em 1930 tinha sido incumbido de organizar cursos anuais de especialização para professores das classes especiais de retardados e de ortofonia,...” (Mesquita, 2001:53)

O tempo que medeia os anos de 1930 e 1942 foi de extrema importância por nele estar implícito o surgimento dos primeiros documentos legislativos que abordam a questão da formação em educação especial dada pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Assim, em 1930 o Decreto – Lei nº 18.646 de 19 de Julho, no seu artigo 7º, proclamava o seguinte: “Na escola do Magistério Primário de Lisboa será ministrado um Curso de Habilitação para o Magistério Especial de Anormais”. O plano curricular do curso era constituído por duas disciplinas (Médico - psicologia de anormais e pedagogia de anormais) de cariz teórico e prático e tinha a duração de dois semestres. As disciplinas seriam lecionadas “por um professor contratado para a pedagogia e psicologia de anormais” (Mesquita, 2001:55). As condições de acesso ao curso eram exigentes sendo que se impunha que os docentes tivessem no seu curso inicial de magistério primário

elementar a classificação não inferior a 16 valores e uma idade não superior a 22 anos. Entre a publicação de outros documentos legislativos, surge a 30 de dezembro 1942 o Decreto – Lei nº 32.607 que legitima o Curso de Preparação de Professores e Outros Agentes de Ensino de Anormais. Continuava a ser necessário ser-se detentor do diploma do Magistério Primário com a classificação igual ou superior a 16 valores, alterando o limite de idade para não superior a 35 anos. “O curso integrava as disciplinas (teórica e prática) de psicologia dos anormais e pedagogia dos anormais” (Mesquita, 2001:56). A componente prática era superior à componente teórica e era considerada como uma parte integrada no ano curricular, isto é, surge simultaneamente com a componente escolar. Nestes cursos a intervenção educativa centralizava-se essencialmente no aspeto terapêutico visando a redução das limitações das crianças e jovens. O sucesso destes cursos manifestos no desenvolvimento global dos alunos e na recuperação de algumas das suas limitações, fez com que o Estado em 25 de julho de 1964 promulga-se a Lei nº 45.832 que possibilitava a matrícula no Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas a profissionais com o curso do magistério primário com pelo menos 14 valores, ou com outro curso superior, e com um ano ou mais de serviço docente. A idade limite centrava-se em não mais de 35 anos de idade. A duração do curso manteve-se mas o plano curricular aumentou, passando a incluir as disciplinas de: psicologia da criança e do adolescente inadaptado; ortopedagogia; educação sensorial e rítmica; metodologia didática do ensino especial e Reeducação da linguagem. Ainda se verifica um enfoque acentuado no modelo médico-pedagógico com intenção curativa e re-educativa, no entanto, a disciplina de metodologia didática do ensino especial já nos remete para preocupações sobre o modo de ensinar.

Posteriormente, em 1977 o Instituto começa a trabalhar em parceria com a Faculdade de psicologia na formação de professores de educação especial, particularmente no curso de especialização de profissionais de educação e curso de formação de professores de ensino especial. “O curso alterou substancialmente o tempo de duração, pois passou de um para três anos lectivos e viu-se igualmente constituído por aulas teóricas, trabalhos prático e com uma novidade, o estágio.” (Mesquita, 2001:56). O plano curricular diversificou-se e enriqueceu-se e passou a integrar as cadeiras de: 1 - metodologia da investigação pedagógica, 2 - métodos de comunicação pedagógica, 3 - métodos de observação e diagnóstico, 4 - a criança em situação de risco, 5 - escola e estrutura social, 6 - métodos e técnicas de investigação, 7 - neurobiologia, 8 – etiologia, definição e

classificação, 9 - neurobiologia aplicada, 10 - desenvolvimento psico – socio - linguístico e psicomotor, 11 - despistagem e diagnóstico, 12- Planeamento, Currículos, Métodos e técnicas de comunicação pedagógica. Este modelo apresenta um cariz mais pedagógico do que médico revelando algumas preocupações com a aquisição de novas competências, novas atitudes e saberes inerentes ao saber ser e saber estar na profissão de educadores de educação especial. Em 1984 o plano curricular do curso continuou a aumentar dando relevo a módulos de especialidade relativos às áreas de especialização: funcionamento intelectual deficitário, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência motora. Começa-se, também a dar mais importância à avaliação, planificação e programação, centralizando o curso no modelo mais pedagógico do que médico. Outra das particularidades situa-se no desenvolvimento de um estágio de vinte horas semanais a decorrer fora da instituição sob a supervisão de orientadores pedagógicos.

“ Para que uma efectiva integração seja conseguida torna-se necessário preparar de uma forma cuidada os docentes que irão trabalhar com estas crianças, daí que o Despacho Normativo nº 18/86 proponha uma nova reestruturação do curso tendo em vista o ensino integrado, uma formação mais polivalente e a preparação para o trabalho em equipa” (Mesquita, 2001:64).

De facto, o instituto António Aurélio da Costa Ferreira foi um elemento preponderante no desenvolvimento da educação especial congregando sob a sua responsabilidade o atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais e a formação de profissionais de educação para trabalhar com esses mesmos alunos. Os cursos, constituídos por componentes teóricos-práticas, apresentaram uma evolução do paradigma médico para o paradigma pedagógico e uma atenção especial à orientação da prática pedagógica, pois tal com refere Formosinho (2009:10) ”a formação mais significativa ocorre em contexto de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os seus pares”. É com base nesta estrutura curricular que os cursos foram integrados, em 1986, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

2.3.2 - A formação de docentes de educação especial no Instituto Jacob Rodrigues

O Instituto Jacob Rodrigues integrava a Real Casa Pia de Lisboa que foi fundada em 1780 por Pina Manique com o objetivo de acolher crianças abandonadas e organizar

programas de correção comportamental e social para ambos os sexos. Embora não tenha docentes formados em deficiência auditiva, a partir de 1950 a Casa Pia começa também fazer o atendimento de crianças surdas. Não havendo professores formados neste domínio, foi publicado em 1954 o Decreto - Lei nº 39.787 que proclamava o seguinte:

“ Na falta de cursos oficiais de preparação para o magistério ou outras funções ligadas à educação de crianças de qualquer das modalidades abrangidas pela acção da Casa Pia, poderá a Provedoria organizar para esse fim cursos próprios ou estágios com a colaboração de pessoal dos seus serviços...”

Neste enquadramento legislativo é criado e aprovado o regulamento do Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Surdos - Mudos. As exigências, para a matrícula do curso incluía, o diploma do magistério primário com a classificação igual ou superior a quinze valores, uma idade não superior a 28 anos e, aprovação de um exame médico e de um exame de admissão ao curso aplicado pelo mesmo Instituto.

“A duração do curso era de dois anos lectivos sendo o 1º ano constituído por aulas teóricas e práticas das cadeiras que fazem parte do plano de estudos e pela formação prática e técnica na observação e ensino de crianças deficientes da audição e da fala,... e o 2º ano era destinado de observação e ensino das mesmas crianças” (Mesquita, 2001:68)

Ou seja, o curso era constituído por um período teórico (frequência das aulas teóricas e práticas), período prático (início das aulas de observação e ensino acompanhado nas turmas), período técnico (aquisição de técnicas específicas de observação e treino para recuperação pedagógica de crianças surdas). O Plano curricular apresentava as seguintes disciplinas: 1- Psicologia e princípios de educação de crianças com defeitos de audição; 2 - Didáctica da leitura e da fala, do treino auditivo e do ensino da fala e da linguagem; 3- Educação sensorial e ritmo; 4 – Técnica psicológica; 5 – Técnica audiométrica e auxiliares de audição; 6 - Acústica; 7 – Fonética; 8 – Anatomia, fisiologia e higiene dos aparelhos auditivos e fonador; 9 – História da educação dos surdos – mudos; 10 – Ano de estágio em classes, observação e investigação. Segundo Mesquita (2001:69) salienta-se que toda a formação do curso “se centrava exclusivamente em abordagens psicopedagógicas específicas para a deficiência a que se destinava,... e, o tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada (1º ano) e ao ano de estágio”.

Posteriormente, nos anos lectivos de 1982/1983 e 1983 e 1984, o curso sofreu algumas alterações não só na sua nomenclatura como, também, nas condições de acesso e, no seu plano curricular. Assim o curso passou a denominar-se: Curso de especialização para professores e educadores de crianças deficientes auditivas. Poderiam aceder a este curso os seguintes docentes com idade não inferior a 30 anos e, com a classificação não inferior a 14 valores: educadores de infância, professores, do ensino básico, professores de iniciação musical e ou de educação física com habilitações próprias e com estágio. O curso era constituído por três momentos distintos:

- Um período propedêutico: 1- Introdução à problemática da educação da criança e do adolescente deficiente, 2 – Deficiência: causa e prevenção; 3- observação direta de intervenção pedagógica ao nível das diferentes deficiências; 4 – Caracterização da deficiência auditiva.
- Um período teórico: 1- Anatomia e fisiologia da Audição e Fonação; 2 - Fonética; 3 - Audiometria I e II; 4 – Movimento e ritmo; 5 – Introdução À linguística; 6 – Evolução da educação dos deficientes auditivos e panorâmica actual; 7 – Princípios básicos de educação dos deficientes Auditivos - Metodologia e técnicas de intervenção.
- Período Prático: 1 – Panorâmica da reabilitação da deficiência Auditiva: Métodos, técnicas e meios; 2 – Equipamento técnico: Tipos, valências e Utilização; 3 – Técnicas especiais de intervenção pedagógica: em grupo e a nível individual; 4 – Exposição das diversas metodologias e diferenças que as caracterizam.
- Estágio: 1- Estágio em classes do Instituto Jacob Rodrigues Pereira; 2 – Seminários; 3 – Trabalho de Investigação sob a orientação de um professor do curso.

Nos cursos realizados pelo Casa Pia verificou-se um alargamento a diferentes tipos de docentes, uma vez que, pela primeira vez o curso é aberto a educadores de infância e outros professores que não do ensino básico. O curso revelou também, pela primeira vez, uma preocupação com a vertente da orientação pedagógica no domínio da investigação.

2.3.3 - Formação de docentes de educação especial promovida pela Direção Geral da Assistência e do Ensino Básico

A intervenção do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e do Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia não colmatava as carências sentidas no âmbito da formação para professores de educação especial nas áreas sensoriais, neste sentido, a Direção Geral da Assistência, sob a Tutela da Segurança Social, desenvolveu o Curso de Especialização para professores e educadores de crianças deficientes auditivas e o Curso de especialização para professores e educadores de crianças deficientes visuais. Estes cursos de duração plurianual centravam a sua formação nas abordagens psicopedagógicas específicas para as respetivas deficiências e nos aspectos curriculares de formação básica em educação. “ O tipo de prática pedagógica correspondia a uma prática integrada e ao ano de estágio, isto é, para além do estágio existiram simultaneamente com a componente escolar, momentos de prática integrada.” (Mesquita, 2001:79)

Também a Direção Geral do Ensino Básico, particularmente a Divisão do Ensino Especial, organizou, de 1973 a 1975, já numa perspetiva de integração, cursos de especialização nos domínios da deficiência auditiva, visual e motora. Perspetivava-se que os professores formados nestes cursos exercessem a função docente junto de crianças integradas em classes do ensino regular podendo “ eventualmente vir a exercer o ensino em classe destinadas a crianças cegas, surdas ou deficientes motoras de alguns estabelecimentos particulares ou oficiais dependentes da Direção Geral da Assistência” (Mesquita, 2001:82).

O Curso teve a duração de dois anos e o plano de estudos era constituído no 1º ano, por um tronco comum de formação base (1º ano) e no 2º de ano áreas referentes à especialização do domínio da deficiência escolhida. Assim o tronco comum integrava: 1 – Pedagogia e Ciências da Educação; 2 – Expressão Livre; 3 – Drama educativo; 4 - Problemas Gerais da Aprendizagem; 5 - Psicologia Genética; 6- Psicologia Social e dinâmica de Grupo; 7 - Estudos de Caso; 8 - Noção de Genética, embriologia e Neurologia. Os domínios da deficiência, estudados no 2º ano integravam: 1- Aspectos Médicos e profiláticos; 2 - Aspectos psicológicos e avaliação; 3 – Princípios pedagógicos; 4 - Técnicas específicas; 5 – Metodologias específicas de aprendizagens básicas; 6 – Evolução histórica e legislação; 7 – Integração; 8 – Reabilitação; 9 - Prática Pedagógica Integrada; 10 – Estágio.

Tal como os outros cursos ministrados pelos Institutos referenciados anteriormente, o enfoque da formação centraliza-se nas abordagens psicopedagógicas específicas de cada deficiência e, “ tipo de prática pedagógica, correspondia a uma prática integrada que decorria durante a componente escolar e a um ano de estágio” (Mesquita, 2001:84)

2.3.4 – Formação de docentes em educação especial nas Escolas Superiores de Educação.

Atualmente existem várias Escolas Superiores de Educação a responsabilizarem-se pela formação especializada em educação especial, de educadores e professores dos ensinos básico e secundário, como estava previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta Lei no seu artigo 33º descreve a formação especializada como a qualificação para funções educativas especiais. Relativamente a esta temática, Parrilla (1992, citado por Mesquita 2001:229) refere que “a formação especializada é entendida como, a formação contínua enquanto especialização, quando dirigida a professores que se pretendem especializar em necessidades educativas especiais”. Neste sentido, a Lei n.º 29/80 “determina que nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto sejam ministrados cursos de especialização no domínio do Ensino Especial,...e que o curso da Escola Superior de Educação de Lisboa resulte da «conversão do curso de formação de professores de educação especial ministrado pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira».

A necessidade de formar novos professores em educação especial era premente devido às carências profissionais sentidas nesta área, como tal torna-se fundamental desenvolver planos de atuação que possam, a médio prazo, minorar as necessidades do país, pelo que, foram criados dois cursos: um na escola superior de educação do Porto e outro na escola superior de educação em Lisboa.

O Curso de Educação Especial no Porto tinha como objetivo:

«Proporcionar aos futuros professores/educadores em formação um sólido conhecimento da criança nos seus múltiplos aspectos (motor, cognitivo, afectivo e social), ministrando formação que promova a melhor base para uma identificação eficaz das necessidades específicas de cada criança, permitindo um aprofundamento dos aspectos do desenvolvimento mais relevantes,...e, Fornecer aos formandos meios e

técnicas de observação e avaliação pedagógica que permitam o planeamento e execução de programas individuais apropriados, os quais conduzirão à maximização das potencialidades da criança e à efectiva realização dos programas escolares” (Portaria N°433/86).

Ao integrar esta formação o aluno pode optar pelas seguintes áreas de especialização: Problemas Auditivos e de Linguagem; Problemas Visuais e Multideficiência; Deficiência Mental e Problemas Motores. Não obstante estas especializações, o curso apresentava ainda, um tronco curricular comum focando aspectos da sociologia, do desenvolvimento e da aprendizagem, da linguística, da aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, das dificuldades de aprendizagem e das perturbações do desenvolvimento cognitivo, bem como do comportamento. O curso fazia também, uma abordagem à psicologia especial, à intervenção psicopedagógica precoce, terapia do desenvolvimento e à problemática da família. No segundo ano, verificavam-se ainda algumas unidades curriculares comuns, ligadas a aspectos do desenvolvimento curricular, da comunicação, da reeducação psicomotora e atividades lúdicas, seminários e prática pedagógica acompanhada. No 2º ano os alunos tinham as disciplinas correspondentes aos seus domínios de especialização, nomeadamente: Problemas Auditivos e de Linguagem - e Linguagem Gestual; Aspectos da Deficiência Visual e Multideficiência e Braille; Perturbações do Desenvolvimento Motor e de Aprendizagem e mais. O Estágio também decorria no 2º ano e era apenas de um semestre.

O Curso de Educação Especial da escola superior de educação de Lisboa visava uma formação holística dos professores para que estes pudessem responder, simultaneamente, aos diversos tipos de necessidades educativas especiais. Neste sentido o plano de estudos focava-se “num modelo integrado, o qual assenta numa articulação cuidada entre a teoria e a prática, contemplando, simultaneamente, a formação dos professores em especialização e a dos professores em exercício, nos locais onde a prática pedagógica dos primeiros terá lugar” (Portaria N°441/86).

O primeiro ano da formação era destinado às áreas curriculares de formação geral sendo comum a todos os alunos e, no segundo ano, apenas existiria uma grande área de atendimento às necessidades educativas especiais, a qual integrava as seguintes áreas de especialização: comunicação, motricidade e cognição.

“As componentes de formação teórica e prática desenrolam-se durante os dois anos, estando a primeira ligada às unidades curriculares de formação geral e específica, e a componente prática ligada à unidade curricular de observação e intervenção educativa. A componente Projecto de Investigação/Inovação Pedagógica é vista enquanto «um espaço curricular de integração da formação teórica e da prática que se desenrola nos dois anos, mas com objectivos próprios para cada ano curricular.” (Mesquita, 2011:234)

Assim no primeiro ano desenvolvem-se aspetos do âmbito das ciências da educação relacionados com a pedagogia e a sociologia; aspetos da área do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem (a linguística e a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo); aspetos dirigidos ao atendimento das necessidades educativas especiais. A observação e intervenção educativa assim como o projeto de investigação e inovação pedagógica embora se iniciassem neste primeiro ano prolongaram-se no decorrer do 2º ano. Neste 2º ano, para além das unidades curriculares iniciadas no primeiro ano, foram lecionadas outras disciplinas relacionadas com os domínios da especialização tais como: problemas de comunicação, problemas de motricidade e problemas de cognição.

O objetivo destes dois cursos era dotar os docentes de educação especial de competências de avaliação, planificação e intervenção junto dos alunos com necessidades educativas especiais em situação de integração total ou parcial. Assim pretendia-se que os docentes, no final de cada curso estivessem aptos para as seguintes tarefas: identificar e avaliar as crianças com necessidades educativas especiais; desenvolver programas educativos individuais, bem como proceder a adaptações curriculares para estas crianças; criar e explorar métodos, técnicas e materiais didáticos que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades de cada criança; apoiar e implementar a integração escolar e social da criança com problemas, e saber desempenhar o papel de eixo de ligação entre a família, a escola e a sociedade em geral; ser um dinamizador na melhoria da qualidade das condições pedagógicas do sistema escolar.

Para se poder aceder a estes cursos os professores teriam de ser detentores dos diplomas educador de infância ou do magistério primário, e ter pelo menos dois anos letivos completos de serviço docente. Os professores e educadores vinculados ao Ministério da Educação viriam a ser dispensados de qualquer actividade docente, sem prejuízo do vencimento nem da contagem de tempo de serviço (Portaria N°441/86 e Portaria N°441/86).

Deste modo, vigorava uma formação de educação especial que tinha como objetivo qualificar os docentes para o exercício de outras funções ou atividades educativas especializadas. Esta qualificação era obtida através de Cursos de Estudos Superiores Especializados ou de Diplomas de Estudos Superiores Especializados na área da Educação Especial. Posteriormente com a expansão das escolas superiores de educação em todo o país, a oferta dos cursos de educação especial aumentou sendo mais fácil aos docentes aceder aos cursos de educação especial.

2.3.4.1 – Modelos de formação em educação especial

Portugal tem desenvolvido nos últimos anos, políticas educacionais conducentes à inclusão e a publicação do Decreto - Lei 3 /2008 consolida o compromisso com a educação inclusiva que tinha sido assumido na legislação anterior (1997). No ano de 2006 assistiu-se ao processo de integração do próprio professor de educação especial nas escolas do regular. Assim, em cada Agrupamento de Escolas foi criado um quadro de professores de educação especial assumindo estes profissionais como elementos integrantes dos recursos humanos da escola.

Paralelamente, com o Tratado de Bolonha, o impacto na harmonização do sistema de educação superior na Europa foi bastante significativo, tendo surgido novas reformas no âmbito da formação de professores. Atualmente, em Portugal, a formação dos professores é composta por cinco anos de estudos superiores, organizados em dois Ciclos: um 1º Ciclo estruturado em seis semestres que confere, opcionalmente, licenciatura em matemática, história, ou pré-escola; um 2º Ciclo constituído por com 3 ou 4 semestres correspondendo ao grau de mestre no âmbito da matemática, história, ou pré-escola. Somente com o mestrado concluído é que o profissional é considerado professor e pode assumir autonomamente uma turma.

“ No caso da educação especial, esta é considerada uma especialização docente e pode ser cumprida quer em cursos de especialização em educação especial (2 semestres) ou na frequência e aprovação da parte curricular do mestrado em educação especial (2 semestres), incluindo um trabalho de projeto, com características de capacitação profissional” (Rodrigues e Lima - Rodrigues, 2011:47).

De acordo com a legislação em vigor para ingressar nos quadros de educação especial é necessário ter pelo menos cinco anos de serviço docente no ensino regular, pelo que, para se ser professor de educação especial é necessário o seguinte percurso: 1º - 1º Ciclo (180 créditos, em 6 semestres); 2º - 2º Ciclo (90 ou 120 créditos, em 3 ou 4 semestres); 3º - Cinco anos de serviço docente; 4º - Especialização ou parte académica de mestrado (60 créditos, 2 semestres). O que equivale a que sejam indispensáveis onze anos para se ser professor de educação especial. As instituições que, presentemente, surgem com a oferta de cursos de educação especial são os institutos politécnicos e as universidades públicas e privadas. Estes cursos devem ser ministrados por professores detentores do grau de mestre ou doutor e, ter pelo menos, 250 horas de duração a funcionar num período mínimo de 22 semanas letivas (Decreto Lei nº 95/97).

O Organismo do Ministério da Educação que supervisiona a educação especializada é o Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua. Este Conselho – organizou os cursos de especialização em educação especial em seis domínios, nomeadamente: 1- Cognitivo – motor, 2 – Emocional e da Personalidade, 3 -Audição e Surdez, 4 – Visão, 5 – Comunicação e Linguagem, 6 – Intervenção Precoce. E, o plano curricular deste curso deve incluir:

“Uma componente de Ciências da Educação (mínimo de 50 Horas), uma componente específica sobre a área de especialização do curso (não menos de 60% do número total de horas) e uma componente ligada à preparação desenvolvimento e avaliação de um projeto da área da especialização (mínimo de 40 horas)” (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011:47).

Segundo Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), no final do curso os futuros professores de educação especial devem dominar as seguintes competências: 1 - análise crítica; 2 – intervenção; formação de professores, supervisão e avaliação; 4 – Consultadoria.

“Os professores de educação especial (assim designados na nomenclatura oficial) trabalham em escolas regulares no desenvolvimento de projetos de inclusão e este aspeto tem vindo a ser apontado, por exemplo pela pró-inclusão: Associação Nacional de Docentes e Educação Especial, como um aspeto que dificulta um perfil de intervenção claro desses professores, uma vez que se espera que eles só trabalhem com alunos com condições de deficiência, ainda que a solicitação da escola seja bem mais

ampla, solicitando apoio para todos os alunos que apresentam dificuldades significativas no seu processo de aprendizagem.” Rodrigues e Lima - Rodrigues (2011:48)

No que se refere à Região Autónoma dos Açores, verificava-se em 2008, um número, ainda muito reduzido, de docentes com a especialização em educação especial. Assim, como forma de responder às exigências de uma escola inclusiva, procurou-se colmatar esta carência com a intervenção da Universidade dos Açores que estruturou e organizou o Curso de Pós-graduação em Educação Especial. Neste âmbito, o Despacho Conjunto nº 799/2008 de 2 de Setembro proclama o seguinte:

“Os docentes do Sistema Educativo Regional que concluíam o Curso de Pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais com a realização de Projecto, num total de 250 horas, da responsabilidade da Universidade dos Açores, reúnem os requisitos de qualificação para se candidatarem aos concursos de pessoal docente da Região Autónoma dos Açores, aos grupos de recrutamento 120 (Educação Especial para a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico) e 700 (Educação Especial para os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário), desde que tenham completado, pelo menos, os 365 dias de serviço docente a que se refere o n.º 2 do artigo 23.º do Estatuto da Carreira Docente na Região, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de Agosto”.

Assim, na Região Autónoma dos Açores para se ser professor de educação especial é necessário menos tempo de docência no regular pelo que o percurso para se alcançar o título de professor especializado em educação especial são de sete anos (menos 4 anos que em Portugal Continental) o que de alguma forma vem tornar mais dinâmico, motivador e enriquecedor todo o processo de desenvolvimento profissional a que ao longo da vida os docentes estão sujeitos.

Segundo Florian e Rose (2009:2) os conteúdos dos cursos de formação de professores podem ser estruturados segundo dois modelos:

- 1- Um modelo assente nas competências específicas para trabalhar com uma população específica como são as crianças com necessidades educativas especiais portadoras de deficiência física, sensorial, emocional, comunicacional ou cognitiva.

- 2- Um modelo assente na inclusão que proclama que esta mesma inclusão não se destina apenas às crianças referenciadas no ponto 1 e, como tal a formação de professores deveria focalizar-se na melhoria global do ensino e da aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos.

Nas escolas superiores de educação portuguesas é o modelo holístico que prevalece, uma vez que centraliza a formação na melhoria da aprendizagem e da participação dos alunos, não se direcionando para modelos ou práticas específicas de ensino. Segundo Rodrigues e Lima - Rodrigues (2011) esta situação acontece por duas razões: 1º – porque as universidades ou institutos que ministram os cursos não têm um corpo docente suficientemente especializado no campo da educação especial. Como tal, a organização destes cursos é focalizada na diferenciação curricular, no trabalho de equipa e no trabalho comunitário, na melhoria da gestão das aulas e, nos valores inclusivos; 2º – pelo facto de os professores de educação especial, não adotarem, de forma regular, métodos específicos tais como a análise aplicada do comportamento, ensino estruturado, avaliação formativa, estratégias mnemónicas, treino de habilidades sociais, desenvolvimento sensorial, preceptivo-motor e psico-linguístico.

“Estes modelos holísticos e baseados na sala de aula conduziram a opções mais centradas nas heurísticas do que nas metodologias de ensino. Desta forma, os problemas da inclusão são abordados como se fossem singulares. O modelo heurístico da intervenção do professor convida, pela sua assumida incerteza ao trabalho de grupo e ao ensino cooperativo de forma a encontrar, através de múltiplas contribuições, as possibilidades mais adequadas para trabalhar com alunos com dificuldades,..., este modelo holístico apresenta igualmente alguns aspetos problemáticos um deles é a reduzida quantidade de informação que os alunos têm de dominar. “Rodrigues e Lima - Rodrigues (2011:51)

Assim, os cursos de especialização em educação especial organizam o seu processo formativo no sentido de encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo, geralmente através do questionamento, o que se quer ensinar. Esta metodologia assente na resolução de problemas promove o trabalho de grupo e colaborativo uma vez que, na tentativa de solucionar um problema, todas as possibilidades encontradas por cada um, podem constituir a resposta mais acertada. Contudo, “a ênfase na compreensão e na

avaliação de situações complexas é muitas vezes obtida em detrimento de um conhecimento mais sistematizado do campo de estudo” (Rodrigues e Lima Rodrigues, 2011:51). Segundo um estudo realizado pelos dois autores citados, concluiu-se que os alunos de um mestrado em educação especial tiveram dificuldade para memorizar e organizar o seu estudo. Os mesmos alunos atribuíram esta dificuldade ao facto de terem sido educados e formados segundo os parâmetros do modelo holístico.

“ Recentemente defendemos que a formação de professores, tanto quanto possível, deve ser isomórfica, ou seja, que os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais,..., adotar o princípio do isomorfismo implica assumir, por exemplo, que os ambientes criativos são os mais adequados quando se quer ensinar futuros professores a promover a criatividade nos seus alunos” (Rodrigues e Lima – Rodrigues, 2011:52-53).

Deste modo uma formação baseada no princípio do isomorfismo faz apelo à exposição, por parte dos futuros professores especializados, a ambientes, técnicas, estratégias e experiências semelhantes aquelas que se espera que venham a usar como profissionais.

Considerações Finais

O conceito de educação especial tem evoluído ao longo dos tempos de modelos mais segregativos para modelos progressivamente mais integrativos. Esta evolução tem centralizado diferentes formas de entender os alunos com necessidades educativas especiais e outras formas de entender as limitações, dificuldades e potencialidades desses alunos. O enfoque da intervenção deixou de ser a deficiência em si para passar a ser o aluno enquanto pessoa integrado num determinado contexto social, escolar e familiar. Tais transformações concetuais trouxeram para o quadro legislativo da Europa novas diretrizes políticas educativas a seguir pelos diferentes países. O cumprimento de tais políticas inclusivas passa, em grande medida pelos programas de formação de professores no âmbito da formação inicial, formação contínua e formação especializada.

Assim se numa primeira fase a intervenção se centrava no aluno com problemas, atualmente a intervenção é focada na sala de aula e a avaliação não é dirigida só ao aluno mas aos contextos onde se encontra integrado. Prevê-se que as respostas para os

problemas sejam encontradas de forma partilhada e colaborativa. Tais mudanças exigem uma nova forma de pensar a formação de professores, assente no princípio do isomorfismo, permitindo, deste modo que os docentes aprendam a ser docentes de educação especial em contextos idênticos aos que irá encontrar na sua prática docente.

PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

Capítulo III – Metodologia da Investigação Científica

A metodologia de investigação assenta em teorizações paradigmáticas que de alguma forma encerram um entendimento das coisas do eu, das sociedades e do mundo. Dependendo das nossas preocupações e objetivos enquanto investigadores o estudo a efetuar será baseado num modelo que oriente e direcione o trabalho de pesquisa na definição de estratégias e métodos de recolha de dados e de informação. Assim, tendo em conta que o nosso estudo pretende refletir e compreender a forma como uma determinada população, de docentes de educação especial, entende a sua formação e supervisão profissional, parece-nos estar mais adequado o uso da metodologia qualitativa. Neste sentido, a pesquisa incidirá num estudo de caso cujo desenvolvimento será orientado e suportado pelo paradigma interpretativo – construtivista.

1. Fundamento das opções metodológicas do projeto

A abordagem metodológica que orienta um trabalho investigativo depende da temática abordada, do objecto de estudo e das linhas orientadoras do tipo de investigação. Assim, segundo Abrantes (1994:205) durante muito tempo, “os métodos dominantes na investigação foram os métodos do tipo quantitativo baseados na procura de relações de causa-efeito e na medição de variáveis isoladas”. Porém, estes métodos quantitativos não eram capazes de captar os fenómenos sociais, como é o caso da educação, que se encontram dependentes de contextos, não se podendo isolar, quantificar, generalizar e prever resultados nestas situações. Por outro lado, tornou-se impossível que o investigador se colocasse numa posição neutra face ao objeto de estudo, uma vez que o ser humano é caracterizado pela sua subjetividade. Perante tais situações, a investigação qualitativa tem vindo a “*ganhar terreno*” na comunidade científica principalmente no ramo das ciências humanas e, particularmente nas ciências da educação. Sendo assim, este trabalho pretende ser mais um, dos muitos olhares sobre realidades escolares significativas, próximas geograficamente e, simultaneamente distintas pela diferenciação de culturas, dinâmicas e interações. Neste sentido, visamos explorar diversas variáveis de entrada com o objetivo de compreender as influências da supervisão e da formação nas práticas pedagógicas dos educadores de educação

especial. Explorar o estado desta realidade de forma assertiva, crítica e construtiva permite-nos aceder a pensamentos, ideias e formas de apreender a realidade da educação especial por parte dos educadores de educação especial, no que diz respeito à supervisão e formação destes profissionais. Importa-nos conhecer e não julgar, descobrir e não valorizar, identificar e sinalizar sem qualquer intenção de quantificar. Importa-nos a caminhada e não o caminho pois, “se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir” (Pessoa, 2012: 498) e das palavras serão feitas apenas “paisagens com o que sinto” (idem). Na verdade, para o investigador qualitativo separar os atos, as imagens ou os gestos dos respetivos cenários é perder de vista o significado do que se ouve, vê ou faz. Nesta perspetiva, Guerrero (2001, citado por Ortega & Fuentes, 2012:229) postula que “o professor de educação especial deve abandonar os critérios dos modelos numéricos e converter-se num artista - cientista de forma a alcançar a sua emancipação como investigador no campo da educação especial.” Estes investigadores reforçam esta teoria ao afirmarem as influências positivas do paradigma interpretativo na desinstitucionalização da Educação Especial.

Este paradigma prececiona a realidade educativa como uma construção social na qual todos os alunos são chamados a intervir. Essa intervenção tem em conta os conhecimentos e as experiências significativas de cada individuo na construção de novos saberes e competências. Deste modo Fuentes e Ortega (2012:228, 229) assumem que os seguidores do paradigma interpretativo entendem:

- 1 - O ensino como um ato colaborativo e reflexivo, como um processo de investigação na sala de aula na qual o docente terá de assumir o papel de mediador entre a cultura veiculada nas orientações curriculares e a que emerge nas questões, inquietudes, motivações, interesses e necessidades dos seus alunos.
- 2 - A deficiência como uma experiência humana passível de ser compreendida e transformada pela interpretação do contexto social em que os alunos se encontram integrados.
- 3 - Uma formação de professores que defenda o conceito de necessidades educativas especiais e prepare os docentes para escutar a voz de todos aqueles a quem dizem servir. Uma formação que ajude os docentes a refletir e a melhorar a sua ação docente ajustando-a às necessidades e características dos seus alunos.

Esta nova visão do ensino e da educação especial defendida pelo paradigma interpretativo, influenciou positivamente o atendimento social e pedagógico, dos alunos

com necessidades educativas especiais. Deste modo os modelos segregativos de atendimento começaram a dar lugar aos modelos integrativos e inclusivos abolindo a desinstitucionalização da pessoa portadora de deficiência.

1.1. Mutações sociais e paradigmas de investigação

A sociedade tem sido alvo de mutações vertiginosas ao longo das duas últimas décadas marcadas acentuadamente por revoluções cibernéticas, económicas, comunicacionais e culturais. Novos conhecimentos sobre os diferentes sistemas científicos, sociais e humanos emergem suplantando as concepções teocêntricas e etnocêntricas acerca do mundo. São então vasculhadas outras teorias, outros discursos e desenvolvidos outros estudos como forma de responder às novas questões ontológicas e de fazer corresponder este processo de mudança a uma nova ideia de mundo proclamada por filósofos, antropólogos e sociólogos.

Um dos estudos amplamente reconhecido na investigação qualitativa foi desenvolvido pelos antropólogos sociais Warner e Lunt (1941, citado por Bogdan e Biklen, (1996:32) numa comunidade de aborígenes, na Austrália com os objetivos de “ compreender o efeito da comunidade no indivíduo, explorar a forma como a comunidade se manifesta através dos seus membros individuais e descrever detalhadamente a natureza das comunidades” (Bogdan e Biklen, 1996). Outros estudos etnográficos da época vieram consolidar os benefícios das abordagens qualitativas e reforçar a tese de que o objetivo último das ciências sociais será “ alcançar o significado humano dos processos inerentes às nossas instituições, na medida em que eles se refletem na vida de homens, mulheres e crianças” (Scott, 1993, citado por Bogdan e Biklen, 1996:33). O Paradigma positivista de Augusto Comte foi então suplantado pelo idealismo Kantiano no qual se encontram raízes basilares da investigação qualitativa pois, “se não começarmos da experiência ou se não procedermos segundo leis de interconexão empírica dos fenómenos, nos vangloriamos em vão de querer adivinhar ou procurar a existência de qualquer coisa” (Kant, 1987: 274). Neste contexto, o paradigma interpretativo, também denominado de qualitativo, naturalista e construtivista, subjectivista e cultural surge por oposição ao paradigma positivista, conhecido também por empirista, mecanicista, positivista, tecnológico, microobjetivo, e reducionista para explicar o mundo social e das crianças com necessidades educativas especiais (Ortega e Fuentes, 2012). Neste âmbito, o

objetivo da investigação qualitativa é a de compreender a realidade circundante na sua especificidade, querer saber o como dos acontecimentos e o significado dos fenómenos. Assim,

“ Onde antes dominavam estatísticas experimentais, passam a coexistir a análise textual, a entrevista em profundidade e a etnografia; onde a expressão “estamos a fazer ciência” era um princípio aceite por todos os investigadores, enfatiza-se, agora, a mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura e aprofunda-se o conhecimento da relação entre investigador e investigação” (Aires, 2011:6)

Seguindo uma perspetiva histórica, poderemos registar que nas décadas de 60 e 70 a investigação qualitativa focalizou a sua atenção nos problemas educativos tornando os investigadores de educação mais sensíveis a este tipo de abordagem. Neste sentido, “em 1968 já existia um conjunto formalizado de investigadores interessados nas abordagens antropológicas aplicadas à investigação educacional” (Bogdan & Biklen,1996:37). Posteriormente, nas décadas de 80 e 90 a introdução do computador veio facilitar o desenvolvimento da investigação qualitativa impondo na pesquisa um carácter mais técnico do que concetual na recolha, gestão e análise dos dados qualitativos. Também a teoria e a prática feminista influenciaram de várias formas, a avaliação qualitativa na década de oitenta recorrendo à observação participante, à análise de documentos, à investigação sobre histórias de vida, às entrevistas em profundidade, e a grupos de atores e comportamentos até à data ignorados. Segundo Bogdan & Biklen (1996:45) “as feministas contribuíram para que no campo se passasse a preocupar mais com as relações que os investigadores estabelecem com os seus sujeitos, bem como para um aumento do reconhecimento das recomendações políticas da investigação.”

Concomitante com este parecer, Aires (2011) descreve que este período se encontra associado a diferentes formas de interpretação da realidade e dos fenómenos sociais como a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica, a fenomenologia, os estudos culturais e o feminismo. Associados aos contributos do feminismo para o desenvolvimento da abordagem qualitativa encontramos os contributos dos sociólogos pós-modernos. Neste âmbito, Bogdan & Biklen (1994:46) referem que

“ Uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete. Ao invés de entenderem o material escrito- textos,

manuscritos, artigos e livros- pelo seu valor factual, os investigadores qualitativos pós-modernos tomaram-no como objeto de estudo comentando e criticando à medida que o conhecimento se vai construindo.”

Sendo assim, não existe uma preocupação em obter leis universais ou generalizações, como no caso da investigação positivista, pois tal como salienta Pacheco (1995:9), uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se por “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”. No entanto, esta visão não parece consensual, pois tal como Aires (2011:12) refere, atualmente, “os conceitos de validade, generalização e fiabilidade são repensados e abre-se uma nova discussão sobre a avaliação dos estudos qualitativos na pós-modernidade”. Esta investigadora refere ainda que, nos tempos de hoje, as preocupações acerca da representação do outro se mantêm, o conceito de investigador solitário foi abandonado e as teorias começam a ser entendidas em termos narrativos como histórias de campo. Neste sentido,

“A investigação centra-se mais na acção, na linha do criticismo e da crítica social. A procura de grandes narrativas é substituída por teorias de pequena escala centradas em problemas e situações específicas. Esta nova sensibilidade questiona todos os paradigmas anteriores, considerando que, nenhum discurso detém uma posição privilegiada face aos demais e nenhum método ou teoria tem o direito universal de reivindicar para si próprio uma autoridade única no conhecimento” (Aires, 2011: 14).

Também Esteves, Lima & Pacheco (2006:105) defendem “que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente”, o importante será descrevê-los, compreendê-los, interpretá-los e explicá-los com o máximo de rigor. Nesta linha de pensamento, Guba & Lincoln (1994) recomendam que é necessário explorar o diálogo entre paradigmas, de forma a fazer emergir um paradigma mais atual, completo e informado que os anteriores. Neste sentido, admite-se um novo enfoque marcado pelo diálogo entre paradigmas imposto pela complexidade individual e pelas transformações sociais, económicas e políticas. Esta nova interpretação da realidade poderá ser denominada de paradigma holístico, complexo, ou paradigma da complexidade emergente, ecológico, global ou integrado (Ortega & Fuentes 2012:245).

1.1.1 O paradigma interpretativo – construtivista

A existência de distintas perspectivas que integram a investigação qualitativa apesar de ser apenas um dos reflexos da vasta produção de conhecimento é considerada pelos seus opositores como um sinal de falta de coerência teórica. De forma sucinta, Guba (1990, citado por Aires, 2011: 18) “considera o paradigma, ou esquema interpretativo, como um conjunto de crenças que orientam a acção. Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formulam e as interpretações que fazem dos problemas”. Os investigadores citados fazem referência a quatro paradigmas interpretativos: positivista/ pós-positivista, construtivista-interpretativo, crítico e feminista pósestrutural.

Tendo em conta os objectivos deste estudo optámos pelo paradigma interpretativo - construtivista que no dizer de Aires (2011:18) ” assume uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjectiva (investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento) e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos (no mundo natural) ”. Este paradigma tem como base de construção de conhecimento critérios de “fidelidade, credibilidade, transferibilidade e confirmabilidade” (Idem).

À medida que os investigadores passam do campo paradigmático e teórico ao campo empírico as estratégias de pesquisa vão sendo clarificadas, colocando o investigador em presença de métodos específicos de recolha e análise de material empírico que integram o estudo de casos, as técnicas fenomenológicas e etnofenomenológicas, o uso de métodos biográficos, históricos, clínicos, etc. (idem, 2011:20). Para cada uma destas estratégias e técnicas, o investigador terá de se debruçar sobre um tipo de literatura específica, uma história diferente, e uma forma própria de desenvolvimento da aplicação da investigação. Também Guerrero (2001, citado por Ortega & Fuentes, 2012:228) fazem apelo ao paradigma interpretativo quando revelam que, “a educação especial deve iniciar uma aproximação prática e interpretativa adequando-se ao seu objeto de estudo, o que supõe uma acção flexível e reflexiva, não regida por regras técnicas”.

2. Características da Investigação Qualitativa

Em educação a investigação qualitativa assumiu uma maior relevância no momento em que os investigadores revelaram interesse no estudo dos processos cognitivos e metacognitivos do pensamento e das aprendizagens dos indivíduos. Paralelamente com o desenvolvimento da educação e o surgimento da escola de massas levantou-se uma série de questões e problemas suscetíveis de serem estudados de forma criteriosa e sistemática. Este novo contexto socio-educacional estimulou a prática de uma reflexão crítica e um novo interesse pelas questões metodológicas da investigação aplicadas a uma nova cultura de escola e às práticas educativas daí resultantes. Assim, tal como regista Aires (2011:10)

“A investigação qualitativa aplicada começa a conquistar um espaço específico no contexto científico; as investigações vão centrar-se na teoria enraizada (*grounded theory*), no estudo de caso, nos métodos de pesquisa históricos e biográficos, na acção etnográfica e clínica; as técnicas de recolha e análise empírica de materiais predominantemente aplicadas são as entrevistas qualitativas (abertas ou semi-estruturadas), a observação, a experiência pessoal e os documentários; os computadores começam a ser utilizados na análise de conteúdo das narrativas”.

A metodologia qualitativa é, então, concebida como um processo indutivo exploratório cujo quadro de análise do estudo decorre de um progressivo e incessante questionamento de dados, cujo esquema de análise se processa simultaneamente ao longo e no final da investigação. Bogdan & Biklen (1996:47) enunciam uma série de premissas que de alguma forma caracterizam uma investigação qualitativa nomeadamente: 1- A fonte que gera os dados é o ambiente natural e o investigador torna-se elemento preponderante na recolha dos mesmos; 2- A investigação qualitativa pauta-se pela descrição pois a recolha dos dados é feita pelo uso das palavras ou das imagens e não dos números; 3- Mais do que pelos resultados da investigação, o investigador interessa-se pelo processo; 4- Os dados recolhidos são tendencialmente analisados de forma indutiva; 5- Na abordagem qualitativa, o significado assume uma importância primordial.

Também Tuckman (2001:508) defende que:

“A metodologia qualitativa conta com as observações das interações e com as entrevistas dos participantes para descobrir os padrões e os seus significados. Estes padrões e significados constituem a base das generalizações que são então testadas através das observações e questões posteriores.”

Neste domínio, Ortega e Fuentes (2012) descrevem o paradigma qualitativo como aquele que se debruça sobre uma realidade dinâmica, holística e construída procurando interpretar e compreender os seus significados e no qual o investigador se encontra em constante interação com os sujeitos do estudo. Este paradigma é também caracterizado pelo relacionamento estreito entre a teoria e a prática e por técnicas qualitativas onde a descrição e a subjetividade do investigador se assumem como principais instrumentos. A análise dos dados deste tipo de investigação será desenvolvida por indução analítica e triangulação (Quadro1).

QUADRO 1

Análise do Paradigma Qualitativo (Adaptado de Ortega & Fuentes, 2012:247).

Elementos do estudo	Paradigma Qualitativo
Realidade	Dinâmica, múltipla, holística e construída.
Investigar	Compreender e interpretar a realidade, significados, acções e percepções das pessoas.
Investigador	Dependente e interrelacionado com os sujeitos do estudo.
Teoria - prática	Relacionamento estreito e mutuamente retroalimentadas uma pela outra.
Técnicas	Qualitativas: a descrição e a subjetividade do investigador assumem-se como principal instrumento.
Análise	Qualitativa: Indução analítica e triangulação

2.1. O estudo de caso

Na opinião de Reichardt e Cook (1986), Lincoln e Guba (1985), Bogdan e Biklen (1992), Colás (1998) (citados por Aires, 2011: 21) o estudo de caso é considerado como um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa e consta de um estudo pormenorizado de uma situação, sujeito ou acontecimento. Yin (2001:32) descreve um

estudo de caso como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Não obstante, embora o objeto do estudo seja circunscrito, a abordagem do estudo de caso é sempre uma abordagem holística pois permite que todo o contexto onde ocorre a investigação tenha relevância na descrição e interpretação dos dados. Numa pesquisa qualitativa, o investigador pode recorrer a diferentes métodos “no entanto, quando se pretende investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, não existindo uma clara distinção entre o fenómeno e o contexto, estamos perante um processo de investigação empírica do tipo “estudo de caso” (Yin, 2005:32).

Segundo Colás, (1992b:252, citado por Aires, 2011: 21) podemos distinguir diferentes tipos de estudo de caso nomeadamente: 1- estudos de casos ao longo do tempo - quando o estudo de uma determinada situação ou sujeitos decorre de diferentes perspetivas temporais; 2- estudos de casos observacionais - resultam do uso da observação participante; 3- estudos de comunidades – envolvem a descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições, agrupamentos, etc.); 4- estudos micro-etnográficos – conhecidos por decorrerem numa ou mais actividades específicas organizativas; 5- estudos de casos múltiplos – podem investigar dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos e adoptar diferentes formas: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos; 6- estudos multi-situacionais – São usados no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos.

Perante este enquadramento, o presente estudo pretende investigar, compreender e descrever a forma como um determinado grupo de profissionais de uma determinada localidade sente a forma como ocorre a respetiva formação e supervisão do decorrer do seu percurso laboral.

“Guba e Lincoln (1985) consideram que o estudo de casos constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar. Este método desempenha um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interacções entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções” (Aires, 2011:22).

Esta metodologia do estudo de caso requer exigências intelectuais e emocionais por parte do investigador que outras estratégias metodológicas descuram. Lidar com a sensatez no relacionamento social durante o processo investigativo parece ser uma tarefa bastante árdua principalmente se pensarmos que o investigador deve integrar-se no meio sem se implicar totalmente, deve estabelecer uma relação empática com os seus informantes sem se tornar demasiado familiar, deve estar atento a tudo sem ser indiscreto. A este propósito, poderemos enumerar algumas competências que o investigador dos estudos de caso deve possuir: deve saber fazer boas perguntas e interpretar as respostas, ser um bom ouvinte e não se deixar influenciar pelas suas próprias ideologias ou preconceitos, ser aberto, flexível e com boa capacidade de adaptação. Importa também:

“Que o investigador consiga ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças, que deve ter uma boa capacidade de “agarrar” os aspectos que estão a ser estudados, quer se trate de um trabalho com uma orientação teórica ou política, ou mesmo num estudo exploratório” Yin (2005:62-63).

Neste sentido, o estudo de caso refere-se a uma abordagem metodológica de investigação utilizada, essencialmente quando a investigação pretende compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores, adaptando-se, por tais razões à pesquisa em educação. No “estudo de caso” as questões da pesquisa centram-se no “como” ou no “porquê” e a estratégia de pesquisa é abrangente, recorrendo a várias fontes de evidência e a diversas triangulações de dados. Como estratégia de pesquisa, os estudos de caso podem ser estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos explanatórios, dependendo do tipo de questão da pesquisa, da extensão de controle que o investigador tem sobre eventos e do grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição, a acontecimentos históricos.

Tendo em conta o objetivo desta investigação, o estudo de campo assumirá um carácter exploratório uma vez que pela análise e descoberta dos dados recolhidos na entrevista se pretende identificar aspetos comuns e divergentes dos discursos dos educadores de infância relativamente à supervisão e formação em educação especial.

3. Instrumentos de recolha de dados

Selecionar os instrumentos de recolha de dados é uma tarefa preponderante para a concretização dos objetivos a investigação. Na investigação qualitativa as técnicas de recolha de informação mais utilizadas podem ser agrupadas em: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas. Colás (citado por Aires, 2011:24) descreve como técnicas diretas ou interativas a observação participante, as entrevistas qualitativas e histórias de vida. Relativamente às técnicas indiretas ou não interativas o investigador identifica os documentos oficiais, tais como: registos, documentos internos, *dossiers*, legislação, registos pessoais, etc. Considera também outros documentos como diários, cartas, autobiografias, etc.

No nosso estudo pretendemos utilizar simultaneamente técnicas diretas particularmente as entrevistas e, técnicas indirectas como a leitura de documentos oficiais, nomeadamente, legislação, projetos educativos de escolas, planos anuais de atividades, regulamentos internos, registos pessoais, etc.

3.1. A entrevista

De acordo com Morgan (1988, citado por Bogdan & Biklen 1994:134) a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma delas com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Também Fontana & Frei (1994, citados por Vasconcelos, Pacheco & Lima, 2006:96) referem que:

“Fazer perguntas e conseguir respostas é uma tarefa muito mais difícil do que parece à primeira vista. A palavra falada ou escrita tem sempre um resquício de ambiguidade, por muito que cuidadosamente elaborem as perguntas e registemos ou codifiquemos as respostas. No entanto a entrevista é um dos meios mais comuns e mais poderosos que nós usamos para entendermos os outros seres humanos.”

A entrevista pode assumir diferentes modelos transportando cada um deles vantagens e desvantagens específicas, nomeadamente: Entrevista Estruturada (obedece a um guião rígido que prevê, antecipadamente, as questões a serem formuladas. Por outro lado, a sequência das perguntas respeita uma lógica pré-estabelecida); Entrevista

Semiestruturada (baseia-se na combinação de perguntas abertas e fechadas, cujo guião, previamente organizado, apenas serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Não preconiza uma ordem rígida nas questões; Entrevista não estruturada (o entrevistado é convidado a organizar o seu discurso a partir de um tema proposto e o entrevistador só intervém para encorajar. Neste sentido, o guião fixa-se apenas no objetivo da entrevista e nas suas linhas orientadoras).

Assim como forma de orientar o rumo da entrevista, o nosso estudo prevê a aplicação da entrevista semi-estruturada, possibilitando alguma flexibilidade no questionamento e diálogo a estabelecer com os docentes das diferentes escolas (Anexo1).

Neste tipo de investigação procura-se entender o contexto onde um determinado fenómeno ocorre em vez da medição. O objetivo é conseguir um entendimento mais profundo e, se necessário mais subjetivo do objeto de estudo, sem nos preocuparmos com medidas numéricas e análises estatísticas. Esta pesquisa qualitativa, não visa apenas o estudo do fenómeno em si, mas também compreender o seu significado individual ou coletivo e como isso influencia a vida das pessoas, particularmente a vida dos docentes. Os métodos qualitativos, particularmente a entrevista, focaliza-se na palavra que procura compreender em níveis aprofundados, revelando valores, práticas, lógicas de acção, crenças e hábitos, atitudes e normas culturais. Para tal fim, prevê-se a gravação da entrevista podendo ser utilizado pontualmente o registo de notas de campo como forma de complementar a informação recolhida na gravação.

Relativamente ao desenvolvimento da entrevista Psathas (1973, citado por Bogdan & Biklen 1996) revela que será importante o investigador perceber o que os educadores (no nosso estudo os atores a investigar) experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e a forma como eles próprios estruturam o meio social onde vivem. O processo da entrevista reflete assim “uma espécie de diálogo entre o investigador e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen 1996:51). Nesta perspetiva, poderemos considerar que uma entrevista se encontra sempre associada ao desenvolvimento comunicacional entre o entrevistador e o entrevistado que de forma consciente ou não se influem mutuamente. Deste modo,

“Uma entrevista, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma

situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interacção criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma.” (Aires, 2011: 29).

Tal influência ocorre independentemente, de existir ou não, um plano mais ou menos estruturado que orienta o decorrer da mesma. Neste âmbito, Tuckman (2001:320) descreve algumas condições inerentes à construção de um plano de entrevista:

- Especificar as variáveis e, neste domínio as questões a apresentar numa entrevista devem reflectir o objectivo que se pretende verificar. Assim no nosso estudo as questões serão dirigidas para a temática da supervisão na formação e desenvolvimento profissional e o impacto das mesmas no desenvolvimento das práticas letivas.
- Escolher o formato das questões – Esta etapa relaciona-se com o tipo de entrevista a usar. Assim, quando se pretende obter um tipo de resposta menos estruturada, a entrevista parece ser a melhor opção. Parece ser a melhor opção porque as pessoas entendem ser mais fácil falar do que escrever e, neste sentido, produzem mais informação. Assim, ao elaborar um plano para uma entrevista, podemos abdicar da especificidade em detrimento da profundidade, e usar questões exploratórias indiretas e com subtilidade pelo recurso ao questionamento.

Este autor refere também que na seleção das questões devemos ter em conta o nosso próprio conhecimento sobre o tema da entrevista e a intencionalidade do que pretendemos alcançar.

Ainda relativamente ao uso da entrevista, Denzi (citado por Vasconcelos, Pacheco & Lima, 2006:96) considera-a “como um trabalho de criação e menciona a entrevista criativa como um processo em que duas pessoas criativas e abertamente partilham as suas experiências numa busca mútua de um melhor entendimento de si mesmas”. Aires (2011:32) reforça este parecer ao afirmar que “a entrevista constitui, assim, uma forma de diálogo social que se vê submetida à regra da pertinência. O papel do entrevistador deve ser reflexivo, pois a renegociação permanente das regras implícitas ao longo da interacção conduz à produção de um discurso polifónico”.

3.2. Análise dos dados recolhidos: definição de categorias e subcategorias

Analisar a informação recolhida ao longo do processo de investigação assume-se como uma tarefa complexa, não só pelo carácter flexível e aberto da metodologia qualitativa, como também pela diversidade de perspetivas e, por vezes pela escassez de orientações e sistematizações. Segundo Bogdan & Biklen (1996:205)

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Neste âmbito, toda a informação recolhida das notas de campo, todo o registo transcrito das entrevistas e qualquer outra informação retirada de documentos, integram os dados fundamentais para o projeto de investigação qualitativa. Segundo Tuckman (2001:527) “ A análise destes dados significa a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação”.

Turner (1981, citado por idem 2001: 528) apresenta algumas fases de desenvolvimento para organizar os dados:

- 1- Uso dos dados recolhidos para criar categorias a utilizar na classificação desses mesmos dados;
- 2- Identificação de exemplos para cada categoria.
- 3- Definição de subcategorias.
- 4- Identificação de relações entre categorias, e gestão de hipóteses sobre essas relações.
- 6- Sempre que necessário identifique as conexões entre os dados categorizados e as teorias existentes.

Paralelamente, Goetz & Le Compte,(1988, citados por Aires, 2011: 43) apresentam três dimensões básicas da análise de dados: processos de teorização, estratégias de selecção sequencial e procedimentos analíticos gerais (Quadro 2).

QUADRO 2

Análise da informação qualitativa (Colás, 1992, citado por Aires, 2011:44).

Processos de Teorização	Técnicas Geradoras (estratégias de selecção sequencial)	Procedimentos Analíticos
- Exploração	- Casos negativos	- Recolha de informação
- Descrição	- Casos discrepantes	- Recolha de informação
- Interpretação -	- Amostragem teórica	- Exposição de informação
- Teorização	- Método de comparação constante	- Conclusão - Verificação

Dentro desta perspetiva, considera-se a teorização como um processo cognitivo que envolve a descoberta e manipulação das categorias abstractas. Considerando esta premissa Tesch (1990 citado por Aires, 2011:44) considera que a exploração envolve o desenvolvimento e aplicação das categorias ao material empírico; a descrição implica a análise dos segmentos de cada categoria a fim de estabelecer padrões nos materiais empíricos recolhidos; a interpretação diz respeito ao estabelecimento de conexões entre categorias de dados; e a teorização reflete a definição de procedimentos que assegurem o estabelecimento das relações.

Também Aires (2011:45) afirma que “as informações científicas geram-se através de diversos passos: descrições, interpretações e teorizações e, supõem a implicação de processos intelectuais que originarão as conclusões.”

Assim, após a leitura exploratória da informação recolhida no estudo de campo, os dados serão organizados segundo temas, categorias e subcategorias. Esta organização será elaborada com base nos vocábulos, conceitos, ideias retiradas das entrevistas.

Neste sentido, serão elaborados mapas concetuais e organigramas sintetizadores de ideias comuns dos educadores que participaram neste estudo. Posteriormente os dados descritos serão interpretados e sintetizados numa breve conclusão teórica.

Considerações Finais

Embora possamos assistir a um desenrolar de teorias paradigmáticas distintas são vários os autores que, atualmente defendem a procura de um diálogo construtivo, aberto e produtivo entre todos, de forma a melhor dar resposta à complexidade da realidade atual. Contudo, e porque o nosso estudo visa compreender e descrever as perceções de um determinado grupo de docentes relativamente ao seu desenvolvimento profissional e formativo, consideramos pertinente optar pelo paradigma interpretativo- construtivista no qual se basearam as últimas grandes mudanças em educação especial que possibilitaram a abolição da segregação e o desenvolvimento de modelos inclusivos na educação de alunos com necessidades educativas especiais. É com base neste paradigma que se pretende delinear o estudo desta investigação apelando para um carácter exploratório da informação recolhida nas entrevista e para uma organização dos dados por temáticas, categorias e subcategorias. A interpretação descritiva dos resultados é elaborada pelo suporte de esquemas, tabelas e organigramas que permitem uma melhor interação entre os diferentes conteúdos, ideias e conceitos emergentes nas entrevistas.

Capítulo IV – Estudo de campo

1. Contexto do estudo

Este estudo incide na formação e supervisão dos educadores de infância de educação especial. Aborda as opiniões de alguns destes docentes sobre a formação inicial, formação contínua e formação especializada incidindo na influência desta mesma formação e supervisão na prática pedagógica que desenvolvem. A intenção é também, obter um conjunto de ideias e conceitos de supervisão pedagógica e de desenvolvimento profissional que emergem dos discursos dos educadores entrevistados nas escolas do concelho de Ponta Delgada.

1.1– Mapas das Escolas Básicas Integradas da ilha de S. Miguel

A ilha de S. Miguel congrega 12 Unidades Orgânicas que integram o mapa das Escolas Básicas Integradas, nomeadamente a Escola Básica Integrada Arrifes, Escola Básica Integrada Ginetes, Escola Básica Integrada Capelas, Escola Básica Integrada Ribeira Grande, Escola Básica Integrada Maia, Escola Básica Integrada Nordeste, Escola Básica Integrada Povoação, Escola Básica Integrada Vila Franca do Campo, Escola Básica Integrada Água de Pau, Escola Básica Integrada Lagoa, Escola Básica Integrada Roberto Ivens e Escola Básica Integrada Canto da Maia (figura1).



Figura 1 – Mapa das Escolas Básicas Integradas da ilha de S. Miguel

Das escolas Básicas integradas referenciadas, este estudo irá ser focalizado naquelas que se encontram localizadas no concelho de Ponta Delgada. Este Concelho reúne 1422 alunos do pré-escolar repartidos por cinco unidades orgânicas que congregam 31 escolas, e onde funcionam os níveis ensino básico, incluindo a educação pré-escolar.

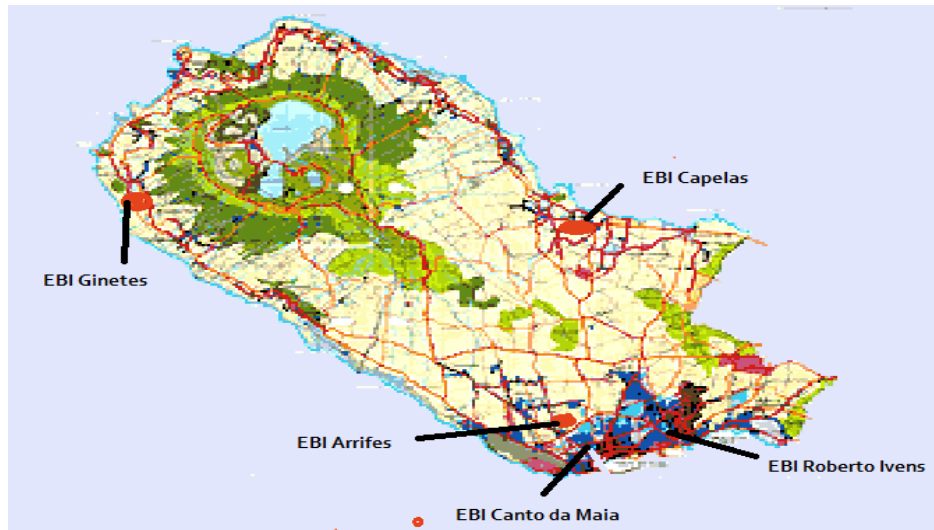


Figura 2 – Mapa das Escolas Básicas Integradas do Concelho de Ponta Delgada

O Concelho de Ponta Delgada abarca uma área total de 231,89 Km² e está situado no extremo sudoeste da ilha de São Miguel. A superfície deste território é bastante montanhosa, culminando no maciço das Sete Cidades com 856 metros. Aqui também ficam localizadas as lagoas das Sete Cidades, do Canário, do Carvão, Rasa, entre outras. A linha da costa é constituída por falésias e baixios rochosos, existindo praias de areia escura (figura2). A paisagem do concelho encontra-se quase totalmente explorada pelo homem, seja na agricultura, seja na criação de gado. As suas matas são constituídas maioritariamente por criptomérias. O clima tal como no resto dos Açores, é marítimo e ameno, assistindo-se a fracas amplitudes térmicas, com as temperaturas médias anuais a oscilarem entre os 14 e os 25 graus centígrados.

Esta breve descrição geográfica sobre o Concelho de Ponta Delgada esteve de alguma forma envolvida na decisão das escolas a estudar pois Bogdan e Biklen (1994) defendem categoricamente que a importância da localização do objecto de estudo influi grandemente no trabalho de investigação:

“ A localização das suas fontes de dados pode ser determinante. Antes de iniciar um projeto pode não considerar muito importante o facto de ser obrigado a atravessar a cidade para chegar a uma escola, ou de se deslocar a outra cidade para consultar documentos oficiais ou entrevistar professores. Mas à medida que avança no seu trabalho a necessidade de viajar pode tornar-se difícil de suportar,..., se a fonte e dados não lhe for facilmente acessível não lhe será possível entrar e sair rapidamente, do campo de observação.” Bogdan e Biklen (1994:87)

1.2- Características da Amostra

Pelo estudo de projetos educativos de escola e de programas de educação especial, encontram-se integrados nas unidades orgânicas do Concelho de Ponta Delgada sensivelmente, 66 docentes de educação especial. A maioria destes docentes é detentora do título de especialização em educação especial e, aproximadamente um terço desta população tem formação inicial no âmbito da educação pré-escolar.

Deste universo de docentes foram selecionados cinco educadores de infância especializados em educação especial que aceitaram o desafio de participarem neste estudo. Estes docentes desenvolveram a sua formação inicial e especializada em diferentes instituições de ensino superior e integram atualmente, várias unidades orgânicas de forma a respeitar o anonimato dos mesmos.

Para caracterizar a amostra dos educadores selecionados foram recolhidas informações relativas à idade, tempo de serviço, e situação profissional tal como refletem os gráficos seguintes.

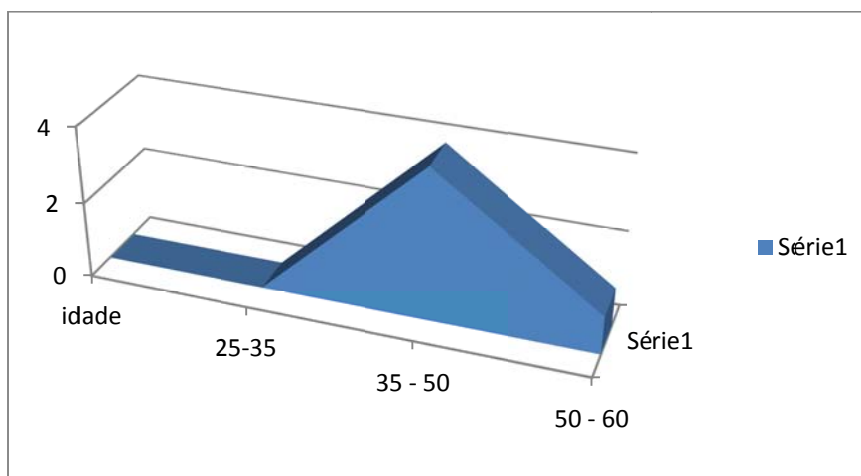


Figura 3- Idades dos profissionais