UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

**A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:
UM CAMINHO PARA A INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

Maria Odete Emygdio da Silva

2000

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

**A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO
NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:
UM CAMINHO PARA A INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

Maria Odete Emygdio da Silva

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, sob a Orientação da Professora Doutora Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel

São Paulo

2000

Comissão Julgadora

ROGER BAUMEY
Luis Per
Aurino Rodrigues
Miguel André
João B. Galvão

São Paulo, 24 de Março de 2000

CLAUDIO JOSE DE SOUSA AVILA
Presidente da Seção de Pós-Graduação

**À memória do meu Pai
e
à minha Mãe.**

**Ao Fernando, à Catarina e ao Manuel, as três
necessidades autênticas da minha vida, que me
acompanharam, pacientemente, ao longo deste
percurso por vezes tão solitário.**

Agradecimentos

À Professora Doutora Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel, minha Orientadora, pelo apoio e pela ajuda que me deu nos momentos de desânimo, pela competência com que orientou este estudo.

À Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e à Professora Doutora Rosana Glat, pelas valiosas contribuições e pelo incentivo que me deram no exame de Qualificação.

Ao Professor Doutor Armindo Rodrigues, pela sua disponibilidade e por me ter ajudado a fazer a leitura final da Tese.

Às minhas amigas, Dr^a Madalena Almeida, Dr^a Cecília Gonçalves, Dr^a Margarida Belchior e Mestre Maria Rosa Fernandes, pelas inestimáveis sugestões que fizeram.

Às Professoras entrevistadas que amavelmente colaboraram nesta pesquisa e sem as quais a mesma não teria sido possível.

A todos os Amigos que souberam ouvir, partilhar dúvidas e hesitações e me deram apoio moral ao longo deste trabalho.

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, tem como objectivo a análise de necessidades de formação contínua de vinte professoras que leccionam os quatro primeiros anos do ensino fundamental, em duas escolas de Lisboa e duas da cidade de São Paulo, as quais decorrem da integração de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no sistema regular do ensino público.

Como suporte metodológico, utilizámos a entrevista semi-directiva às professoras e a consulta de documentos (legislação que suporta a integração e documentação que a situa face aos contextos em que ocorre).

As necessidades de formação foram elaboradas a partir do relacionamento dos dados que resultaram da análise de conteúdo das entrevistas e da legislação, tendo em conta os estádios do desenvolvimento da carreira docente, na perspectiva de alguns autores.

Os dados obtidos permitem-nos concluir que:

- a entrevista se configura como um excelente instrumento de trabalho, que permite recolher informação pertinente e útil, a partir da qual é possível elaborar, em conjunto com os formandos, programas de formação;
- embora a integração escolar dos alunos com NEE seja uma inovação dos dois sistemas educativos em causa, os professores não tiveram formação nesse sentido – as dificuldades/motivações para a formação contínua que nos referiram vão ao encontro das competências definidas pela legislação;
- as necessidades de formação evidenciam que a grande dificuldade destas professoras consiste, sobretudo, em atender populações diversificadas;
- a devolução dos dados às professoras mobilizou particularmente o corpo docente das escolas onde este estudo decorreu, o que nos leva a presumir que esta é uma estratégia de formação contínua eficaz para a integração escolar de todos os alunos e em particular daqueles que têm NEE, na medida em que contribui para (re)pensar e (re)formular práticas e metodologias de intervenção com os alunos, que podem, por outro lado, contribuir para a articulação teórico-prática da formação inicial.

ABSTRACT

The aim of this qualitative study is the analysis of in-service training needs of a total of 20 (female) teachers working in first grade schools in Lisbon, Portugal (2) and Sao Paulo City, Brazil (2). Those needs derive from the integration of pupils with special education needs in the regular state schooling system of both cities.

From a methodology standpoint the study was achieved by means of (a) semi-directive interviews to the teachers and of (b) document consultation (analysis of the legislation that supports the integration and of an appropriated selection of studies, which helped to frame it within its social occurring context).

By relating the data from the content analysis of the interviews with those from the legislation we have elaborated the resulting training needs, in conjunction with the development stages of teachers' careers as defined by some authors.

The collected data allowed us the following conclusions:

- the interview is an excellent tool for this type of study, allowing the gathering of very pertinent and useful information, based on which training programs can be delineated and discussed, together with the trainees;
- in spite of (or because of) the integration of children with special education needs being an innovation in the two considered schooling systems, the teachers lacked an appropriate training –the mentions of difficulties/motivations regarding in-service training were in line with the competencies defined in the legislation;
- it stood out from the training needs that the main difficulty for the teachers was attending on diversified schooling populations;
- the data feedback sessions with the interviewed teachers, conducted in their workplace, had the effect of mobilizing the whole present teaching body, too – which leads to think that this in-service training strategy is effective for the schooling integration of all pupils, specially those with special education needs, as it helps teachers to (re) think and (re) formulate practices and methods of intervening with their pupils, thus providing an articulated *theory-practice* contribution for the improvement of the initial training programs.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Introdução.....	20
1.1. A formação contínua: fundamentos e perspectivas.....	21
1.2. A formação contínua: paradigmas e modelos.....	30
1.3. A formação contínua e as preocupações, os ciclos de vida e os estádios de desenvolvimento da carreira dos professores.....	37
1.4. O conceito de necessidade.....	42
1.5. O conceito de análise de necessidades.....	53
1.6. Modelos e práticas de análise de necessidades	
1.6.1. Modelos.....	60
1.6.2. Processos.....	70
1.6.3. Técnicas e instrumentos.....	73
1.7. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores.....	77
2. A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE NO ENSINO REGULAR	
Introdução.....	97
2.1. Crianças e Jovens com NEE – da Assistência à Integração e Inclusão no Sistema Regular de Ensino.....	98

2.2. Factores facilitadores da integração.....	119
2.3. A análise de necessidades de formação contínua de professores para a integração de alunos com NEE no ensino regular.....	133
2.4. O papel das Instituições de ensino superior na formação de professores: que perspectivas?.....	138
 II. A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: UM CONTRIBUTO PARA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO REGULAR	
Introdução.....	146
 1.ENQUADRAMENTO DO ESTUDO E RECOLHA DE DADOS	
1.1. O Problema.....	147
1.2. Questões Orientadoras do Estudo.....	147
1.3. Natureza, âmbito e plano geral do trabalho.....	149
1.4. Operacionalização de Conceitos.....	153
1.5. Processo de Recolha de Dados	
1.5.1. A consulta de documentos.....	156
1.5.2. As entrevistas.....	157
1.6. Caracterização das professoras entrevistadas.....	161
1.7. Caracterização das escolas.....	164
 2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
2.1. Os documentos	
2.1.1. Metodologia de análise.....	170
2.1.2. Síntese global descritiva e interpretativa dos documentos relativos à integração escolar dos alunos com NEE.....	171

2.2. As entrevistas	
2.2.1. Metodologia de análise.....	181
2.2.2. Síntese global descritiva e interpretativa das entrevistas.....	187
2.3. Necessidades de formação – que propostas?	
Introdução.....	235
2.3.1. Objectivos de formação decorrentes das entrevistas	
às professoras.....	236
2.3.2. Objectivos de formação decorrentes das entrevistas com as	
professoras e da legislação relativa à integração.....	241
2.3.3. Necessidades de formação das professoras entrevistadas	
em Lisboa e na cidade de São Paulo.....	246
III. CONCLUSÕES.....	259
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	272

ÍNDICE DOS QUADROS

		Pag
QUADRO I	Blocos e Objectivos Específicos das entrevistas	159
QUADRO II	Caracterização das professoras entrevistadas em Lisboa	162
QUADRO III	Caracterização das professoras entrevistadas na cidade de São Paulo	162
QUADRO IV	Caracterização das escolas de Lisboa em estudo	164
QUADRO V	Caracterização das escolas da cidade de São Paulo em estudo	166
QUADRO VI	Constituição das turmas das escolas em estudo	167
QUADRO VII	Funções e Tarefas decorrentes da legislação portuguesa	172
QUADRO VIII	Competências para a integração escolar decorrentes da legislação portuguesa	173
QUADRO IX	Funções e Tarefas decorrentes da legislação da cidade de São Paulo	174
QUADRO X	Competências para a integração escolar decorrentes da legislação de São Paulo	175
QUADRO XI	Competências para a integração escolar decorrentes da legislação em vigor em Portugal e na cidade São Paulo	176
QUADRO XII	Temas e Categorias das entrevistas	187
QUADRO XIII	Categorias do tema “Percepção das atitudes relativamente à integração de alunos com NEE” e número de professoras que as referiram	189
QUADRO XIV	Categorias do tema “Implicações na escola e na prática pedagógica decorrentes da integração” e número de professoras que as referiram	190
QUADRO XV	Categorias do tema “A formação contínua” e número de professoras que as referiram	190
QUADRO XVI	Subcategorias da categoria “Atitudes pessoais” e número de professoras que as referiram	191
QUADRO XVII	Subcategorias da categoria “Atitudes atribuídas aos outros professores” e número de professoras que as referiram	192
QUADRO XVIII	Subcategorias da categoria “Atitudes atribuídas aos alunos com NEE” e número de professoras que as referiram	195
QUADRO XIX	Subcategorias da categoria “Atitudes atribuídas aos outros alunos” e número de professoras que as referiram	197
QUADRO XX	Subcategorias da categoria “Atitudes atribuídas aos pais dos alunos com NEE” e número de professoras que as referiram	198

QUADRO XXI	Subcategorias da categoria “Condições para a integração” e número de professoras que as referiram	200
QUADRO XXII	Subcategorias da categoria “Dificuldades na prática pedagógica” e número de professoras que as referiram	207
QUADRO XXIII	Subcategorias da categoria “Vantagens da integração” e número de professoras que as referiram	212
QUADRO XXV	Subcategorias da categoria “Limites da integração” e número de professoras que as referiram	214
QUADRO XXV	Subcategorias da categoria “Opiniões sobre a formação contínua” e número de professoras que as referiram	215
QUADRO XXVI	Subcategorias da categoria “Estratégias para a Formação Contínua” e número de professoras que as referiram	217
QUADRO XXVII	Subcategorias da categoria “Acções de formação contínua expressas” e número de professoras que as referiram	219
QUADRO XXVIII	Dificuldades sentidas na prática pedagógica pelas professoras portuguesas	236
QUADRO XXIX	Acções de formação contínua expressas pelas professoras portuguesas	236
QUADRO XXX	Dificuldades sentidas na prática pedagógica pelas professoras brasileiras	238
QUADRO XXXI	Acções de formação contínua expressas pelas professoras brasileiras	238
QUADRO XXXII	Objectivos de formação das entrevistas com as professoras entrevistadas em Lisboa e na cidade de São Paulo	240
QUADRO XXXIII	Competências cometidas aos professores, decorrentes da legislação portuguesa	241
QUADRO XXXIV	Objectivos de formação das entrevistas com as professoras portuguesas	241
QUADRO XXXV	Competências cometidas aos professores, decorrentes da legislação da cidade de São Paulo	242
QUADRO XXXVI	Objectivos de formação das entrevistas com as professoras da cidade de São Paulo	242
QUADRO XXXVII	Necessidades de formação das professoras entrevistadas em Lisboa e na cidade de São Paulo	246
QUADRO XXXVIII	Necessidades de formação e grupos etários	253
QUADRO XXXIL	Necessidades de formação por agrupamentos e grupos etários	254
QUADRO XL	Estádios de desenvolvimento da carreira das professoras entrevistadas	255
QUADRO XLI	Necessidades de formação e estádios de desenvolvimento da carreira das professoras entrevistadas	256

INTRODUÇÃO

A integração dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no sistema regular de ensino é uma inovação implementada pelos sistemas educativos português e brasileiro.

No entanto, a formação contínua dos professores do ensino regular, tendo em vista esta inovação, não tem sido uma preocupação dos dois sistemas educativos em questão, embora a referida inovação os remeta para o desempenho de competências específicas, sempre que têm alunos com NEE integrados nas suas turmas.

Partindo do princípio que a integração escolar destes alunos não pode depender apenas da legislação que a legitima e lhe dá suporte legal, julgamos ser necessário que estes docentes - actores fundamentais para o desenrolar desse processo como, de resto, os próprios Normativos reconhecem - se sintam capazes de responder às tarefas que dela decorrem.

Contudo, elaborar programas de formação a partir das competências subjacentes a esta legislação e/ou a partir da revisão da literatura sobre integração parece-nos insuficiente, na medida em que a formação assim entendida pode não ir ao encontro das preocupações, das dificuldades e das expectativas que os professores têm sobre estas questões.

Assim, a análise de necessidades de formação, como modalidade de formação contínua que envolve e co-responsabiliza os formandos ao longo de todo o processo em que decorre, parece-nos ser um contributo muito importante para muitos dos problemas que a integração levanta.

Na verdade, ouvir os professores, sentir a sua experiência, as suas dificuldades, as suas preocupações e as suas expectativas em relação à formação contínua, tal como perceber como se perspectivam e prospectam relativamente à integração, parece-nos ser um processo facilitador da mesma.

O problema subjacente a esta pesquisa consiste, assim, em saber quais são as necessidades de formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (dez a leccionarem em duas escolas de Lisboa e dez a leccionarem em duas escolas da cidade de São Paulo), decorrentes da integração de alunos com NEE no ensino regular, partindo do pressuposto que um estudo que se debruce sobre uma população com problemáticas diferenciadas pode contribuir para (re)pensar a diferença.

Considerando que a formação deve ser permanente, pessoal e profissional, a análise de necessidades de formação contínua em que esta pesquisa assenta insere-se numa das duas perspectivas de formação apontadas por Barbier e Lesne (1977) e Rodrigues e Esteves (1993), segundo a qual esta se organiza a partir das preocupações, das dificuldades e dos interesses que os formandos, em conjunto com o formador, identificam, problematizam e reflectem. A formação, de acordo com esta perspectiva, centra-se, assim, nas necessidades entendidas como uma realidade conceptualizada.

Os objectivos indutores de formação que resultaram deste estudo foram determinados a partir da expressão das expectativas dos indivíduos (Barbier e Lesne, 1977), considerando, de acordo com estes autores, que as necessidades formativas se detectam **nas** ou emergem **das** situações de trabalho, sendo influenciadas pelas representações que os formandos têm em relação às mesmas.

Dada a natureza do problema, optámos por um estudo qualitativo, de acordo com Lüdke e André (1986), para quem

“cada vez mais se entende o fenómeno educacional como situado num contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (op. cit: 5).

Utilizando a entrevista semi-directiva como instrumento metodológico de recolha de dados, procurámos perceber junto das professoras do ensino regular que entrevistámos:

- como estas se situam e reagem à integração destes alunos;
- como percebem as atitudes dos actores que intervêm neste processo;
- as dificuldades que encontram na sua prática pedagógica;
- as lacunas que sentem na sua formação;
- as expectativas que têm em relação à formação contínua,

de acordo com o conceito de necessidades que tomámos como referência, ou seja, as dificuldades, as carências, os problemas e as expectativas sentidas pelos professores (Montero, 1987, cit. in: García, 1999), isto é, “*as representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto*” (Estrela et. al., 1998: 130).

Por outro lado, procurando enquadrar melhor este trabalho, consultámos os documentos que, nas duas situações que estudámos, nos permitiram perceber:

- como a integração dos alunos com NEE se tem processado;
- o funcionamento das escolas;
- os apoios de que dispõem;
- as funções e as tarefas para as quais a legislação sobre integração remete os professores;
- as competências resultantes das funções e das tarefas que, de acordo com a legislação, os professores do ensino regular têm de desempenhar, sempre que têm alunos com NEE integrados.

A escolha deste tema prende-se com o interesse que o mesmo nos desperta, pela sua actualidade dentro dos sistemas educativos em questão, à luz de legislação que reconhece o direito à diferença.

Nesse sentido, atendendo a que as populações escolares são cada vez mais diversificadas, ajudar os professores a tomar consciência dos problemas com que se deparam profissionalmente contribui, na nossa opinião, para a integração escolar de todos os alunos, independentemente da sua problemática, de acordo com Baumel (1998), para quem *“toda escola se depara com expectativas e necessidades diversas dos alunos* (op. cit.: 38).

Por outro lado, a escolha deste tema prende-se com a nossa experiência profissional, enquanto coordenadora e professora de uma Equipa de Educação Especial, em Lisboa, pelas dificuldades que encontrámos junto das escolas relativamente às questões levantadas pela integração destes alunos.

Aproveitando a nossa estadia em São Paulo e, partindo do princípio que muitos dos problemas suscitados pela integração dos alunos com NEE se prendem com a formação dos professores do ensino regular, pensámos que seria interessante fazer esta pesquisa em duas escolas da região metropolitana de Lisboa e duas da cidade de São Paulo.

No entanto, este não é um estudo comparativo na sua essência, embora se processe em duas realidades diferenciadas que procurámos analisar em paralelo, de modo a que as trocas e as partilhas que daqui resultem possam contribuir para equacionar e reflectir a formação de professores tendo em conta a diversidade onde, afinal, também tem lugar a integração ou a inclusão dos alunos com NEE.

Este trabalho é constituído por três partes.

Na **primeira**, procurámos enquadrá-lo teoricamente, abordando:

- concepções e práticas de análise de necessidades de formação contínua de professores;
- a análise de necessidades de formação contínua de professores e a integração de alunos com NEE no sistema regular de ensino.

Nesse sentido, debruçámo-nos, segundo alguns autores, sobre algumas perspectivas e fundamentos, paradigmas e modelos de formação contínua, preocupações, ciclos de vida e estádios da carreira docente, bem como sobre algumas concepções de necessidades e de análise de necessidades e os modelos e práticas que lhes dão suporte.

Por outro lado, procurando contextualizar a integração escolar destes alunos, situámos a experiência portuguesa e a da cidade de São Paulo face aos movimentos mais significativos da educação especial, destacando a análise de necessidades de formação contínua, como um dos factores, entre outros, que a facilitam.

Da **segunda** (A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Contributo para a Integração de Alunos com NEE no Ensino Regular), fazem parte:

- o enquadramento do estudo e recolha de dados;
- a análise e discussão dos dados.

No enquadramento do estudo e recolha de dados, procurámos situá-lo, definindo o problema que lhe está subjacente, as questões que o nortearam, a natureza, o âmbito e o plano geral que seguimos, operacionalizando os conceitos que tomámos como referência, explicando como recolhemos os dados e caracterizando a população e as escolas onde decorreu.

Na análise e discussão dos dados, referimos a metodologia que utilizámos no tratamento dos documentos e das entrevistas, dos quais fizemos sínteses descritivas e interpretativas que, por sua vez, deram origem à formulação das necessidades de formação que considerámos para as professoras que participaram nesta pesquisa.

Na **terceira** parte, procurámos reflectir os dados que tratámos, apontando para as conclusões que nos pareceram mais pertinentes.

Estas incidiram:

- na metodologia que utilizámos para a análise de necessidades que está subjacente a este estudo;
- nas estratégias de formação contínua que, em função deste trabalho, podem ser adoptadas;
- no cruzamento das dificuldades referidas pelas professoras que entrevistámos com as recomendações/sugestões dos diferentes autores que se têm debruçado sobre a questão da integração;
- na pertinência de um estudo comparado que, no âmbito da Educação e particularmente no que diz respeito à formação de professores, nos parece ser fundamental e da maior importância;
- numa reflexão sobre o nosso próprio percurso de formação, ao longo da realização desta pesquisa.

Este trabalho é acompanhado, em anexo, de um volume, no qual inserimos dados que considerámos fundamentais para uma melhor compreensão do mesmo:

- guião (roteiro) da entrevista;
- protocolo, análise de conteúdo e síntese de duas entrevistas (uma portuguesa e outra brasileira);
- sínteses globais das entrevistas realizadas em Lisboa e em São Paulo;
- síntese global das entrevistas.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Introdução

A análise de necessidades de formação, centrando-se nas necessidades entendidas como uma realidade conceptualizada ou centrando-se nos formandos numa perspectiva em que estes são os sujeitos da sua própria formação, é uma modalidade de formação contínua que procura ir ao encontro das expectativas e das motivações dos professores.

No sentido de melhor compreender e enquadrar esta prática de formação, debruçar-nos-emos, neste ponto do trabalho e, segundo alguns autores, sobre:

- algumas perspectivas e fundamentos, modelos e paradigmas, que fundamentam a formação contínua de professores;
- as preocupações, os ciclos de vida e os estádios da carreira docente, de forma a podermos situar as necessidades de formação face aos mesmos;
- algumas concepções de necessidades e de análise de necessidades,
- os modelos e as práticas de análise que lhe dão suporte metodológico;
- a análise de necessidades de formação contínua de professores, procurando perceber alguns dos questionamentos que lhe têm sido levantados.

1.1. A formação contínua: fundamentos e perspectivas

“Dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (García, 1999: 22).

A formação de professores é, desde há muito tempo, uma das preocupações dos sistemas educativos que, de um modo geral, a perspectivam tendo em conta a formação inicial e a formação contínua (ou continuada), entendida como formação permanente.

Relativamente à formação inicial, as recomendações de 1966 da UNESCO são geralmente aceites como base para a preparação dos futuros professores¹.

A formação contínua, definida como o conjunto de actividades que se realizam após a formação inicial, que têm como objectivo desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional, é diferente de país para país, embora haja concordância quanto ao facto de se perspectivar como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional (Laderrière, 1981, cit. in: Rodrigues e Esteves, 1993).

Segundo este autor, verificam-se diferenças em relação:

¹ Estas recomendações centram-se à volta de quatro áreas: “a) estudos gerais; b) estudo dos elementos fundamentais da filosofia, da psicologia, da sociologia aplicada à educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino nas diversas disciplinas; c) estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem a intenção de exercer o seu ensino; d) prática do ensino e das actividades paraescolares sob a direcção de professores plenamente qualificados”.(Rodrigues e Esteves, 1993:40).

- às finalidades (a formação pode relacionar-se com a insuficiência da formação inicial, mas também pode ter em vista um aperfeiçoamento ou uma preparação para o desempenho de outras funções);
- ao orçamento disponível;
- à elaboração de planos e programas de formação;
- à diversidade (nomeadamente em relação aos formadores, mais heterogêneos do que os que se ocupam da formação inicial).

Em função destas diferenças, é difícil fazer comparações internacionais a nível da formação contínua, embora se verifiquem esforços nesse sentido, nomeadamente com o relatório de Lundgren (1987) à Conferência Permanente de Ministros da Educação do Conselho da Europa (Rodrigues e Esteves, op. cit.).

À noção de formação contínua está subjacente a noção de formação, que se prende com várias interpretações, que vão do **acto** de formar, ao **efeito** de formar ou mesmo ao **modo** de formar.

Segundo Goguelin (1987), podemos distinguir, relativamente a esta noção, cinco acepções:

1. a acção pela qual uma coisa se forma, é formada, produzida;
2. a acção de formar, de organizar, de instituir;
3. a maneira como uma coisa se forma;
4. o resultado da acção pela qual uma coisa se forma;
5. o resultado da acção de formar (cit. in: Fabre, 1994).

De acordo com Fabre (op. cit.), a conotação pedagógica da palavra formação apareceu relacionada com questões militares, no Larousse, em 1908. Mais recentemente, nos anos sessenta, essa conotação estendeu-se à educação, podendo significar: o curso (a habilitação académica), o sistema (o plano de formação dos formadores) e o processo (a formação como resultado).

Citando ainda Goguelin (op. cit.), diz Fabre (op. cit.) que formar se distingue lexicamente de educar, de ensinar e de instruir.

Educar provém de “educare”, que quer dizer alimentar, criar. Este termo, influenciado provavelmente pela palavra “educere”, que tem como significado fazer sair, centra-se à volta da ideia de nível: subida de nível, desenvolvimento intelectual, moral e físico.

Ensinar, do latim “insignare”, implica o método, isto é, algo que se faz intencionalmente. O ensino é assim uma educação intencional que ocorre numa instituição que, para tal, tem finalidades explícitas.

Instruir vem de “instruere”, que quer dizer inserir, dispôr. Instruir significa pois moldar o espírito das pessoas, através da transmissão de informações e de conhecimentos.

Por fim, formar, de “formare”, equivale a dar o ser e a forma, bem como organizar, estabelecer.

Formar implica, assim:

- a transmissão de conhecimentos, tal como a instrução;
- a transmissão de valores e de saber-ser, tal como a educação,

ao mesmo tempo que modela a personalidade de quem se forma, uma vez que envolve a integração de dados novos que interferem com as estruturas cognitivas já existentes.

A autonomização do termo “formação” em relação a ensino, educação ou mesmo instrução deve-se, provavelmente, à necessidade que as pessoas sentem de actualizar conhecimentos constantemente, em função de exigências sociais, às quais a escolaridade formal, só por si, não consegue dar resposta. Donde a necessidade de uma formação ao longo da vida, concebida como formação contínua ou continuada, ou mesmo formação permanente, de acordo com o relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), segundo o qual,

“a divisão tradicional da existência em períodos distintos – o tempo da infância e da juventude

consagrado à educação escolar, o tempo da actividade profissional enquanto adulto, o tempo da reforma – já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro. Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes, apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se” (op. cit.: 89).

Ferry (1983), para quem a formação pode definir-se como “*um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades*”² (op. cit.: 36), enquadra esta noção, de acordo com três ópticas:

- como **estratégia**;
- como **processo de desenvolvimento**;
- como **instituição**.

1. Como estratégia

Nesta óptica, a formação é entendida como uma estratégia que as instituições de formação põem em prática, partindo do princípio que há necessidades objectivas de formação em função das próprias necessidades da instituição. Nesse sentido, os formadores transmitem conhecimentos e saberes, procurando que os formandos se adaptem às exigências da instituição onde estão inseridos.

2. Como processo de desenvolvimento

Nesta segunda acepção, a formação representa um processo de desenvolvimento: os indivíduos integram as aprendizagens formais e informais

² Tradução da responsabilidade da autora deste trabalho

com a sua experiência de vida, isto é, os sujeitos são os agentes da sua própria formação.

3. Como instituição

Na terceira e última acepção, a formação identifica-se com instituição formadora, conotando-se com a estrutura institucional, ou seja, o edifício, os horários, os programas, as normas, os modelos, os formadores.

Dominicé (1985) considera a educação e a formação (de adultos) como duas coisas com significados distintos: enquanto a educação envolve acções formais e institucionalizadas, a formação é algo mais dinâmico, mais personalizado, menos institucionalizado, que põe em evidência a autonomia, o desenvolvimento, a interacção e a mudança, ou seja, os conceitos-chave da educação permanente.

O adulto é, de acordo com esta perspectiva, o sujeito, o agente da sua própria formação, o que vai ao encontro da concepção de formação como **processo de desenvolvimento** que Ferry (op. cit.) refere.

Para Fabre (op. cit.), a noção de educação distingue-se, também, da noção de formação. A educação pressupõe instrução, isto é, a transmissão metódica de um saber organizado. A formação vai para além da instrução e dos conhecimentos que se adquirem, implicando o “*remanejamento das representações e das identificações*” (op. cit: 56)³, uma lógica de mudança que interfere junto de quem se forma em múltiplos aspectos: cognitivos, afectivos e sociais.

Nesse sentido,

“formar-se não é ensinar uma soma de conhecimentos, nem mesmo de sistema de conhecimentos, mas induzir mudanças de

³ Tradução da responsabilidade da autora deste trabalho

comportamento, de métodos, de representações e de atitudes" (op. cit: 30-31)⁴.

Estas mudanças processam-se de acordo com as teorias que dão suporte à formação: comportamentalistas, construtivistas, freudianas, mudanças a nível das representações mentais (Lewin) e a nível da reforma epistemológica (Bachelard), estando patentes nos termos que lhe aparecem associados, dos quais, aperfeiçoamento", "formação em serviço", "formação permanente", "desenvolvimento profissional", "reciclagem", são apenas alguns dos exemplos mais significativos (Fabre, op. cit.).

Como diz Garcia (1992: 54) "*a formação de professores não é um conceito unívoco*", opinião corroborada por Demailly (1992), para quem a análise das práticas de formação contínua evidencia a coexistência, no terreno, de modelos diferentes.

Na opinião de Berbaum (1993), formação designa não apenas o produto, mas também o processo, o qual, na sua opinião:

- é intencional, na medida em que tem finalidades explícitas,
- é razoavelmente longo,
- ocorre num determinado lugar,

estando o formando consciente da acção a que vai ou está a ser submetido, conquanto possa da mesma não ter consciência relativamente às suas finalidades.

Para outros autores, como Malglaive (1990), a formação deve ser contextualizada, na medida em que está ao serviço dos indivíduos e das organizações. Procura que os indivíduos se adaptem às instituições e pode ser um meio extremamente importante de renovação ou de transformação, porque permite um "olhar" com outro conhecimento, "olhar" que é o produto de uma reflexão que não deixa de fora toda a experiência de vida dos indivíduos que se formam.

⁴ Tradução da responsabilidade da autora deste trabalho

Nesse sentido, a formação contínua não pode ignorar o modo como os adultos aprendem, as suas necessidades, as suas motivações.

Na opinião de Esteves (1991), de Garcia (1992; 1999) e de Canário (1993), entre outros, especificamente no que diz respeito à formação de professores, esta deve ser perspectivada como um processo contínuo, que começa com a formação inicial e se vai desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Nesse sentido não devemos conceber formação como algo acabado ou formação inicial e formação contínua como dois pólos dicotómicos.

A este respeito, Garcia (1999) considera que deve haver uma interconexão dos currículos das duas, tendo em conta que os princípios éticos, didácticos e pedagógicos devem ser comuns e que a formação é um processo que decorre durante toda a vida.

No entanto e, a propósito desta questão, Esteves (op. cit.) alerta para o facto de, em nome desta continuidade desejável, a formação inicial poder ser afectada em termos de qualidade, exigência e até de tempo, na medida em que a formação contínua irá colmatar as lacunas que a formação inicial não preencheu.

O conceito de formação abrange, por conseguinte, *“uma finalidade e um processo”* (Couto, 1998: 51).

A finalidade associa-se, sobretudo, à formação inicial, através da qual os futuros professores adquirem competências para o desempenho da sua actividade profissional, bem como o estatuto para esse desempenho.

A formação contínua, por seu lado, associa-se à *“apropriação de novos saberes, competências e atitudes para uma melhoria de qualidade”* (idem).

No entanto, de acordo com esta autora,

“quer num caso, quer no outro, a formação tem a ver com a aprendizagem e com os processos cognitivos de interiorização dos saberes” (op. cit: 51).

A noção de formação contínua está, além disso, inevitavelmente relacionada com a **concepção** de formação que lhe está subjacente, dependendo assim de **modelos** e **paradigmas** que seguidamente abordaremos, aos quais não são alheias as políticas educativas em que a formação decorre.

Em Portugal, a formação contínua de professores, imprescindível para a progressão na carreira docente, foi legalmente considerada a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14/10/86), que reconhece a todos os professores e educadores o direito a esta formação, cuja regulamentação foi posteriormente assegurada por outros Normativos nesse sentido, pelo que podemos falar de formação contínua de educadores e de professores, a nível oficial, só a partir de 1992.⁵

A progressão na carreira docente depende, essencialmente, para além dos cursos realizados, da avaliação do desempenho profissional e do tempo de serviço docente, sendo a formação contínua feita através das Universidades, dos Centros de Formação das Associações de Escolas e dos Sindicatos dos professores.

Presentemente, são os Centros de Formação, que se constituíram a partir da associação de várias escolas de uma determinada zona geográfica, os responsáveis pelo maior número de acções de formação, às quais são atribuídos créditos (variáveis, de acordo com a acção em questão) necessários à progressão na carreira docente.

⁵ DL 344/89 de 11/10/89 (Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
DL 139-A/90 de 28/04/90 (Estatuto da Carreira Docente).
DL 249/92 de 9/11/92 (Regime Jurídico da Formação Contínua), alterado pela Lei 60/93 de 20/08/93, ratificado pelo DL 274/94 de 28/10/94
Decreto Regulamentar 29/92 de 9/11/92 (define o número de unidades de crédito de formação contínua contabelizáveis para a progressão da carreira docente)
Despacho 61/ME/94 de 18/10/94 (regulamenta o PRODEP II - Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal)
Despacho Conjunto 69/ME/MESS/94 de 8/11/94 (regulamenta o FOCO – formação contínua de professores)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no Brasil, reconhece o direito a “*programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*”.

No entanto, não há, por enquanto, dispositivos legais, a nível do Estado e da cidade de São Paulo, que legislem sobre formação contínua que, apesar de tudo, ocorre, sem efeitos de progressão na carreira docente, mercê de acordos pontuais entre o Estado e a Prefeitura desta cidade com instituições de formação, nomeadamente a Universidade de São Paulo.

1. 2. A formação contínua: paradigmas e modelos

À formação contínua, independentemente da duração das suas acções e do seu grau de estruturação, está inerente um modelo de professor, uma perspectiva de educação e de ensino, bem como uma concepção de formação.

Tomando como referência os paradigmas⁶ de formação de professores propostos por Éraut (1985), procuraremos, de seguida, reflectir as perspectivas que lhe estão subjacentes, conjuntamente com as propostas de outros autores, nomeadamente Zeichner (1983), Ferry (1983), Correia (1989) e Demailly (1992), no sentido de melhor fundamentarmos a modalidade de formação que está inerente a este estudo.

Segundo Éraut (1985) podemos considerar quatro paradigmas na formação contínua de professores:

- **do “deficit”** (“the defect approach”);
- **do crescimento** (“the growth approach”);
- **da mudança;**
- **da resolução de problemas.**

1. Paradigma do “deficit”

De acordo com este paradigma, a formação contínua tem como objectivo preencher as lacunas da formação inicial, partindo do pressuposto que esta foi limitada e que os professores devem actualizar as suas competências práticas, como forma de tornar o sistema escolar mais eficaz.

Os formadores não são responsáveis pelos conteúdos de formação que desenvolvem, uma vez que os planos de formação são definidos pelas instituições de formação, legitimadas, regra geral, pelo poder central.

⁶ Zeichner (1983:3) define paradigma como “*uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores*”.

Sendo específico da formação contínua, este paradigma encontra correspondência em abordagens mais genéricas da formação de professores, tais como:

- *o paradigma **comportamentalista** (“behaviouristic”) proposto por Zeichner (1983), que tem as suas raízes históricas no positivismo;

- *o modelo **centrado nas aquisições**, segundo o qual a prática é apoiada e integrada na teoria, de que Ferry (1983) nos fala.

Corresponde, também, de um modo geral, ao **sistema pré-programado de formação** mencionado por Correia (1989) e à formação que Demailly (1992) refere como **forma escolar** e **forma universitária**.

De acordo com Correia (1989), os conteúdos de formação deste sistema, que se limita a acções pontuais de reciclagem, são pré-programados.

Para Demailly (1992), uma grande parte das acções de formação contínua realizam-se segundo esta perspectiva. O programa de formação, organizado centralmente e ministrado por professores que cumprem um programa oficial que não é da sua responsabilidade, é muito pouco negociável e a formação é quase obrigatória, justificando-se pela *“legitimidade e a utilidade de um saber”* (op. cit: 146).

2. Paradigma do crescimento

A formação contínua que decorre deste paradigma tem como pressuposto a formação permanente. A formação inicial é o início do processo formativo dos professores e, nesse sentido, a formação contínua não visa colmatar lacunas que resultam da inadequação do professor, mas o seu crescimento.

De acordo com este paradigma, o conhecimento não reside apenas nos especialistas, mas, sobretudo, na experiência profissional dos professores e na reflexão que estes fazem da mesma, embora essa experiência, conquanto reflectida, não seja suficiente como estímulo para o crescimento desejado, para o qual são necessários, para além dessa experiência, tempo e instrumentos adequados.

A formação perspectiva-se, assim, “*como um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir e a aperfeiçoar as suas capacidades*” (Ferry, 1983:36)⁷, os conteúdos dos programas de formação decorrem, em larga escala, a partir das necessidades e das preocupações dos formandos (Éraut, op. cit.), sendo os currículos, segundo Correia (1989), entendidos como

"um plano de acção dos formandos que embora contemple a referência a objectivos e conteúdos de formação, estes não são suficientemente explicitados para permitirem uma previsão segura do desenrolar do processo de formação. Ao assumir o currículo não só como um plano de acção, mas também como plano construído na acção, admite-se a sua precaridade sem prejuízo de se considerar necessário definir uma espinha dorsal do processo de formação" (op. cit: 128).

O paradigma **personalista** proposto por Zeichner (1983), que assenta na fenomenologia e na psicologia do desenvolvimento, defendendo que a formação deve ser feita a partir das necessidades dos formandos e o modelo **centrado nas “démarches”** de Ferry (1983), segundo o qual a teoria se fundamenta a partir da prática, parecem apresentar muitas semelhanças com este paradigma do crescimento.

O sistema centrado na **análise sociotécnica das condições de trabalho** mencionado por Correia (1989) e a forma **interactiva-reflexiva** referida por Demailly (1992) parecem, também, corresponder a este paradigma.

De acordo com o sistema centrado na análise sociotécnica das condições de trabalho, a formação contínua desenvolve-se e desenvolve dinâmicas que se articulam com a investigação, inovação e questões sócio-psicopedagógicas, partindo do princípio que não existe mudança sem a participação dos agentes transformadores e transformados.

⁷ Como referimos no ponto 1. 1. do presente Enquadramento Teórico.

A forma interactiva-reflexiva está presente nas acções de formação contínua que envolvem o acompanhamento a grupos de trabalho e a grupos que fazem investigação.

Estamos, assim, perante uma formação contínua de professores concebida segundo uma abordagem que defende a construção de currículos de formação que se fundamentam na experiência profissional dos professores e na reflexão sobre essa experiência, dentro de um determinado contexto educativo e social, ao qual está inerente um conjunto de crenças e de valores.

3. Paradigma da mudança

De acordo com o terceiro paradigma da tipologia apresentada por Éraut (op. cit.), os sistemas educativos devem desenvolver uma formação contínua que vá ao encontro das mudanças verificadas na sociedade, que implicam uma **inovação** na política educativa, como é o caso da integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino e da educação multicultural.

Esta perspectiva de formação, que podemos associar às reformas dos sistemas educativos⁸ que se foram desenvolvendo ao longo dos anos sessenta e setenta nos países ocidentais, parte do pressuposto que os sistemas educativos devem ser revistos de tempos a tempos, de acordo com a evolução da sociedade, e que os professores, só por si, não conseguem realizar, de modo adequado, quer o diagnóstico das mudanças, quer as acções que vão ao encontro dessas mudanças.

A formação de professores para a inovação depende do modo como a mesma é difundida.

Correia (1989), cujo sistema **centrado no desenvolvimento pessoal** parece corresponder a este paradigma da mudança, refere três modelos de difusão das mesmas:

- o modelo **centro-periferia** (a formação é organizada pela administração central em função da inovação que pretende implementar);

⁸ Algumas mudanças nos sistemas educativos podem perspectivar-se também de acordo com o paradigma do deficit.

- o modelo **periferia-periferia** (a formação é organizada tendo em conta as preocupações dos professores, as quais decorrem da implementação da inovação em causa);
- o modelo **periferia-centro** (procura conciliar a implementação da inovação pela administração central, de acordo com as preocupações dos professores).

4. Paradigma da resolução de problemas

O último paradigma abordado por Éraut (op. cit.), considerando a complexidade do acto educativo, defende que a avaliação e a resposta às dificuldades ou problemas que emergem em cada escola, em cada sala de aula, tem vantagens quando é feita pelos próprios professores, uma vez que estes conhecem os alunos e o contexto específico em que os problemas ocorrem (Esteves, 1991).

A formação contínua decorre assim das problemáticas com que os professores se confrontam e para as quais vão encontrando a resposta que consideram mais adequada.

No entanto, sendo centrada na escola, não implica, necessariamente, que ocorra apenas dentro desta e unicamente com os professores de cada estabelecimento de ensino. Alguns autores, como Day (1991), por exemplo, consideram que a formação centrada na escola pode realizar-se, também, em centros de formação de professores ou em associações de escolas, tendo Thompson (1993) constatado, a este respeito, que as acções de formação pareciam mais eficazes quando se realizavam fora do local de trabalho dos professores.

Ao ter como princípio básico a reflexão, parte do pressuposto que os professores reflexivos são capazes de reflectir sobre e para a sua prática. O que implica que cada realidade escolar deve ser vista em conformidade com essa realidade, para a qual se estabelecem currículos próprios. O que implica, também, que a formação contínua dos professores seja perspectivada como uma forma de desenvolvimento profissional, “*peçoal, evolutivo e continuado*” (Gimeno, 1990, cit. in: Garcia, 1992: 55).

O paradigma **orientado para a pesquisa** (“inquiry-oriented”) proposto por Zeichner (1983), segundo o qual a formação decorre da investigação e da reflexão dos formandos, que são os agentes da sua própria formação, bem como o modelo **centrado na análise**, caracterizado pelo facto de a prática e a teoria estarem articuladas em termos de regulação, abordado por Ferry (1983), correlacionam-se com esta abordagem de formação.

O sistema **centrado na análise sociotécnica das condições de trabalho**, que Correia (1989) menciona, parece aproximar-se desta perspectiva de formação.

A forma **contratual**, que Demailly (1992) refere, está também muito próxima desta perspectiva, embora a autora considere que as formas contratuais puras sejam difíceis de aplicar e de encontrar na formação de professores. Na sua opinião, uma parte significativa das acções de formação, parecendo uma forma contratual, são, na verdade, um modelo contratual escolarizado.

Considerando as **finalidades** e as **características** da formação, podemos inserir estas perspectivas em dois agrupamentos.

Em relação às **finalidades**:

- o paradigma do “deficit” e o paradigma de resolução de problemas (Éraut, 1985), o paradigma comportamentalista e o paradigma orientado para a pesquisa (Zeichner, 1983), o modelo centrado nas aquisições e o modelo centrado na análise (Ferry, 1983), os sistemas pré-programados e os sistemas centrados na análise sociotécnica das condições de trabalho (Correia, 1989), a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interactiva-reflexiva (Demailly, 1992) procuram a **melhoria** do processo educativo;
- o paradigma do crescimento e o paradigma de mudança (Éraut, 1985), o paradigma personalista (Zeichner, 1983), o modelo centrado nas “démarches” (Ferry, 1983), os sistemas centrados no desenvolvimento pessoal (Correia, 1989) procuram a **re-orientação** do processo educativo, tendo em conta os seus intervenientes,

ressalvando, contudo, que a formação tem sempre, como finalidade, uma melhoria e, frequentemente, a re-orientação do processo educativo.

Em relação às **características** da formação, estas podem apresentar:

- um carácter **extrínseco** ao professor (paradigma do “deficit” e paradigma de mudança) (Éraut, 1985), (paradigma comportamentalista e paradigma artesanal) (Zeichner, 1983), (modelo centrado nas aquisições) (Ferry, 1983), (sistemas pré-programados e centrados no desenvolvimento pessoal) (Correia, 1989), (forma escolar e forma universitária) (Demailly, 1992);
- um carácter **intrínseco** (paradigma do crescimento e paradigma de resolução de problemas) (Éraut, 1985), (paradigma personalista e paradigma orientado para a pesquisa) (Zeichner, 1983), (modelo centrado nas “démarches” e modelo centrado na análise) (Ferry, 1983), (sistema centrado na análise sociotécnica das condições de trabalho) (Correia, 1989), (forma contratual e forma interactiva-reflexiva) (Demailly, 1992).

Numa perspectiva sociológica, Lesne (1977) considera que o adulto que se forma é sempre um objecto de socialização, na medida em que o mundo social exerce sobre ele um domínio cultural. Nesse sentido, o indivíduo interioriza saberes, valores e normas.

Por outro lado, também é o sujeito da sua própria socialização, uma vez que está em interacção constante com o seu meio sócio-cultural, através do qual tem a percepção dos seus fracassos e dos seus sucessos.

Sendo objecto e sujeito de socialização, o adulto é, ainda, um agente de socialização que exerce a sua acção sobre os outros.

Partindo, assim, do princípio que os adultos são objectos de socialização, sujeitos da sua própria socialização e agentes de socialização, parece fazer sentido que a formação contínua de professores tenha em conta as suas preocupações, os seus ciclos de vida e os estádios de desenvolvimento da carreira em que se encontram, alguns dos quais abordaremos seguidamente.

1. 3. A formação contínua e as preocupações, os ciclos de vida e os estádios de desenvolvimento da carreira dos professores

As investigações sobre o desenvolvimento da carreira dos professores iniciaram-se a partir dos anos setenta, podendo ser abordadas de acordo com várias perspectivas, entre as quais o modelo de desenvolvimento pessoal, o modelo de profissionalização do professor e o modelo de socialização (Vonk e Schras, 1987), a perspectiva de identidade profissional (Lessard, 1986) e a perspectiva dos ciclos de vida, que pode ser considerada como uma perspectiva que engloba as outras. (cit. in: Loureiro, 1997).

Fuller (1969) identificou três fases no desenvolvimento profissional dos professores que, posteriormente e em conjunto com Bown (1975), foram revistas e apresentadas como três estádios:

- estágio de **sobrevivência** (os professores preocupam-se consigo próprios: a sua imagem, a opinião dos alunos e a dos outros colegas);
- estágio de **mestria** (os professores preocupam-se com as situações de ensino, como por exemplo, a falta de condições materiais, a falta de tempo, a necessidade de encontrar respostas adequadas em função da sua prática pedagógica);
- estágio de **estabilidade** (as preocupações dos professores deslocam-se mais activamente para os alunos e as rotinas que adquirem parecem mais estáveis). (cit. in: Éraut, 1985).

Estas fases ou estádios traduzem preocupações diferenciadas, entendendo-se por preocupação, de acordo com o modelo C.B.A.M. (Concern-Based Adoption Model), percepções, sentimentos e motivações (cit. in: García, 1999)⁹.

⁹ De acordo com Hall e Hord (1987, cit. in: García, 1999: 61), preocupação define-se como “a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa”.

Huberman (1992) é, no entanto, o autor que se debruçou mais profundamente sobre esta temática, identificando as seguintes fases na carreira docente:

- **entrada na carreira** que, segundo o autor, pode revestir-se de aspectos diferentes, dos quais os mais importantes são:
 - a **sobrevivência**, “o choque do real” (op. cit.: 39), mencionada por outros autores (Fuller, 1969, cit. in: Éraut, 1985; Fuller e Bown, 1975, Veenman, 1984, Vonk e Schras, 1987, cit. in: Loureiro, 1997);
 - a **descoberta**, ou seja, o entusiasmo inicial por ser responsável por uma turma e pela implementação de um programa, bem como por pertencer a um grupo profissional. Segundo o autor, a exploração pode ser: “*sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora*” (op. cit: 39), de acordo com os diferentes perfis profissionais.
- **estabilização**, que corresponde a um período de satisfação profissional, em que os professores estão menos preocupados consigo próprios e mais preocupados com os aspectos de natureza pedagógica, o que, de acordo com o autor, vai ao encontro dos resultados encontrados por Fuller (1969) e Burden (1971). Nesta fase, “*as pessoas <passam a ser> professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter que ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo*” (op. cit: 40);
- **diversificação**, caracterizada como uma fase em que os docentes procuram diversificar as suas actividades, quer a nível pedagógico, quer a nível institucional. Os professores, nesta fase, são profissionais empenhados e motivados que procuram novos desafios e novas responsabilidades;
- **pôr-se em questão**, fase que ocorre “*no meio da carreira*”, por volta dos trinta e cinco e os cinquenta anos de idade, ou entre os quinze e os vinte e cinco anos de profissão, que se caracteriza pelo

questionamento profissional e pessoal que os professores fazem relativamente ao seu desempenho;

- **serenidade e distanciamento afectivo**, entre os quarenta e cinco e cinquenta e cinco anos de idade, que corresponde a “*uma descida a nível de ambição pessoal, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam* (op. cit: 44);
- **conservadorismo e lamentações**, correspondente ao momento em que estes profissionais tendem a ser conservadores e resistentes às mudanças e inovações.

Segundo o autor, os professores podem chegar a esta fase vindos de um momento em que se puseram em causa (fase anterior), na sequência de “*uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem*” (op. cit: 47);

- **desinvestimento**, que se verifica no final de carreira e que pode ser um desinvestimento sereno ou um desinvestimento amargo.

Estas fases correspondem a um modelo que, na opinião do seu autor, “*não é linear, nem monolítico*” (op. cit.: 47) e segundo o qual não há percursos tipo, admitindo-se várias sequências relativamente às fases para as quais o mesmo aponta.

Em relação a estas, o autor considera:

- percursos mais harmoniosos, como é o caso do percurso que vai da diversificação à serenidade, culminando num desinvestimento sereno;
- percursos mais problemáticos, como aqueles que vão do pôr-se em questão ao desinvestimento amargo, ou do pôr-se em questão ao conservadorismo e ao desinvestimento amargo. (op. cit.).

Relativamente às investigações levadas a cabo em Portugal, a propósito desta temática, Gonçalves (1992) realizou uma pesquisa com professoras do

ensino primário¹⁰, actual 1º Ciclo, o que vai ao encontro do âmbito deste estudo.

Procurando identificar os ciclos da carreira destes professores e tendo como referência as etapas mencionadas por Huberman (1992), o autor destacou cinco fases:

- **o início** (1-4 anos de experiência), que se caracteriza por sentimentos de ambivalência entre a “sobrevivência” e a “descoberta”, correlacionando-se os percursos com a maior ou menor dificuldade profissional que as professoras sentiram;
- a fase da **estabilidade** (5-7 anos de experiência que, em alguns casos, vai até 10), percebida em termos de auto-confiança, de satisfação profissional e gosto pelo ensino;
- a fase da **divergência** (8-15 anos de experiência), que corresponde a um período em que os sentimentos profissionais divergem positiva ou negativamente, de acordo com os percursos vividos. Se estes foram percursos marcados por uma divergência positiva, há investimento e valorização profissional. Pelo contrário, percursos marcados por uma divergência negativa implicam cansaço, “*saturação*”, dificuldades várias¹¹;
- a fase da **serenidade** (15-20/25 anos de experiência), que se caracteriza pelo “*distanciamento afectivo, acalmia, capacidade de reflexão e satisfação pessoal*” (op. cit: 165);
- a fase da **renovação do interesse e desencanto** (25-40 anos de experiência) que, correspondendo à última fase da carreira docente, pode apresentar-se como uma fase em que, ou se encontra uma renovação do interesse pelos alunos e pela escola ou se encontra “*cansaço, saturação e desejo de aposentação*”(op. cit: 165).

¹⁰ Esta investigação foi realizada com 42 professoras do 1º ciclo, com uma experiência profissional que se situava entre os 5 e os 40 anos.

¹¹ Segundo o autor (1992:164), “*esta fase mostrou-se perfeitamente definida para as professoras com menos de 15 anos de serviço*”, o que não aconteceu “*com as que ultrapassaram esse limite, notando-se alterações no seu percurso profissional, determinadas pelo 25 de Abril*”.

As fases que Gonçalves (1992) refere correspondem àquelas que Huberman (1992) identificou, com algumas alterações em relação àquela que envolve o período da revolução então vivida em Portugal, o 25 de Abril, referida em nota de roda-pé.

De um modo geral, podemos considerar que as duas se aproximam dos estádios assinalados por Fuller e Bown (1975, cit. in: Loureiro, 1997).

Outros estudos realizados neste âmbito, se bem que não referenciados aqui, dão-nos conta de resultados muito semelhantes aos encontrados por estes autores, pelo que podemos considerar que as mudanças que se verificam na carreira profissional dos professores seguem um padrão de desenvolvimento que parece ser regular.

O que nos leva a pensar na formação contínua e no modo como as necessidades de formação podem ser sentidas, de acordo com o estágio em que os professores se situam.

De facto, algumas pesquisas realizadas neste sentido, como a que Weidling e Reid (1983) desenvolveram, comprovam que as necessidades e até os tipos de actividades de formação desejadas variam consoante o estágio da carreira em que os docentes se encontram (cit. in: Rodrigues e Esteves, 1993).

Parece, assim, fazer todo o sentido que a formação contínua tenha em conta as fases da carreira dos professores, situando as necessidades de formação percebidas de acordo com essas preocupações.

Ou seja, com a sua experiência profissional.

No entanto, quando falamos de necessidades, quando perspectivamos a formação contínua de acordo com a análise de necessidades de formação dos professores, o que entendemos por necessidade?

O que é uma necessidade de formação?

1. 4. O conceito de necessidade

Uma necessidade é, num primeiro momento, algo que está relacionado com a natureza biológica do ser humano.

A literatura sobre este assunto refere que a sobrevivência, o bem estar e o desenvolvimento do ser humano, quer a nível biológico, quer a nível psicológico e social, dependem da satisfação de necessidades que consideram fundamentais ou autênticas.

A sua descrição tem sido preocupação de alguns autores que desenvolveram algumas tipologias de necessidades, das quais destacamos Maslow (1943, 1954), que as hierarquizou de acordo com cinco categorias: fisiológicas, de segurança, de amor, de estima e de auto-realização (cit. in: Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Lafon (1979), por seu lado, referiu necessidades de tipo vegetativo, sensorio-motor, afectivo e sociais, intelectuais e culturais, colectivas, morais e espirituais, considerando, no entanto, a par destas necessidades fundamentais nas quais insere a educação, as necessidades específicas de cada indivíduo e o seu carácter evolutivo.

De acordo com este autor e com outros, como D'Hainaut (1979), Rodrigues (1991), Rodrigues e Esteves (1993), para além das necessidades fundamentais ou autênticas, temos, também, as necessidades específicas dos indivíduos que

“emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, podendo ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais”. (cit. in: Rodrigues e Esteves, 1993: 14).

Segundo estas autoras, estas necessidades podem manifestar-se como necessidades-expectativa (as que se referem à situação ideal) ou como

necessidades-preocupação (as que se referem à situação actual, tal como ela é vivida).

Na opinião de McKillip (1987), as necessidades são juízos de valor relativamente a um problema a resolver. Estão correlacionadas com os valores, dependem de quem as define e de quem as sente. Ocorrem num determinado contexto e o seu reconhecimento implica expectativas e juízos no que diz respeito à resolução do problema em causa, independentemente das várias soluções que o mesmo possa ter.

Ou seja, não é possível falar de necessidades absolutas. As necessidades têm de ser perspectivadas em relação aos indivíduos e aos contextos em que ocorrem, uma vez que decorrem de valores, pressupostos e crenças.

Esta perspectiva vai ao encontro da opinião de Lafon (1979), para quem as necessidades dos sujeitos, sendo múltiplas, são sempre de natureza subjectiva, e da de Barbier e Lesne (1977), que referem que algumas necessidades, sendo sentidas por um elevado número de pessoas, conquanto sejam de natureza subjectiva, podem sugerir a existência de necessidades objectivas.

Para Pennington (1985), uma necessidade, no âmbito da educação, é a discrepância que pode ser reduzida ou anulada através de uma intervenção educativa planeada nesse sentido.

Na sua opinião, as necessidades são infinitas, nem sempre são consciencializadas, sendo difícil distinguir necessidades “sentidas” de necessidades “autênticas”.

Por outro lado, o autor chama a atenção para o facto de, por vezes, poder haver necessidades em conflito: a satisfação de umas pode anular outras.

Não há, por conseguinte, necessidades fixas. Variam de acordo com os contextos em que ocorrem e uma vez satisfeitas podem dar origem a outras necessidades, perspectiva que vai ao encontro da opinião de outros autores,

como Rodrigues (1991); Rodrigues e Esteves (1993); Estrela, Rodrigues, Moreira e Esteves (1998).

Necessidade parece ser, pois, uma palavra sujeita a várias interpretações.

Pode significar um desejo, uma vontade ou uma aspiração, ter uma conotação objectiva, na medida em que implica algo que tem de ser, que é imprescindível ou inevitável, ou ter uma conotação subjectiva, sendo assim qualquer coisa que apenas tem existência no sujeito que a sente.

Donde a sua ambiguidade e o seu carácter polissémico (Barbier e Lesne, 1977; Lafon, 1979; Suarez, 1985; Stufflebeam, 1987; Nixon, 1989; Rodrigues e Esteves, 1993), donde as diversas categorizações de necessidades segundo alguns autores (Bradshaw, 1972; D'Hainaut, 1979; Stufflebeam, 1985; Suarez, 1985, entre outros), donde a dificuldade com que nos deparamos quando falamos de análise de necessidades.

Necessidades são, assim,

“representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais” (Estrela, Rodrigues, Moreira e Esteves, 1998: 130).

Segundo D'Hainaut (1979, cit. in: Rodrigues e Esteves, 1993), as necessidades podem ser categorizadas como:

- **necessidades das pessoas versus necessidades do sistema;**
- **necessidades particulares versus necessidades colectivas;**
- **necessidades conscientes versus necessidades inconscientes;**
- **necessidades actuais versus necessidades potenciais;**
- **necessidades segundo o sector em que se manifestam.**

1. Necessidades das pessoas versus necessidades do sistema

De acordo com esta categorização, temos as necessidades dos indivíduos e as necessidades sistémicas, ou seja, aquelas que dizem respeito a condições não satisfeitas mas que são necessárias à existência e ao funcionamento de um sistema.

As necessidades dos indivíduos e as dos grupos nem sempre são coincidentes com as dos sistemas, o que constitui, frequentemente, uma fonte de conflito.

2. Necessidades particulares versus necessidades colectivas

Nesta perspectiva temos, por um lado, as necessidades de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema (necessidades particulares) e, por outro, as necessidades que abarcam um número considerável de indivíduos, grupos ou sistemas (necessidades colectivas), partindo do princípio que as necessidades variam de pessoa para pessoa, de grupo para grupo e de sistema para sistema.

3. Necessidades conscientes versus necessidades inconscientes

As necessidades podem ser conscientes, traduzindo-se, segundo o autor em solicitações (“demandes”)¹² precisas, o que não acontece relativamente às necessidades inconscientes, uma vez que os indivíduos ou não têm consciência delas ou sentem-nas de forma muito difusa.

4. Necessidades actuais versus necessidades potenciais

Podendo sentir-se em relação ao momento presente (**necessidades actuais**) ou em relação ao futuro (**necessidades potenciais**), as que incidem sobre a educação são, de um modo geral, necessidades potenciais, na medida em que a acção educativa não tem efeitos imediatos. Assim sendo, as necessidades que daí decorrem não começam a ter existência manifesta de imediato.

¹² D'Hainaut refere: “besoin” e “demande”. Na opinião deste autor, “*le besoin est l'existence d'une nécessité tandis que la demande est son expression*”. (cit. in: Rodrigues e Esteves, 1993:13)

5. Necessidades segundo o sector em que se manifestam

De acordo com a sua definição, as necessidades nesta perspectiva emergem dos diferentes quadros em que os indivíduos se movem ao longo da sua vida: quadros de vida privada e familiar, social, política, cultural, profissional e de ócio e desporto.

Stufflebeam (1985) agrupou as diferentes definições de necessidades segundo quatro perspectivas:

- **da discrepância;**
- **democrática;**
- **analítica;**
- **do diagnóstico.**

1. Perspectiva da discrepância

As necessidades como **discrepâncias ou lacunas**, documentadas nos trabalhos de Kaufman (1973), resultam da diferença entre o que as pessoas sentem que têm e o que pensam que deveriam ter, partindo do princípio, segundo este autor, que uma necessidade é a discrepância mensurável entre os resultados efectivos e os que se consideram ser desejáveis ou convenientes.

Nesta acepção, as necessidades são dinâmicas porque se prendem com as finalidades dos indivíduos e dos sistemas, tendo em conta o tempo e os contextos sociais em que decorrem, bem como os objectivos defensáveis, isto é, os que obedecem a critérios de correcção, utilidade, exequibilidade e virtuosidade. Nesse sentido, privilegiam-se os direitos humanos e a dimensão ética (de acordo com o critério de correcção), a melhoria da condição humana (de acordo com o critério da utilidade), os contextos (de acordo com o critério de exequibilidade) e o conhecimento, pressupondo-se que este contribui para o avanço de uma determinada área (de acordo com o critério de virtuosidade).

Na opinião do autor, segundo o conceito de necessidades e de objectivos defensáveis, a análise de discrepâncias deve ser revista sempre que necessário.

As necessidades, nesta óptica, são, pois, uma expressão individual ou colectiva, podendo coexistir necessidades antagónicas e conflituais, no mesmo indivíduo, nos grupos ou nos sistemas.

2. Perspectiva democrática

Segundo esta perspectiva, necessidade é sinónimo de querer (“want”) ou de preferência (“needs are wants”).

Esta aceção assenta, sobretudo, na prática, decorrendo das preferências sentidas por uma maioria de pessoas.

No entanto, as necessidades expressas pela maioria podem não traduzir uma carência. Na verdade, quem enuncia dificuldades sobre um determinado assunto não é completamente ignorante em relação ao mesmo.

Assim, a maior parte do discurso relativamente a estas questões poderá mais traduzir pedidos e não tanto necessidades, pelo que há que ter em conta a possibilidade de enviesamento, o fenómeno moda e a confusão entre o conceito de necessidade e o de preferência. (Rodrigues, 1991; Rodrigues e Esteves, 1993).

Procurando resolver esta situação, Scriven e Roth (1977), citados por estas autoras (op. cit.), propõem uma definição para necessidade que considere duas condições:

- um **benefício**, porque permite a distinção entre necessidade e preferência ou “want”;
- um **estado não satisfatório**, porque impede que se confunda necessidade com qualquer coisa que se deseja.

No entanto, embora esta perspectiva procure resolver a problemática da confusão entre necessidade e preferência, não tem em conta a questão dos valores e dos instrumentos a utilizar na detecção das necessidades. Permite,

apenas, definir quem necessita e do que necessita, tendo em consideração que esta relação deve obedecer a dois critérios: ser necessário e ser benéfico.

Roth (1977), ao comparar a definição proposta por Scriven e Roth (1977) com a definição de Kauffman (1973), concluiu que as duas se completam e sugeriu o seu uso complementar, ou seja, sugeriu que a discrepância detectada fosse sempre testada, usando critérios do benefício e condição não satisfatória, processo que determinaria a presença de uma verdadeira necessidade ou de uma preferência. (cit. in: Rodrigues e Esteves, 1993).

3. Perspectiva analítica

De difícil operacionalização, em função da exigência de qualificação a que obriga, as necessidades, nesta óptica, assentam na previsão de tendências e problemas a partir de uma análise sistemática e exaustiva da situação do momento, tendo em vista o aperfeiçoamento e não apenas a remediação de pontos mais fracos.

4. Perspectiva do diagnóstico

Nesta perspectiva, as necessidades têm pouco uso no âmbito da educação, pela dificuldade que há em estabelecer uma relação causal entre benefício e prejuízo.

Segundo Suarez (1985), a maior parte dos estudos sobre necessidades baseia-se numa destas três definições de necessidade que, de um modo geral, parecem ir ao encontro das perspectivas enunciadas por Stufflebeam (op. cit.):

1. a de **discrepância**, introduzida por Kaufman, em 1972, segundo a qual as necessidades são áreas deficitárias que se situam entre dois pólos: entre o que é e o que deve ser, o que parece aproximar-se da **perspectiva da discrepância**, apontada por Stufflebeam (op. cit.);
2. a de **desejo ou preferência** (algo que se quer, que se deseja ou a que se dá preferência). Segundo esta definição, a identificação de necessidades não passa pela determinação de discrepâncias, mas pelas percepções dos indivíduos e de grupos seleccionados, o que

parece corresponder à **perspectiva democrática** identificada por Stufflebeam (op. cit.);

3. a de “**deficit**”, segundo a qual existe uma necessidade se houver deficiência ou ausência numa determinada área, o que, de certo modo, parece encontrar correspondência na **perspectiva do diagnóstico** de que Stufflebeam (op. cit.) nos fala.

Na opinião de Suarez (op. cit.), a primeira (necessidade entendida como **discrepância**) é a mais frequente. A última (necessidade concebida como “**deficit**”), expandida por Scriven (cit. in: Suarez, op. cit.), que define necessidade como uma situação em que não se atingiu ou em que não pode manter-se um nível minimamente satisfatório, é a menos usada.

Relativamente à segunda (necessidade entendida como **desejo** ou **preferência**), embora alguns autores tenham em relação à mesma algumas dúvidas, muitas necessidades são identificadas de acordo com esta perspectiva, nomeadamente aquelas em que a opinião pública e a de profissionais constituem uma das bases para o estabelecimento de metas e de políticas educativas.

Bradshaw (1972) menciona quatro tipos de necessidades, considerando-as numa perspectiva sociológica:

1. **necessidades normativas** (dependem da opinião de especialistas ou de peritos, podendo, de acordo com o autor, levar à implementação de acções que têm menos interesse para as populações a quem se destinam, dado o seu carácter prescritivo);
2. **necessidades sentidas** (correspondem às expectativas sobre os próprios resultados, baseando-se grande parte das avaliações feitas no âmbito das necessidades de formação, nestas expectativas. Dependem, em certa medida, do modo como as pessoas vêem os seus problemas);
3. **necessidades expressas** (decorrem das expectativas em relação aos resultados);

4. necessidades comparativas (resultam da comparação da performance de um grupo relativamente a uma determinada população) (cit. in: Rodrigues, 1991).

De acordo com este autor, Tejedor (1990) refere também quatro tipos de necessidades:

- **normativas**;
- **percebidas**;
- **expressas**;
- **relativas** (cit. in: García, 1999).

Zabalza (1994), em conformidade com esta categorização de necessidades, considera que em relação à educação:

- as **necessidades normativas** estão presentes nos **programas oficiais de ensino**, sendo conceptualizadas em função de um aluno ideal, que não existe;
- as **necessidades sentidas ou percebidas**, entendidas como necessidades que têm em conta as finalidades da educação e as que remetem para os métodos de ensino, despertam **novas necessidades nos indivíduos**, pelo que a escola deve promover uma formação que tenha em conta a conjugação dos temas que as pessoas expressam e dos temas não expressos, mas relevantes do ponto de vista educativo;
- as **necessidades comparativas** ou relativas são extremamente importantes porque permitem saber, através de **comparação**, as necessidades que podem estar em falta.

Para além destas necessidades, o autor menciona ainda as **necessidades de desenvolvimento**, as quais correspondem aos desejos e interesses das pessoas enquanto indivíduos, grupos ou colectividades, sendo, como tal, necessidades individualizadas.

Embora a correspondência entre necessidades não seja linear, parece, no entanto, que:

- as **necessidades normativas** (Bradshaw, 1972, cit. in: Rodrigues, 1991; Tejedor, 1990, cit. in: García, 1999) correspondem, de certo modo, às necessidades concebidas como **discrepâncias** ou **lacunas** (Kaufman, 1973, Stufflebeam, 1985);
- as **necessidades sentidas** (Bradshaw, 1972, cit. in: Rodrigues, 1991) ou **percebidas** (Tejedor, 1990, cit. in: García, 1999) parecem corresponder às necessidades analisadas numa perspectiva **democrática** (Stufflebeam, 1985).

A noção de necessidade é, pois, bastante complexa, prestando-se a várias indefinições.

De facto, o que é uma necessidade?

E, remetendo as necessidades para o campo da educação, o que são necessidades dentro deste âmbito?

Necessidades pedagógicas?

Necessidades profissionais?

Necessidades ligadas ao sistema educativo?

Dependendo de valores e de pressupostos contextuais, na verdade, as necessidades não têm existência em si mesmas. Só existem dentro de um determinado contexto, ao qual, quem as define, também não é alheio.

Numa breve síntese podemos assim dizer que:

- necessidade é uma palavra polissémica, que se presta a ambiguidade, na perspectiva de todos os autores referidos;
- não existem necessidades absolutas - todas as necessidades são relativas, face aos sujeitos, aos contextos em que ocorrem e aos valores de que dependem (Kaufman, 1973; Monette, 1977, cit. in:

Rodrigues, 1991; D'Hainaut, 1979; Stufflebeam, 1985; Mckillip, 1987; Rodrigues e Esteves, 1993);

- as necessidades são dinâmicas – evoluem e dão origem a outras necessidades (Pennington, 1985; Rodrigues e Esteves, 1993; Estrela, Rodrigues, Moreira e Esteves, 1998);
- as necessidades podem ser conflituais (D'Hainaut, 1979; Stufflebeam, 1985, Rodrigues e Esteves, 1993);
- as necessidades são infinitas e nem todas podem ser identificadas (Pennington, 1985);
- as necessidades são individuais, ainda que pareçam colectivas (Barbier e Lesne, 1977; Lafon, 1979).

1. 5. O conceito de análise de necessidades

Sendo o termo “necessidade” o conceito chave da expressão “análise de necessidades”, podemos perceber, dadas as diferentes perspectivas àcerca desta palavra e a diversidade de necessidades que os autores referem, as dificuldades que estão inerentes a esta expressão.

A análise de necessidades, no âmbito da educação, não é propriamente uma novidade - as necessidades, a este nível, foram avaliadas e analisadas desde sempre. No entanto, enquanto prática formal decorrente de investigação, só surgiu no final dos anos 60 (Barbier e Lesne, 1977; Suarez, 1981; Stufflebeam, 1985), tendo-se constituído, desde então, como um recurso muito importante relativamente:

- à identificação das necessidades e dificuldades dos alunos em relação a determinadas áreas;
- às necessidades de formação contínua de educadores e professores;
- à determinação de necessidades futuras dos sistemas educativos, a nível local, regional e nacional (Suarez, 1985).

Análise de necessidades é, assim, segundo este autor, um processo de recolha e análise de informação, que permite identificar áreas deficitárias que devem ser melhoradas e planificar acções que visam melhorar essas áreas, relativamente aos indivíduos, grupos, instituições, comunidades ou sociedades (op. cit.).

No que diz respeito à educação, a análise de necessidades é utilizada a dois níveis:

- a nível do **macrossistema**, como um recurso para a planificação e avaliação dos sistemas educativos, caso em que se apresenta como uma abordagem essencialmente técnica;
- a nível do **microssistema**, como um recurso para a identificação e avaliação de necessidades dos alunos e dos professores, tendo em vista a programação e a implementação de acções que vão ao

encontro dessas necessidades, caso em que se apresenta como uma abordagem essencialmente pedagógica.

Relativamente à planificação dos sistemas educativos, Kaufman (1973), considerando uma perspectiva sistémica na educação, pensa que a melhor planificação começa pela identificação de necessidades.

Definindo necessidade como uma discrepância mensurável entre a situação em que nos encontramos e aquela em que deveríamos encontrar-nos, o autor (op. cit.) refere que a avaliação de necessidades é um processo que permite identificar essas discrepâncias.

Tendo em vista a planificação dos sistemas educativos, a análise de necessidades, na sua opinião, deve ter em conta que:

- os dados devem ser representativos da realidade dos alunos e das pessoas com quem eles estão relacionados;
- qualquer determinação de necessidades é provisória;
- as discrepâncias devem ser identificadas, de acordo com os produtos (fins) e não com os meios,

devendo abranger todas as pessoas que participam na educação, ou seja, alunos, pais, membros da comunidade e educadores.

Só a partir desta avaliação, para a qual as características de todas estas pessoas que intervêm no processo educativo são fundamentais, é que é possível, a quem planifica, determinar os conhecimentos que devem ser adquiridos. No entanto, para cada uma destas variáveis (sociedade, alunos, pais, educadores) há que identificar previamente:

- os valores de cada um dos grupos em termos do momento presente;
- os valores desejados por cada grupo;
- as percepções de cada grupo relativamente aos valores dos outros, em termos do momento presente e em termos de futuro;
- as coincidências e as diferenças entre essas percepções de valores (presentes e futuras), tendo em vista a formação de um núcleo de análise inicial de discrepâncias. (op. cit.).

Para Stufflebeam (1985), a avaliação de necessidades permite identificar e analisar os valores de uma determinada população, elementos fundamentais para a tomada de decisões a nível da planificação e do desenvolvimento de programas educativos, apesar da enorme complexidade de que a mesma se reveste, uma vez que lhe estão subjacentes valores e crenças, as quais, na sua opinião, citando Guba e Lincoln (1982), é importante especificar.

Mckillip (1987) considera que a análise de necessidades ajuda à tomada de decisões relativamente aos programas a desenvolver e a implementar, na medida em que a sua identificação e avaliação permitem um melhor conhecimento das situações, reduzindo as incertezas sobre essas decisões.

A análise de necessidades em educação é assim, de acordo com estes autores, um recurso importante para a planificação dos sistemas educativos e de currículos a implementar ou a ajustar, apesar das dificuldades que apresenta e que decorrem, essencialmente, da polissemia e da ambiguidade do termo necessidade.

No primeiro caso (para a planificação dos sistemas educativos) constitui-se como um ponto de partida que fornece elementos essenciais para essa planificação.

No segundo caso, permite reconhecer pontos de um dado programa ou currículo que necessitam de reajustamentos, permitindo, por outro lado, avaliar os resultados de uma determinada medida educativa (Suarez, 1985).

No âmbito da formação, a noção de análise de necessidades surgiu ligada à educação de adultos, de onde passou para a formação contínua de professores.

Segundo Barbier e Lesne (1977), esta noção, quando surgiu, parecia uma preocupação dos formadores quanto à eficácia da prática pedagógica que levavam a cabo. Com a análise de necessidades procurava-se, essencialmente, a adesão dos formandos à formação, o que facilitava consideravelmente o trabalho dos formadores. A problemática da formação

centrava-se, sobretudo, nos problemas da relação pedagógica entre estes e os formandos.

No entanto, nos anos sessenta, a autonomização dos problemas de formação começou a ser posta em causa, defendendo-se a sua articulação com a vida social, questionando-se a ambiguidade da noção de análise de necessidades em função das finalidades da formação.

É a partir daqui, contudo, que a análise de necessidades começou a ter sucesso: analisar necessidades tornou-se um momento indispensável em qualquer acção de formação, como garantia de qualidade. Vocabulário específico como “*recolher*”, “*explorar*”, “*descobrir*”, “*fazer emergir*” necessidades, estas frequentemente designadas como “*implícitas*”, “*latentes*”, “*verdadeiras*”, “*autênticas*” (op. cit: 14), foi adquirindo forma.

Por outro lado, esta noção começou a fazer confluír dois discursos opostos: um de tipo humanista, defendendo a adaptação da formação às aspirações pessoais e às necessidades profundas dos formandos, e outro, de tipo tecnocrático, defendendo a adaptação dos indivíduos às necessidades sociais.

Esta confluência de discursos permitiu, no entanto, que fosse possível denunciar o carácter mistificador de um grande número de práticas que mostraram o hiato existente entre a análise de necessidades e os programas de formação realizados na sua sequência.

O que se compreende, se considerarmos a sua função ideológica. Na verdade, de que necessidades falamos, quando falamos de análise de necessidades, ainda que no contexto da formação?

Nos últimos anos, esta noção tem sido utilizada com menos frequência e com mais prudência, tendo surgido expressões substitutivas, como por exemplo “*demande*” de formação.¹³

Para Barbier e Lesne (op. cit.), a evolução da noção de análise de necessidades está relacionada com a evolução mais geral das actividades de formação, no contexto dos sistemas económico e social contemporâneos.

¹³ Cf. D'Hainaut

Na opinião destes autores, essa evolução deve-se, por um lado, à transformação das relações entre formadores e formandos durante as actividades de formação (o formando passou a ser concebido como alguém que tem uma participação activa na sua própria formação) e, por outro lado, ao facto de as actividades de formação terem começado a ser articuladas com outras actividades económicas e sociais.

Como resposta a novas exigências surgem, então, dois tipos de práticas:

- aquelas em que procura fazer-se coincidir as acções de formação com os desejos que os formandos manifestam, sendo a análise de necessidades, que tem significado relativamente ao trabalho pedagógico desenvolvido, realizada, quase sempre, com a intervenção dos interessados, num processo contínuo;
- aquelas que têm como preocupação a racionalização das políticas de formação a partir de objectivos mais gerais, sendo a análise de necessidades realizada previamente à formação e em função dos objectivos que pretendem implementar-se.

Para estes autores (op. cit.), a análise de necessidades mais não é do que uma prática de produção de objectivos e como tal deve ser analisada. Relativamente a estes, os autores identificam:

- os **objectivos gerais** (fundamentais para o exercício da profissão, correspondem aos requisitos e às competências que os indivíduos devem ter para desempenhar essa profissão);
- os **objectivos institucionais** (incluídos pelas instituições nos seus programas de formação, correspondem às matérias ou disciplinas que os formandos têm de aprender);
- os **objectivos pedagógicos** (aqueles com que os profissionais se deparam no exercício da sua profissão). (op. cit.).

Pennington (1985) considera, na perspectiva de Kaufman (1973), que a expressão análise de necessidades sugere uma aproximação sistemática que permite medir a discrepância entre duas situações: a existente e a desejável.

Na sua opinião, a análise de necessidades é de grande relevância para a planificação de acções de formação com adultos, embora haja ainda muitos problemas a resolver. Estes prendem-se, essencialmente, com a indefinição e a ambiguidade da noção de necessidade, relativamente às quais a identificação de necessidades autênticas, a consciência de que são infinitas em número e a sua eventual conflitualidade, são alguns dos exemplos possíveis.

Embora a análise de necessidades possa responder com uma certa adequabilidade às necessidades das pessoas, na opinião do autor, ela não é infalível e levanta algumas questões, nomeadamente no que diz respeito aos resultados obtidos, que revelam alguma imperfeição. (op. cit.).

A análise de necessidades tem sido usada, também, para avaliar estabelecimentos de ensino, através da análise dos resultados obtidos pelos alunos, o que, na opinião de Suarez (1985), permite julgar a eficiência ou a ineficiência das escolas e dos sistemas educativos, bem como as áreas em que o rendimento dos alunos se situa abaixo do nível desejado.

Segundo Zabalza (1994), a análise de necessidades, no âmbito da sala de aulas, deve realizar-se, quer quando há necessidade de reformular programações oficiais, quer quando se torna necessário introduzir pontos ou tópicos que não fazem parte do programa oficial, mas que são importantes num determinado contexto. A nível da sala de aula constitui, assim, apesar de todas as dificuldades enumeradas, um excelente recurso, nomeadamente em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.

São vários os questionamentos que os diferentes autores levantam à análise de necessidades, sobretudo pelos problemas de natureza conceptual que lhe estão subjacentes, apesar de considerarem, em simultâneo, a sua importância.

O grande problema à volta desta noção reside, essencialmente, nas várias acepções da palavra necessidade, nas diferentes conotações que assume, nas diversas interpretações que sugere, em suma, na ambiguidade que gera.

Na opinião de Barbier e Lesne (op. cit.), estas dificuldades decorrem da função ideológica do termo. Por um lado, as conotações da palavra necessidade, que ora sugerem objectividade se se perspectivam como exigências, ora sugerem subjectividade se se perspectivam como desejos. Por outro lado, quando juntamos a palavra “análise”, que nos remete para operações com conotações de rigor, a um termo tão ambíguo como “necessidade”, somos induzidos a pensar que os objectivos de formação que resultam desse processo são os que se impõem como tal, o que lhes confere um carácter de objectividade.

Estas duas conotações são também postas em evidência por Mckillip (1987), que opõe necessidade/desejo a necessidade/exigência, de acordo com os valores que lhe estão subjacentes.

Em síntese:

- a análise de necessidades, em educação, é utilizada a nível do macrossistema e a nível do microssistema;
- à análise de necessidades está subjacente a concepção de necessidade que lhe serve de referente;
- a análise de necessidades é um recurso importante para a planificação dos sistemas educativos, dos currículos a implementar, dos programas de formação contínua a desenvolver com os professores e da identificação das dificuldades e necessidades dos alunos (Suarez, 1985; Stufflebeam, 1985, Mckillip, 1987; Zabalza, 1994), apesar das dificuldades de que se reveste, que advêm da função ideológica da expressão, que ora sugere objectividade, ora sugere subjectividade (Barbier e Lesne, 1977);
- no âmbito da formação de professores, a análise de necessidades de formação surgiu ligada à formação de adultos (Barbier e Lesne, 1977).

1.6. Modelos e práticas de análise de necessidades

1. 6. 1. Modelos

Os modelos de análise de necessidades em educação diferenciam-se entre si pelo conceito de necessidades que lhes está subjacente, pelo papel atribuído aos intervenientes na identificação e avaliação dessas necessidades, pelos critérios usados e pelos processos, técnicas e instrumentos utilizados (Kaufman, 1973; Pennington, 1985).

Kaufman e Harsh (1969, cit. in: Kaufman, 1973) identificaram três tipos de modelos de avaliação de necessidades em educação:

- **o modelo indutivo;**
- **o modelo dedutivo;**
- **o modelo clássico,**

que partem da concepção de necessidades como discrepâncias.

1. Modelo indutivo

De acordo com este modelo e tendo como referência os programas traçados em função de objectivos e metas, os educadores e os representantes da comunidade onde a escola se insere identificam os comportamentos dos alunos, de acordo com os referidos objectivos e metas.

Procurando conciliar as discrepâncias encontradas, estabelecem-se, seguidamente, objectivos específicos, que dão lugar ao programa de educação, o qual, depois de implementado, deverá ser avaliado pelos educadores, membros da comunidade e revisto pelos educadores.

2. Modelo dedutivo

Segundo este modelo, determinam-se e seleccionam-se, em primeiro lugar, as metas educativas que já existem, definindo em seguida os critérios de

medida que constituem os indicadores dos comportamentos que se consideram representativos.

O passo seguinte consiste na especificação dos requisitos necessários à mudança, tarefa que deve ser realizada pelos educadores e agentes da comunidade local.

Seguidamente, reúnem-se os dados e determinam-se as discrepâncias, de acordo com os critérios de medida já anteriormente definidos, tendo em vista a elaboração de objectivos que estarão na base do programa de educação. Este, à semelhança do que acontece relativamente ao modelo indutivo, será avaliado, depois de implementado, pelos educadores e pelos agentes da comunidade à qual a escola pertence, sendo revisto pelos educadores.

3. Modelo clássico

Sendo o mais utilizado em educação, não é, no entanto, recomendado pelo seu autor, na medida em que o desenvolvimento do programa a implementar e a sua avaliação não sistematizada (etapas nas quais apenas participam os técnicos de educação) partem de metas e de intenções de carácter geral.

Segundo Kaufman (1973), quer o modelo indutivo, quer o modelo dedutivo, têm vantagens e desvantagens, que o autor equaciona da seguinte maneira:

- o modelo indutivo tem como vantagem ter em conta as percepções e os interesses da população que integra a área da escola (educadores, alunos, agentes da comunidade) e, como desvantagem, ser um modelo que obriga a um processo demorado e complicado;
- o modelo dedutivo tem como vantagem ser de mais fácil aplicação e, como desvantagem, não ter em conta as expectativas e os interesses das pessoas envolvidas.

Em função das vantagens e das desvantagens, a opção por um dos modelos deve ser feita, na opinião do seu autor, de acordo com os contextos específicos em que a análise de necessidades vai processar-se.

Mckillip (1987) refere três modelos de análise de necessidades, que podem ser perspectivados de acordo com os valores que lhes estão inerentes:

- **modelo de discrepâncias;**
- **modelo de “marketing”;**
- **modelo de tomada de decisão.**

1. Modelo de discrepâncias

Corresponde à concepção de necessidade de Kaufman (op. cit.), e consubstancia-se nos valores dos **peritos**. Segundo o autor, tem sido o mais usado na identificação e na avaliação de necessidades em educação.

Decorre em três fases.

Em primeiro lugar determinam-se os objectivos, que correspondem às condições desejadas (o que deve ser).

Seguidamente, avalia-se a situação existente (o que é).

A última fase consiste na identificação das discrepâncias existentes entre a situação que existe e aquela que deveria existir, que se hierarquizam, a seguir, de acordo com a respectiva amplitude (quanto maior a discrepância, maior a necessidade).

Todas estas operações (identificação de objectivos, avaliação da situação existente, análise e hierarquização de necessidades) são realizadas por especialistas.

Este modelo tem vantagens e desvantagens, na óptica de vários autores.

É vantajoso porque é um modelo que facilita a tomada de decisões, uma vez que se baseia na análise de discrepâncias entre os objectivos que se desejam e a situação existente (Mckillip, 1987).

Como desvantagens mais evidentes, o seu “*pendor tecnológico fortemente acentuado, assemelhando a análise de necessidades a um processo de avaliação sumativa*” (Estrela, Rodrigues, Moreira, Esteves, 1998: 130), o facto de depender exclusivamente dos valores de especialistas e de privilegiar os produtos em detrimento dos processos.

Na opinião de Stufflebeam (1985), a análise de necessidades, nesta perspectiva, fica reduzida a um mero processo mecânico.

2. Modelo de “marketing”

De acordo com este modelo, que enfatiza os valores dos **consumidores**, a análise de necessidades é um processo de “feed-back” que as organizações utilizam como meio de conhecerem ou de se adaptarem às necessidades dos seus clientes, estas conotadas com preferências (Kotler, 1982, cit in: Mckillip, op. cit.).

A análise de necessidades é assim um meio de sobrevivência e de crescimento das organizações, sendo os valores que lhe estão subjacentes, os dos consumidores, isto é, os da população que é pesquisada. No entanto, as soluções que se encontram são, no fundo, aquelas a que a organização é capaz de dar resposta, nomeadamente em função dos custos que envolvem (op. cit.).

3. Modelo de tomada de decisão

Resulta da adaptação do MAUA (Multiattribute Utility Analysis) à pesquisa aplicada e privilegia os valores de **quem decide**. É de difícil aplicação, nomeadamente porque procura explicitar os valores e o papel que os decisores desempenham na análise de necessidades.

Desenvolve-se em três fases: a fase da modelagem do problema, a fase da quantificação e a fase da síntese.

A primeira corresponde ao momento em que, quem toma a decisão tem, de acordo com soluções possíveis para as necessidades identificadas (opções), de considerar os aspectos dessas soluções (atributos).

A segunda corresponde à apreciação das necessidades, de acordo com a utilidade e a importância dos atributos, na óptica de quem decide.

Finalmente, a fase de síntese consiste no ordenamento das necessidades anteriormente quantificadas.

De acordo com Stufflebeam (1985) podemos considerar quatro abordagens de análise de necessidades que correspondem à concepção que este autor (op. cit.) tem de necessidades¹⁴:

- a abordagem da **discrepância**;
- a abordagem **democrática**;
- a abordagem **analítica**;
- a abordagem do **diagnóstico**.

Estes modelos que temos vindo a referir, se bem que possam ser aplicados à formação, estão mais direccionados para a **planificação e avaliação dos sistemas educativos, currículos e programas**.

Os modelos mais usados na formação diferenciam-se entre si:

- pela **conceptualização de necessidades** que tomam como referência;
- pelo **modo como recolhem a informação**;
- pelos **papéis atribuídos aos intervenientes** responsáveis por essa informação (Barbier e Lesne, 1977; Pennington, 1985).

Pennington (1985), no âmbito da educação de adultos, refere cinco abordagens de análise de necessidades, que se distinguem pelo modo como recolhem a informação:

- **através da procura de formação**;
- **através de especialistas em educação**;

¹⁴ Cf. ponto 1.4 (O conceito de necessidade)

- **através de informantes-chave;**
- **através de assembleias;**
- **através de sondagens.**

1. Abordagem através da procura de formação

Considerando os registos existentes nas instituições de formação relativamente aos pedidos individuais de formação e ao número de interessados inscritos, identificam-se os interesses e as características desses indivíduos, generalizando as necessidades de formação ao resto da população. A acessibilidade dos dados constitui uma vantagem. Como desvantagem, o próprio pressuposto de que esta abordagem parte, isto é, que os interesses de uma amostragem, ainda que significativa, podem generalizar-se a toda a população.

2. Abordagem através de especialistas em educação

Centra-se nos dados de percepção e experiência que os especialistas (técnicos de planificação, administradores, formadores, responsáveis pela instituição de formação) têm àcerca das necessidades de formação de uma determinada população, que se traduzem em conteúdos e estratégias de formação.

Tal como a abordagem anterior, tem como vantagem ser acessível em relação à disponibilidade dos dados e, como desvantagem, ser elaborada por especialistas cujas percepções e experiências podem não corresponder inteiramente às necessidades reais dos formandos.

3. Abordagem através de informantes-chave

Assenta nas informações recolhidas junto de indivíduos de uma determinada comunidade que ocupam posições que legitimam o seu conhecimento sobre necessidades.

A selecção destas pessoas pode ser feita através de questionários ou a partir da escolha dos líderes da comunidade ou das instituições públicas.

Tem como vantagem ser de fácil operacionalização, não envolvendo custos particularmente elevados.

A sua desvantagem, tal como nas abordagens anteriores, é assentar apenas na opinião de um grupo, o qual, apesar de ser legitimamente reconhecido, pode não ter conhecimento real das necessidades mais prementes de uma determinada população.

4. Abordagem através de assembleias

A informação é obtida através da discussão sobre tópicos previamente seleccionados, em encontros públicos, com a presença de toda a comunidade.

A sua vantagem consiste no facto de abranger um elevado número de pessoas, o que permite um conhecimento alargado das necessidades dessa população.

Contudo, como não assegura a participação de toda a gente, as necessidades manifestas correm o risco de serem apenas representativas da população mais informada, o que se apresenta como uma desvantagem.

5. Abordagem através de sondagens

Na opinião do autor (op. cit.), esta abordagem, feita através de uma amostragem representativa da população, é o único processo sistemático de recolha directa de dados, desde que os instrumentos para a sua recolha e a selecção da amostra obedeçam a critérios de rigor.

A sua vantagem reside no facto de traduzir informação sobre as necessidades de toda a população, uma vez que a amostra constituída tem de ser rigorosamente representativa da mesma.

Como desvantagem, a sua conceptualização e condução, que oferecem mais dificuldade do que as outras abordagens.

D'Hainaut (1979), procurando um equilíbrio entre as necessidades dos sujeitos, dos grupos e dos sistemas, propôs um modelo de diagnóstico de necessidades, o qual se desenvolve em quatro fases.

1. Na primeira, faz-se um “**diagnóstico das necessidades humanas**”, investigando necessidades consciencializadas, expressas, não expressas, inconscientes ou confusas

2. Na segunda, determinam-se os papéis e as funções que as pessoas querem desempenhar dentro do sistema e aqueles que o sistema quer que se definam relativamente às pessoas, para poder funcionar. É a fase do “**diagnóstico da procura em relação com o sistema**”.

3. A terceira fase corresponde à “**tomada de decisão sobre as necessidades e a procura**”, o que implica saber que necessidades e que procura devem ser satisfeitas, tendo em conta a negociação das mesmas entre os interessados e os decisores.

4. A última fase consiste na “**especificação das exigências de formação**”, isto é, a determinação do saber, do saber-fazer e do saber ser, de acordo com a tomada de decisão sobre as necessidades e a procura das mesmas (cit. in: Rodrigues e Esteves, 1993).

Barbier e Lesne (1977), no âmbito da formação profissional e partindo de práticas concretas, verificaram que:

- **não há necessidades objectivas;**
- **o processo de expressão de uma necessidade é já em si uma prática;**
- **a análise de necessidades é uma prática de produção de objectivos.**

Partindo destes pressupostos, os autores consideram que as necessidades de formação se detectam nas situações de trabalho, sendo condicionadas pelas representações que os sujeitos têm dessas situações, pelas relações sociais existentes dentro da organização, pelos recursos

financeiros disponíveis e pela possibilidade de promoção que pode estar subjacente à formação.

Conceberam, assim, três modos de determinação de objectivos indutores de formação, aos quais correspondem conceitos diferentes de necessidades e de formação:

- **a partir das exigências de funcionamento das organizações;**
- **a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos;**
- **a partir dos interesses sociais nas situações de trabalho.**

1. A partir das exigências de funcionamento das organizações

Correspondendo ao conceito de necessidade como **exigência**, a determinação de objectivos indutores de formação, nesta óptica, é da responsabilidade de especialistas.

O formando deve adaptar-se às necessidades da organização, as quais são determinadas em conformidade com as competências exigidas para o desempenho das situações profissionais em causa.

2. A partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos

Correspondendo ao conceito de necessidade como **expectativa**, esta perspectiva centra-se na iniciativa dos sujeitos ou dos grupos e tem um carácter humanista.

Num primeiro momento, recolhe-se a informação proveniente dos desejos e das expectativas dos indivíduos, tendo em consideração que esta informação tem limitações, uma vez que pode estar em consonância com a posição que os informantes ocupam na organização de que fazem parte.

Num segundo momento, repete-se o processo, depois de ter posto em prática um dos três dispositivos que os autores sugerem, de acordo com a situação em causa:

- **supressão de elementos repressivos no discurso, se as relações de poder são analisadas sujeito a sujeito;**

- contextualização dos pedidos, se estes não correspondem às necessidades dos indivíduos, mas às da organização;
- garantia provisória de poder ou contra-poder, no quadro da organização, aos diferentes grupos que nela intervêm, permitindo, assim, o confronto entre esses grupos.

A análise de necessidades, nesta perspectiva, é um processo que faz parte da formação: ocorre antes, durante e depois desta.

3. A partir dos interesses sociais nas situações de trabalho

Correspondendo ao conceito de necessidade como **interesse**, a determinação de necessidades, nesta óptica, decorre da relação de dois tipos de dados: os das situações de trabalho e os dos interesses dos grupos sociais organizados.

O formador tem aqui um papel de apoio técnico, isto é, o formador é alguém que tem experiência destes assuntos, que não é considerado nem um especialista no sentido técnico (como é o caso do primeiro modo de determinação de necessidades referido), nem um especialista no sentido analítico (como é o caso da determinação de necessidades a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos).

Estes modos de determinação de necessidades, de acordo com os seus autores (op. cit.), não são antagónicos nem mutuamente exclusivos e podem ser complementares, o que significa que um bom plano de formação deveria ter em consideração as exigências de todos eles.

Em síntese e, de acordo com os autores estudados:

- os modelos de análise de necessidades diferenciam-se entre si pelo conceito de necessidades que lhes está subjacente, pelo papel atribuído aos intervenientes na identificação e avaliação dessas necessidades, pelos critérios usados e ainda pelos processos, técnicas e instrumentos utilizados (Kaufman, 1973; Pennington, 1985);

- o modelo de discrepâncias parece ser aquele que tem sido mais utilizado na análise de necessidades, relativamente aos sistemas educativos, aos currículos e aos programas (Kaufman, 1973; Stufflebeam, 1985; Mckillip, 1987);
- todos os modelos apresentam vantagens e desvantagens (Pennington, 1985).

1. 6. 2. Processos

A identificação e a avaliação das necessidades de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema, fazem parte do processo de análise de necessidades, que se desenvolve em várias fases, ou em vários momentos, como alguns autores preferem chamar-lhe.

Segundo Kaufman (1973), este processo decorre ao longo de **nove etapas**, as quais correspondem:

- à tomada de decisão de planificar;
- à identificação dos problemas;
- à determinação do campo que vai ser objecto de planificação (um distrito, uma escola, um aluno, por exemplo);
- à identificação dos meios e procedimentos possíveis para a avaliação de necessidades, procurando que a mesma seja feita com a participação de todos os interessados (alunos, pais, membros da comunidade e educadores);
- à caracterização dos alunos (características físicas, mentais e de desenvolvimento), da sociedade envolvente e dos educadores;
- à determinação das condições exigidas;

- à conciliação de qualquer discrepância que exista entre as pessoas que participam na planificação e na identificação das necessidades, de modo a obter consenso entre os alunos, a sociedade e os educadores;
- à definição de prioridades a partir das discrepâncias e à selecção daquelas em função das quais se vai actuar;
- à garantia de que a avaliação de necessidades deverá ser um processo constante.

Para Stufflebeam (1985) há **cinco fases** no processo de análise de necessidades:

1. a fase da preparação;
2. a fase da recolha de informação,;
3. a fase da análise da informação obtida;
4. a fase de divulgação;
5. a fase da aplicação.

1. Na primeira há que identificar questões, definir quem são os participantes, como vai recolher-se e analisar-se a informação, que utilização lhe vai ser dada.

2. Na segunda, que corresponde à recolha de informação, é importante definir as fontes de informação e o modo como esta vai ser recolhida.

3. Na terceira, analisa-se a informação obtida, em relação à qual o autor considera três momentos:

- no primeiro, o investigador deve comparar os dados que obteve, em função das questões que norteiam a sua pesquisa;
- no segundo, faz-se a análise de necessidades, tendo em conta os objectivos defensáveis¹⁵;

¹⁵ Referidos no ponto 1.4. (O conceito de necessidade)

- no terceiro momento, seleccionam-se as estratégias mais adequadas, no sentido de poder dar resposta às necessidades encontradas.

4. A quarta fase corresponde à divulgação do processo de análise e dos resultados obtidos, a qual deve ser feita de forma clara e compreensível.

5. A última fase – de aplicação – depende dos objectivos da avaliação de necessidades, pelo que os resultados de todo este processo serão utilizados de acordo com esses objectivos.

Suarez (1985) considera que podem identificar-se **cinco fases**, relativamente à análise de necessidades:

1. de preparação;
2. de determinação dos padrões segundo os quais as necessidades serão identificadas;
3. de desenho da análise de necessidades,
4. de definição de prioridades;
5. de utilização dos resultados.

Em primeiro lugar, tomam-se decisões relativamente ao modo como a pesquisa vai desenvolver-se, tendo em consideração as suas finalidades e o campo onde a mesma vai decorrer. Nesse sentido, é importante identificar as pessoas que vão ser implicadas no estudo em causa, procurando a sua participação.

Por outro lado, é importante, também, determinar os padrões pelos quais as necessidades vão ser avaliadas – prendem-se com a finalidade dessa avaliação.

A especificação do objecto de estudo, a definição de necessidades prioritárias e a utilização dos resultados, são outras tantas tarefas que fazem parte das fases enunciadas pelo autor.

Mckillip (1987) considera que a análise de necessidades compreende **cinco momentos**.

1. No primeiro, há que identificar os destinatários, tendo em conta a utilização que vai dar-se aos resultados da análise de necessidades.

2. No segundo, é importante fazer a caracterização da população e do seu meio envolvente.

3. No terceiro, faz-se a identificação das necessidades da população em causa.

4. No quarto momento, realiza-se a avaliação da importância dessas necessidades, com base em critérios explícitos, procurando saber quais são as necessidades prioritárias para essa população.

5. Por fim, comunicam-se os resultados aos responsáveis pela implementação da formação.

De um modo geral e, em síntese, podemos dizer que as etapas processuais de análise de necessidades, que os autores referem, não diferem muito.

1. 6. 3. Técnicas e instrumentos

Aos modelos e às abordagens de análise de necessidades referidos, em conformidade com a concepção de necessidade que lhes está subjacente, corresponde uma razoável diversidade de técnicas e de instrumentos.

Em educação não há técnicas específicas para a análise de necessidades, pelo que a sua escolha depende, essencialmente, dos objectivos que se pretendem e dos meios de que se dispõem, de acordo com a generalidade dos autores estudados.

Para Kaufman (1973) não existem, assim, procedimentos infalíveis, para Barbier e Lesne (1977), os processos, as técnicas e os instrumentos a utilizar na análise de necessidades não podem basear-se unicamente em critérios de natureza técnica, para Rodrigues e Esteves (1993:33), “*não há bons e maus instrumentos, técnicas ou métodos de análise de necessidades*”.

Como técnicas que dão suporte à análise de necessidades temos:

- a **observação** (directa ou indirecta) (mais estruturada ou menos estruturada);
- a **entrevista** (individual ou em grupo) (directiva, semi-directiva ou não directiva);
- o **questionário**;
- a **consulta de documentos** (revistas da especialidade, regulamentos, estudos);
- os **registos e relatos** (escritos ou orais, gravados ou não) (Steadham, 1980, cit. in: Rodrigues 1991; Lüdke e André, 1986; Rodrigues e Esteves, 1993),

sendo que todas têm vantagens e desvantagens.

Pennington (1985) agrupou-as em:

- técnicas de natureza **formal** (análise de relatórios e de publicações, análise de dados estatísticos, observação feita por especialistas, análise de resultados de testes estandarizados);
- técnicas de natureza **compreensiva** (inquéritos, escritos e por telefone, entrevistas e utilização de grupos).

A técnica mais utilizada na análise de necessidades de formação tem sido o **questionário** (Montero, 1987; Routledge, 1987; Turner, 1992; Krohl, 1993; Farmer e Edgar, 1994; Hough, 1994, cit. in: Estrela, Madureira, Leite, 1999; García, 1999, entre outros autores).

Abrangendo em pouco tempo um número elevado de pessoas, o tratamento estatístico dos dados recolhidos não oferece grandes dificuldades. No entanto, a ausência de diálogo impossibilita o aprofundamento das ideias, ainda que as questões sejam abertas.

Por outro lado, o questionário não permite o controlo das condições em que as respostas são dadas e, nesse sentido, estas podem corresponder a esteriótipos e não responder aos objectivos pretendidos.

A **entrevista** (individual ou em grupo) é, segundo Lüdke e André (1986),

“um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (op. cit: 33),

constituindo para Pennington (1985) o melhor meio para o investigador perceber de que modo os indivíduos sentem uma necessidade.

Esta opinião vai ao encontro da de Mckillip (1987), para quem os inquéritos que, na sua opinião, englobam as entrevistas e os questionários, são um bom meio de recolha de informação em educação e também da de outros autores, como Rushby e Richards (1982) Routledge (1987), Marsh (1987) e Loudon e Edwards (1991) que, no âmbito da formação contínua de professores, consideram que este instrumento é mais fino do que o questionário, na medida em que permite a recolha de informação mais detalhada.

No entanto, na perspectiva de outros autores, entre os quais, Day (1990), Rodrigues (1991), Esteves (1991), Madureira (1997) e Leite (1997), a entrevista tem algumas limitações, pelo que aconselham que seja utilizada juntamente com outros instrumentos, como os diários, as histórias de vida, os incidentes críticos, ou a observação.

De acordo com a sua estruturação, a **observação**, durante um certo período de tempo, seguida de debate posterior sobre o modo como determinada tarefa ou actividade decorreu, permite a identificação de necessidades de formação.

As **histórias de vida** constituem uma abordagem inovadora que, apelando à reflexão sobre a prática, conduzem à identificação, à consciencialização e à definição de necessidades.

Embora não seja possível fazer uma total correspondência entre os modelos de análise de necessidades de formação e as técnicas e os instrumentos que lhes dão suporte, na medida em que são as perspectivas sobre a análise de necessidades que determinam o uso que dos mesmos se faz:

- os **questionários** parecem ir ao encontro do modelo ou perspectivas que apontam para uma concepção de necessidades como **discrepâncias** (Kaufman, 1973; Stufflebeam, 1985, Suarez, 1985) e ao modo de determinação de necessidades de formação a partir das **exigências de funcionamento das organizações** (Barbier e Lesne, 1977);
- as **entrevistas**, os **registos**, os **relatos** e as **histórias de vida** parecem ir ao encontro de perspectivas que apontam para uma definição de necessidades como **desejo** ou **preferência** (Suarez, 1985), correspondendo assim à **perspectiva democrática** (Stufflebeam, 1985) e ao modo de determinação de necessidades a partir da **expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos** (Barbier e Lesne, 1977).

Em síntese e, de acordo com os autores que têm vindo a ser referidos, qualquer pesquisa sobre necessidades de formação implica que:

- haja uma ideia clara do que se entende por necessidade de formação;
- se defina o modelo de determinação de necessidades que se toma como referência;
- se determinem as fontes de informação que vão ser utilizadas;
- se decida sobre a metodologia que vai dar suporte à pesquisa,

tendo em conta que, relativamente aos instrumentos que serão utilizados, todos têm vantagens e desvantagens.

1. 7. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores

Segundo alguns autores, a formação contínua de professores deve ser considerada como um caso particular da formação de adultos, atendendo à própria especificidade da profissão (De La Orden, 1982, cit. in: Esteves, 1991; Knowles, 1984, cit. in: García, 1999; Ward, 1985, cit. in: Esteves, 1991; Canário, 1990; Blackmore, 1991; García, 1999), entre outros.

De acordo com García (op. cit.), a andragogia, que Knowles (1984) distinguiu de pedagogia, é a teoria da aprendizagem do adulto, perspectivada como “*a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender*” (cit. in: García, op. cit.: 55), que se tem associado com mais frequência à aprendizagem dos professores.

Segundo esta teoria:

- o autoconceito dos adultos evolui de uma situação de dependência para uma situação de autonomia;
- as experiências dos adultos devem ser aproveitadas para situações de aprendizagem;
- a aprendizagem dos adultos deve ter em conta a sua inserção em projectos ou realidades que lhes dizem respeito;
- os adultos preferenciam aprendizagens que venham ao encontro das suas necessidades;
- os adultos aprendem, sobretudo, em função de factores internos.

Blackmore (op. cit.), fundamentando-se em Rogers (no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem) e em Knowles (relativamente ao modo como os adultos aprendem) considera que a formação contínua de professores deve ter em conta a experiência desenvolvida no âmbito da formação de adultos (opinião que também encontramos junto de Canário, op. cit.), a qual,

desde os anos setenta, tem defendido a importância da participação dos formandos no seu processo de formação.

A **análise de necessidades de formação** surgiu ligada à formação de adultos e estendeu-se, a partir dos anos setenta, à formação contínua de professores.

De acordo com a generalidade dos autores, os programas de formação que decorrem desta modalidade de formação contínua tendem a ser bem sucedidos, porque os formandos estão envolvidos ao longo do processo em que a mesma ocorre (Ferry, 1980; Routledge, 1987; Nixon, 1989; Wray, 1989, Blackmore, 1991; Day, 1991, entre outros autores).

No entanto, apesar das vantagens que apresenta, a análise de necessidades suscita dificuldades que resultam, essencialmente, da ambiguidade e polissemia do termo “necessidade” e da diversidade de concepções de “análise de necessidades”, o que, implicando o recurso a diferentes metodologias, se constitui como mais um problema.

Por outro lado e, em função desta diversidade de concepções, definir o que se entende por “**necessidades de formação**” é mais uma das dificuldades à volta destas questões.

Para além destas, alguns autores levantam, também, alguns questionamentos em torno da noção de “**negociação**”, implícita na definição das acções de formação que se implementam (Charlot, 1976; Rodrigues e Esteves, 1993).

Mas vejamos, antes de mais, uma das primeiras dificuldades, isto é, como podemos perspectivar as “**necessidades de formação**”, segundo as diferentes concepções de “necessidade” e os paradigmas e modelos de formação contínua que abordámos¹⁶.

1. De acordo com a concepção de necessidade como discrepâncias ou lacunas (Kaufman, 1973; Stufflebeam, 1985; Pennington, 1985; Mckillip, 1987),

¹⁶ Referidos nos pontos 1. 4. (O conceito de necessidade) e 1. 2. (A formação contínua: paradigmas e modelos) do Enquadramento Teórico.

as necessidades são entendidas como áreas deficitárias, que a formação contínua que assenta no **paradigma do “deficit”** (Éraut, 1985), no **paradigma comportamentalista** (Zeichner, 1983), no **modelo centrado nas aquisições** (Ferry, 1983), no **sistema pré-programado de formação** (Correia, 1989) e na **forma escolar ou universitária** (Demailly, 1992) pode ajudar a ultrapassar, uma vez que parte do princípio que a formação contínua tem como objectivo preencher as lacunas da formação inicial.

As necessidades, nesta perspectiva, correspondem às necessidades **normativas** (Bradshaw, 1972, cit. in: Rodrigues, 1991; Tejedor, 1990, cit. in: García, 1999) e são identificadas por especialistas.

2. A formação contínua que decorre do **paradigma do crescimento** (Éraut, 1985), do **paradigma personalista** (Zeichner, 1985), do **modelo centrado nas “démarches”** (Ferry, 1985), do **sistema centrado na análise sociotécnica das condições de trabalho** (Correia, 1989) e da **forma interactiva-reflexiva** (Demailly, 1992) considera que a formação inicial é apenas o início do processo formativo dos professores, que se vai completando ao longo da vida. A formação contínua não tem como objectivo suprir lacunas, mas o crescimento do professor.

Nesse sentido, as necessidades de formação, entendidas como **desejo** ou **preferência** (Suarez, 1985), ao serem identificadas pelos formandos em conjunto com o formador, isto é, numa **perspectiva democrática** (Stufflebeam, 1985), correspondendo às **necessidades sentidas** (Bradshaw, 1972, cit. in: Rodrigues, 1991) e às **necessidades percebidas** (Tejedor, 1990, cit. in: García, 1999), parecem corresponder aos pressupostos das perspectivas sobre formação que referimos.

3. As necessidades de formação de professores, tendo em vista a mudança introduzida pelas inovações do sistema educativo, perspectivam-se de acordo com o **paradigma da mudança** (Éraut, 1985), segundo o qual os sistemas educativos devem ser revistos de tempos a tempos, de acordo com a evolução da sociedade.

As necessidades de formação, nesta óptica, parecem corresponder à **perspectiva analítica** apontada por Stufflebeam (1985): as necessidades são perspectivadas tendo em vista o aperfeiçoamento e a adequação do sistema educativo às exigências da sociedade. Parecem corresponder também às **necessidades de desenvolvimento** (Zabalza, 1994).

Podem ser definidas, de acordo com Correia (1989), segundo três modelos¹⁷: centro/periferia (as necessidades são definidas pela administração central, que implementa o programa de formação); periferia/periferia (as necessidades são definidas pelos professores ou pelas escolas); periferia/centro (um modelo de conciliação, segundo o qual, as necessidades identificadas pelos professores são consideradas pela administração central, quando implementa a inovação).

Em qualquer dos casos, contudo, não podem considerar-se necessidades objectivas, completas, ou pré-existentes à formação (Correia, op. cit.).

4. Definir concepções de necessidades de formação, de acordo com o **paradigma da resolução de problemas** (Éraut, 1985), do **paradigma orientado para a pesquisa** (Zeichner, 1985), do **modelo centrado na análise** (Ferry, 1985) e da **forma contratual** (Demailly, 1992) levanta várias dificuldades, pelo próprio conceito inerente a estes paradigmas e modelos.

As necessidades de formação, nesta óptica, podem decorrer de várias perspectivas, nomeadamente do próprio sistema educativo, podem confinar-se a uma escola, a uma turma ou até a um professor. A dificuldade, frequentemente, reside na sua articulação.

Por conseguinte, a definição de concepções de “necessidades de formação” nem sempre é uma tarefa linear, em consonância com a opinião de alguns autores, como Nixon (1989), por exemplo, que refere que os estudos sobre a análise de necessidades de formação de professores nem sempre definem o conceito de necessidades que lhes está subjacente, pelo que essa

¹⁷ cf. ponto 1.2. do Enquadramento Teórico (A formação contínua: paradigmas e modelos).

definição tem de ser inferida da metodologia e dos resultados que os mesmos apresentam.

As necessidades de formação de professores podem assim perspectivar-se:

- **em função de exigências decorrentes do sistema educativo**, caso em que se definem a partir de **lacunas** e **carências** ou a partir da introdução de **inovações**;
- **em função da percepção dos professores**, caso em que se definem a partir de **desejos**, **preferências**, **expectativas**, ou a partir das **dificuldades**, dos **problemas**, das **carências** que estes profissionais encontram a nível da sua prática pedagógica e/ou a nível da escola;
- **em função das exigências do sistema educativo e das percepções dos professores**, caso em que a definição do conceito de necessidades depende do problema em causa.

Outra das dificuldades relativamente à análise de necessidades de formação prende-se com a **metodologia** utilizada na sua detecção e análise, que estando em relação com a concepção de necessidades que lhe está subjacente, implica o recurso a uma **diversidade de dispositivos**, de que alguns dos que a seguir mencionamos constituem um pequeno exemplo.

Encontramos, assim, autores que defendem o questionário como instrumento privilegiado de recolha de informação (Montero, 1987; Routledge, 1987; Turner, 1992; Krohl, 1993; Farmer e Edgar, 1994; Hough, 1994, cit. in: Estrela, Madureira, Leite, 1999; García, 1999, entre outros) e autores, como Josso (1984), que privilegiam as biografias.

Encontramos, por outro lado, autores que consideram que a entrevista se configura como um instrumento mais fino do que o questionário, na medida em que permite o diálogo e uma melhor percepção das necessidades de formação dos professores (Rushby e Richards, 1982; Pennington, 1985; Mckillip, 1987; Routledge, 1987; Marsh, 1987; Loudon e Edwards, 1991, entre outros) e

autores que a consideram um “*instrumento básico*” de recolha de dados (Lüdke e André, 1986: 33).

Encontramos, ainda, autores que defendem o uso complementar de instrumentos (Nixon, 1989; Wray, 1989; Canário, 1990; Day, 1991; Rodrigues, 1991; Esteves, 1991, Leite, 1997; Madureira, 1997, Amiguinho, 1997, entre outros).

A análise de necessidades permite, pois, várias abordagens metodológicas, privilegiando “*sempre determinados agentes sociais em detrimento de outros*” (Esteves, 1991: 104). Além disso, não é uma actividade neutra em termos políticos e ideológicos (Lang, 1987; Esteves, 1991; García, 1999).

Por outro lado, a formação contínua de professores, tendo em conta os pressupostos da formação de adultos, deve decorrer da **negociação** entre formandos e formador, na perspectiva de Barbier e Lesne (1977), Routledge (1987), Marsh (1987), Nixon (1989), Wray (1989), Loudon e Edwards (1991), Rodrigues (1991), Esteves (1991), Thompson (1993), Madureira (1997), Leite (1977), autores, entre outros, que se debruçaram sobre a formação contínua de professores que parte da análise de necessidades.

Na opinião destes autores, esta negociação das necessidades de formação é fundamental, porque faz parte do modo como os adultos se envolvem nas aprendizagens, apesar dos questionamentos que se levantam em torno da noção de “negociação”.

Segundo Charlot (1976), a formação de adultos assenta em quatro princípios, segundo os quais:

- a formação dos adultos é uma formação continuada;
- a formação dos adultos deve ter em conta as características psicológicas próprias dos adultos;
- a formação dos adultos deve articular-se com a sua prática quotidiana;
- a formação dos adultos deve enriquecê-los culturalmente e não ter apenas como finalidade a rentabilização económica que advirá com a formação,

o que parece ir ao encontro dos princípios apontados por Knowles (1984, cit. in: García, 1999), atrás referidos.

Isto significa que a formação contínua de professores, como adultos, se distingue da formação inicial, podendo e devendo continuar ao longo da vida do sujeito, nomeadamente a nível da sua auto-formação.

Os adultos têm, por outro lado, uma história de vida, uma experiência que não pode ser relegada nem ignorada: qualquer adulto que se forma deve ser o sujeito da sua própria formação e não um objecto de formação. Nesse sentido, o formador não deve ignorar as solicitações e os interesses dos formandos. Onde a importância da negociação das necessidades de formação, a adaptação da formação à psicologia do formando, a articulação da formação com o quotidiano do formando e a independência relativamente à instituição formadora. (Charlot, 1976).

No entanto, este autor (1976), tal como Barbier e Lesne (1977), Routledge (1987), Wray (1989), Loudon e Edwards (1991), Thompson (1993) e Rodrigues e Esteves (1993), entre outros autores, deixam a questão bem clara: de que negociação estamos a falar?

Segundo Charlot (1976) e Rodrigues e Esteves (1993) há duas estratégias relativamente à negociação das necessidades. Ou o formador apresenta um plano de formação aos formandos, que discute com eles, ou o formador pede aos formandos que expressem as suas necessidades, a fim de elaborar um plano de formação.

Quer num caso, quer no outro, a negociação está subjacente. No entanto, porque as pessoas só podem expressar aquilo de que têm verdadeiramente consciência, podemos falar em negociação?

Por outro lado, as posições institucionais entre formador e formandos dão ao primeiro, a quem se reconhece o saber e o saber-fazer, vantagens sobre os segundos, que se manifestam, quanto mais não seja, na legitimidade para elaborar planos de formação.

Na verdade, uma verdadeira negociação de necessidades implica que os formandos tenham consciência das suas necessidades de formação, do

contexto em que elas ocorrem, sabendo situar-se relativamente aos formadores (Charlot, op. cit.).

Ou seja, é evidente que negociar necessidades de formação, negociar a formação, se quisermos, é fundamental, no limite, porque implica os professores, para além de todas as razões já explicitadas atrás.

Contudo, uma negociação pressupõe que as duas partes saibam o que estão a negociar, o que parece não ser o caso dos professores, de acordo com as investigações que estes autores realizaram. De um modo geral todos eles referem que os professores, quando questionados nesse sentido, têm dificuldade em identificar necessidades de formação. Nixon (1989), nomeadamente, constatou que é mais difícil os professores mencionarem as suas próprias necessidades do que as necessidades que pensam que os outros professores têm, o que, na sua opinião, poderia explicar-se, entre outras tantas razões de natureza psicológica, pela desvalorização social em que este grupo profissional sente que se encontra.

Nesse sentido, é legítimo falar em negociação quando uma das partes tem pouca consciência daquilo que deseja, quando as relações de poder entre quem forma e quem recebe a formação são sempre desiguais?

Estes questionamentos não invalidam, contudo, a importância da negociação, a qual, na opinião dos autores citados, é fundamental e indispensável.

Wray (1989), a este propósito e citando Abbott, Steadman e Birchenough (1988), refere que há estratégias para a determinação de necessidades de formação, nomeadamente através da colaboração de um especialista, que deve saber trabalhar com os professores, ajudando-os a perceber/identificar necessidades.

O especialista é, assim, alguém de fora, é um moderador que não tem soluções para as necessidades que os professores apontam, evitando, desta forma, que a formação se converta numa acção paroquial (op. cit.).

Charlot (1976), por seu lado, considera que a problematização das situações é um bom princípio para começar a falar de necessidades.

Na sua opinião, para chegar aos problemas é importante começar por uma análise das situações e, nesse sentido, o formador deve levar os formandos a descrever as situações, a analisá-las e a problematizá-las, de forma a que comecem a aparecer problemas, dos quais o formando não tinha até aí consciência. Para isto o grupo é fundamental, desde que seja um grupo que concilie a heterogeneidade e a homogeneidade.

Segundo este autor (op. cit.), os adultos procuram formação por duas ordens de razões: para actualizar conhecimentos ou mesmo aprenderem novas competências e como meio de ascensão profissional. De acordo com esta opinião, Marsh (1987) concluiu que os professores que participaram na investigação que desenvolveu foram movidos por essas razões: progredirem na carreira profissional (o que constituiu um factor preponderante) e poderem reflectir a sua prática em conjunto com outros professores.

A importância das acções de formação contínua como forma de progressão na carreira profissional remete-nos para uma outra questão: a **eventual conflitualidade** que pode surgir à volta das necessidades de formação.

Na verdade, tomando em linha de conta as necessidades dos sujeitos, independentemente de as mesmas serem desejos, expectativas, dificuldades, estereótipos ou modas, as necessidades das instituições formadoras e as que o sistema educativo impõe com a introdução de inovações, a sua selecção, tendo em conta os recursos financeiros e o tempo, entre outros factores, implica definir as necessidades de acordo, também, com a sua “necessidade”.

Lang (1987) considera que as necessidades de formação expressas pelos indivíduos ou pelos grupos nem sempre traduzem necessidades de formação. Estas dependem do contexto em que ocorrem, da metodologia que se utiliza na sua detecção e das relações de poder existentes nesse contexto, os quais condicionam a sua expressão.

Tendo em conta estas considerações e, partindo do princípio que as necessidades de formação não se desenvolvem apenas na vida profissional mas também num contexto de formação, o autor sugere que se utilize uma metodologia que possibilite a passagem da determinação das necessidades a

um plano de formação que, discutido e negociado com os formandos, seja sujeito a uma reflexão constante. Por outro lado, defende que é fundamental articular a prática dos professores com a sua formação.

Esta perspectiva corresponde, de resto, à opinião de Charlot (op. cit.), para quem só a análise dos problemas vividos pelos formandos em situação profissional é que pode levar à elaboração de necessidades de formação. Na sua perspectiva, centrar o início da formação sobre os problemas vividos pelos formandos é centrar a formação sobre estes, enquanto que centrá-la, de imediato, sobre as necessidades, é centrá-la sobre os formadores.

Corresponde também à opinião de Canário (1997), para quem, organizar a formação a partir de necessidades identificadas previamente é um processo que apresenta duas grandes dificuldades: de um lado, a imprevisibilidade que pode decorrer da formação que foi prevista, atendendo a que a expressão de necessidades só é possível quando se domina o assunto de que vai falar-se e, de outro lado, a identificação de necessidades de formação, às quais se atribui “*uma existência <real> e <objectiva>*” (op. cit: 123), legitimando, assim, acções de formação em função das lacunas que se verificam nos pedidos de formação.

Segundo o autor, a formação entendida deste modo assume um carácter essencialmente escolar, porque tende a ignorar a inserção dos formandos nos seus contextos profissionais.

Para a generalidade dos autores é, assim, evidente que a formação contínua de professores deve ter em conta os professores enquanto profissionais, o que significa que a sua experiência, logo a sua participação nas acções de formação das quais são sujeitos e não objectos, é fundamental para o êxito e desde logo o interesse das e para com as referidas acções. É também evidente que isto passa por uma negociação/concertação da formação (o que em si é já um processo formativo), tomando como ponto de partida a identificação das necessidades de formação, que vão sendo discutidas e reflectidas.

Segundo Barbier e Lesne (1977) e Rodrigues e Esteves (1993), têm-se distinguido duas perspectivas de formação contínua de professores,

decorrentes da investigação realizada ao nível da análise de necessidades de formação de adultos

1. De acordo com a primeira, é importante conhecer os interesses e os problemas dos professores para ajustar o programa, o formador e o formando.

A análise de necessidades que se realiza no início da formação, nesta perspectiva, vai ao encontro de uma determinada política de formação: por um lado ajuda a diminuir as resistências dos formandos em relação à formação e, por outro, procura adaptar os professores ao sistema.

2. De acordo com a segunda, o formador ajusta-se aos interesses, às expectativas e aos problemas dos professores.

A identificação e a análise das necessidades é um processo da responsabilidade dos professores e o formador é, sobretudo, um moderador que ajuda à consciencialização dessas necessidades.

Enquanto que na primeira abordagem, a análise de necessidades desempenha uma função social, na segunda desempenha uma função pedagógica (Rodrigues e Esteves, 1993).

Ou seja: de acordo com a primeira perspectiva, a formação centra-se nas necessidades entendidas como realidade conceptualizada e, de acordo com a segunda, centra-se na pessoa a formar, partindo do princípio que o formando é o sujeito da sua própria formação.

De cariz humanista, esta segunda abordagem tem duas tendências diferentes: a clínica (quando a formação é organizada de acordo com os interesses e desejos dos formandos) e a política (quando a formação permite que os formandos se apropriem do processo da sua própria formação) (idem).

Estas duas formas de perspectivar a formação contínua de professores que decorre da análise de necessidades suscitam, todavia, alguns questionamentos que se prendem, de novo, com a questão da negociação, tendo subjacente a ambiguidade e a polissemia da noção de necessidade.

Com efeito, se analisarmos a primeira perspectiva, parece que a negociação/concertação das necessidades é, essencialmente, um processo do formador e das instituições de formação, que assim legitimam a formação.

No entanto, quando nos debruçamos sobre a segunda perspectiva, podemos considerar, de acordo com as autoras (op. cit.), que o ajustamento do formador à formação desejada é meramente aparente, uma vez que o processo em si não anula as dificuldades que os professores têm em expressar necessidades, pelo que, ou o formador induz o grupo às “necessidades” que considera mais pertinentes ou, respeitando o carácter da formação, poderá sentir-se inseguro face a uma situação que o torna dependente dos formandos.

Em função destas dificuldades, parece que a proposta de Barbier e Lesne (1977), segundo a qual a análise de necessidades mais não é do que uma prática de produção de objectivos e como tal deve ser analisada, se configura como uma perspectiva susceptível de menos questionamentos, na opinião de alguns autores, nomeadamente Esteves (1991), Rodrigues e Esteves (1993), Estrela, Rodrigues, Moreira e Esteves (1998).

A este propósito, Estrela et al. (op. cit.), considerando os três modos de determinação de objectivos indutores de formação propostos por aqueles autores¹⁸ (a partir das exigências de funcionamento das organizações, a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos e a partir dos interesses sociais nas situações de trabalho), defendem que a determinação de objectivos a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos se apresenta com “*pressupostos teóricos e metodológicos com maior poder operacional*” (op. cit: 130).

Esta perspectiva vai ao encontro da opinião de Barbier e Lesne (1977), para quem as necessidades de formação emergem (ou detectam-se) **das e nas** situações de trabalho, sendo influenciadas pelas representações que os formandos têm em relação às mesmas, tendo ainda em conta os recursos financeiros disponíveis, bem como as condições em que são expressas. Isto significa que as necessidades fazem sentido dentro do contexto em que ocorrem.

Nesta óptica, a análise de necessidades **centrada na escola**, que corres-

¹⁸ referidos no ponto 1. 6. 1.

ponsabiliza os professores em todo o processo, é referida por vários autores, alguns dos quais referiremos a seguir, como tendo vantagens, se bem que, em função das pesquisas levadas a cabo, se levantem algumas questões que se prendem com aspectos ligados à problemática que envolve a expressão de necessidades, os dispositivos e o tempo que se disponibiliza para essa expressão, a qual necessariamente se prende, por sua vez, com os recursos financeiros disponíveis.

Segundo Routledge (1987), só há mudança na sala de aulas, se a formação contínua for ao encontro dos interesses, dos valores e do desenvolvimento profissional dos professores.

Na sua opinião, o processo de identificação e de análise de necessidades, ao qual os recursos disponíveis não pode ser alheio, é longo, exigindo debates e reflexões constantes com os professores, após a utilização de instrumentos que vão do questionário à entrevista individual e colectiva.

Para Nixon (1989), as necessidades de formação contínua têm de ser definidas tal como são percebidas pelos professores e de ser revistas continuamente, dada a sua mutabilidade.

Por outro lado, o processo de análise de necessidades deve ser elaborado por um grupo responsável pela formação, através de procedimentos metodológicos adequados, com base em estratégias definidas claramente, que possibilitem uma recolha de dados representativa das necessidades de formação dos professores em causa.

Além disso, há que ter em conta os recursos disponíveis (nomeadamente os financeiros) e o tempo que, na sua opinião, é um factor muito importante neste processo, no qual todos os intervenientes têm de participar e colaborar.

Wray (1989) considera que o principal problema em relação à formação centrada na escola reside no facto de se pensar que esta instituição sabe claramente quais são as suas necessidades de formação, quando a expressão de necessidades é um assunto tão problemático, dadas as diferentes concepções deste termo.

Na sua opinião, a emergência de necessidades de formação deve ser feita com a ajuda de um “especialista” exterior à escola, que deve trabalhar com os professores de forma a que sejam eles a identificar as necessidades, as quais devem ser continuamente negociadas.

De acordo com Loudon e Edwards (1991), a primeira dificuldade na identificação de necessidades, como algo distinto de desejos, requer competências específicas dos formadores e dos professores, pressupondo-se, assim, que o processo de análise de necessidades obriga a uma prévia concertação de conceitos e até de finalidades.

Segundo Day (1991), os professores devem participar activamente na identificação das suas necessidades de formação, que devem ser perspectivadas a curto e a longo prazo, numa óptica de desenvolvimento profissional.

O autor considera que os directores das escolas devem criar condições que facilitem a possibilidade de dar resposta às necessidades dos professores, a ser detectadas através de sistemas que tenham em conta o seu desenvolvimento profissional, isto é, as suas preocupações, os ciclos de vida e os estádios da carreira em que se encontram.

A nível da formação centrada na escola, Canário (1990) e Amiguiinho (1997) referem uma pesquisa realizada em Portugal, com professores do 1º Ciclo e educadores de infância, em colaboração com uma equipa de formadores da Escola Superior de Educação de Portalegre.

O plano de formação, que incluiu vários dispositivos que Canário (op. cit: 106) menciona como “*sistema de utilizadores*” (professores e educadores) e “*sistema de recursos*” (equipa de formadores), foi sendo construído com todos os implicados, à medida que a identificação de necessidades, entendida como

*“um processo de representação da realidade,
<construído social> determinado por diferentes
factores, nomeadamente: valores de referência,
quadro institucional em que se realiza o processo,*

posição institucional e diversidade dos vários intervenientes, instrumentos realizados” (op. cit: 110),

foi emergindo.

Relativamente à análise de necessidades, esta foi sendo feita pelos professores, pelos educadores e pelos formadores, em conjunto, ao longo de todo o processo de formação.

Segundo Amiguinho (op. cit: 115), esta investigação *“pretendeu inflectir a lógica e o modelo escolares”*, na medida em que a formação decorreu à volta da experiência profissional dos formandos, no contexto do seu local de trabalho.

Este processo de formação que Canário (op. cit.) e Amiguinho (op. cit.) nos referem parece próximo do modelo que Demailly (1992) identifica como interactivo-reflexivo, o qual implica uma aprendizagem em situação, acompanhada por actores externos à instituição, envolvendo problemas reais, *“dissociados espacio-temporalmente dos momentos de acção e dos momentos de constituição de novas competências”*. (op. cit: 145).

Para todos os autores referidos, a formação contínua centrada na escola envolve e corresponsabiliza os professores na identificação e análise de necessidades de formação e na negociação/concertação da formação, organizada por um perito exterior à escola ou por um grupo responsável pela formação.

Ou seja e de acordo com Guarro (1992)

“o diagnóstico de necessidades nos projectos de desenvolvimento baseado na escola é um passo importante, na medida em que não só os professores têm de identificar as suas necessidades, como também isso representa um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem” (cit. in: García, 1999: 199).

Ao referirem os estudos em que estiveram envolvidos, todos os autores mencionados salientam as dificuldades inerentes à identificação de necessidades, alertando para a questão do tempo e dos recursos financeiros, factores determinantes na selecção das necessidades prioritárias, muitas vezes conflituais em termos das necessidades dos professores e as da instituição que promove a formação que, no caso deste modelo, é a responsável por essa formação.

Ainda a respeito dos projectos de formação contínua centrada na escola, Hewton (1988) identificou quatro tipos de necessidades que lhes estão inerentes:

- **relativas aos alunos** (problemas de aprendizagem, de indisciplina, de rendimento escolar, de motivação);
- **relativas ao currículo** (dificuldades em implementar novos currículos);
- **relativas aos professores** (relacionadas com aspectos profissionais e pessoais);
- **relativas à escola como organização** (currículo, organização, clima da escola, relação com outros actores) (cit. in: García, 1999).

Estes autores que temos vindo a referir destacam, por outro lado, a importância dos dispositivos utilizados nas pesquisas que desenvolveram, questão que abordámos atrás.

Outros estudos realizados fora do âmbito da análise de necessidades de formação contínua centrada na escola dão-nos igualmente conta da sua importância.

Sumrall et al. (1993) desenvolveram uma pesquisa no Estado do Alabama, EUA, através da qual fizeram a detecção e a análise de necessidades de formação contínua de professores do ensino secundário, que decorreu em várias fases, a primeira das quais consistiu na elaboração de um questionário em conjunto com um grupo de professores que, depois de testado, foi aplicado à população interessada.

De acordo com os seus autores, os resultados obtidos, isto é, as necessidades de formação identificadas, foram fundamentais para a elaboração dos programas de formação contínua de professores que havia necessidade de implementar.

Nichol e Ray (1993), por seu lado, realizaram uma investigação em Vitória, Austrália, através da qual procuraram identificar e analisar necessidades de formação contínua de professores do ensino primário, usando, para o efeito, o questionário como dispositivo.

Segundo os autores, a identificação das necessidades de formação permitiu-lhes perceber que os professores tinham necessidades de formação contínua a nível da generalidade das áreas curriculares, relativamente às quais mostravam pouca confiança, que havia diferenças significativas entre as políticas educativas e as práticas dos professores, os quais estavam motivados e interessados relativamente à formação contínua, desde que esta decorresse da identificação das suas necessidades.

Conkle e Terry (1995) realizaram um estudo com professores de Educação Física, no Estado do Alabama, EUA, através do qual, recorrendo a questionários que foram sucessivamente reformulando, fizeram um levantamento e a análise de necessidades de formação de um grupo considerável de professores desta área, para a qual havia pouca informação relativamente a programas de formação contínua a implementar.

Rossett (1999), através da pesquisa que realizou, concluiu que a análise de necessidades de formação contínua era fundamental em qualquer programa de formação.

Butcher (1999) considera, por seu lado, que a análise de necessidades de formação é um processo contínuo de formação, que ajuda a diminuir as resistências dos formandos relativamente a esta.

Em Portugal, têm sido realizadas, também, algumas pesquisas sobre as necessidades de formação contínua de professores.

Rodrigues (1991) e Esteves (1991) realizaram investigações neste âmbito, usando como suporte metodológico a entrevista.

Em relação ao estudo de Rodrigues (1991), realizado com professores do ensino secundário, o objectivo do mesmo consistiu na caracterização das necessidades de formação consoante foram percebidas e expressas pelo grupo de professores que participou na referida investigação.

Partindo do conceito de necessidade “*como resultante do confronto entre as expectativas, desejos e aspirações*” (op. cit: 99) e das dificuldades que os professores mencionaram como problemas do seu dia-a-dia profissional, a autora refere que esta metodologia, conquanto lhe tivesse parecido insuficiente, permitiu-lhe perceber algumas necessidades já consciencializadas pelos professores intervenientes na pesquisa.

De acordo com os resultados obtidos, a autora constatou que:

- os professores evidenciaram preocupações relativamente ao ensino e aprendizagem dos seus alunos, à relação e à gestão pedagógica, mas não fizeram qualquer referência relativamente à inovação pedagógica, ou à participação no projecto educativo da escola;
- os pedidos de formação feitos pelos professores situavam-se em áreas em que detêm informação e não naquelas onde têm necessidades, pelo que é pertinente o recurso “*a outras fontes e a outras metodologias de análise de necessidades de formação*” (op. cit. :100).

No que diz respeito à investigação desenvolvida por Esteves (1991) com professores do 2º Ciclo do ensino básico, a autora, considerando o grupo de professores que participaram na sua pesquisa e os quatro paradigmas de Éraut, sugere que a formação contínua deveria assentar nos paradigmas de crescimento e da resolução de problemas.

Por outro lado, tendo em conta algumas limitações inerentes à metodologia usada (entrevista), recomenda o recurso a outros dispositivos, nomeadamente as histórias de vida dos professores.

As necessidades de formação contínua, de acordo com os estudos sobre os quais temos vindo a debruçar-nos, podem assim ser determinadas:

- por especialistas, técnicos de educação e formadores, sem consulta prévia aos professores;
- por especialistas, técnicos de formação e formadores, com consulta aos professores;
- pelos próprios professores;
- pelos próprios professores, com a ajuda de especialistas externos à escola.

A análise de necessidades de formação configura-se, pois, como um processo que suscita **alguns questionamentos** e sobre o qual parece não haver unanimidade de opinião, o que se compreende em função de tudo o que temos vindo a referir, nomeadamente a polissemia do conceito de necessidade, que determina os dispositivos a serem utilizados.

Assim, para as autoras portuguesas cujas investigações referimos, parece importante o recurso a mais outra técnica de recolha de dados para além da entrevista.

Para alguns dos autores ingleses que mencionámos e que desenvolveram os seus estudos centrando-se na escola, o questionário parece ser insuficiente, pelo que aconselham que seja complementado com entrevistas.

Para os autores americanos e alguns ingleses, o questionário parece ser o dispositivo preferido, porque recolhe, em pouco tempo, muita informação.

Para outros, como Canário e Amiguiño (op. cit.) e Josso (op. cit.), a análise de necessidades de formação enquadra-se de outro modo, nomeadamente porque são diferentes os pressupostos epistemológicos que estão subjacentes à pesquisa que realizaram.

Encontramos, assim, neste âmbito, investigações diferenciadas relativamente aos modelos e paradigmas em que se enquadram, metodologias de pesquisa diferentes, não só de acordo com esses modelos e esses paradigmas, mas também em função da concepção de necessidade que tomam como ponto de referência, enquadrando-se, embora, dentro do mesmo paradigma de formação.

É evidente que estes questionamentos não a põem em causa como modalidade de formação.

Na verdade, apesar de ao longo da década de setenta as práticas de análise de necessidades terem sido questionadas por vários autores, os estudos desenvolvidos nesta área, posteriormente, vieram demonstrar a sua importância (Estrela, Madureira, Leite, 1999).

Ou, de acordo com estas autoras, a sua “*inevitabilidade*” (op. cit: 30).

Por outro lado, as dificuldades, apontadas e discutidas pelos diferentes autores que se têm debruçado sobre esta problemática, dão-nos contributos extremamente importantes em que há que reflectir cuidadosamente antes de iniciar qualquer pesquisa neste âmbito.

Algumas, como a opção por outra técnica para além da entrevista, parecem-nos importantes, se quisermos aprofundar algumas questões, considerando que a entrevista pode ser um instrumento insuficiente.

O que nos remete, no entanto, para o factor tempo, tão patente na literatura dos autores ingleses.

Ou seja: como em qualquer processo de investigação, a formação contínua de professores que assenta na análise de necessidades deve ser cuidadosamente reflectida, na sua globalidade, ao longo de todo o processo.

2. A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E A INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM N.E.E. NO ENSINO REGULAR

Introdução

Integrar e incluir alunos com NEE no sistema regular de ensino passa, entre outras condições, por processos que interferem profundamente na estrutura organizativa das escolas, na organização curricular, nos processos de avaliação e, sobretudo, na formação da generalidade dos professores.

Em consonância com Baumel (1998:35), que considera que

“devemos pensar e crer que a escola inclusiva¹⁹ permite, na prática, evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam, em outras palavras, acomodar estilos, ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”,

abordaremos de seguida:

- uma pequena perspectiva histórica da educação especial, situando a experiência portuguesa e a da cidade de São Paulo, de modo a contextualizarmos melhor este estudo;
- os factores facilitadores da integração, na perspectiva de vários autores;
- a formação contínua de professores que assenta na análise de necessidades de formação, como um dos factores facilitadores da integração escolar dos alunos com NEE,

procurando, seguidamente, reflectir sobre o papel das instituições de ensino superior no (re)pensar da formação docente.

¹⁹ ou a escola que integra (sublinhado nosso)

2. 1. Crianças e Jovens com N.E.E. – da Assistência à Integração e Inclusão no Sistema Regular de Ensino

Falar da integração de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no sistema regular de ensino pressupõe uma longa caminhada da educação especial ao longo da História da Educação dos tempos mais modernos.

Até ao século XVIII, os deficientes pertenciam à camada ignorada da população. Segundo Mazzotta (1996:16),

“a própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como <imagem e semelhança de Deus>, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental”.

Relacionando-se com o modo como a escolarização dos alunos com dificuldades de aprendizagem e deficientes (físicos e mentais) tem sido equacionada, isto é, com a forma como a sociedade tem convivido com estes indivíduos, a história da educação especial pode situar-se em três fases: a **fase assistencialista**, a **fase de educação especial de cariz médico-pedagógico** e a **fase da integração**.

Na fase **assistencialista** entendia-se que havia que proteger do mundo as crianças e jovens portadores de deficiência, colocando-os em Instituições privadas de cariz assistencialista muito marcado.

As concepções pós-renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova, tal como as transformações sociais que começaram a verificar-se nesta altura, na Europa, foram marcos relevantes para a educação especial, nomeadamente através do interesse que alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram.

O interesse destes médicos educadores pela deficiência encontra-se patente nas primeiras obras que têm em vista os deficientes (Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, ou

mesmo Pedagogia da Assistência Social) e na criação de instituições especializadas: é a fase de **cariz médico-pedagógico**.

A primeira instituição especializada, que serviu de modelo a outras instituições criadas posteriormente em Inglaterra e na Alemanha, surgiu em Paris, em 1770, destinando-se a indivíduos “surdos-mudos” (Mazzotta, 1996).

As Instituições para invisuais e para deficientes físicos surgiram mais tarde, e foi apenas no início do século XIX, com Itard (médico francês que organizou métodos sistematizados para o ensino de débeis) e com Seguin (discípulo de Itard, médico também), que começou a dar-se atendimento educativo aos deficientes mentais.

No Novo Mundo, à semelhança do que aconteceu na Europa, apareceram, em primeiro lugar, escolas para surdos, seguidas da criação de instituições para invisuais e só mais tarde para deficientes mentais.

Nesta fase da educação especial de cariz médico-pedagógico reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorre de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixa de ser um processo ainda segregativo.

Em Portugal, esta fase está presente a partir dos anos 60, altura em que se criam centros de educação especial e de observação e se iniciam os primeiros programas de formação especializada de professores, da responsabilidade do Ministério dos Assuntos Sociais (Bairrão, 1998).

Em São Paulo, nos anos 30, e decorrendo da integração da educação especial no Código de Educação do Estado de São Paulo²⁰, foram criadas duas classes para débeis mentais, bem como a Secção de Higiene Mental Escolar, que tinha, entre outras funções, a de organizar a assistência médico-pedagógica dos indivíduos com necessidades especiais e a de formar pessoal especializado para o seu atendimento (Mazzotta, 1996).

²⁰ Este Código foi instituído pelo Decreto nº 5.881 de 21/03/1933.

As duas guerras mundiais e as transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem são factos que contribuíram para a constatação de que a segregação, quer a nível educacional, quer a nível social, não é uma atitude natural, nem desejável (Vieira, 1984). Enfrenta-se a diferença com um outro “olhar”, começam, por outro lado, a surgir Associações de Pais, criando-se, assim, uma mudança de filosofia relativamente à educação especial: é a fase da **integração**.

A integração pressupõe o direito à **educação**, o direito à **igualdade de oportunidades** e o direito de **participar na sociedade**, questões hoje indiscutíveis.

O **direito à educação** remete-nos para documentos tão fundamentais como a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos do Homem.

O **direito à igualdade de oportunidades** implica um atendimento educativo diferenciado e individualizado, de forma a que cada criança, com as suas características próprias, possa atingir metas semelhantes. Esta questão, que se torna mais premente para os alunos com necessidades educativas especiais, implica ainda a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade, deve ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias.

O **direito de participar na sociedade** significa para os indivíduos com necessidades educativas especiais, o direito a viver, desde as mais tenras idades, no seu ambiente familiar e na comunidade em que este reside, sem deixar para tanto de usufruir das respostas educativas mais adequadas à sua situação.

A integração parte de pressupostos, segundo os quais e de acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993):

- todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem;

- o desenvolvimento dos indivíduos com qualquer tipo de problemática depende dos mesmos factores necessários a todos as pessoas: *“ambiente precoce rico, estimulante e abundante (Hunt), ambiente de aprendizagem activo, incluindo uma forte ênfase na prática e participação a partir dos primeiros anos e daí em diante (Piaget e Bruner)”* (op. cit: 570).

Na Dinamarca, ainda nos anos 50, traça-se pela primeira vez um plano de integração para crianças deficientes mentais, na Suécia a publicação de legislação referente à integração data de 1968. Nos anos 70 apela-se ao **princípio da “normalização”**: na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social.

A integração começou, assim, a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte nos anos 50 e 60 e nos E.U.A. a partir de 1975, com a publicação da **Public Law**²¹. Em Inglaterra, com a publicação do **Warnok Report Special Education Needs**, em 1978, dá-se mais um passo de enorme relevo relativamente à integração das crianças com necessidades educativas especiais na escola regular.

A **Public Law**, lei da Educação para todas as crianças deficientes que, em termos de política de educação, representa uma alternativa à colocação dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas especializadas, introduz o princípio do “mainstreaming”²², ou seja, o princípio da integração.

De acordo com esta lei, os sistemas educativos oficiais, em todos os Estados americanos, deveriam identificar todos os indivíduos deficientes dos quatro aos vinte e um anos, avaliar as suas necessidades educativas, planificar e programar individualizadamente a intervenção pedagógica de acordo com essas necessidades, numa perspectiva o menos restritiva possível, sem qualquer tipo de discriminação em relação ao tipo de deficiência, eliminando, nomeadamente, categorizações até então usadas, como “não educáveis” ou “não treináveis” (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

²¹ A Lei Federal (Public Law 94-142) é definida, de acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993:559), como *“a Magna Carta da educação para todas as crianças que têm sido excluídas das classes normais em função da sua condição deficiente”*.

²² Segundo Sprinthall & Sprinthall (1993:559), “mainstreaming” significa *“manter a criança na <corrente> principal ou leito do rio”*

O **Warnok Report Special Education Needs**, em 1978, define integração como “o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes” (cit. in: Bairrão, 1981:14), constituindo-se como um documento de enorme importância relativamente à integração, esta perspectivada sob três formas:

- **integração de locais** (quando as classes especiais funcionam em escolas regulares, ou quando uma escola especial e uma escola regular partilham o mesmo espaço);
- **integração social** (a que respeita a actividades do foro social);
- **integração funcional** (os alunos da educação especial estão integrados nas classes regulares, em tempo integral ou parcial, seguindo um programa próprio),

que devem ir sendo progressivamente implementadas “*como e quando isso for humanamente possível*” (op. cit:14).

De acordo com este documento, as dificuldades de aprendizagem que se verificam em uma de cada cinco crianças dependem de vários factores e não significam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houver uma intervenção educativa adequada. Nesse sentido, propunha-se que fosse feita uma reavaliação dos alunos que estavam em escolas do ensino especial, que os professores do ensino regular fossem consciencializados relativamente à integração escolar e que se tivesse em conta a importância da articulação entre os diversos actores que interferiam no processo educativo destas crianças.

O Warnock Report introduz, pela primeira vez, o conceito de **necessidades educativas especiais**, o que representa um contraponto às categorizações existentes até então, que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico.

Necessidades educativas especiais são, assim, e de acordo com este documento, aquelas que requerem:

- *“o fornecimento de meios especiais de acesso ao curriculum através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial;*
- *acesso a um curriculum especial ou adaptado;*
- *uma especial atenção à estrutura social e ao clima emocional nos quais se processa a educação*”²³ (Warnock Report, 1978: 3.40).

Posteriormente e em conformidade com o **Education Act**, em 1981, considera-se que um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas (cit. in: Brennan, 1990).

Podemos assim considerar, de acordo com a generalidade dos autores que se têm debruçado sobre o assunto, que há necessidades educativas especiais, quando qualquer tipo de problemática, seja de ordem física, emocional, social ou intelectual, isto é, factores de ordem biológica e/ou social, afectam a aprendizagem, implicando o recurso a medidas de intervenção diferenciadas. (Sim-Sim, 1986; Brennan, 1990).

Estas necessidades educativas podem ser ligeiras, severas, profundas, permanentes, ou manifestarem-se apenas durante um certo período de vida do aluno.

Alguns autores, como Fisch (1985) e Brennan (1990), consideram importante fazer uma distinção entre necessidades especiais e necessidades educativas especiais, tendo em conta que estas decorrem daquelas.

Assim, de acordo com Brennan (1990), uma incapacidade sensorial ou motora pode apenas implicar necessidades especiais e não necessariamente necessidades educativas especiais. Por outro lado, incapacidades

²³ Tradução da responsabilidade da autora deste trabalho

aparentemente menores, como as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, podem remeter-nos para as necessidades educativas especiais.

A este respeito, Simeonsson (1994) fala-nos de:

- **problemas de baixa frequência e alta densidade** (*“os que têm altas probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram (ou deveriam ser), detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação”*);
- **problemas de alta frequência e baixa densidade** (*“problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização”*) (cit.in:Bairrão et al, 1998:29).

Os primeiros, onde se incluem as deficiências sensoriais e motoras, bem como doenças do foro psiquiátrico, como é o caso das psicoses, exigem maior disponibilidade de meios humanos e materiais.

Os segundos são constituídos pelas crianças “em risco”, isto é, alunos que têm ou poderão vir a ter problemas de aprendizagem se não houver uma intervenção adequada e atempada, que tenha em conta recursos como a intervenção precoce e a educação pré-escolar.

“É este o grande grupo que aflige a escola e a que esta responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial” (op. cit: 29-30).

De acordo com este autor (1981), o conceito de integração tem vindo a alargar-se às diferentes necessidades educativas pelo que, na sua opinião, deve ser encarada como

“um misto de educação regular e de educação especial, constituindo um sistema que oferece um espectro de serviços para todas as crianças, de acordo com as suas necessidades” (op. cit: 15).

Birch (1974) parece ter uma opinião idêntica. Na sua perspectiva, a integração é um processo que procura a unificação da educação especial e da

educação regular, de forma a que a resposta às necessidades educativas de cada aluno seja a mais adequada (cit. in: Jiménez, 1997).

Segundo Vieira (1995: 10) e, nesta linha de pensamento,

“o fenómeno da integração situa-se claramente numa zona de interface entre os dois sistemas de ensino: o regular e o especial, obrigados a interagir e a adaptar-se mutuamente”.

Historicamente, a integração escolar das crianças e jovens com necessidades educativas especiais pode ser vista tendo em conta dois momentos: a intervenção **centrada no aluno** e a intervenção **centrada na escola**.

A pressão dos pais e de alguns educadores, bem como os movimentos de defesa pelos direitos das minorias, que ocorreram nos anos sessenta e setenta, com particular relevo nos EUA, entre outros factores, conduziram, em meados deste século, às primeiras experiências de integração de alunos com deficiências em classes regulares – é a **intervenção centrada no aluno**.

O apoio aos alunos decorria em salas específicas de apoio, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico, procurando-se para cada grupo de alunos a resposta que se considerava mais adequada. Esse apoio era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na classe regular, considerando-se como agentes fundamentais para esta intervenção, os professores especialistas, os psicólogos e os terapeutas.

A permanência destes alunos na escola não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas.

Na década de 80, com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do "Ano Internacional do Deficiente" (1981) reconhece-se o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à normalização (uma vida normalizada, integrada, próxima o mais possível de uma vida normal) das crianças e jovens deficientes, isto é, a sua plena participação numa sociedade para todos – é a **intervenção centrada na escola**.

Nesta época, as causas dos problemas educativos começam a ser perspectivadas, não em termos do indivíduo, mas sim em termos da situação educativa, considerada globalmente. O esforço de mudança passa a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. Pede-se à escola que responda à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um. Privilegia-se o papel do professor do ensino regular, enquadrando-se o professor especialista num conjunto mais vasto de recursos educativos.

Nesse sentido, uma criança em idade escolar deve participar tão plenamente quanto possível na escola e na classe regular. O recurso a medidas mais restritivas - sala de apoio, classe especial, ou escola especial - só deve realizar-se depois de esgotadas todas as possibilidades de utilização e de adaptação à turma da escola regular.

A integração deverá ainda equacionar uma **preparação adequada para uma vida pós-escolar autónoma**, quer na **vida familiar**, quer nas **actividades de lazer** e na utilização dos **recursos da comunidade**, quer ainda na **vida profissional**.

O processo de integração no sistema regular de ensino tem assim, como objectivo, “**normalizar**” o indivíduo, a nível **físico**, **funcional** e **social**, pressupondo a **proximidade física**, a **interacção**, a **assimilação** e a **aceitação**, partindo do princípio que **integrar é assumir a diferença**.

A integração, de acordo com Bayliss (1995), pressupõe três dimensões:

- a **dimensão sócio-ética** (correlacionada com a igualdade de oportunidades e de direitos que devem se assegurados a todos os indivíduos);
- a **dimensão jurídico-legislativa** (que lhe dá o suporte legal);
- a **dimensão psicológica-educacional** (só a integração permite um desenvolvimento adequado das capacidades dos indivíduos, isto é a sua “normalização”) (cit. in: Bairrão, 1998).

Embora tenham ocorrido algumas experiências pontuais nos anos 60, só a partir dos anos 70 é que começou a surgir legislação, em Portugal, que foi definindo, a pouco e pouco, o regime de integração progressiva de alunos invisuais, surdos e deficientes motores, primeiro nos ensinos preparatório²⁴ e secundário e só um ano depois no ensino primário.

Entre 1984 e 1989, a entrada de Portugal na actual União Europeia (UE), a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), do Decreto-Lei (D.L.) 3/87 (que estabelece a regionalização dos serviços do Ministério da Educação) e a Reforma do Sistema Educativo são acontecimentos decisivos para a Educação em geral e para a educação especial em particular.

A entrada para a então Comunidade Económica Europeia (CEE) veio abrir novas perspectivas de mudança, traduzidas em apoios técnicos e financeiros.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 14/10/86, tendo como um dos seus objectivos

“assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Artº 7º),

consagrou a Educação Especial como uma das modalidades de educação (Artº 16º), que

“visa a recuperação e integração sócio-educativa de crianças com NEE, integrando actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades”.

São assim objectivos da LBSE, o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, emocionais e de comunicação, a inserção familiar, escolar, social, a formação profissional e a integração na vida activa (Artº 17º).

²⁴ 5º e 6º anos de escolaridade, que correspondem ao actual 2º Ciclo

Para além da consagração, da definição do âmbito de aplicação e dos objectivos, esta lei, no seu Artº 18º (Organização da Educação Especial), determina ainda:

- o direito das crianças deficientes a uma educação adequada às suas necessidades específicas;
- o direito à opção por uma educação integrada nas estruturas regulares do ensino, sempre que possível;
- a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre todas as modalidades de educação especial, sejam elas do foro oficial, privado ou cooperativo.

O D.L. 3/87 de 3 de Janeiro, regionalizando os Serviços do Ministério da Educação (M.E), criou cinco Direcções Regionais de Educação (DRE), que ficaram, entre outras incumbências, com as estruturas de Educação Especial a seu cargo.

Em 1990, a Lei da Escolaridade Obrigatória (DL 35/90) termina com a isenção²⁵ de escolaridade para as crianças deficientes, assegurando-lhes o direito à educação

“em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno “(Artº 2º).

O D.L. 319/91 de 23/08, na senda da Lei de Bases no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, actualiza e alarga a legislação referente a estes alunos, numa perspectiva de integração. Nesse sentido,

- introduz o conceito de necessidades educativas especiais;
- remete para a Pedagogia o despiste e o encaminhamento dos alunos com N.E.E. (tarefa que pertencia ao âmbito da Saúde, representada

²⁵ Até então, desde que um médico comprovasse a deficiência da criança, esta ficava isenta da escolaridade obrigatória.

nas escolas do Ensino Regular pelas Equipas de Medicina Pedagógica, ou de Saúde Escolar);

- responsabiliza a escola regular pela educação de todos os alunos;
- reconhece à família um papel explícito *"na orientação educativa dos seus filhos"*, determinando direitos e deveres que lhes cabem, nomeadamente na participação e na avaliação dos Planos Educativos Individuais e dos Programas Educativos;
- consagra às crianças com NEE o direito a uma educação *"num meio o menos restritivo possível, numa perspectiva de escola para todos"*, nomeadamente através do "regime educativo especial" (Artº 2º);
- determina a criação de dois novos instrumentos: o Plano Educativo Individual e o Programa Educativo²⁶.

O Despacho 173/ME/91 de 23 de Outubro, regulamentando alguns pontos do DL 319/91, é outro dos documentos que consubstanciam legalmente a integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente ao determinar

"medidas o mais integradoras e o menos restritivas possível, de forma a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum".

A integração escolar, em Portugal, insere-se dentro da política de integração da União Europeia que teve início em 1981, no Ano Internacional do Deficiente, embora só em 1990 se tenham tomado medidas mais generalizadas nesse sentido.

De acordo com Gaspar (1995), encontram-se, relativamente à integração escolar, três tendências predominantes nos países da União Europeia:

²⁶ O Plano Educativo Individual, no 1º Ciclo, é elaborado pelos Serviços de Psicologia e Orientação Educativa, ou na sua ausência, por uma equipa nomeada pelo órgão de gestão e administração da escola. Identifica a problemática do aluno, define a medida do regime especial a aplicar e determina o modo e os prazos de avaliação das medidas implementadas. O Programa Educativo é da responsabilidade do professor de educação especial e decorre do Plano Educativo Individual, que remeteu o aluno para a educação especial (alínea i da medida do regime educativo especial). De acordo com a problemática em causa, o aluno seguirá um currículo alternativo ou um currículo funcional.

- a que parte do princípio que a **escola regular deve organizar-se de modo a atender as necessidades individuais de todos os seus alunos** (Reino Unido, Dinamarca, Itália, Espanha, Grécia e Portugal);
- a que considera que a integração é um factor de normalização que **não é exclusivo da escola regular** (França, Bélgica e Luxemburgo);
- a que defende os **dois sistemas**, isto é, a inserção dos alunos dentro da escola regular e as escolas especiais (Irlanda, Alemanha e Holanda)".

Relativamente a São Paulo²⁷, a partir dos anos 60 e 70, segundo Mazzotta (1989), a educação especial, neste Estado, foi objecto de várias medidas legislativas, que traduzem uma nova política,

“marcada, basicamente, pela busca de maior integração possível dos alunos excepcionais no meio escolar comum” (op. cit.: 15).

De acordo com Romero e Nunes (1997), no que diz respeito aos anos 80 e a nível do país, a Constituição de 1988 refere que os indivíduos deficientes devem ser atendidos, de preferência, na rede regular de ensino, tal como a Lei Federal nº 7.853 de 1989 que, segundo estes autores, *“reafirma a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial em escolas públicas”* (op. cit.: 19).

Em 1993, o Decreto Estadual nº 33.891 (16/12/93)²⁸ que aponta para

“a integração na classe regular, quando possível, respeitando assim o princípio da normalização”

e, em 1994, a Portaria do Município de São Paulo nº 6.159 (09/12/94)²⁹ constituem marcos relativamente à integração escolar das crianças e jovens com necessidades educativas especiais .

²⁷ No Brasil, diferentemente de Portugal onde as leis são iguais para todo o território português, além das leis federais que se aplicam a todo o país, há as leis estaduais e as leis municipais, próprias, por conseguinte, de cada Estado federado e de cada Prefeitura. Este estudo foi realizado em escolas da Prefeitura da cidade de São Paulo, abrangidas, por conseguinte, por leis Federais, Estaduais e da Prefeitura desta cidade. Sempre que nos referirmos a São Paulo, queremos dizer, na verdade, cidade de São Paulo.

²⁸ Instituiu a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino.

O Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), que fundamenta a sua acção na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, bem como a Lei de Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996, são outros tantos documentos de grande importância para a integração escolar.

De acordo com o primeiro e relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, defende-se

“a integração na escola, e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado” (MEC: 48).

A Lei de Bases, na senda do que parece constituir uma preocupação dos responsáveis pela Educação relativamente à integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, define educação especial como

“a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Artº 58),

que só deverão ser atendidos

“em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Artº 58, parágrafo 2º).

Tendo em vista este propósito e, de acordo com este documento,

“os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores do ensino

²⁹ Regulamenta o funcionamento das salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais (SAPNE)

As SAPNE são “salas criadas dentro das escolas regulares e para onde os alunos portadores de necessidades especiais são encaminhados para receber atendimento pedagógico especializado” (Evolução, 1996). O encaminhamento para estas salas é da responsabilidade de uma equipa multiprofissional credenciada “através de Unidades Básicas de Saúde de referência das Unidades Escolares ou Conveniadas”, após uma avaliação feita pelo professor do aluno e em conjunto com o coordenador pedagógico, depois de consultada a família.

regular capacitados³⁰ para a integração desses educandos nas classes comuns” (Artº 59, parágrafo III).

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, a “normalização” dos indivíduos com NEE é entendida, contudo, numa perspectiva de **inclusão**, o que

“significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial”. (Boatwright, 1993; Alper & Ryndak, 1992, cit. in: Correia e Cabral, 1997:33).

Os antecedentes da inclusão remontam a 1986, quando Madeleine Will, na altura Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, preocupada com o elevado número de alunos matriculados nas escolas públicas que apresentavam necessidades educativas especiais (10%) e com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento (10 a 20%), fez um discurso apelando à implementação de novas estratégias relativamente a estes alunos.

Essas estratégias passavam, entre outras medidas, por uma cooperação entre os professores do ensino regular e os do ensino especial, que permitisse uma avaliação das dificuldades de cada aluno e o recurso a medidas educativas que se julgassem mais adequadas para cada caso.

Nasce assim um movimento, o Regular Education Initiative³¹, segundo o qual e, na perspectiva de Madeleine Will, a classe do ensino regular deveria adaptar-se de forma a que os alunos da educação especial fossem atendidos nas salas do ensino regular, sempre que possível, com a colaboração dos serviços de educação especial e de outros serviços especializados. (cit. in: Correia, 1997).

³⁰ Professores capacitados são professores a quem é dada formação, que não constitui, no entanto, qualquer habilitação académica.

³¹ Iniciativa de Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação (Correia, 1997:32).

Este movimento que, em síntese, defendia uma co-responsabilização entre o ensino regular e a educação especial, com o objectivo de encontrar respostas mais adequadas às dificuldades evidenciadas por uma alta percentagem de alunos, em conjunto com a Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomteim, em 1990,³² estão na base do princípio da **inclusão**, mais tarde consagrado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, em Junho de 1994.

Nesta Conferência, organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a UNESCO, que reuniu representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais, consagrou-se o princípio de **educação para todos**, tendo-se elaborado o documento Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais.

Inspirando-se no princípio da inclusão, os documentos emanados desta Conferência defendem a necessidade de “**escola para todos**”, ou seja,

“instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (Declaração de Salamanca, 1994: prefácio).

A escola inclusiva, na perspectiva desta Declaração, parte do pressuposto que a escola regular é um meio capaz de combater atitudes discriminatórias, uma vez que, atendendo à própria definição do conceito, se destina a todos, *“independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”* (Declaração de Salamanca, 1994: 6).

A escola inclusiva é, assim, *“uma escola oniforme e não uniforme, um espaço de convivência de diferentes e de diferenças”* (Gadotti, 1995, cit. in: Edler, 1997:59).

Por outro lado e também de acordo com a referida Declaração, o conceito de necessidades educativas especiais abrange os alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem, sobredotação, crianças que trabalham e

³² O Artigo 3.5. desta Declaração chama a atenção para as necessidades de aprendizagem das pessoas deficientes, defendendo o direito destas pessoas à igualdade de acesso à educação.

crianças de rua, crianças pertencentes a populações nômadas ou remotas, a minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais, sendo a escola regular, porque inclusiva, responsável pela sua educação.

“As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994:12).

As novas concepções sobre a educação de alunos com NEE mostram que as escolas inclusivas facilitam a integração escolar destas crianças, nomeadamente porque apelam à colaboração e cooperação de todos os actores sociais que fazem parte da comunidade onde a escola se insere.

Não põem de parte, também, as escolas especiais, *“que podem representar um recurso valioso para o desenvolvimento das escolas inclusivas”* (Necessidades Educativas Especiais, 1998: 21), partindo do princípio que a situação dos alunos com NEE varia de país para país, quantas vezes dentro do próprio país. Nesse sentido, o aproveitamento destas escolas ou *“unidades dentro das escolas inclusivas”* (idem) pode constituir um recurso a vários níveis, uma vez que as mesmas podem oferecer-se, por exemplo, como centros de apoio às escolas regulares da comunidade.

Por outro lado, a própria Declaração de Salamanca considera, relativamente à inclusão,

“modalidades de atendimento diversificadas, de acordo com as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança” (op. cit.: 27),

tendo em conta, no entanto, que a educação dos alunos que estejam em escolas especiais não deve ser *“inteiramente segregada”*, pelo que *“deve ser encorajada a frequência de escolas regulares a meio tempo”* (idem).

Nesta linha de pensamento relativamente à inclusão, Correia e Cabral (1997:38) propõem três níveis para a mesma, *“que devem ter por base as actividades académicas e sociais desenroladas num mesmo espaço físico – a escola regular”*:

- **inclusão total** (para os alunos que apresentem necessidades educativas especiais *“ligeiras e moderadas”*);
- **inclusão moderada** (*“situações moderadas e severas que requeiram práticas excepcionais”*);
- **inclusão limitada** (para alunos que tenham necessidades educativas especiais consideradas *“severas”*).

Para estes autores (op. cit.), a inclusão implica, assim, que a escola tenha em conta a criança e o jovem como um todo. Nesse sentido, terá de

“respeitar três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal – de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (op. cit.: 34).

Para alguns autores, a integração (*“mainstreaming”*) de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares parece ser o mesmo que inclusão (Smith, Polloway, Patton e Dowdy, 1995:13, cit. in: Correia e Cabral, 1997:37).

Para outros autores, nomeadamente Bénard da Costa (1995), os conceitos de integração e inclusão são distintos. Para esta autora,

“ao falarmos de integração, há subjacente ao conceito alguém que está de fora e pretendemos pôr dentro da escola: na ideia de escola inclusiva, não há ninguém de fora” (op. cit: 7).

Na perspectiva de Baumel (1998),

“o desenvolvimento das chamadas escolas inclusivas é o propósito, senão o desafio, que se coloca à comunidade educativa, no fundamento da educação para todos” (op. cit: 33),

o que implica, na opinião da autora (op. cit.), uma inovação educativa que tem de ter em conta:

- **condições facilitadoras** da aprendizagem na sala de aulas;
- a organização dos **recursos necessários**;
- **acções enquadradas** no contexto da escola;
- respostas aos problemas e práticas que tenham em conta a **diversidade da população escolar**.

Ressaltando os princípios norteadores de uma Educação para Todos, segundo os quais:

- todas as pessoas tem o direito fundamental à educação, que deve possibilitar-lhes *“o atingimento e a manutenção de um nível adequado de processo”* (op. cit: 35);
- todos os indivíduos têm características e interesses próprios;
- os sistemas e os projectos educativos devem ter em conta a diferenciação escolar dos indivíduos;
- as escolas do ensino regular que têm programas especiais, de orientação inclusiva, combatem *atitudes discriminatórias, desenvolvem a tolerância na comunidade e concebem uma educação para todos*” (idem),

a autora considera que a escola inclusiva implica que todas as crianças, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, devem aprender juntas (op. cit.).

Perspectivas como esta interferem com questões que se prendem com concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação que, segundo a autora, devem ser revistas a três níveis: a nível das práticas pedagógicas, a

nível das políticas, planos e ações educacionais e a nível da comunidade (op. cit).

Em Portugal, o Despacho 105/97 de 01/07 e o documento sobre “Organização e Gestão dos Apoios Educativos” (OGAE), numa perspectiva de escola inclusiva, responsabilizam a escola regular e a sua equipa pela educação de todos os alunos, redefinindo o conceito de apoio educativo e as funções dos professores de apoio³³.

Relativamente ao apoio educativo, consideram-se duas vertentes: *“uma mais restrita, focalizada nos passos de aprendizagem próprios de cada aluno”* e outra *“de maior amplitude, que consiste num apoio regulador indirectamente ligado à aprendizagem”* (OGAE).

No que diz respeito às funções dos professores de apoio, estas perspectivam-se a nível dos órgãos de gestão e coordenação da escola e de agrupamento de escolas, a nível dos docentes das turmas que têm alunos com necessidades educativas especiais, a nível dos auxiliares de acção educativa e a nível dos alunos, para quem, de acordo com esta legislação,

“os apoios fora da sala de aula serão sempre de carácter excepcional devendo apenas ser utilizados depois de esgotadas todas as outras soluções”
(Despacho 105/97 de 01/07)

Reconhecendo que

“o(s) docente(s) da turma com alunos que têm necessidades educativas especiais é o principal elemento no desenvolvimento do trabalho com os seus alunos enquanto turma e com cada um enquanto ser individual” (OGAE),

³³ De acordo com o Despacho Conjunto 105/97 *“os educadores e professores colocados nas escolas com funções de apoio educativo são docentes habilitados com formação especializada, nomeadamente nas áreas da educação especial, da supervisão pedagógica, da orientação educativa, da animação sócio-cultural, ou de outra especialização vocacionada para o apoio que devem realizar”* (ponto 9)

considera-se que uma das funções dos professores de apoio é

“colaborar na identificação, conjuntamente com os restantes órgãos de gestão e orientação pedagógica da comunidade escolar, das necessidades de formação dos docentes para a promoção de uma pedagogia diferenciada” (idem).

Neste sentido, comete-se à equipa de coordenação dos apoios educativos, entre outras responsabilidades, a de

“incrementar a formação contínua dos docentes, nomeadamente através dos centros de formação das associações de escolas, com particular incidência nos domínios do desenvolvimento curricular, da diferenciação pedagógica e das respostas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais”. (Despacho Conjunto 105/97 de 01/07).

A inclusão é, assim, e sem deixar de lado a discussão e a importância da integração, mais um passo nesta caminhada da Educação Especial que, ao longo da história da Educação, se prende, a nível global, com a história dos tempos modernos até aos nossos dias.

2. 2. Factores facilitadores da integração

Segundo Birch (1974, cit. in: Sprinthall & Sprinthall, 1993), as **atitudes** dos professores do ensino regular constituem um dos factores de relevo para a integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

A partir de investigação realizada em distritos escolares onde decorreram experiências de integração, este autor concluiu que:

- a crença de que **todas as crianças têm o direito à educação**;
- a **cooperação** entre os professores do ensino especial e os das classes regulares, nomeadamente a partilha de tarefas em equipa;
- a **abertura da escola a outros actores**, como os pais, por exemplo;
- a **flexibilidade em relação ao número de alunos por turma** e no que diz respeito às **tarefas do professor**;
- o princípio de que é possível ensinar **o desenvolvimento pessoal e social**, e que estes, a nível escolar, **são tão importantes como o rendimento escolar**,

eram **atitudes** que facilitavam a integração escolar.

Por outro lado, constatou que a par destas atitudes, nos distritos escolares onde a integração tinha sido bem sucedida, independentemente do nível de ensino e das disciplinas, se destacavam três factores comuns:

- a valorização do **trabalho em equipa** com os **professores do ensino especial**;
- o reconhecimento por parte dos professores do ensino regular de que **os alunos da educação especial não eram mais difíceis do que outros alunos**;
- a assumpção de que **todos os alunos pertencem ao mesmo sistema escolar**.

Outros estudos, neste âmbito, dão-nos conta, por outro lado, de que os professores do ensino regular se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos

quando têm de lidar com crianças “diferentes” (op. cit), o que pode explicar algumas atitudes de resistência relativamente à integração (Vayer e Roncin, 1992; Godofredo, 1992, cit. in.: Glat, 1995; Siegel, Janna, Jausovec e Norbert, 1994; Vieira, 1995; Glat, 1995; Bruce e Bergen, 1997, entre outros autores).

As **atitudes** dos professores do ensino regular parecem, pois, ser determinantes no que diz respeito à integração.

Atitudes que passam por saber **trabalhar em equipa**, em **cooperação com outros actores**, sobretudo pela **aceitação da diferença**, favorecem a integração.

Atitudes de **receio**, de **resistência**, de **insegurança**, dificultam-na.

Na opinião de Vieira (1995), a partir da investigação que realizou, as atitudes de receio dos professores do ensino regular devem-se ao facto de estes não se sentirem devidamente preparados para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais.

Opinião idêntica encontramos em Siegel, Janna, Jausovec e Norbert (1994), que realizaram uma investigação no Novo México, EUA, através da qual procuraram perceber algumas das atitudes de resistência dos professores do ensino regular em relação à inclusão e, como as mesmas, poderiam ser melhoradas.

Estes autores concluíram que a **formação contínua** contribuía consideravelmente para uma **melhoria de atitude** para com os alunos com NEE e até para o modo como os professores passavam a perspectivar a inclusão.

Bergren e Bruce (1997), também a respeito das atitudes dos professores do ensino regular para com a inclusão, concluíram da investigação que realizaram em Illinois, EUA, que:

- os professores pensavam que **a inclusão era socialmente benéfica** para estes e para os outros alunos, embora mostrassem muitas

reservas relativamente ao aproveitamento escolar dos alunos com NEE;

- os professores relacionavam essas atitudes de reserva com a **falta de preparação** que sentiam.

Vieira (1995), para além das atitudes, menciona ainda como factores facilitadores da integração:

- a **organização da escola**;
- a **planificação e gestão da prática pedagógica**.

1. Organização da escola

Relativamente a este ponto:

- a colaboração entre os diversos actores;
- as atitudes da escola relativamente à inovação e a sua capacidade de dar resposta aos problemas;
- a formação contínua dos professores;
- o apoio da educação especial e de equipas multidisciplinares, constituídas por médicos, psicólogos, terapeutas;
- o apoio da direcção da escola e dos outros professores aos seus colegas que têm alunos integrados;
- a redução do número de alunos por turma,

constituem, na opinião da autora, factores facilitadores da integração.

2. Prática pedagógica

No que diz respeito à prática pedagógica:

- o ambiente de aprendizagem que se cria;
- a programação das actividades em função das necessidades dos alunos;
- o modo como a classe se organiza,

constituem factores de extrema importância para a integração.

Estas constatações remetem-nos para a formação, nomeadamente para a **formação contínua** dos professores do ensino regular.

De facto, integrar um aluno com NEE na escola regular passa, também, por determinadas competências que os professores têm de desempenhar, têm de saber desempenhar, sob pena de resistirem, ou de se sentirem incapazes de dar uma resposta adequada a esse aluno.

Trabalhar em cooperação com outros actores, responder adequadamente aos problemas que surgem com a integração de qualquer criança ou mesmo responder adequadamente em termos de qualidade de ensino a todos os alunos, respeitando a sua individualidade, o seu ritmo de aprendizagem, as suas características pessoais, programar e organizar a classe em função de todos, são competências que se adquirem através da formação. Não é por acaso que nas escolas integrativas ou inclusivas se encontram factores comuns que se relacionam com todos estes aspectos, tal como não é por acaso que alguns professores resistem ou se sentem inseguros, face à integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Para os diferentes autores que se têm debruçado sobre a problemática da integração e da inclusão, a **formação dos professores do ensino regular** é assim uma questão fundamental, quando não prioritária.

A este propósito, diz Glat (1995) que

“uma das principais barreiras (à integração)³⁴ é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber esses alunos portadores de necessidades educativas especiais”
(op. cit.: 13),

opinião que vai ao encontro da de Godofredo (1992), que verificou, através da pesquisa que realizou em trinta escolas do Município do Rio de Janeiro, que os professores do ensino regular dessas escolas, que tinham recebido alunos com

³⁴ sublinhado nosso

necessidades educativas especiais nas suas turmas, já de si numerosas, não tinham tido qualquer preparação nesse sentido.

Para esta autora,

“os professores rejeitam a integração, almejada em lei, por não possuírem condições concretas e subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas” (cit. in: Glat, op. cit: 13).

A integração tem sido promovida, de um modo geral, por legisladores, sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho de várias tarefas que a integração pressupõe. Ora, sem formação adequada, tendo de responder a várias solicitações, nomeadamente manter um programa minimamente eficaz e satisfatório para a generalidade da turma, é natural que os professores manifestem atitudes de receio e de resistência face a uma inovação dirigida centralmente e para a qual, de um modo geral, só se criaram dispositivos legais.

Segundo Correia (1997), vários estudos a este propósito dizem-nos que uma percentagem razoável de professores do ensino regular, embora concorde que a integração, a nível social, beneficia as crianças com NEE, considera que, a nível académico, os alunos não beneficiam particularmente, basicamente porque os professores não sabem como implementar uma programação que responda à generalidade da turma. Estas considerações vão ao encontro, aliás, dos resultados encontrados por Bergren e Bruce (1997), atrás referidos.

Ainscow (1998), por seu lado, refere que uma das principais dificuldades na implementação de uma política de integração reside no facto de **os professores não se sentirem preparados a nível pedagógico** e, por outro lado, não sentirem ainda que os alunos com necessidades educativas especiais são, também, da sua responsabilidade.

Esta constatação justifica assim, de certo modo, a situação que o autor encontrou na generalidade dos países que, embora promovam uma política de integração e de inclusão, mantêm estruturas de ensino regular e de ensino especial em funcionamento.

Para Mazzotta (1996), um dos problemas que se levanta à integração prende-se com a **avaliação das necessidades educativas especiais**, o que corresponde à opinião de Bairrão (1998) relativamente ao que acontece em Portugal.

Segundo Mazzotta,

“não poucas vezes, diversas situações identificadas como de educação especial nada têm de especial e outras, ainda, sequer poderiam ser consideradas educacionais” (op. cit: 200).

A questão da avaliação das necessidades educativas especiais é, de facto, uma questão de primordial importância na problemática da integração e, afinal, na de todos os alunos. Que passa, também, pela formação.

Autores como Ainscow (1998), Bénard da Costa (1996) e Niza (1996), entre outros, referem que as grandes dificuldades relativamente à integração e à inclusão se explicam, em grande parte, pelo facto de – e isto prende-se com a questão da avaliação – os professores e a escola, na sua globalidade, por razões de influência ainda médico-pedagógica, quererem definir necessidades especiais, centrando a sua intervenção com os alunos em função dessas necessidades.

Na opinião destes autores, a intervenção **orientada para o currículo**, de acordo com a proposta de Ainscow, Wang e Porter (1997), perspectiva a prática pedagógica do professor em função de todos os alunos, respeitando a individualidade própria de cada um, pondo em causa, na opinião de Niza (1996), o conceito de necessidades educativas especiais e de dificuldades de aprendizagem, na medida em que apela à **diferenciação pedagógica centrada na cooperação**.

Por **diferenciação pedagógica**, este autor entende, de acordo com Visser (1993),

“o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir, no currículo, uma

criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo)” (cit. in: Niza, op.cit: 147).

Para estes autores, a **prática pedagógica que assenta no currículo e na cooperação** (ou no partenariado educativo, segundo Vieira, 1995) é um dos factores fundamentais para a inclusão.

Como tal, apresentam-se, também, como um factor electivo para a integração.

Na medida em que deixa de centrar-se na problemática do aluno, a prática pedagógica que assenta no currículo e na cooperação elege a **diferenciação pedagógica** como princípio de intervenção, facilitando a integração e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Por outro lado, apelando à **cooperação**, elege as interrelações que devem estabelecer-se entre os alunos, os professores, os pais e a comunidade onde a escola se insere, ou seja, entre todos os actores que interferem (ou devem interferir) em qualquer processo educativo, sobretudo se estamos perante alunos com qualquer tipo de problemática.

A diferenciação pedagógica e a cooperação são, de resto, salientados por outros autores, entre os quais podemos destacar Oakes, Gamoran e Page (1992), Benavente (1994, cit. in: Niza, 1996), Sim-Sim (1995), Vieira (1995).

Chamando a atenção para as dúvidas e os questionamentos que a diferenciação curricular pode levantar, nomeadamente a acentuação das desigualdades, Oakes, Gamoran e Page (op. cit.) defendem a **aprendizagem cooperativa** (“cooperative learning”), salientando a sua importância.

Para outros autores, como Correia e Rodrigues (1997), a resposta à complexidade e diversidade das necessidades educativas especiais passa por um conjunto de recursos, entre os quais “a *adaptação e diversificação do currículo*”, a partir “do *currículo comum da escola regular*” (op. cit.: 105), de acordo com as necessidades evidenciadas pelos alunos.

A integração e a inclusão exigem, pois, **mudanças**. A nível das **atitudes** e da **prática pedagógica** dos professores, a nível da **organização e gestão da sala de aulas** e da própria **escola**, a nível da sua própria postura enquanto instituição.

Uma escola que integra e inclui não acontece por acaso, independentemente da vontade dos professores e dos outros actores. Integrar e incluir dependem de vontades políticas, mas dependem também das respostas adequadas que a comunidade e a escola como subsistema da comunidade souberem dar.

O que nos remete para as **relações de parceria** que inevitavelmente têm de estar em causa.

Relativamente a estas, ou seja as relações da escola com a comunidade, esta é uma questão de extrema importância a todos os níveis, mas particularmente importante no que toca às crianças com necessidades educativas especiais. Na verdade, não parece possível pensar em integração e em inclusão, sem conceber o envolvimento da comunidade e o envolvimento da escola com esta, envolvimento que tem de ser pensado a todos os níveis, com a participação de todos os actores sociais (professores, pais, associações de pais, autarquias locais e todos os outros agentes que constituem essa comunidade).

Para Canário (1992:76-79):

- “o *desenvolvimento global*” (ou seja, a *participação* dos diversos actores sociais na resolução dos problemas locais, como forma de contrariar os *efeitos perversos* das medidas tomadas centralmente);
- “a *gestão integrada de recursos*” (uma vez que a crescente procura social da educação e a relativa escassez de recursos existentes faz com que estes adquiram um valor de *polivalência* e de *multifuncionalidade*, constituindo *uma dimensão necessária da abertura da escola à comunidade*);
- “a *educação permanente*” (decorrente da necessidade da sociedade actual, caracterizada por *bruscas e profundas mutações tecnológicas*

que, em simultâneo com a *explosão da informação e a rápida desvalorização dos saberes*, impõem políticas educativas inovadoras a nível local e regional, de forma a que possa promover-se a articulação e a integração do *escolar e do extra-escolar*);

- “a <eficácia> da escola” (que nos conduz a estratégias que passam pela criação de *situações de aprendizagem pertinentes e significativas* aos diferentes contextos culturais de origem dos alunos),

são quatro argumentos que apontam para a importância de incentivar a relação da escola com a comunidade, o que parece extremamente significativo para a causa da integração e da inclusão, mas que reformula o posicionamento tradicional da escola na sociedade, o qual não parece ser possível sem formação nesse sentido.

A respeito do alargamento da intervenção educativa, Nóvoa (1992: 41), citando Benavente e Garcia (1992) refere-a, afirmando a necessidade de a escola interagir com outros espaços sociais, políticos e económicos. É assim que

“quem se situa na escola como área profissional, e ao mesmo tempo consegue dispor-se a intervir, constata que os problemas educativos actuais não encontrarão resposta nos limites dos tempos, dos espaços e das formas directamente escolares. Quem está nesta encruzilhada tem necessidade de alargar os horizontes: novas lógicas, propostas exploratórias, outras interrogações, ensaios controlados - quanto ao aprender/ saber/ fazer/ treinar/ organizar/ intervir. Vai ter que imiscuir-se no real envolvente e vai parar a outros espaços sociais e a outras áreas de actividades com outros actores”.

Esta perspectiva aponta para uma formação que, assentando na reflexão, tem, todavia, pressupostos diferentes daqueles de que decorre o presente estudo.

Mas quando pensamos na integração de uma criança com necessidades educativas especiais no ensino regular, temos de pensar no tipo de respostas que é necessário que ela tenha, o que implica a movimentação da escola que vai recebê-la para que se criem condições que favoreçam respostas adequadas.

Estas condições passam, necessariamente, por todos os factores referenciados, dos quais a **formação contínua** e a **formação inicial** dos professores do ensino regular são, na opinião da generalidade dos autores, um factor determinante e decisivo.

Embora os cursos de formação inicial de professores, em Portugal, incluam alguma informação relativamente à educação especial³⁵, parece crítico que haja formação que os prepare adequadamente para responder a escolas integrativas e inclusivas, de acordo, de resto, com a opinião da generalidade dos autores.

Ou seja e segundo Sim-Sim (1995: 42):

“mais do que sensibilizar para a Educação Especial, é necessário formar (todos) os professores no respeito pela diferença e pelas dificuldades individuais. Só assim fará sentido falar de escolas inclusivas e de sistemas educativos regidos por princípios integradores, onde todas as crianças da mesma comunidade aprendam em conjunto, salvaguardadas as necessidades educativas específicas de cada uma...”

Esta preocupação é evidente, também, na literatura brasileira (Mazzotta, 1996; Baumel, 1998; Prieto, 1998; Mantoan, 1998; Rizkallah, 1998).

De acordo com Baumel (op. cit: 42),

³⁵ D.L n° 344/89, que determina que “os cursos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir uma preparação inicial no campo da educação especial” (n° 2, Art° 15°)

“há que se destacar discussões e análises sobre a formação inicial (a qual não abarca explicações ou modelos que pretendam responder a embates e desafios da e na sala de aula)”,

segundo Prieto (op. cit: 139),

“dentre outros fatores, a grade curricular dos cursos de magistério deve assegurar conhecimentos teóricos e vivência prática junto a estes alunos (alunos com NEE)³⁶”.

Apesar de este estudo se direccionar para os professores do ensino regular, tendo em conta que a integração escolar dos alunos com NEE lhes comete um papel de extrema relevância, **o papel dos professores de educação especial** é igualmente importante, de acordo, aliás, com os autores que se debruçam sobre estas questões, nomeadamente Sim-Sim (op. cit: 41), para quem

“à medida que a escola se vai transformando para receber todas as crianças, a Educação Especial deixa de ser um subsistema dentro do sistema educativo para dar lugar a uma prática real de diferenciação pedagógica, realizada por toda uma equipa profissional, onde o especialista não deixa de ter lugar, mas onde o professor do chamado ensino regular é cada vez mais responsabilizado pela educação de cada criança”.

Retomando a formação de professores e, relativamente a Portugal, sendo de 1989 a legislação que inclui uma abordagem à educação especial nos cursos de formação inicial e, de 1992, a regulamentação do Regime Jurídico da Formação Contínua, podemos pensar que uma grande parte dos professores em exercício não teve formação, pelo menos a nível oficial, no que diz respeito

³⁶ sublinhado nosso

à integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

Ora, sendo a integração e a inclusão uma preocupação da Reforma Educativa em curso, a formação de professores, neste âmbito, deveria fazer parte dessa preocupação.

No entanto, definir a formação a partir das competências para as quais a legislação publicada remete os professores do ensino regular, ou defini-la a partir da revisão da literatura sobre estas questões, pode ser insuficiente. A questão da integração não se resume, apenas, à planificação individualizada e à avaliação dos alunos (Vieira, 1995).

Alguns estudos realizados, quer em Portugal, quer no Brasil, no âmbito da formação contínua dos professores, relativamente à integração, referem que estes dizem ter **necessidade de formação** para trabalharem com os alunos integrados (Vieira, 1995; Correia e Rodrigues, 1997; Madureira, 1997; Leite, 1997; Godofredo, 1992, cit. in Glat, 1995; Glat, op. cit; Mazzotta, 1996).

Outros estudos, neste âmbito, comprovam que a formação contínua contribui:

- para uma **mudança de atitudes dos professores** em relação aos alunos com necessidades educativas especiais (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Siegel, Janna, Jausovec e Norbert, 1994; Malouf, 1995; Vieira, 1995; Madureira, 1997; Bergren e Bruce, 1997);
- para o **aumento de auto-confiança do professor** (Larivee, 1981, cit. in: Vieira, 1995, Smith, 1987);
- para a **aquisição de competências** a nível do desempenho da prática pedagógica (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Vieira, 1995; Malouf, 1995);
- para o **desenvolvimento de conhecimentos** (Yap, 1992).

Em síntese, podemos concluir que:

- a **formação contínua** dos professores do ensino regular (Godofredo, 1992, cit. in: Glat, 1995; Cruishank e Lovitt, 1993, cit. in: Correia, 1997; Glat, 1995; Vieira, 1995; Sim-Sim, 1995; Niza, 1996; Mazzotta, 1996;

Madureira, 1997; Leite, 1997; Correia, 1997; Bénard da Costa, 1996, 1997; Wang e Porter, 1997; Bairrão et al., 1998; Baumel, 1998; Prieto, 1998; Ribeiro, 1998; Ainscow, 1998), as **atitudes** dos professores (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Vieira, 1995; Madureira, 1997), a **organização da escola**, a **planificação e gestão da prática pedagógica** (Vieira, 1995) e as **relações de parceria** (Canário, 1992; Nóvoa, 1992; Vieira, 1995; Niza, 1996) que a escola desenvolve com a comunidade em que se insere, tal como as que a comunidade desenvolve com a escola, são **factores facilitadores** da integração e da inclusão;

- a **resistência** à integração e à inclusão por parte dos professores está relacionada com a **falta de preparação** que estes dizem ter (Godofredo, 1992, cit. in: Glat, 1995; Glat, 1995, Vieira, 1995; Correia, 1997; Ainscow, 1998);
- a **intervenção centrada no currículo** (Bénard da Costa, 1996; Niza, 1996; Ainscow, Wang e Porter, 1997) facilita a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, porque deixa de centrar-se nas necessidades educativas do aluno, perspectiva que, na opinião destes autores, reflecte, ainda, a influência da fase médico-pedagógica;
- a **diferenciação pedagógica e a cooperação** são factores electivos para a integração e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular (Sim-Sim, 1995; Vieira, 1995; Bénard da Costa, 1996),
- a **diferenciação pedagógica centrada na cooperação** constitui para alguns autores, a resposta aos princípios da inclusão, da integração e da participação (Oakes, Gamoran e Page, 1992; Benavente, 1994, cit. in.: Niza, 1996; Niza, 1996);
- a **adaptação e a diversificação do currículo** a partir do currículo comum da escola, de acordo com as necessidades educativas especiais dos alunos integrados, realizada em conjunto com os professores de educação especial ou com outros técnicos

- especializados, facilita a integração escolar destes alunos (Correia e Rodrigues, 1997);
- as **relações de parceria** entre a escola e a comunidade são fundamentais (Vieira, 1995, Sim-Sim, 1995; Bénard da Costa, 1996; Niza, 1996; Ainscow, Wang e Porter, 1997);
- embora o papel do professor do ensino regular seja crítico e fundamental para que a integração e a inclusão escolares sejam uma realidade, o **papel do professor de educação especial** é igualmente importante (Sim-Sim, 1995, Vieira, 1995; Madureira, 1997; Leite, 1997; Correia, 1997; Bairrão, 1998);
- a problemática da integração e da inclusão devem ser incorporadas nos **cursos de formação inicial** de professores do ensino regular, que devem ir para além de uma simples abordagem destas questões (Sim-Sim, 1995, Vieira, 1995; Mazzotta, 1996; Baumel, 1998; Prieto, 1998; Mantoan, 1998; Rizkallah, 1998);

2. 3. A análise de necessidades de formação contínua de professores para a integração de alunos com NEE no ensino regular

A formação contínua dos professores do ensino regular, de acordo com a generalidade dos autores que se têm debruçado sobre esta temática e, como acabámos de ver, constitui um factor de extrema importância para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

A formação contínua dos professores do ensino regular, se se organizar em função das suas dificuldades, das suas preocupações, equacionadas e reflectidas, isto é, se partir da **análise de necessidades de formação**, que decorrem da integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais, facilita a sua integração e a sua inclusão.

Na verdade, ouvir os professores, sentir a sua experiência, perceber como perspectivam e se prospectivam relativamente à integração, procurar conhecer as áreas em que encontram dificuldades, bem como as motivações que têm em relação à formação contínua, parece ser um bom ponto de partida para equacionar a integração. Nomeadamente, porque este processo de identificação e de análise de necessidades é, também, um processo formativo que o formador ajuda a equacionar, a reflectir, a problematizar, em conjunto com os professores que, desta maneira, estão co-envolvidos ao longo do processo.

Algumas pesquisas desenvolvidas neste âmbito, das quais referiremos algumas, a título exemplificativo, dão-nos conta da importância da análise de necessidades de formação contínua dos professores do ensino regular, tendo em vista a integração e a inclusão.

Madureira (1997) e Leite (1997)³⁷ realizaram investigações, em Portugal, com professores do 1º Ciclo, procurando identificar necessidades de formação contínua, no âmbito da integração destes alunos no ensino regular.

³⁷ Tanto quanto temos conhecimento, estas são as únicas investigações sobre análise de necessidades de formação realizadas em Portugal, no âmbito da integração escolar dos alunos com NEE.

Para além da identificação de necessidades de formação contínua dos professores, Madureira (1997) procurou, ainda, saber se a entrevista e o diário constituíam técnicas válidas e adequadas para este efeito, tendo verificado que:

- através da entrevista, os professores evidenciaram necessidades de reflexão sobre as atitudes, valores e crenças; necessidades de desenvolvimento/aperfeiçoamento de competências que facilitem a integração escolar; necessidades de valorização da auto-estima pessoal, decorrente da insatisfação que sentem em consequência da integração;
- através dos diários, os professores evidenciaram necessidades a nível do desenvolvimento/aperfeiçoamento de competências pedagógicas mais latas, necessidades de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre os valores e crenças que lhes estão subjacentes,

o que a levou a concluir que estas duas técnicas se complementam e são importantes na identificação de necessidades de formação.

Por outro lado, tendo constatado que os professores que participaram na sua investigação aparentavam algumas atitudes de ambivalência relativamente à integração de alunos com necessidades educativas especiais, manifestas:

- “*na forma reservada*” (op. cit: 352), com que se referiam à falta de condições humanas e materiais das escolas,
- no receio expresso de não saberem trabalhar ou relacionar-se com estes alunos,

a autora defende que a formação contínua de professores, partindo da identificação de necessidades, contribui para uma mudança de atitude relativamente a estas questões, porque implica, entre outras coisas, que os professores reflectam sobre a prática que desenvolvem.

Relativamente à investigação desenvolvida por Leite (1997), esta teve como objectivo, à semelhança da pesquisa desenvolvida por Madureira (op. cit.), a identificação de necessidades de formação contínua de professores do

1º Ciclo, tendo em vista a integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Como instrumentos de suporte metodológico, a autora recorreu à entrevista e ao registo de incidentes significativos, procurando saber se estes constituíam técnicas válidas e adequadas para o estudo em questão, tendo verificado que:

- as entrevistas evidenciaram necessidades de formação relativamente aos alunos, ao ensino, aos professores enquanto professores e em relação ao sistema educativo;
- os incidentes significativos evidenciaram necessidades de formação que se prendem com dificuldades que os professores experimentam na prática pedagógica,

e que o uso complementar destas duas técnicas contribuía para uma identificação de necessidades de formação mais aprofundada, o que, na sua opinião

“pode constituir uma resposta eficaz aos problemas dos professores, das escolas, das inovações introduzidas centralmente pelo sistema educativo e, indirectamente, dos próprios alunos – afinal, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino” (op. cit: 244).

Olson e Azin-Manley (1998) desenvolveram uma pesquisa em várias fases, procurando determinar, entre outros objectivos, as necessidades de formação contínua dos professores do ensino regular, tendo em vista a integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

De acordo com estes autores, os professores que participaram neste estudo sentiam-se mal preparados para receberem alunos com problemas emocionais e de comportamento, pelo que optaram por programas de formação centrados na prática.

Trump, Gordon, Hange e Jane (1996) realizaram uma investigação na Virgínia, EUA, em que, recorrendo a entrevistas, procuraram fazer a detecção e

a análise de necessidades de formação de professores do ensino regular, tendo em vista a inclusão de alunos com NEE.

As entrevistas revelaram que os professores estavam preocupados com as discrepâncias académicas e sociais que estes alunos evidenciavam, face à generalidade dos alunos, e que a falta de apoio administrativo e de formação poderia justificar a resistência que alguns tinham relativamente à inclusão.

O levantamento de necessidades de formação, que os autores fizeram, foi posteriormente discutido com os professores e as escolas onde o estudo decorreu, tendo-se elaborado, a partir daí, programas de formação.

Battles et al. (1994) referem o estudo que realizaram em Vermont, EUA, a propósito da inclusão de um aluno com multideficiências numa turma do terceiro ano do ensino regular.

Entre os vários factores que os autores destacam desta pesquisa, a análise de necessidades de formação dos professores do ensino regular, que leccionavam no estabelecimento de ensino onde se fez a inclusão do aluno, feita através de entrevistas, contribuiu para que estes perspectivassem a inclusão sem a resistência que tinham mostrado inicialmente.

Malouf e Pilato (1991), por seu lado, desenvolveram um instrumento (“Smart Needs Assessment Program – SNAP”) que consiste num sistema de avaliação de necessidades de formação contínua para professores que têm alunos com NEE integrados nas suas turmas.

Segundo os autores, este sistema ajuda os professores do ensino regular a definirem as suas necessidades de formação, porque lhes possibilita que as relacionem e as perspectivem de acordo com a sua experiência.

A formação que decorre da análise de necessidades de formação contínua pode, por outro lado, constituir um excelente contributo para a **formação inicial**, na medida em que levanta questões que possibilitam fazer uma articulação entre a teoria e a prática, permitindo que os que querem entrar na carreira tenham uma perspectiva sobre a realidade, eventualmente mais próxima dessa realidade.

Em síntese:

- a **análise de necessidades** de formação apresenta-se como uma alternativa muito importante de formação contínua de professores, tendo em vista a integração e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum (Malouf e Pilato, 1991; Battles et al., 1994; Trump, Gordon, Hange e Jane, 1996; Madureira, 1997; Leite, 1997; Olson e Azin- Manley, 1998);
- a análise de necessidades na formação contínua de professores pode constituir um contributo muito importante para a **formação inicial** dos futuros professores.

Reflectir estas questões leva-nos a uma outra questão, que se prende intimamente com a integração, não apenas dos alunos com NEE, mas afinal com a de todas as crianças: o papel das Instituições de ensino superior, nomeadamente as Universidades, na formação inicial e contínua dos professores.

2. 4. O papel das Instituições de ensino superior na formação de professores: que perspectivas?

“O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento económico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão de experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto factores de desenvolvimento, são cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigem cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior” (Educação, Um Tesouro a Descobrir, 1996: 119).

É indiscutível que a integração e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais depende, entre outros factores, da formação dos professores, uma formação que deve ter em conta os próprios professores, as suas dificuldades, as suas expectativas, acima de tudo, a sua experiência, dados que parecem fundamentais para poder começar a perspectivar com um outro olhar, a sociedade, a escola, os alunos, porventura, a profissão docente.

É indiscutível, também, que cabe às instituições de formação e às Universidades um papel de extrema importância no (re)pensar de tudo isto.

De acordo com o relatório para a UNESCO, feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a educação, concebida como educação permanente, deverá organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais:

- *aprender a conhecer* (ou seja, aprender a aprender, partindo do princípio que “*a omnidisciplinaridade é um logro*” e que “*a especialização, mesmo para futuros investigadores, não deve excluir a cultura geral*”);
- *aprender a fazer* (tendo em vista “*uma qualificação profissional*”, adquirida através de aprendizagens formais e informais);
- *aprender a viver em comum* (“*num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro*”, *num segundo nível, e durante toda a vida, a participação em projectos comuns*”);
- *aprender a ser* (no sentido de saber “*agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal*”) (op. cit: 77).

Estamos, assim, perante a proposta de uma educação que vai para além da formação inicial, para além da formação profissional e mesmo para além da formação contínua, esta perspectivada como uma actualização de conhecimentos. É uma educação que se processa durante toda a vida, tendo em conta que **saber**, **saber fazer**, **saber viver** com os outros e **saber ser** são dimensões presentes e indissociáveis. É uma educação que, de acordo com estes autores do relatório para a UNESCO,

“deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização, para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo” (op.cit:90).

Por outro lado, este relatório, propondo

“melhorar a qualidade e a motivação dos professores, no sentido de fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos” (op. cit: 133),

sugere algumas medidas a ter em consideração, tais como:

- revalorizar o estatuto social dos professores (nomeadamente, através de um recrutamento mais criterioso destes profissionais);

- estreitar relações entre as Universidades e os Institutos de formação, tendo em vista a formação inicial e a formação contínua;
- (re)pensar os critérios de avaliação dos professores e dos alunos;
- reformar a gestão das escolas (libertando os professores de tarefas administrativas e criando serviços de apoio aos alunos);
- fomentar o desenvolvimento de relações de parceria da escola com a comunidade;
- implicar os professores no processo de renovação dos programas escolares, quer na fase de concepção dos mesmos, quer na sua fase de concretização.

Ou seja, e reflectindo um pouco à volta destas sugestões, parece que as mesmas se interligam profundamente com a formação de professores, perspectivada tendo em conta uma população diversificada, uma população “para o mundo”, como o próprio relatório também refere, e de onde não podem ser excluídos os alunos que requeiram medidas de intervenção mais específicas ou mais de acordo com as suas problemáticas.

Quando se parte do princípio que o estatuto social dos professores pode melhorar através do recrutamento mais criterioso destes profissionais, por exemplo, não só se reconhece que a imagem da profissão docente tem de ser alterada, como se admite que essa alteração passa pela formação,

“que deve inculcar aos professores uma concepção de pedagogia que transcenda o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interacção, a análise de diferentes hipóteses, tal como deve incluir uma forte componente de formação para a investigação” (op. cit: 140).

Nesse sentido, *“deviam estreitar-se as relações entre os Institutos de formação pedagógica e a Universidade”* (idem), nomeadamente porque

“as Universidades reúnem um conjunto de funções tradicionais associadas ao progresso e à transmissão do saber: investigação, inovação,

ensino e formação, educação permanente, podendo acrescentar-se-lhe ainda uma outra função que tem cada vez mais importância: a cooperação internacional” (op. cit.: 120).

Ou seja, de acordo com este relatório e às portas do século XXI, parece inevitável que as Universidades poderão ter um papel a desempenhar relativamente à formação inicial e contínua dos professores, perspectivada como um continuum, de acordo com Esteves (1991), Canário (1993), Garcia (1992; 1999), entre outros.

Saber, saber fazer, saber viver com os outros e **saber ser**, respeitando os quatro eixos em que se concebe, de acordo com este documento, a formação dos professores, são competências e posturas fundamentais, porque o modo como o mundo se perspectiva e prospectiva implica a necessidade de ter profissionais que saibam adequar respostas às mais variadas e diversas solicitações.

Isto é:

“numa época em que o volume de conhecimentos e de informações passa por um crescimento exponencial, e em que se espera das instituições de ensino superior que satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado, adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino prestado pelas instituições de ensino superior” (op. cit.: 122).

Parece, pois, fundamental que a formação de professores seja da competência das instituições de ensino (ou de educação) superior, as quais devem estar em estreita ligação com as Universidades, que mais vocacionadas para a pesquisa, podem e devem contribuir para que a formação prepare adequadamente os futuros professores e contribua para uma actualização dos que já estão na profissão.

No entanto, tudo isto passa também pela (re)estruturação do ensino universitário.

Não é fácil (re)organizar o sistema, aceitando que pesquisa e ensino são dimensões ao mesmo nível, que as Universidades têm uma função social da qual não devem alhear-se, pelo que, da sua cooperação ou parceria com instituições de ensino superior e com as próprias escolas vai depender a formação do cidadão para o mundo, de acordo com o relatório para a UNESCO.

Esta questão não é, contudo, uma questão linear, em função, entre outros factores, das próprias concepções de Universidade.

Na verdade,

“como fazer coexistir, no contexto de uma formação profissionalizante, os conteúdos teóricos, os procedimentos metodológicos, os requisitos para a investigação que assegurem a formação exigida pela análise crítica, e os conhecimentos técnicos necessários à inserção social?” (Bireaud, 1995: 29)

Segundo Esteves (1999), embora se verifique uma tendência geral para a universitarização da formação inicial dos professores, o que parece ser um contributo importante para a valorização do estatuto socio-profissional da profissão docente, na verdade, a sua implementação tem levantado resistências por parte das instituições universitárias, inclusivamente nos países onde esta prática já existe há muito tempo.

Contudo, a formação contínua, na senda da educação permanente de que nos fala o relatório para a UNESCO, é fundamental e não deve ser descurada, quanto mais não seja porque representa um ponto de partida, como investimento em profissionais que, de alguma forma, adquiriram conhecimentos e saberes na prática do quotidiano.

É nesse sentido que a formação que assenta na análise de necessidades de formação que decorrem da prática dos professores pode representar um bom contributo, não apenas para os profissionais envolvidos, como também para a própria formação inicial.

É nesse sentido, também, que uma formação assim entendida pode ir ao encontro do parecer dado à UNESCO, na medida em que uma escola para o mundo pressupõe a opinião dos que já lá estão, contribuindo para ajudar a (re)formular a formação dos futuros professores, articulando, deste modo, a teoria e a prática.

Por outro lado, a formação assim entendida pode representar um movimento circular, isto é, um espaço de formação para a própria Universidade, que pode, desta maneira, contactar mais directamente com os problemas reais da profissão docente.

Ou seja e, de acordo com Canário (op. cit: 17),

“o campo da formação contínua de professores é sem dúvida um domínio em que as instituições do ensino superior poderão e deverão desempenhar um papel relevante, na construção de práticas sociais inovadoras. É também uma oportunidade para que possam dar cumprimento de modo mais global, articulado e reflexivo, à sua tripla vocação: desenvolver actividades de formação, produzir novos conhecimentos, desenvolver formas de intervenção social na comunidade envolvente”.

Em síntese:

- **saber, saber fazer, saber viver** com os outros e **saber ser** são competências fundamentais que se adquirem através da educação, concebida como uma educação permanente;
- “ensinar” estas competências implica ter professores cuja **formação** deve ser perspectivada neste sentido, para o que é fundamental que haja um estreitamento de relações entre os institutos ou os centros de formação e as Universidades;
- o papel das **instituições de ensino superior** e das **Universidades** na formação inicial e contínua dos professores é determinante;

- a experiência profissional dos professores constitui um contributo muito importante para a formação inicial, nomeadamente no que diz respeito à integração de alunos com necessidades educativas especiais, pelo que, a formação contínua que parte da **análise de necessidades** de formação, que os professores sentem na sua prática, pode representar um bom ponto de partida;
- conhecer as dificuldades, os desejos/expectativas com que os professores do ensino regular se debatem, nomeadamente no que se refere aos problemas suscitados pela integração escolar de alunos com NEE, pode constituir um suporte teórico e prático para a formação inicial e um espaço de formação para as próprias instituições de formação – a formação pode constituir-se, assim, como um **movimento circular**.

II – A ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CONTRIBUTO PARA A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NEE NO ENSINO REGULAR

Introdução

Nesta parte do trabalho e, como referimos na introdução do mesmo, apresentamos:

- o enquadramento do estudo e o modo como recolhemos a informação que o consubstancia;
- a análise e a discussão dos dados,

que procuraremos reflectir, de acordo com a revisão da literatura sobre estas questões.

1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO E RECOLHA DE DADOS

1. 1. O Problema

O **problema** subjacente a esta pesquisa consiste em saber quais são as necessidades de formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (dez a leccionarem em duas escolas de Lisboa e dez a leccionarem em duas escolas da cidade de São Paulo), decorrentes da integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, partindo do pressuposto que um estudo que se debruce sobre uma população com problemáticas diferenciadas pode contribuir para a integração escolar de todos os alunos.

1. 2. Questões Orientadoras do Estudo

Tendo como objectivos gerais:

- investigar dificuldades de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (dez a leccionarem em duas escolas de Lisboa e dez a leccionarem em duas escolas da cidade de São Paulo), decorrentes da integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular;
- analisar as necessidades de formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (dez a leccionarem em duas escolas de Lisboa e dez a leccionarem em duas escolas da cidade de São Paulo), decorrentes da integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular;

- fazer um estudo das necessidades de formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (dez a leccionarem em duas escolas de Lisboa e dez a leccionarem em duas escolas da cidade de São Paulo), decorrentes da integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular;
- contribuir para o delineamento de um quadro de referências para a formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, nas instituições de ensino (ou educação) superior,

ao longo do trabalho de campo e do trabalho teórico, outras questões mais específicas, no entanto, foram tomando forma e foram sendo objecto de reflexão, contribuindo, porventura, para compreender melhor o problema inerente a esta pesquisa.

Nesse sentido, procurámos perceber:

- se podíamos estabelecer alguma relação entre o discurso das professoras, nomeadamente as dificuldades referidas e os estádios de desenvolvimento da carreira dos professores³⁸;
- se as necessidades de formação, percepcionadas como tal, das professoras de Lisboa não diferiam particularmente daquelas mencionadas pelas professoras de São Paulo, porque a integração dos alunos com necessidades educativas especiais levanta sempre questões idênticas;
- se havia relação entre as dificuldades referidas pelas professoras e as competências definidas pela legislação que consubstancia a integração;
- se as questões levantadas pelas professoras, na sua generalidade, não estariam relacionadas também com a dificuldade em atender populações escolares cada vez mais diversificadas.

³⁸ De acordo com Fuller (1969), Huberman (1992) e Gonçalves (1992).

1. 3. Natureza, âmbito e plano geral do trabalho

Embora a integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais seja uma inovação do sistema educativo e, como tal, a formação de professores de acordo com a introdução desta inovação pudesse ser perspectivada segundo o paradigma da mudança (Éraut, 1985), no momento em que as escolas assumem a integração cabe-lhes, bem como aos professores, responder às questões que daí advêm. Nesse sentido, a análise de necessidades de formação pode ser perspectivada de acordo com os pressupostos do paradigma do crescimento e do paradigma da resolução de problemas (Éraut, op. cit.).

Este estudo, partindo da valorização da experiência dos professores e concebendo a formação como um trajecto que se desenvolve ao longo da vida (Ferry, 1983), fundamenta-se:

- no **paradigma do crescimento** (Éraut, op. cit.);
- no **paradigma personalista** (Zeichner, 1983)

que, como foi referido no enquadramento teórico, assenta na fenomenologia e na psicologia do desenvolvimento, defendendo que a formação deve decorrer das necessidades e das preocupações dos formandos.

Perspectiva-se, também, de acordo com:

- o **sistema centrado na análise sociotécnica das condições de trabalho** (Correia, 1989),

na medida em que a experiência dos professores constitui a referência fundamental para a formação, partindo do pressuposto que as necessidades são determinadas pelo contexto social em que a mesma se insere e pelos instrumentos utilizados para a sua identificação;

- a **forma interactiva-reflexiva** (Demailly, 1992),

uma vez que à formação que decorre da análise de necessidades, tal como este trabalho a concebe, está subjacente a negociação destas entre formandos

e formadores, dando origem ao que a autora considera a “*fabricação colectiva de novos saberes*” (op. cit: 142).

Por outro lado, insere-se numa das duas perspectivas de formação apontadas por Barbier e Lesne (1977) e Rodrigues e Esteves (1993), segundo a qual é fundamental conhecer os desejos, as expectativas e os problemas dos professores, no sentido de ajustar o programa, o formador e o formando,

Esta pesquisa procurou assim compreender como os professores percebem e vivenciam a integração escolar dos alunos com NEE, através das dificuldades que dizem encontrar na sua prática pedagógica, das carências que dizem sentir na sua formação e das expectativas que têm relativamente à formação contínua, tendo em conta os estudos de Fuller (1969), Huberman (1992) e Gonçalves (1992), a propósito dos ciclos de vida destes profissionais.

A determinação de objectivos indutores de formação foi feita a partir da **expressão das expectativas dos indivíduos**, um dos três modos de determinação de objectivos de formação propostos por Barbier e Lesne (1977).

De acordo com Estrela et al. (1998), os objectivos assim determinados apresentam-se com “*pressupostos teóricos e metodológicos com maior poder operacional*” (op. cit: 130), o que vai ao encontro da opinião de Barbier e Lesne (op. cit.), para quem as necessidades de formação se detectam ou emergem nas e das situações de trabalho, sendo influenciadas pelas representações que os formandos têm em relação às mesmas.

A formação, na óptica deste estudo, perspectiva-se assim

“como um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir e a aperfeiçoar as suas capacidades” (Ferry, 1983: 36).

Os objectivos de formação que dariam suporte aos conteúdos do programa de formação, o qual seria previamente negociado com as formandas, decorreram, por conseguinte, das necessidades e das preocupações das professoras entrevistadas, isto é, da sua experiência e da reflexão sobre a mesma, num determinado contexto educativo e social, tendo ainda em conta as competências para as quais a legislação sobre integração remete os professores.

Definido o problema, ou seja, as necessidades de formação dos professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (1º Ciclo, em Portugal), decorrentes da integração de alunos com NEE no sistema regular de ensino, como já referimos, baseando-nos também na nossa experiência profissional, procurámos, antes de mais, um apoio curricular nas questões da formação de professores e da investigação em Educação.

Por outro lado, debruçámo-nos sobre a legislação que, em Portugal e na cidade de São Paulo, enquadra legalmente a integração de alunos com NEE no ensino regular, procurando inferir as funções e tarefas para que remete os professores.

Desta análise, definimos as competências que, segundo a lei, estes profissionais têm de desempenhar sempre que têm alunos em integração, comparando-as posteriormente com as dificuldades que referiram ao longo das entrevistas.

Para a realização destas, que decorreram de dois guiões, um destinado a professores com alunos com NEE integrados e outro para professores sem crianças integradas, contactámos escolas da região metropolitana de Lisboa e da cidade de São Paulo que se mostraram receptivas ao nosso trabalho.

Tratadas as entrevistas, definimos os objectivos de formação, que decorreram num primeiro momento, do discurso das professoras entrevistadas, tendo em conta as dificuldades e as lacunas que sentem na sua formação, bem como as expectativas que têm relativamente à mesma e, num segundo momento, do cruzamento destes objectivos com a análise da legislação relativa à integração.

Estes dados foram, depois de tratados, devolvidos aos professores implicados e aos outros docentes das escolas onde o estudo decorreu que quiseram participar, procurando assim reflectir com as escolas algumas das questões decorrentes deste estudo.

Em qualquer destes estabelecimentos de ensino encontrámos uma grande receptividade em relação a esta pesquisa, manifesta, nomeadamente, na disponibilidade em colaborar não apenas nas entrevistas, mas também em momentos a ela posteriores.

Para a planificação destas acções, tivemos em conta o tempo que cada escola podia disponibilizar e uma metodologia de trabalho que fosse ao encontro do desejo manifestado pelos intervenientes na sessão.

Nesse sentido, optou-se pela apresentação de acetatos com os dados relativos às entrevistas e à legislação que legitima a integração dos alunos com NEE no ensino regular, que os professores foram reflectindo, à medida que as transparências iam sendo apresentadas.

Esta pesquisa, seguindo os passos recomendados por alguns autores, como Stufflebeam (1985), Suarez (1985) e Mckillip (1987)³⁹ não é, todavia, um processo completo de análise de necessidades, uma vez que ficou pela devolução dos dados aos professores que participaram nesta pesquisa, com quem, apesar de se terem discutido com razoável profundidade alguns dos pontos levantados pelas entrevistas, não se estabeleceu nem se negociou algum programa de formação, a partir das necessidades de formação identificadas.

Na medida em que os estudos comparados têm vindo a alargar os seus quadros de referência, situando-se a nível do global e do local (Altbach & Kelly, 1986; Giddens, 1991, Nóvoa, 1995, cit in: Malet, 1998), a investigação, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores, pode enriquecer-se através de estudos comparados que decorram da emergência de novos espaços de identidade, como é o caso da Europa (Ginsburg, 1991, cit. in: Malet, op. cit.) e das problemáticas educativas transnacionais (Crossley & Broadfoot, 1992, cit. in Malet, op. cit.).

No entanto, este estudo não é um estudo comparativo na sua essência. Pensamos, todavia, que as contribuições dadas pela experiência dos professores envolvidos nesta pesquisa podem ser importantes, pelas trocas que podem eventualmente permitir, pelos questionamentos que levantam, pela possibilidade que oferecem para equacionar algumas questões, dentro dos contextos em que as mesmas se perspectivam.

³⁹ Referenciados no ponto 1.6. do Enquadramento Teórico

1. 4. Operacionalização de Conceitos

De acordo com o enquadramento teórico deste estudo, qualquer processo de análise de necessidades implica que se definam:

- as **fontes** de informação;
- o **conceito** de necessidades que lhe está subjacente;
- a **metodologia** (processos, técnicas e instrumentos) que lhe dá suporte.

Relativamente ao primeiro ponto, os **professores** que participaram nesta pesquisa constituíram uma **fonte de informação** privilegiada, através da qual procurámos compreender como é que a integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, enquanto uma inovação dos dois sistemas educativos em causa, está a ser percebida e vivenciada, o que nos permitiu identificar necessidades de formação.

Por **necessidades de formação** entendemos

- as **preocupações**;
- as **dificuldades**;
- as **carências**;
- os **problemas**;
- as **expectativas**

sentidas pelos professores (Montero, 1987, cit. in: García, 1999), isto é,

“as representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto”

(Estrela et al., 1998: 130),

expressas pelos próprios professores no seu contexto profissional (Barbier e Lesne, 1977; Routledge, 1987; Nixon, 1989; Wray, 1989; Blackmore, 1991; Demailly, 1992).

Nesse sentido, procurámos identificar indicadores de necessidades de formação contínua que decorrem da integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais, isto é:

- como os professores se perspectivam face aos alunos integrados (ou a integrar) e aos dispositivos legislativos que regulamentam a integração;
- que atitudes atribuem aos outros actores que intervêm no processo educativo, isto é, como os outros (alunos da turma, pais, escola) percebem a integração;
- que dificuldades experimentam (ou que pensam poder vir a ter) na sua prática pedagógica;
- que motivações ou que expectativas manifestam relativamente à formação contínua.

A nível **metodológico**, utilizámos a **entrevista** semi-directiva como instrumento de recolha de informação, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências e as expectativas dos professores em relação à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, ou seja, as necessidades de formação de acordo com a definição que nos serviu de referência e respeitando a opinião de alguns autores como Rushby e Richards (1982), Pennington (1985), Lüdke e André (1986), Estrela (1986), Routledge (1987), Mckillip (1987), Marsh (1987) e Loudon e Edwards (1991) relativamente a esta técnica.

Por outro lado, sendo a integração escolar uma inovação implementada pelo sistema educativo português e pelo sistema educativo brasileiro, analisámos a legislação que a enquadra, identificando as funções e as tarefas para que remete os professores, bem como a que regulamenta o funcionamento das escolas públicas, o que corresponde, a nível do processo de recolha de dados, à **consulta de documentos**.

Para além da operacionalização destes conceitos, importa destacar o que entendemos por outros que estão muito presentes ao longo deste trabalho,

como é o caso de **necessidades educativas especiais (NEE)** e de **integração**¹.

Por **necessidades educativas especiais** entendemos, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, tendo em conta que este conceito abrange ainda as crianças que trabalham e as crianças de rua, as crianças pertencentes a populações nómadas ou remotas, a minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais.

Partindo do princípio que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se num meio o **menos restritivo possível**, entendemos por **integração escolar**, a responsabilização da escola regular pela educação de todos os alunos, independentemente da problemática que apresentem.

Nesse sentido, é necessário que, entre outras condições, o ensino regular e a educação especial interajam e cooperem entre si, de acordo com Birch (1974, cit. in.: Sprinthall & Sprinthall, 1993), Bairrão (1981), Vieira (1995), Sim-Sim (1995) e Correia (1997), entre outros autores, de forma a que a resposta às necessidades educativas de cada aluno seja a mais adequada.

Por meio o **menos restritivo possível**, consideramos um ambiente que favoreça a “normalização” destes alunos, a nível físico, funcional, social e pedagógico, isto é, a escola regular.

De acordo com estas definições, considerámos, neste estudo, que os alunos com necessidades educativas especiais eram os que, estando integrados em turmas do ensino regular das escolas públicas, estavam a ser apoiados pela educação especial.

¹ Referenciados no ponto 2.1. do Enquadramento Teórico

1.5. Processo de Recolha de Dados

1. 5. 1. A consulta de documentos

A consulta de documentos, uma das técnicas de suporte à análise de necessidades (Steadham, 1980, cit. in: Rodrigues e Esteves, 1993), constitui para Lüdke e André (1986)

“uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador” (op. cit: 38).

Nesse sentido, a consulta da legislação que em Portugal e na cidade de São Paulo suporta e regulamenta a integração escolar de alunos com NEE, bem como aquela que regulamenta o funcionamento das escolas da rede pública, pareceu-nos fundamental para enquadrar melhor este estudo e perceber esta problemática de um modo mais abrangente.

Ainda de acordo com Lüdke e André (op. cit: 38), a análise documental

“pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Procurando assim contextualizar a integração e compreender como a mesma se processa nas duas situações em estudo, consultámos também alguns autores brasileiros (Mazzotta, 1986, 1989; Glat, 1995; Edler, 1996; Romero e Nunes, 1997; Baumel, 1998; Prieto, 1998; Riskallah, 1998; Ribeiro, 1998) e portugueses (Bénard da Costa, 1979, 1981, 1985, 1989; Bairrão, 1981, 1994; Vieira, 1984, 1995; Sim-Sim, 1986, 1995; Pereira, 1986; Felgueiras, 1994; Gaspar, 1995; Niza, 1996; Correia, 1997; Bairrão et al., 1998), que se debruçaram sobre este assunto.

A consulta e, nalguns casos, a análise da documentação relativa a estas questões, permitiu-nos perceber

- como a integração se tem processado nas duas situações em estudo;
- o funcionamento das escolas;
- os apoios de que dispõem;
- as funções e as tarefas para as quais a legislação sobre integração remete os professores do ensino regular;
- as competências resultantes das funções e das tarefas

que, de acordo com os Normativos, os professores têm de desempenhar sempre que têm alunos com NEE integrados.

1. 5. 2. As Entrevistas

Processo largamente usado na análise de necessidades de formação de professores (Rushby e Richards, 1982; Routledge, 1987; Marsh, 1987; Loudon e Edwards, 1991; Rodrigues e Esteves, 1993, entre outros), a entrevista é considerada por alguns autores, como por exemplo, Estrela (1984), Pennington (1985), Lüdke e André (1986), Mckillip (1987), um meio privilegiado de recolha de dados.

Para Lüdke e André (op. cit: 34)

“a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:134),

“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Tendo em conta os objectivos desta pesquisa, utilizámos a entrevista semi-directiva, de acordo com Lüdke e André (op. cit.:36) para quem, ao nível da pesquisa em ensino,

“é preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos, seguindo uma certa ordem lógica e também psicológica”,

e com Bogdan e Biklen (op. cit.:135) que defendem que *“nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”*.

Lüdke e André (op. cit.) chamam a atenção para vários cuidados a ter durante a preparação e a realização de qualquer entrevista. Esses cuidados prendem-se com o respeito que todos os entrevistados devem merecer ao entrevistador, nomeadamente a nível dos seus valores, quadros de referência e opiniões, devendo este, por isso, não distorcer assuntos e saber ouvir com atenção.

Em conformidade com a opinião destas autoras, Estrela (1984:354) considera que na condução da entrevista, o entrevistador deve: *“evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada; esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado”*.

Bogdan e Biklen (op. cit.:137) referem as mesmas preocupações, salientando que não existem propriamente regras que se apliquem indiferentemente a todas as entrevistas, a não ser *“a necessidade de ouvir cuidadosamente”*. É importante, segundo estes autores, que o entrevistador tenha em conta que os respondentes podem ter opiniões que entrem em conflito com as suas, pelo que é fundamental que este tenha presente que

“o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (idem).

Segundo Thiollent, (1980, cit. in: Lüdke e André, op. cit.), a atenção flutuante é muito importante na condução de uma entrevista, pelo que, o

entrevistador deve estar atento à comunicação não-verbal que se estabelece ao longo da mesma, que é fundamental para compreender melhor o que o entrevistado procura comunicar.

De acordo com aquelas autoras,

“não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão de verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (op. cit.: 36).

No que diz respeito aos sujeitos a entrevistar, para Michelat (1982:199),

“é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser ele quem detém uma imagem particular da cultura (ou das culturas) à qual pertence.

Assim, na sua opinião,

a amostra deve ser constituída a partir de critérios de diversificação em função das variáveis que são estratégicas para obter exemplos da maior diversidade possível das atitudes a respeito do tema em estudo” (idem).

Neste sentido, preparámos entrevistas para professores com alunos integrados nas suas turmas e para professores sem alunos integrados (ou que eventualmente não tivessem essa experiência), tal como optámos por fazer entrevistas em mais de uma escola.

Outro dos aspectos que os diversos autores consideram é a confidencialidade e o anonimato, que devem ser assegurados e garantidos aos entrevistados.

Atendendo à problemática em estudo e tendo como referência o modelo proposto por Estrela (1984), o guião (ou roteiro) para as entrevistas que está na

base desta pesquisa (submetido à aprovação de juízes e em anexo) teve em conta dois aspectos: um de carácter metodológico, que procurou atender às considerações teóricas referidas e outro relacionado directamente com o conteúdo deste estudo.

Tendo como **tema** a detecção de necessidades de formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental decorrentes da integração de alunos com NEE no sistema regular de ensino, as entrevistas tiveram como **objectivo geral** recolher dados de opinião que permitissem fazer o levantamento dessas necessidades, sendo o seu guião constituído por quatro blocos, cujos objectivos específicos passamos a apresentar.

QUADRO Nº I
Blocos e Objectivos Específicos das Entrevistas

Blocos	Objectivos específicos
I Legitimação da entrevista e motivação do interessado	<ul style="list-style-type: none"> • explicar os objectivos da entrevista e do estudo que pretende efectuar-se; • motivar o entrevistado.
II Atitudes e valores dos professores face à integração de alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> • conhecer a opinião do professor relativamente à integração de alunos com NEE no sistema regular de ensino; • identificar atitudes do professor face à integração.
III Integração de alunos com NEE: implicações na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • levar o professor a referir as experiências de integração de alunos com NEE, por si vivenciadas: problemas e dificuldades experimentados na sua prática pedagógica (para os professores com alunos com NEE integrados); • levar o professor a referir problemas e dificuldades que antecipa na sua prática pedagógica decorrentes da integração de alunos com NEE (para os professores sem alunos com NEE integrados).
III. Formação Contínua desejada	<ul style="list-style-type: none"> • conhecer as motivações dos professores para a formação contínua; • levar o professor a identificar áreas temáticas para a formação contínua.

As entrevistas, cuja duração variou de 45m a 1h30m, gravadas em audio e posteriormente transcritas (segundo a opinião de vários autores, nomeadamente Triviños, 1987) realizaram-se, individualmente, na sala de professores das escolas onde as professoras leccionavam, de acordo com a sua disponibilidade.

1. 6. Caracterização das professoras entrevistadas

Os sujeitos intervenientes nesta pesquisa são professores do ensino regular (dez em Lisboa e dez na cidade de São Paulo), que leccionam os quatro primeiros anos do ensino fundamental, em duas escolas da rede pública destas cidades, com e sem alunos com NEE integrados nas suas turmas, que se dispuseram a colaborar nesta pesquisa.

Para a sua caracterização, tivemos em linha de conta: o **sexo** a que pertencem; a **idade** aproximada em que se situam (20-29; 30-39; 40-49; 50+); os **anos de serviço docente** que têm (menos de 5; 5-10; mais de 10 anos); a **experiência de integração** de alunos com NEE que possuem; a sua **situação profissional** (efectivos, Quadro Distrital de Vinculação, contratados, no caso dos professores portugueses; efectivos ou contratados, com jornada básica, jornada especial ampliada ou jornada especial integrada, no caso dos professores de São Paulo)⁴¹; o **ano lectivo que leccionam** no momento da entrevista; terem ou não, **alunos com NEE integrados**; a sua **formação de base**⁴² e outra adquirida após a conclusão da habilitação profissional.

⁴¹ Relativamente à situação profissional dos professores portugueses, entende-se por professores efectivos aqueles que pertencem ao Quadro Geral (são titulares de uma escola), por professores do Quadro Distrital de Vinculação aqueles que, embora tendo vínculo ao Ministério da Educação, têm de concorrer todos os anos, em concurso público, a uma escola desse distrito, e por professores contratados os que não têm qualquer vínculo ao Ministério, pelo que o seu contrato acaba no prazo para tal estipulado. Em Portugal, todos os professores do 1º Ciclo trabalham o mesmo número de horas: trinta e seis, das quais vinte e cinco são lectivas, destinando-se as outras a actividades complementares relacionadas com a docência. Relativamente aos professores da cidade de São Paulo, as designações de efectivo ou contratado significam o mesmo que em Portugal, entendendo-se por jornada básica de trabalho, dezoito horas lectivas e duas horas para actividades, por jornada especial ampliada, vinte e cinco horas lectivas e cinco para actividades e por jornada especial integral, aquela que corresponde a vinte e cinco horas lectivas e quinze para actividades.

⁴² Uma vez que este estudo decorre em dois países diferentes, julgamos que é importante referir dados relativamente à formação dos professores que leccionam no 1º Ciclo, no caso de São Paulo, os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Relativamente a Portugal, os professores que leccionam em escolas da rede pública e no que diz respeito a este Ciclo, formavam-se nas escolas do Magistério Primário, que se reconverteram, com a Reforma Educativa de 1986, em Escolas Superiores de Educação (ESE's), passando a conferir aos professores do 1º Ciclo o grau de bacharel. Actualmente, as ESE'S conferem licenciaturas a todos os professores. Na cidade de São Paulo, a formação de professores até à quarta série (equivalente ao quarto ano em Portugal) é feita em Escolas de Formação de Professores (CEFAN), um projecto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

QUADRO Nº II**Caracterização das professoras entrevistadas em Lisboa**

Prof	Sexo	Idade	Anos de serviço	Situação profissional	Ano que lecciona	Alunos c/ NEE	Formação
A	F	30-39	+ de 10	QDV	4º	0	MP Licenciatura
B	F	40-49	+ de 10	QDV	4º	2	MP Licenciatura
C	F	40-49	+ de 10	QDV	3º e 4º	3	MP
D	F	40-49	+ de 10	Efectiva	2 e 3º	2	MP
E	F	40-49	+ de 10	QDV	2º	0	MP
F	F	20-29	5-10	QDV	4º	2	ESE
G	F	50+	+ de 10	Efectiva	1º	0	MP
H	F	20-29	5-10	QDV	2º	2	ESE
I	F	20-29	5-10	QDV	3º	0	ESE
J	F	40-49	+ de 10	Efectiva	2º	0	MP

QUADRO Nº III**Caracterização das professoras entrevistadas na cidade de São Paulo**

Prof	Sexo	Idade	Anos de serviço	Situação profissional	Ano que lecciona	Alunos c/ NEE	Formação
K	F	30-39	5-10	Efectiva*	4º	2	MP
L	F	40-49	+ de 10	Efectiva#	1º	3	MP
M	F	40-49	+ de 10	Efectiva*	3º	1	MP
N	F	50+	+ de 10	Efectiva#	2º	4	MP Licenciatura
O	F	40-49	+ de 10	Efectiva*	3º	5	MP
P	F	20-29	5-10	Efectiva*	2º	5	MP Licenciatura
Q	F	30-39	+ de 10	Efectiva#	1º	5	MP
R	F	40-49	+ de 10	Efectiva*	2º	10	MP
S	F	50+	+ de 10	Efectiva*	s/turma	0	MP
T	F	40-49	5-10	Efectiva*	3º	5	MP

Legenda

QDV – Quadro Distrital de Vinculação

MP – Magistério Primário

ESE – Escola Superior de Educação

Licenciatura – Graduação

- Jornada Especial Ampliada

* - Jornada Especial Integral

Da leitura dos quadros verifica-se que:

- todos os professores entrevistados são do sexo feminino;
- nas duas situações em estudo, é igual o número de professoras que tem entre quarenta e quarenta e nove anos de idade;
- é igual e maioritário o número de professoras que tem mais de dez anos de profissão, nas duas situações em estudo;
- todas as professoras brasileiras são efectivas, enquanto que das dez professoras portuguesas, apenas três são efectivas, pertencendo todas as outras ao Quadro Distrital de Vinculação;
- todas as professoras entrevistadas trabalham semanalmente vinte e cinco horas lectivas, não sendo igual para todas, no entanto, a componente não lectiva;
- enquanto todas as professoras brasileiras têm alunos com necessidades educativas especiais integrados nas suas turmas, variando o número entre um e dez, apenas cinco professoras portuguesas têm alunos integrados, numa média de dois alunos por turma;
- todas as professoras brasileiras são formadas por Escolas do Magistério Primário, tal como a maioria das professoras portuguesas, das quais há três formadas por Escolas Superiores de Educação;
- do conjunto das entrevistadas, há mais professoras portuguesas com uma habilitação de ensino superior.

Apesar de algumas das professoras portuguesas não terem alunos com necessidades educativas especiais integrados nas suas turmas, na altura em que foram entrevistadas, todas têm experiência de integração, atendendo:

- ao número de anos de serviço que têm;
- à legislação que implementou a integração escolar, que data de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo,

e posteriormente do DL 319/91 de 23/09.

1. 7. Caracterização das escolas

Sendo um estudo que decorreu em duas cidades de países diferentes, pareceu-nos interessante debruçarmo-nos, ainda que sumariamente, sobre os estabelecimentos de ensino onde as professoras que colaboraram connosco leccionam, de forma a podermos contextualizar melhor algumas das problemáticas referidas.

Relativamente às escolas públicas da área metropolitana de Lisboa onde realizámos as entrevistas, uma insere-se em plena cidade, num bairro residencial razoavelmente antigo, onde a principal actividade económica é o comércio. A outra, situada numa zona da cintura industrial desta cidade, está localizada num bairro recém-construído, numa área essencialmente fabril.

QUADRO Nº IV

Caracterização das escolas de Lisboa em estudo

Escola	NºAlunos	NºProfs	NºAux.	NºAlunos apoiados	NºSalas	Funcionam/
Escola 1	199	12*	5	8	12	9/12 13.30/15.45
Escola 2	161	8**	3	9	8	9/12 13.15/15.30

Legenda:

*Destes professores, apenas nove têm uma turma a seu cargo. Relativamente aos outros três, um é professor de apoio do ensino regular⁴³ e os outros dois prestam serviços administrativos na escola.

Dos doze professores, dois são professores efectivos, oito pertencem ao Quadro Distrital de Vinculação e dois são professores contratados. As suas idades variam entre os vinte e cinco e os cinquenta e oito anos (dados fornecidos pela Directora da escola).

**Destes professores, cinco são professores efectivos e três pertencem ao Quadro Distrital de Vinculação, situando-se as suas idades entre os vinte e oito e os cinquenta e dois anos (dados fornecidos pela Directora da escola).

⁴³ Os professores de apoio do ensino regular são professores colocados nas escolas, ao abrigo do DL 35/88 de 02/04/88. Dependem pedagogicamente do Conselho Escolar e dão apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências.

Nos dois casos, são escolas espaçosas, com salas amplas, bem iluminadas e aquecimento central, que têm um recreio grande com espaço delimitado para jogos desportivos.

As duas escolas têm, por outro lado:

- uma cantina em funcionamento, onde os alunos podem almoçar (na escola 1, as crianças trazem o almoço de casa, na escola 2, as refeições são aí confeccionadas);
- ocupação de tempos livres (da responsabilidade das respectivas Juntas de Freguesia);
- uma Associação de Pais constituída (a sua existência é legalmente obrigatória);
- apoio da Educação Especial (um professor por escola) (dois dias por semana)⁴⁴.

A escola 1 conta ainda com o recurso diário de uma enfermeira estagiária de saúde escolar, e recentemente, a escola 2 passou a ter uma psicóloga, destacada pelo Ministério da Educação, uma vez por semana.⁴⁵

Relativamente às escolas públicas da cidade de São Paulo, uma insere-se num bairro residencial onde é notório um grande contraste social: ao lado de prédios arquitectonicamente arrojados, uma favela, de onde provêm, segundo informações da directora, praticamente todos os alunos. A outra situa-se numa zona onde estão implementadas algumas indústrias.

As duas são espaçosas, têm salas amplas, bem iluminadas e um recreio grande com espaço delimitado para jogos.

Para além das salas de aulas, têm também salas disponíveis para outras actividades que desenvolvem com os alunos.

⁴⁴ Na altura em que realizámos as entrevistas, esta era a situação relativamente ao apoio da educação especial. A partir do ano lectivo de 1997/98, com a publicação do Despacho 105/97 de 01/07, estas duas escolas passaram a ter dois professores de apoio, que apoiam a escola em tempo integral.

⁴⁵ Estes dados (enfermeira e psicóloga) referem-se ao ano lectivo de 1996/97.

QUADRO Nº V

Caracterização das escolas da cidade de São Paulo em estudo

Escola	NºAlunos	NºProfs	NºAux.	NºSalas	Funcionam/
Escola 3	1600	60*	7	39	3 Turnos**
Escola 4	1000	44*	27***	12	3 Turnos**

Legenda:

*Destes professores, vinte leccionam os quatro primeiros anos do ensino fundamental, vinte são professores polivalentes, três são professores de Educação Física e um é o responsável pela sala de leitura (informação da Directora).

Do conjunto dos professores, dezassete pertencem aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, sendo que oito têm turmas a seu cargo, dois são professores substitutos, dois estão colocados em regime de readaptação, devido a problemas de saúde, três são auxiliares da direcção e um é o responsável pela sala de leitura (informação da Directora).

**aulas nos períodos da manhã, tarde e noite (nocturno supletivo)

***Neste número estão incluídos alguns professores que prestam serviço administrativo na escola.

Nota:

O número de alunos apoiados pela Educação Especial não aparece neste quadro, porque os dados das escolas são globais, referindo-se a todos os alunos e não apenas aos alunos dos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Estes dois estabelecimentos de ensino têm projectos implementados, os quais têm como objectivo a recuperação escolar dos alunos, bem como a colaboração de alguns membros da comunidade envolvente, que procuram sensibilizar (a escola 3, por exemplo, conta com o apoio de uma fonoaudióloga e de uma psicóloga que vivem no bairro e que se disponibilizaram para ajudar os alunos que têm necessidade dos seus serviços⁴⁶).

Além disso, têm também:

⁴⁶ Esta escola, procurando a participação da comunidade envolvente, contactou pessoas da mesma que se disponibilizassem a adoptá-la, o que lhe permitiu reunir diversos recursos, como a participação da fonoaudióloga e da psicóloga acima referidas.

- uma Associação de Pais constituída (a sua existência é legalmente obrigatória);
- apoio diário de uma professora de Educação Especial;
- apoio dos serviços de saúde escolar,

à semelhança do que verificámos nas duas escolas portuguesas onde este estudo decorreu.

Relativamente à constituição das turmas, é notória a diferença entre as duas situações em estudo, como podemos ver no quadro que se segue.

QUADRO Nº VI
Constituição das turmas das escolas em estudo

Lisboa					São Paulo				
Escola	Ano	Nº Turmas	Nº Alunos	Média alunos/turma	Escola	Ano	Nº Turmas	Nº Alunos	Média alunos/turma
1	1º	2	23 23	23	3	1º	5	38 39 43 44 44	41.6
	2º	2	20 23	21.5		2º	4	33 35 35 35	34.5
	2º/3º	2	21 21	21		3º	6	36 37 37 38 38 38	37.3
	3º/4º	2	22 22	22		4º	5	37 35 35 34 38	35.8
	4º	1	22	22					
2	1º	2	23 23	23	4	1º	2	43 40	41.5
	2º	2	19 20	19.5		2º	2	28 35	31.5
	3º	2	21 19	20		3º	2	33 33	33
	4º	2	18 18	18		4º	2	25 30	27.5

Em síntese, relativamente às escolas onde este estudo decorreu:

- todas têm salas amplas, bem iluminadas, com recreios e zonas para jogos desportivos;
- todas são apoiadas pela educação especial;
- todas têm apoios para além da educação especial (seja através de ocupação de tempos livres, como é o caso das escolas de Lisboa, seja através da colaboração de membros da comunidade, como é o caso das escolas da cidade de São Paulo);
- em São Paulo, as escolas têm mais alunos do que em Lisboa⁴⁷, onde as escolas do 1º Ciclo abrangem apenas os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória⁴⁸;
- nas escolas de São Paulo os serviços administrativos estão a cargo de funcionários administrativos e de alguns professores que desempenham essas funções; em Lisboa, estes serviços são do âmbito dos professores, que os acumulam com as suas funções docentes⁴⁹;
- em São Paulo, as escolas funcionam em vários turnos, diferentemente das de Lisboa, que funcionam num único turno⁵⁰;

⁴⁷ Nomeadamente porque atendem alunos até ao 8º ano de escolaridade

⁴⁸ As escolas do 1º Ciclo (da rede pública), em Portugal, compreendem apenas os quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória. É de referir, no entanto, que há algumas experiências (muito pouco generalizadas) de escolas que estão a integrar no mesmo estabelecimento de ensino os três Ciclos da escolaridade obrigatória (4 anos que correspondem ao 1º Ciclo, 2 anos que correspondem ao 2º Ciclo e 3 anos que correspondem ao 3º Ciclo)

⁴⁹ Em Portugal, à excepção das escolas que já estão a funcionar de acordo com a lei de Gestão, os Directores das escolas públicas do 1º Ciclo só estão dispensados de funções docentes a partir de um determinado número de alunos e consequentemente de turmas, de acordo com legislação específica.

⁵⁰ As escolas públicas do 1º Ciclo, em Portugal, funcionam preferencialmente em regime normal, como estas duas em estudo, embora haja muitas que têm de funcionar em regime duplo - os alunos têm, apenas, um período de aulas, ou durante a manhã, ou durante a tarde – devido à relação número de alunos/número de salas de aula, havendo ainda outras que funcionam em regime misto, ou seja, têm turmas em regime normal e turmas em regime duplo.

- as escolas de São Paulo contam com os serviços de saúde escolar, instituição recentemente extinta em Portugal¹;
- em São Paulo há mais alunos por turma²;
- nas escolas, onde este estudo decorreu, as turmas que têm mais alunos são as do 1º ano de escolaridade, com particular relevância para as da cidade de São Paulo.

¹ Com a extinção das equipas de Medicina Pedagógica, os serviços de saúde escolar passaram para o âmbito dos Centros de Saúde.

² A legislação portuguesa regulamenta o número de docentes e de alunos por turma, em escolas da rede pública. Assim, o número de lugares docentes é encontrado a partir do quociente, arredondado por excesso, da divisão por vinte e cinco do número total de alunos, podendo este número ser alterado em situações especiais, nomeadamente escolas com alunos com NEE, onde as turmas devem ser reduzidas até ao máximo de 20 alunos (DL 35/88 de 02/04) e escolas de intervenção prioritária, onde o número de alunos por turma não deve exceder os 20. No entanto, as turmas devem manter o mesmo grupo de alunos até ao final do ciclo de escolaridade, independentemente do seu aproveitamento; em caso de retenção, os alunos devem ser integrados em turmas do ano imediato, com preferência naquela que frequentaram o ano anterior; os alunos do 4º ano que não transitaram devem ser integrados em turmas de final de ciclo

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

2. 1. Os Documentos

2. 1. 1. Metodologia de análise

A consulta de documentos incidiu, por um lado, na consulta da legislação que regulamenta o funcionamento das escolas públicas em Portugal e na cidade de São Paulo, bem como daquela que, relativamente às duas cidades, legitima ou regulamenta a integração de alunos com NEE no ensino regular. Por outro lado, procurámos também documentarmo-nos àcerca das questões da integração e da própria educação especial, através da consulta de legislação e da revisão da literatura relativa a estes assuntos, o que nos ajudou a contextualizar e a situar melhor o nosso estudo.

Relativamente à legislação que regulamenta o funcionamento das escolas públicas, a mesma está presente ao longo do trabalho, de um modo geral em notas de roda-pé que, na nossa opinião, contribuem para uma leitura mais compreensiva desta problemática. De acordo com as questões em causa, fomos seleccionando os aspectos legislativos que nos pareceram mais importantes, que nos limitámos a transcrever.

No que diz respeito aos documentos que enquadram, legitimam e, nalguns casos, regulamentam a integração escolar dos alunos com NEE, procurámos fazer uma leitura da mesma que nos desse, por um lado, uma perspectiva do modo como o movimento da integração foi evoluindo em São Paulo e em Portugal e, por outro lado, que nos permitisse identificar, através da análise nesse sentido, as funções e tarefas que comete aos professores do ensino regular.

Identificadas as funções e as tarefas, extraímos as competências que estes professores têm de desempenhar sempre que têm um aluno integrado nas suas turmas, sobre as quais procurámos fazer uma leitura interpretativa, de

modo a podermos situá-las, posteriormente, em relação às entrevistas das professoras que colaboraram neste estudo.

2.1.2. Síntese global descritiva e interpretativa dos documentos relativos à integração escolar dos alunos com NEE

Analizada a legislação que em Portugal suporta e legitima a integração de alunos com NEE no ensino regular (LBSE de 14/10/86; DL 319/91 de 23/08 e Despacho 98-A/92 de 20/06), que apresentamos no quadro a seguir, verifica-se que:

- segundo a **LBSE**, os professores devem fazer um **atendimento individualizado** aos alunos com N.E.E, o que implica **adequar métodos, meios pedagógicos, recursos humanos e materiais, espaços educativos e currículos**, bem como **avaliar** estes alunos de acordo com “*as dificuldades específicas*” que apresentem;
- no caso do **D.L. 319/91**, essas tarefas implicam que os docentes saibam o que são **necessidades educativas especiais**, uma vez que é a escola que passa a ser a responsável pela sua detecção, que **identifiquem** essas necessidades, que **façam as necessárias adaptações curriculares** de acordo com a problemática que cada aluno com N.E.E apresente, que saibam **adaptar instrumentos de avaliação** a estes alunos, **participando**, com o professor de educação especial, na elaboração do Programa Educativo para os alunos do âmbito do ensino especial;
- de acordo com o **Despacho 98-A/92**, que se refere especificamente à avaliação dos alunos do ensino básico, o mesmo comete aos professores do ensino regular tarefas como **identificar e avaliar alunos com NEE, seleccionar métodos e recursos educativos, fazer adaptações curriculares, elaborar programas específicos ou programas alternativos**, bem como **planos de recuperação**, numa

perspectiva de integração que, no caso da LBSE, aponta ainda para a **recuperação** e para uma **preparação pós-escolar autónoma** e, no caso do DL 319, para uma integração escolar concebida como “escola para todos”.

QUADRO Nº VII

Funções e Tarefas decorrentes da legislação portuguesa

Documento	Funções	Tarefas
L.B.S.E. de 14/10/86	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar alunos com N.E.E. • Recuperar alunos com N.E.E. • Saber preparar adequadamente os alunos com N.E.E. para uma vida pós-escolar autónoma 	<ul style="list-style-type: none"> • Atender cada aluno, de acordo com as suas necessidades • Adequar métodos de ensino aos alunos com N.E.E. • Adequar meios pedagógicos aos alunos com N.E.E. • Adequar currículos para os alunos com N.E.E. • Adequar recursos humanos e materiais e espaços educativos às crianças com N.E.E. • Avaliar alunos com NEE de acordo com <i>as dificuldades específicas</i> que apresentem
D.L. 319/91 de 23/08	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar alunos com N.E.E. numa perspectiva de “escola para todos” 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer concepções de N.E.E. • Identificar N.E.E. • Fazer adaptações curriculares, de acordo com a problemática de cada aluno com N.E.E. • Adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com N.E.E. • Participar na elaboração do Programa Educativo dos alunos do Ensino Especial
Despacho 98-A/92 de 20/06	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar alunos com N.E.E. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alunos com N.E.E. • Seleccionar métodos e recursos educativos • Fazer adaptações curriculares, de acordo com as necessidades dos alunos • Elaborar programas específicos, tendo em vista apoios e complementos educativos • Elaborar programas alternativos • Elaborar planos de recuperação • Proceder à avaliação de alunos com N.E.E.

Analisando as funções e as tarefas para as quais esta legislação remete os professores, temos assim como competências que estes deverão estar aptos a desempenhar:

QUADRO Nº VIII

Competências para a integração escolar decorrentes da legislação portuguesa

- Conhecer concepções de NEE
- Saber identificar N.E.E.
- Saber adequar métodos de ensino aos alunos com NEE, de acordo com as necessidades individuais de cada um
- Saber fazer adaptações curriculares, de acordo com a problemática de cada aluno com NEE
- Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE
- Saber elaborar programas específicos para alunos com NEE
- Saber elaborar planos de recuperação para os alunos em risco de retenção

Relativamente à legislação que na cidade de São Paulo legitima e suporta a integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96, Decreto Estadual 33.891 de 16/12/93 e Portaria Municipal 6.159 de 09/12/94) verifica-se, como podemos ver no quadro que a seguir apresentamos, que as tarefas cometidas aos professores do ensino regular consistem:

- de acordo com a **LDBEN** de 20/12/96, em **identificar alunos com NEE, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; articular com a família e a comunidade, fazer adaptações curriculares, adequar métodos de ensino e seleccionar recursos educativos de acordo com a problemática dos alunos;**
- segundo o **Decreto Estadual nº 33.891** de 16/12/93, em **identificar alunos com NEE, fazer adaptações curriculares, adequar métodos**

de ensino e seleccionar recursos educativos de acordo com a problemática dos alunos;

- no âmbito da **Portaria Municipal nº 6.159 de 09/12/94**, em **identificar alunos com NEE**

numa perspectiva de integração que, no caso da LDBEN, à semelhança da LBSE portuguesa, aponta ainda para a **recuperação** e para a **preparação para uma vida pós-escolar autónoma**.

QUADRO Nº IX

Funções e Tarefas decorrentes da legislação da cidade de São Paulo

Documento	Funções	Tarefas
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar alunos com NEE • Recuperar alunos com NEE • Saber preparar adequadamente os alunos com NEE para uma vida pós-escolar autónoma 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alunos com necessidades especiais • Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento • Articular com a família dos alunos • Articular com a comunidade • Fazer adaptações curriculares de acordo com a problemática dos alunos com necessidades especiais • Adequar métodos de ensino aos alunos com NEE, de acordo com as necessidades individuais de cada um • Seleccionar recursos educativos de acordo com as necessidades dos alunos
Decreto Estadual nº 33.891 de 16/12/93	Integrar alunos com NEE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alunos com necessidades especiais • Fazer adaptações curriculares de acordo com a problemática dos alunos com necessidades especiais • Adequar métodos de ensino aos alunos com NEE, de acordo com as necessidades individuais de cada um • Seleccionar recursos educativos de acordo com as necessidades dos alunos
Portaria Municipal nº 6.159 de 09/12/94	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar alunos com NEE 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alunos com necessidades especiais

Para além destas funções e destas tarefas que nos pareceram mais evidentes e a partir das quais extraímos as competências que os professores do ensino regular têm de desempenhar (apresentadas no quadro que se segue), julgamos que a **avaliação** dos alunos com necessidades educativas especiais, conquanto não explícita na legislação analisada, deveria ser considerada, na medida em que está presente em todos os momentos do processo.

QUADRO Nº X

Competências para a integração escolar decorrentes da legislação de São Paulo

- Saber identificar N.E.E.
- Saber adequar métodos de ensino aos alunos com necessidades especiais, de acordo com as necessidades individuais de cada um
- Saber fazer adaptações curriculares, de acordo com a problemática de cada aluno com necessidades especiais
- Saber seleccionar recursos educativos, de acordo com a problemática dos alunos com necessidades especiais
- Saber elaborar planos de recuperação para os alunos de menor rendimento
- Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE

Relativamente às duas situações em estudo, o que a lei pressupõe que os professores do ensino regular devem saber fazer, sempre que têm um aluno com necessidades educativas especiais integrado, parece não diferir particularmente.

De facto, a integração apela ao desempenho de determinadas competências, independentemente do país ou do local em que ocorre, que são mais ou menos especificadas de acordo com a legislação mais ou menos específica, como é o caso, em Portugal, do DL 319/91 de 23/08, como podemos verificar no quadro que apresentamos de seguida.

QUADRO NºXI

Competências para a integração escolar decorrentes da legislação em vigor em Portugal e na cidade de São Paulo

Competências para a integração escolar	Lisboa	S.Paulo
• Saber identificar N.E.E.	X	X
• Saber adequar métodos de ensino aos alunos com NEE, de acordo com as necessidades individuais de cada um	X	X
• Saber fazer adaptações curriculares de acordo com a problemática de cada alunos com NEE (ou com necessidades especiais*)	X	X
• Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE	X	X
• Saber elaborar planos de recuperação para os alunos em risco de retenção (ou para alunos de menor rendimento*)	X	X
• Conhecer concepções de N.E.E.	X	
• Saber elaborar programas específicos para alunos com NEE	X	
• Saber seleccionar recursos educativos, de acordo com a problemática dos alunos com necessidades especiais		X

* segundo a expressão da legislação da cidade de São Paulo

Da leitura e análise dos documentos que, em Portugal e na cidade de São Paulo, legitimam e dão suporte legal à integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, parece não haver dúvidas quanto ao propósito dos legisladores: a integração escolar é um objectivo, havendo Normativos portugueses cujos objectivos vão já no sentido da inclusão.

Em Portugal, com o encerramento das classes especiais, partiu-se do princípio que todos os alunos deveriam ser integrados no ensino regular, com o apoio da educação especial, nomeadamente os alunos com problemáticas mais complexas, como por exemplo as multideficiências, as deficiências mentais severas ou os problemas graves de comunicação, os quais deveriam ser integrados em salas de apoio permanente⁵³.

⁵³ As salas de apoio permanente funcionam dentro das escolas de ensino regular, participando os alunos que as frequentam, em todas as actividades de natureza social da escola, como recreios, passeios, etc.

Sendo responsável pela educação de todas as crianças, independentemente das suas problemáticas, a escola tem de organizar-se no sentido de dar respostas educativas, só podendo encaminhar os alunos para instituições de educação especial quando não tem condições de atendimento para aquela situação concreta, provando que não as tem, em conjunto com a avaliação, nesse sentido, de outras instituições⁵⁴.

No entanto e, apesar da existência de uma legislação que favorece e promove a integração e até a inclusão, de acordo com a investigação levada a cabo por Bairrão et al. (1998), ainda há uma percentagem elevada de alunos com necessidades educativas especiais em instituições de educação especial, o que pressupõe que a própria lei abre espaços para que tal aconteça.

Segundo este autor, entre 1982 e 1996, o número de alunos apoiados pelo ensino integrado quase quadruplicou, tendo descido aproximadamente cerca de 60% nas escolas especiais.

No entanto, em 1997, 20.4% dos alunos estavam ainda a cargo das escolas especiais, o que segundo estes investigadores é um valor muito elevado relativamente àquele encontrado em alguns países da União Europeia, como a Dinamarca, onde a percentagem de alunos que estão em escolas especiais é apenas de 0.5%⁵⁵.

É evidente que a experiência da Dinamarca, que foi dos primeiros países da Europa a defender a integração escolar, não será propriamente generalizável a todos os países da União Europeia. No entanto, uma diferença deste montante parece bastante significativa e sugere algumas dúvidas relativamente à experiência portuguesa, a primeira das quais se situa na forma como a legislação, dentro deste âmbito, foi sendo publicada e regulamentada, sem se ter em conta as dificuldades que as escolas iriam experimentar para implementar a lei, dados os poucos recursos humanos e materiais existentes e a falta de formação neste sentido. Por outro lado, não podemos deixar de

⁵⁴ No que diz respeito ao 1º Ciclo, âmbito desta pesquisa, nomeadamente os Serviços de Psicologia e Orientação, ou na sua ausência, uma equipa nomeada pelo órgão de gestão e administração da escola, constituída, segundo o DL 319/91, pelo professor do aluno, professor de educação especial, um representante do órgão de administração e gestão da escola, um psicólogo quando possível e um elemento da saúde escolar.

⁵⁵ Segundo estes autores, nos EUA, a percentagem de alunos em escolas especiais (20%) é idêntica à encontrada em Portugal.

referir - e este é um dado muito significativo - que toda a legislação referente à integração e à inclusão tem um atraso muito substancial relativamente àquela que foi sendo implementada noutros países da União Europeia.

Na cidade de São Paulo admitem-se várias modalidades de atendimento, tendo como objectivo a integração. Assim, os alunos com NEE podem estar integrados na sala de aula do ensino regular, com apoio pedagógico da educação especial, ou em classes especiais, conforme a deficiência que apresentem⁵⁶.

Relativamente à avaliação dos alunos, encontramos na legislação portuguesa expressões essencialmente do foro pedagógico, enquanto que a legislação da cidade de São Paulo refere termos mais do foro da saúde e da psicologia, indicando, nomeadamente e, a título de exemplo, quem são os alunos que podem pertencer à educação especial, com base em considerações de natureza médico-psicológica⁵⁷. Ou seja, enquanto os Normativos portugueses referem os indivíduos com NEE, sem definirem o que se entende por esse conceito e quem são os alunos desse âmbito, a legislação da cidade de São Paulo define necessidades especiais, categoriza os alunos por área de deficiência e baseia esta categorização, sobretudo, em parâmetros médicos ou psicológicos.

No entanto, apesar de estarmos em presença de legislação que suporta, legítima e aponta para a integração e inclusão, a realidade portuguesa parece mostrar que ainda há lacunas legislativas que podem conduzir à indefinição de algumas situações e que a prática nem sempre vai ao encontro do que a lei estipula. É assim que ainda encontramos uma percentagem elevada de alunos

⁵⁶ Resolução SE nº 247 de 30/09/86, que, entre outras disposições, define as modalidades de atendimento da educação especial: *“classe especial, sala de recursos, unidade de ensino itinerante e classe comum, ou formas combinadas dessas modalidades”*. Instrução DAE/SE de 24/12/86, que define o que se considera deficiência para cada uma das áreas.

Decreto Estadual nº 33.891 de 16/12/93

⁵⁷ Portaria Conjunta CENP/CEI/COS/DAE, publicada no Diário Oficial em 24/12/86, na sequência da Resolução SE nº 247. Em relação aos profissionais credenciados para avaliarem a situação do aluno a ser encaminhado para a educação especial, defende a existência de uma equipa interdisciplinar, sem definir quem a constitui e, na sua ausência, determina que essa “caracterização” deverá ser feita *“por um otorrinolaringologista e/ou fonoaudiólogo para a deficiência auditiva, um médico neurologista, um fisiatra, um ortopedista ou um clínico geral para a deficiência motora, um psicólogo para a deficiência mental e para os sobredotados e talentosos e um oftalmologista para a deficiência visual”*.

com NEE em escolas de educação especial. É assim que, apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo atribuir ao Ministério da Educação a responsabilidade pela escolaridade obrigatória de todos os alunos em idade escolar, encontramos um número significativo de alunos com NEE à responsabilidade do Ministério da Solidariedade e Segurança Social. É assim que as escolas, recorrendo embora ao que a lei estipula sobre o regime educativo especial⁵⁸, nem sempre tomam as decisões adequadas ao caso. É assim que

“aparecem alunos com multideficiência que a escola diz seguirem um currículo normal, alunos cegos com currículo alternativo, alunos com deficiência auditiva com currículo normal e alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras com currículo alternativo”
(Bairrão et al, 1998:302).

Relativamente à organização do ensino regular, é importante referir que, quer em Portugal, quer em São Paulo, os alunos com necessidades educativas especiais (ou portadores de necessidades especiais) têm o direito de matricular-se numa escola da sua escolha⁵⁹. A diferença consiste no número de crianças por sala: em Portugal considera-se que desde que uma turma tenha um ou dois alunos com NEE integrados, as mesmas devem ter um máximo de vinte alunos⁶⁰, enquanto que na cidade de São Paulo, as turmas das escolas municipais são constituídas por um mínimo de trinta e cinco alunos, podendo, todavia, ser reduzidas com uma autorização especial.

Comparando a legislação que tem vindo a ser referida, parece haver uma diferença conceptual de base: os Normativos portugueses estão concebidos, sobretudo, em função da integração e da inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais (referidos como tal), enquanto que a legislação da cidade de São Paulo é mais uma legislação da educação especial, que tem como objectivo a integração do aluno (referido como portador de necessidades especiais), em termos latos, independentemente da

⁵⁸ DL 319/91 de 23/08/91 (Artº 2º)

⁵⁹ DL 319/91 de 23/08/91 em Portugal, LDBEN (9.394/96) no Brasil

⁶⁰ DL 319/91 de 23/08/91

modalidade de atendimento. Ou, dito de outro modo, estamos perante dois modos diferentes de perspectivar a integração.

A propósito da designação “alunos portadores de necessidades especiais”, é opinião de Prieto (1998) que a mesma se presta a alguma ambiguidade, uma vez que não especifica o tipo de necessidade, deixando assim margem para dúvidas. Para esta autora, a expressão “necessidade educacional especial” seria mais adequada, de acordo com a opinião de Edler (1997) que vai no mesmo sentido.

Em Portugal, encontramos uma legislação na senda da Public Law e do Warnock Report, que faz apelo à adopção de medidas o menos segregadoras e restritivas possível, considerando-se a modalidade “ensino especial” que, apesar de tudo, se processa dentro da sala de aula do aluno através de um Programa Educativo da responsabilidade do professor de educação especial, como uma medida a ser tomada apenas para os casos limite.

Na cidade de São Paulo, embora se dê prioridade à integração nas salas de aula do ensino regular, a legislação considera que as classes especiais ou mesmo as escolas de ensino especial também promovem a integração.

Justifica-se assim que as competências pedidas aos professores pelos Normativos das duas situações em estudo apresentem algumas diferenças.

Nesse sentido, partindo do princípio que a escola regular é responsável por todos os alunos, aparecem competências na legislação portuguesa como “conhecer concepções de NEE” e “saber elaborar planos específicos”, isto é, o Plano Educativo Individual e o Programa Educativo, em cuja elaboração os professores do ensino regular devem colaborar.

Considerando que as classes especiais e as escolas de ensino especial também promovem a integração, a legislação da cidade de São Paulo define como competência “saber seleccionar recursos educativos de acordo com a problemática dos alunos com necessidades especiais”, uma vez que estas instituições se apresentam como recursos, sempre que a escola regular não tem capacidade para o seu atendimento.

2. 2. As Entrevistas

2. 2. 1. Metodologia de análise

Para o tratamento das entrevistas utilizámos, como técnica, a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, segundo Triviños (1987) e Bardin (1977), começou com a hermenêutica, tendo-se desenvolvido através de processos mais sistemáticos depois das duas guerras mundiais.

Evoluindo de uma situação em que, segundo Berelson (1952, cit. in: Lê Thàn Khôi, 1989) e Bardin (1977:19),

"era uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação",

aplicando-se assim ao material cuja compreensão fosse simples e directa, a análise de conteúdo passou a ser encarada, na perspectiva de Lê Thàn Khôi (op. cit.), como algo que pode revelar o conteúdo latente, o valor de índices isolados e o sentido das omissões.

Nesta linha, Krippendorf (1980)

"afirma que a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, que podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos". (cit. in: Lüdke e André, 1986: 41).

É assim que

"pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo" (idem).

É assim que

“pode haver variações na forma de tratar essas unidades, podendo alguns preferir a contagem de palavras ou de expressões, podendo outros fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuções e outros ainda, análises temáticas”. (idem).

De acordo ainda com Krippendorff, citado por estas autoras (op. cit.: 41), *“o enfoque da interpretação também pode variar”*. Podemos assim

“trabalhar os aspectos políticos da comunicação, os aspectos psicológicos, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante” (idem).

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo consiste num

“conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (cit. in: Triviños, 1987:160).

A análise de conteúdo permite assim fazer inferências e tem também como finalidade fazer inferências (Vala, 1986), as quais, segundo Bardin (1977:39), são

“operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”.

Estrela (1984) entende inferência como *“uma interpretação do observador, formulada a partir de comportamentos observados”* (op. cit.: 7).

Para Triviños (1987)

“a inferência pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como

resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação” (op. cit.: 160),

pelo que, *“em ambas as situações a informação surge da apreciação objetiva da mensagem”* (idem).

A inferência é assim indispensável na análise de conteúdo, mas

“não será possível se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que alimentam o conteúdo das mensagens” (idem).

Lüdke e André (op. cit.: 41), citando Krippendorff, referem que, na opinião deste autor,

“as mensagens transmitem experiência vicária, o que leva o receptor a fazer inferência dos dados para o seu contexto”.

É assim que, segundo estas autoras (op. cit.: 160),

“no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições”.

“O processo de análise de conteúdo tem início com a decisão sobre a unidade de análise” (op. cit.: 41), que pode ser encarada, segundo Holsti (1969):

- como uma **unidade de registo** (todo o excerto de texto que isoladamente seja pertinente)
- como uma **unidade de contexto** (a própria entrevista) (cit. in.: Lüdke e André, op. cit.),

dependendo a escolha do método de codificação *“da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa”* (Lüdke e André, op. cit.: 42).

Para a construção das categorias, a literatura recomenda a leitura e releitura das entrevistas, sendo opinião destas autoras (op. cit.: 43) que

“um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”.

Para Estrela (1984: 468), a determinação de categorias que decorre

“operacionalmente dos respectivos indicadores, deve obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade... devendo a sua validade e fidelidade ser testadas, submetendo um mesmo texto a vários analistas e verificando as concordâncias e as divergências”,

de acordo com Guba e Lincoln (1981, cit. in: Lüdke e André, op. cit.) e com Bardin (1977), para quem, tal como para Triviños (1987), há três etapas fundamentais ao longo da análise de conteúdo:

- a **pré-análise** (organização do material);
- a **descrição analítica**, que começa na pré-análise, consubstanciando-se com a primeira categorização;
- a **interpretação inferencial**, que implica uma maior reflexão, talvez uma intuição mais apurada após as “leituras” anteriores.

Assim, depois de uma primeira categorização inicial, deve fazer-se uma leitura vertical de cada uma das entrevistas, seguida de uma leitura horizontal do conjunto das entrevistas que permita pensar e repensar o sistema de categorização, não perdendo de vista

- os objectivos da pesquisa;
- os referenciais teóricos,

tendo em conta que as categorias, de acordo com a literatura, devem ser **mutuamente exclusivas**, obedecendo a critérios de **homogeneidade**, **coerência** e **exaustividade**.

Neste estudo, considerámos que “*a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (Bardin, op. cit: 31), que permite fazer inferências válidas a partir do discurso dos sujeitos (Vala, 1986).

Os protocolos das vinte entrevistas que realizámos constituíram o “**corpus da análise**”. Porque as mesmas foram produzidas para o presente trabalho e porque as informações que forneceram são adequadas aos objectivos de análise, considerámos que não era necessário avaliar a sua pertinência.

Após uma leitura flutuante (Bardin, op. cit.), procedemos ao **processo de codificação**, o qual nos permitiu levantar algumas hipóteses de categorização.

Considerámos como **unidades de registo** “*as proposições semânticas*” (Vala, 1986: 114), isto é,

“uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos”
(D’Unrug, 1974, cit. in: Estrela, op. cit: 467).

Como **unidade de contexto** considerámos o protocolo de cada uma das entrevistas, uma vez que estas, porque semi-directivas, obedecem a uma orientação prévia de objectivos. Nessa medida, as unidades de contexto não podiam restringir-se apenas a cada uma das respostas dadas.

O **processo de categorização** implicou o agrupamento e o reagrupamento do material idêntico e a separação daquele que nos pareceu original, decorrendo as categorias em função do significado dos indicadores, num processo constante de definição, redefinição e comparação (Lüdke e André, op. cit.), procurando que a sua **validade** fosse assegurada por critérios de homogeneidade, coerência, exclusividade recíproca e exaustividade (Bardin, 1977; Estrela, 1984; Lüdke e André, 1986).

Porque este estudo foi submetido a um exame de Qualificação prévio, o processo de categorização incidiu, no início, apenas em dez entrevistas, mais precisamente aquelas que realizámos com professoras portuguesas.

Num primeiro momento, começámos por escolher aleatoriamente cinco entrevistas, realizando o recorte das unidades de registo em sub-categorias e categorias e estas em temas e blocos, de acordo com o guião da entrevista.

Nesta fase, as subcategorias e as categorias eram ainda muito restritas.

Depois da primeira categorização das cinco entrevistas, repetimos o processo com as outras cinco.

No entanto, as unidades de registo, a partir daqui, começaram a transformar-se em indicadores, estabelecidos a partir das respostas originais das professoras.

Estes indicadores foram agrupados nas sub-categorias e nas categorias que já tínhamos definido em relação ao primeiro grupo de cinco entrevistas e noutras que tivemos de criar a partir destas.

Constituíram-se assim três temas:

- I. Percepção das atitudes relativamente à integração de alunos com NEE;**
- II. Implicações na escola e na prática pedagógica decorrentes da integração de alunos com NEE;**
- III. A Formação Contínua,**

que decorreram do guião da entrevista⁶¹.

O processo de categorização que seguimos para as entrevistas que realizámos com as professoras que entrevistámos nas escolas da cidade de São Paulo foi idêntico. Cada uma delas foi recortada e os indicadores foram agrupados nas subcategorias e nas categorias já existentes e noutras que julgámos necessário criar.

Terminado este processo, fizemos uma leitura vertical e horizontal das entrevistas codificadas e categorizadas, o que nos permitiu analisá-las globalmente e fazer algumas alterações que considerámos necessárias.

⁶¹ Em anexo e cujos blocos e respectivos objectivos específicos apresentamos no ponto 1.5.2. do presente Enquadramento do Estudo e Recolha e Dados

2.2.2. Síntese global descritiva e interpretativa das entrevistas

Analisadas as entrevistas, passamos seguidamente à apresentação dos temas, das categorias e das subcategorias que encontramos, de acordo com o número de professoras que os referiram, procurando, assim, fazer uma leitura descritiva e interpretativa do discurso das docentes que entrevistámos.

Apresentaremos, em primeiro lugar, os temas e as categorias que os constituíram, passando, de seguida à análise das subcategorias.

1. TEMAS E CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS

QUADRO Nº XII

Temas e categorias das entrevistas

Temas\Categorias	Nº Professoras que os referiram	
	Lisboa	S.Paulo
I. Percepção das atitudes relativamente à integração de alunos com NEE	10	10
• Atitudes pessoais	7	5
• Atitudes atribuídas aos outros professores	10	10
• Atitudes atribuídas aos alunos com NEE	7	9
• Atitudes atribuídas aos outros alunos	8	9
• Atitudes atribuídas aos pais dos alunos com NEE	6	8
II. Implicações na escola e na prática pedagógica decorrentes da integração	10	10
• Condições para a integração	10	10
• Dificuldades na prática pedagógica	10	9
• Vantagens da integração	8	9
• Limites da integração	3	3
III. A Formação Contínua	10	10
• Opiniões sobre a formação contínua	7	7
• Estratégias para a formação contínua	2	2
• Acções de formação contínua expressas	10	10

De acordo com o quadro anterior, podemos verificar que se constituíram três **temas** a partir das entrevistas, os quais decorreram do respectivo guião⁶²:

- **Percepção das atitudes relativamente à integração de alunos com NEE;**
- **Implicações na escola e na prática pedagógica decorrentes da integração;**
- **A formação contínua.**

O primeiro – **Percepção das atitudes relativamente à integração de alunos com NEE** – constituiu-se a partir de todos os excertos de discurso que, na nossa opinião, se relacionam com o modo como as professoras entrevistadas percebem e reagem à integração dos alunos com NEE no ensino regular, como percebem e pensam que outros professores, os alunos, os pais e os próprios alunos integrados reagem.

O segundo – **Implicações na escola e na prática pedagógica decorrentes da integração** – definiu-se a partir do que estas docentes nos referiram relativamente ao modo como vivenciam ou pensam que os seus colegas vivenciam a integração dos alunos com NEE, isto é, com que recursos contam, quais consideram ser fundamentais, como se perspectivam face a esta inovação do sistema educativo, e que dificuldades sentem ou julgam poder vir a sentir na sua prática pedagógica com a integração destes alunos.

O terceiro – **A formação contínua** – decorreu do que as professoras nos mencionaram relativamente à formação contínua, ou seja, o modo como a vêem, como a perspectivam, que expectativas têm em relação à mesma, nomeadamente no que diz respeito aos assuntos relacionados com a integração dos alunos com NEE que, na sua opinião, deveriam constituir áreas temáticas para acções de formação contínua.

⁶² Cf. ponto 2.2.1. da Análise e Discussão dos Dados.

Em relação às **categorias**, cujos conceitos procuraremos operacionalizar à medida que forem sendo apresentadas,

- as **atitudes pessoais** das entrevistadas;
- as **atitudes atribuídas aos outros professores**;
- as **atitudes atribuídas aos alunos com NEE**;
- as **atitudes atribuídas aos outros alunos**;
- as **atitudes atribuídas aos pais dos alunos com NEE**,

definiram o primeiro tema – **Percepção das atitudes face à integração de alunos com NEE**, que passamos a apresentar.

QUADRO Nº XIII

Categorias do tema “Percepção das atitudes relativamente à integração de alunos com NEE” e número de professoras que as referiram

Temas\Categorias	Nº Professoras que os referiram	
	Lisboa	S.Paulo
I. Percepção das atitudes relativamente à integração de alunos com NEE	10	10
➤ Atitudes pessoais	7	5
➤ Atitudes atribuídas aos outros professores	10	10
➤ Atitudes atribuídas aos alunos com NEE	7	9
➤ Atitudes atribuídas aos outros alunos	8	9
➤ Atitudes atribuídas aos pais dos alunos com NEE	6	8

O segundo tema – **Implicações na escola e na prática pedagógica decorrentes da integração** – foi definido pelas categorias:

- **condições para a integração**;
- **dificuldades na prática pedagógica**;
- **vantagens da integração**;
- **limites da integração**,

como podemos ver no quadro que a seguir apresentamos.

QUADRO Nº XIV

Categorias do tema “Implicações na escola e na prática pedagógica decorrentes da integração” e número de professoras que as referiram

Temas\Categorias	Nº Professoras que os referiram	
	Lisboa	S.Paulo
II. Implicações na escola e na prática pedagógica decorrentes da integração	10	10
➤ Condições para a integração	10	10
➤ Dificuldades na prática pedagógica	10	9
➤ Vantagens da integração	8	9
➤ Limites da integração	3	3

O terceiro tema – **A formação contínua** – constituiu-se a partir das categorias:

- opiniões sobre a formação contínua;
- estratégias para a formação contínua;
- acções de formação contínua expressas,

como podemos observar no quadro que apresentamos de seguida.

QUADRO Nº XV

Categorias do tema “A formação contínua” e número de professoras que as referiram

Temas\Categorias	Nº Professoras que os referiram	
	Lisboa	S.Paulo
III. A formação contínua	10	10
➤ Opiniões sobre a formação contínua	7	7
➤ Estratégias para a formação contínua	2	2
➤ Acções de formação contínua expressas	10	10

2. ANÁLISE DAS CATEGORIAS E DAS SUBCATEGORIAS DAS ENTREVISTAS

Depois de termos referido os temas e as categorias que se constituíram a partir das entrevistas às professoras passamos, seguidamente, à análise das **subcategorias** que permitiram identificar cada uma das **categorias**.

As atitudes pessoais à integração de alunos com NEE - a primeira categoria que apresentamos relativamente ao tema “**Percepção das atitudes relativamente à integração de alunos com NEE**” – decorreu do que as professoras entrevistadas nos referiram em relação ao modo como reagem à integração escolar destes alunos.

QUADRO Nº XVI

Subcategorias da categoria “Atitudes pessoais” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategoria	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Atitudes pessoais	7	5
➤ De insegurança	6	2
➤ De expectativa positiva	4	1
➤ De compreensão	-	2

Como atitudes pessoais à integração de alunos com NEE, as professoras portuguesas referem **insegurança**, traduzida em expressões como “*senti-me completamente desamparada sem saber como é que havia de funcionar*” (professora H) e **expectativa positiva**, presente em excertos de discurso como:

“eu estou sempre na expectativa que os miúdos aprendam... tenho sempre uma expectativa muito positiva em relação aos miúdos e gosto de dar tempo para eles aprenderem e fazerem um certo percurso...”
(professora A).

Para as professoras brasileiras, a **insegurança** (“*eu fiquei muito preocupada porque eu achei que eu não iria ser saber lidar com a criança*”) (professora L), a **expectativa positiva** (“*eu estou sempre esperando que a criança comece a se sentir mais valorizada e perceba nela que ela é capaz*” (professora N) e a **compreensão**, patente em relatos que nos dizem:

“eu me dou muito bem com todos os alunos... você tem de aceitar como ele é... sabe é da minha natureza ser carinhosa com eles... tratá-los como amigos... entender a linguagem deles...” (professora P),

são as atitudes pessoais à integração dos alunos com NEE que ressaltam das suas entrevistas.

As **reações atribuídas aos outros professores** – a segunda categoria deste tema que passamos a analisar - constituiu-se a partir do que as entrevistadas nos referiram àcerca do modo como pensam que os professores reagem à integração destes alunos.

QUADRO Nº XVII

Subcategorias da categoria “Atitudes atribuídas aos outros professores” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategoria	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Atitudes atribuídas aos outros professores	10	10
➤ De aceitação	5	3
➤ De rejeição	4	5
➤ De integração	3	4
➤ De indiferença	2	1
➤ De demissão	4	-
➤ De resistência	-	3

Para as docentes portuguesas, as **atitudes predominantes** parecem ser:

- a **aceitação**, à qual uma das entrevistadas se refere dizendo que “a maioria dos professores já os aceita” (professora H);

- a **rejeição**, exemplificada pelo relato, segundo o qual
“não há integração, há rejeição... quer dizer, os professores são obrigados a ter os meninos com necessidades especiais, mas não são aceites... a maior parte dos casos continuam desintegrados...”
 (professora B);
- a **demissão**, presente em discursos que nos dizem que
“de uma maneira geral os professores consideram aquelas crianças como um peso e não como uma criança a dar atenção e apoio... querem é que eles não perturbem e não provoquem confusão” (professora A);
- a **integração**, que uma das entrevistadas aborda, dizendo que
“é possível integrar crianças com mais ou menos dificuldades... nunca há grupos homogêneos e portanto há sempre crianças diferenciadas... diferentes... e havendo crianças diferentes há que organizar o trabalho em função da diferenciação e não em função da homogeneidade....” (professora B).

Para as entrevistadas brasileiras, as **atitudes que mais ressaltam** dos seus discursos parecem ser:

- a **rejeição**, exemplificada pelo excerto de um dos discursos, segundo o qual,
“a professora que tem muito aluno especial ela atende muito contrariada... há uma certa rejeição... não é por mal mas há... ela sabe que é um alienado que vai ficar o ano inteiro em frente dela sem ela poder fazer nada... os professores ignoram-nos e quando você atende é porque você é obrigada...” (professora S),
- a **integração**, a qual, na opinião de uma das entrevistadas,
“estimula favorece sendo interessante depois de um certo tempo verificar que a criança começa a se sentir

mais valorizada porque percebe nela que ela é capaz...” (professora N),

- a **aceitação**, presente em discursos que nos dizem que “os *professores aceitam e fazem tudo o que podem para ajudar*” (professora R);
- a **resistência** (“*há resistência... tem alguns que não acreditam que vai ser assim até porque a sala de apoio tem pouco tempo*”) (professora P).

Para além destas, a **indiferença** às crianças com NEE, exemplificada por expressões como “*eles já são vitalícios...deixá-los andar... não lhes ligamos importância*” (professora C), é referida como outra das outras atitudes que estas professoras percebem junto dos seus colegas.

Se considerarmos o conjunto das atitudes que ressaltam do discurso destas entrevistadas, a **insegurança** (a nível das atitudes pessoais), a **rejeição**, a **aceitação** e a **integração** (a nível das atitudes atribuídas aos outros professores) destacam-se, em função do número de docentes que se lhes referiu.

No entanto, se associarmos à insegurança e à rejeição, atitudes de **demissão**, de **indiferença** e de **resistência**, ainda que referidas por um número pouco significativo de professoras, parece que prevalecem atitudes **pouco facilitadoras** da integração, mais evidentes, apesar de tudo, nas entrevistas que realizámos nas escolas portuguesas.

O que nos remete para os factores facilitadores da integração, nomeadamente as atitudes dos professores⁶³, na óptica dos autores que se debruçaram sobre este assunto (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Siegel, Janna, Jausovec e Norbert, 1994; Vieira, 1995; Glat, 1995; Bruce e Bergen, 1997, entre outros), que procuram explicar as atitudes de resistência e de rejeição destes em relação à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

A categoria que passamos seguidamente a analisar – **Atitudes atribuídas aos alunos com NEE** – refere-se ao modo como as professoras que entrevistámos percebem os alunos com NEE, isto é, ao modo como vêm

⁶³ Cf. ponto 2. 2. do Enquadramento Teórico

estes alunos ou como pensam que os outros professores os vêem, que tipo de comportamentos ou de reacções lhes atribuem ou que julgam que lhes são atribuídas.

QUADRO Nº XVIII

Subcategorias da categoria “Atitudes atribuídas aos alunos com NEE” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategorias	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Atitudes atribuídas aos alunos com NEE	7	9
➤ Decorrentes de problemas emocionais	1	5
➤ De indiferença em relação às aprendizagens formais	2	1
➤ De dificuldade a nível da relação	3	1
➤ De apreço por estar na escola	1	4
➤ De indisciplina	1	-
➤ De adaptação social	1	-
➤ De alheamento	1	-
➤ De afecto	1	-
➤ Idênticas às dos outros alunos	-	3
➤ De motivação pela sala de apoio pedagógico	-	1
➤ De interesse por actividades ligadas às expressões	-	1

Destacam-se como atitudes atribuídas aos alunos com NEE, particularmente evidentes no discurso das professoras brasileiras, as que decorrem de **problemas emocionais** (*“crianças que têm problemas emocionais sérios”*) (professora O), a referência ao **apreço** que estes alunos sentem por estarem integrados na **escola regular** (*“o ser humano é social e quer estar junto”*) (professora M) e atitudes **idênticas às dos outros alunos**.

Referidas individualmente, a **motivação pela sala de apoio pedagógico** e o **interesse por actividades ligadas às expressões** (*“a dança... as dramatizações... eles adoram mesmo...”*) (professora S).

Para três das professoras portuguesas, estes alunos são percebidos como tendo **dificuldades de relação**, as quais podemos exemplificar através do discurso da professora D, segundo o qual:

“...o Frederico não falava... o Frederico recusava-se pura e simplesmente a entrar no diálogo... e demorei imenso tempo até que isso acontecesse...”

Nas entrevistas portuguesas encontramos ainda referências individuais a atitudes de:

- **indiferença relativamente às aprendizagens formais** (*“escrever e ler não lhes interessa...”*) (professora C);
- de **indisciplina** (*“nem quietos conseguem estar... só fazem o que querem”*) (professora J);
- de **adaptação social** (*“eles socialmente estão bem...”*) (professora C);
- de **alheamento** (*“são miúdos que quando a aula é para o grupo todo estão alheados... não estão lá”*) (professora A);
- de **afecto** (*“apegava-se muito a todos os colegas e a todos os professores”*) (professora F).

Embora nas duas situações em estudo predominem atitudes que se prendem com problemas de natureza comportamental, há algumas diferenças no modo como as professoras percebem os alunos com NEE, a que não é indiferente, provavelmente, a experiência em que a mesma se fundamenta, parecendo, no entanto, significativo que haja referências, em São Paulo, ao apreço que os alunos evidenciam por estar na escola e a interesses que manifestam.

As atitudes atribuídas aos outros alunos – categoria sobre a qual nos debruçamos seguidamente – refere-se ao modo como as professoras entrevistadas julgam que a generalidade dos alunos percebe os seus colegas com necessidades educativas especiais, isto é, que atitudes mais evidentes lhes atribuem.

Como podemos observar no quadro que se segue, destacam-se atitudes de **interacção** (*“olhe a outra amachucava as folhas e a reacção das outras crianças*

era endireitá-las logo”) (professora F), havendo referências a que as mesmas **dependem da atitude do professor**, na medida em que

“rejeitando... o professor também não facilita o contacto do menino com necessidades educativas especiais com os outros meninos” (professora B).

Para uma das entrevistadas brasileiras, os alunos sentem **curiosidade pela sala de apoio pedagógico**, *“um espaço bonito que as crianças vivem pedindo para conhecer...”* (professora P).

Referidas por professoras portuguesas, atitudes de **inquietação**, traduzidas por excertos, segundo os quais:

“eles impõem-se pela idade... pela rebeldia... pela brutalidade... pelo tamanho... e os outros nunca sabem o que pode vir dali...” (professora C),

e de **falta de respeito pelas dificuldades dos seus colegas**, na medida em que

“as crianças são muito cruéis umas com as outras... e essa crueldade fá-los sentir ainda mais a sua deficiência... estou a lembrar-me de um aluno que se sentia agredido com determinadas frases que os outros lhe diziam... o respeito é uma coisa que faz muita falta a certos meninos que não sabem o que é respeito... os comentários que fazem são comentários muito duros...” (professora D).

QUADRO Nº XIX

Subcategorias da categoria “Atitudes atribuídas aos outros alunos” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategorias	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Atitudes atribuídas aos outros alunos	8	9
➤ De interação	5	7
➤ Dependentes da atitude do professor	1	2
➤ De curiosidade pela sala de apoio pedagógico	-	1
➤ De inquietação	1	-
➤ De falta de respeito pelas dificuldades dos seus colegas	1	-

A categoria seguinte - **Atitudes atribuídas aos pais dos alunos com NEE** – presente em seis entrevistas portuguesas e em oito brasileiras, decorreu do que entendemos como atitudes que estas professoras atribuem aos pais dos alunos com qualquer tipo de problemática, ou seja, o modo como percebem o envolvimento dos pais em relação aos seus filhos e à própria escola.

QUADRO Nº XX

Subcategorias da categoria “Atitudes atribuídas aos pais dos alunos com NEE” e número de professoras que as referiram

Categorias\Subcategorias	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Atitudes atribuídas aos pais dos alunos com NEE	6	8
➤ De recusa perante as dificuldades dos filhos	4	2
➤ De colaboração	2	1
➤ De desinteresse	1	1
➤ Dependentes do trabalho que os professores desenvolvem	-	1
➤ Controversas	-	1
➤ De sobrevalorização das dificuldades dos filhos	-	1
➤ De preocupação com a sua sobrevivência	-	2

Para as professoras portuguesas, os pais dos alunos com NEE evidenciam atitudes de **recusa perante as dificuldades dos filhos** (“*queriam que o menino aprendesse a ler com as letras do livro que ele não via...era horrível...*”) (professora E) e de **colaboração** (“*tenho tido até bastantes apoios... colaboração da parte dos pais*”) (professora G), atitudes que também encontramos no discurso das professoras entrevistadas em São Paulo.

As professoras brasileiras referem atitudes de **desinteresse**, de **sobrevalorização das dificuldades dos filhos**, de **preocupação com a sobrevivência** e atitudes **controversas**, relacionando-as, por outro lado, com o **trabalho que os professores desenvolvem**.

Temos assim extractos de discursos que nos dizem, relativamente ao **desinteresse** dos pais (também presente numa entrevista portuguesa), que as crianças

“vêm de lares completamente desestruturados... pai e mãe não olha o caderno não tem conhecimento... se você chama para vir na escola não vem...”
(professora R),

e em relação à **sobrevalorização das dificuldades dos filhos** que

“eles (os pais) já diferenciam... eles já vêm falando... o pai chega falando olha ele não aprende... ele é difícil... às vezes põem o problema na frente do filho... é um menino que nasceu com problemas... ele é danado... é danado...” (professora K).

No que diz respeito à **preocupação com a sobrevivência**, esta está presente em relatos, segundo os quais

“o importante é a sobrevivência... não se esqueça que todos eles são meninos da favela e eles estão é preocupados com a comida que têm de dar aos filhos... com a segurança... com o emprego que não têm”
(professora O)

e, relativamente à relação das atitudes com o **trabalho que os professores desenvolvem**, de acordo com uma das entrevistadas,

“quando ele começou a ler a mãe chorou porque três professoras haviam dito tire o seu filho da escola o menino não vai aprender nada...nada...” (professora K).

Para além destas, temos ainda atitudes **controversas**, explicitadas como:

“a família ou ela enterra mais ou ela protege demais... ou se omite ou ela protege demais... a família é problema... problema... a medida certa é difícil encontrar” (professora T).

Considerando as atitudes atribuídas aos professores, aos alunos com NEE, aos outros alunos e aos pais dos alunos com NEE, será que podemos estabelecer alguma relação entre professores que promovem a integração, alunos

que interagem e pais que colaboram com a escola e, por outro lado, professores que se demitem, que se sentem inseguros, que rejeitam, alunos cujas atitudes dependem das atitudes dos professores e pais desinteressados que sobrevalorizam e recusam as dificuldades dos filhos?

Esta questão, no entanto, retomá-la-emos na discussão global dos dados.

Analizadas as categorias que definiram o primeiro tema, passamos seguidamente à análise daquelas que constituíram o segundo tema – **Implicações na escola e na prática pedagógica decorrentes da Integração.**

A primeira categoria que passamos a analisar, **Condições para a integração**, foi definida a partir do que as professoras entrevistadas nos referiram como requisitos que consideram fundamentais para a integração dos alunos com NEE no sistema regular de ensino.

QUADRO Nº XXI

Subcategorias da categoria “Condições para a integração” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategorias	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Condições para a integração	10	10
➤ Formação adequada dos professores do ensino regular	9	9
➤ O apoio da educação especial	9	2
➤ Poder constituir turmas mais reduzidas	4	7
➤ Aceitar as crianças com NEE	3	3
➤ A existência dos recursos previstos por lei	4	2
➤ A existência de recursos humanos	1	5
➤ A existência de recursos materiais	1	5
➤ A existência de meios diversificados de resposta	1	2
➤ A existência de psicólogos na escola	1	2
➤ A estabilidade profissional dos professores do ER	2	1
➤ Mais tempo de apoio da educação especial	4	-
➤ Considerar os alunos a integrar caso a caso	2	-
➤ Haver troca de informação relativamente aos alunos a integrar	2	-
➤ Trabalhar em cooperação com a educação especial	-	2
➤ Outra concepção de escola	-	1
➤ O empenhamento da escola e dos professores	-	1
➤ Valorizar todas as actividades escolares		1
➤ Ser o Estado a assumir a educação dos alunos com NEE cuja família se demite		1

Como condições para a integração, categoria presente no discurso de todas as entrevistadas, temos a **formação adequada dos professores do ensino regular**, exemplificada pelo excerto do discurso de uma das professoras brasileiras, segundo a qual

“a gente tenta mas a gente tem dificuldade em conseguir um resultado satisfatório por faltar para a gente a formação que devia ter e não tem” (professora K),

o que parece constituir uma preocupação geral, em função do número de professoras que, nas duas situações que estudámos, se lhe referiram.

O apoio da educação especial, ao qual uma das professoras se refere dizendo que

“quando os alunos são acompanhados pelo professor da educação especial e se faz um trabalho em conjunto as coisas vão para a frente” (professora I),

parece ser uma condição mais relevante para as docentes portuguesas, as quais mencionam ainda uma outra condição relacionada com esta: **mais tempo de apoio da educação especial** (*“se eu tivesse mais apoio... o tempo é muito pouco...”*) (professora F).

Na medida em que a integração escolar de alunos com NEE apela à existência de recursos e de apoios, como é o caso da educação especial, porque razão será este recurso educativo tão pouco referido pelas professoras brasileiras?

Porque as escolas, no limite, não são responsáveis pela educação de todas as crianças, as quais podem ser encaminhadas para classes especiais ou para instituições de ensino especial, desde que a escola não consiga dar resposta às suas necessidades?

Atendendo a que a integração é concebida tendo em conta esses recursos, pelo que o apoio da educação especial é uma necessidade menos evidente?

Em Portugal, na medida em que a escola regular é legalmente responsável pela educação de todos os alunos, os professores, entre outras tarefas, têm de

elaborar planos de recuperação e colaborar na realização dos Planos Educativos Individuais e dos Programas Educativos, já que, ao nível do 1º Ciclo, as retenções dos alunos têm de ser justificadas⁶⁴.

Pode residir aqui o destaque dado pelas professoras portuguesas ao apoio da educação especial que, como um recurso das escolas, partilha com elas as decisões que têm de ser tomadas em relação aos alunos que apresentem qualquer tipo de problemática?

Poder constituir turmas mais reduzidas é uma condição particularmente evidente nas preocupações das entrevistadas brasileiras, para quem, na generalidade, o número de alunos por turma parece ser um factor pouco facilitador da integração. Como nos diz uma delas,

“o número de alunos na classe é muito grande...então você não tem como atender com tempo aqueles que são normais... o ideal eu acho que seriam quinze alunos por classe” (professora M).

Esta condição também está presente nas preocupações das professoras portuguesas que entrevistámos, em excertos como *“vinte é demais”* ou *“não é um professor com vinte e dois alunos que tem capacidade para acudir a quem precisa”*, conforme nos dizem duas das entrevistadas.

Como referimos quando caracterizámos as escolas⁶⁵, as duas realidades onde este estudo decorreu são diferentes, no que respeita à dimensão das escolas e ao número de alunos por turma. Enquanto as escolas portuguesas têm um máximo de vinte e três alunos por turma, as escolas brasileiras têm uma população bem superior, para além de não poderem contar com legislação específica que lhes permita reduzir esse número, sempre que têm alunos com NEE integrados, como é o caso em Portugal.

No entanto, um razoável número de professoras portuguesas refere a possibilidade de poder constituir turmas ainda mais reduzidas, como condição para a integração.

⁶⁴ Cf. ponto 2. 1. do Enquadramento Teórico.

Legalmente, nenhum aluno pode ficar retido no 1º ano de escolaridade. Relativamente aos outros anos, as retenções implicam planos de recuperação prévios e/ou um PEI ou um PE.

⁶⁵ Cf. ponto 1. 7. do Enquadramento do Estudo e Recolha de Dados

Ou seja: se o número de alunos por turma que encontrámos nas escolas de Lisboa levanta dificuldades aos professores, que consideram que a integração escolar dos alunos com NEE passa também pela sua inserção em turmas com menos de vinte alunos, o que dizer relativamente a uma situação como a que encontrámos nas escolas da cidade de São Paulo onde realizámos as entrevistas, onde o número de alunos é em média de trinta e cinco por turma, independentemente de haver ou não alunos integrados?

Estas considerações remetem-nos para outras condições que as professoras mencionam: a existência de **recursos humanos**, de **recursos materiais** e de **recursos previstos por lei**, perspectivados, no entanto, de forma diferente pelos dois grupos em questão.

As professoras portuguesas põem a tónica nos **recursos previstos por lei**, a propósito dos quais uma nos relata:

“depois tive que ser eu a fazer tudo...nem a criança, nem eu fomos muito apoiadas... eu tinha de a ajudar a sentar tinha de a apoiar endireitar-lhe os pés porque ela não tinha força...e não tinha ajuda nenhuma... a mãe até escreveu para o Ministério mas os dias passavam e não aparecia ninguém...” (professora G)

que, no entanto, também são mencionados por duas das entrevistadas brasileiras, uma das quais refere:

“nós estamos cientes da legislação... a escola é obrigada... agora condições nós não temos para atender essas crianças... a escola não faz milagres” (professora S).

Contudo, as preocupações das professoras entrevistadas em São Paulo centram-se, sobretudo, nos **recursos humanos** (*“mais professores... pessoal especializado”*) e **materiais** (*“não há nem condições físicas nem materiais...”*), de acordo com algumas opiniões que registámos.

Estas referências acontecem por acaso?

Com um número de alunos por turma, como o que encontrámos nas escolas de São Paulo, não se percebe que as professoras que aqui leccionam refiram, preferencialmente, como condição para a integração, a existência de mais professores, do tal “*peçoal especializado*”, como uma delas nos diz?

Por outro lado, porque em Portugal muitos recursos para a integração estão definidos legalmente, como é o caso da constituição das turmas que integram alunos com NEE, como é o caso do apoio da educação especial, como é o caso da própria avaliação, por exemplo, não podemos perceber que os **recursos previstos por lei** (e aparentemente não cumpridos com a frequência que seria desejável...) se constitua como uma condição que se destaca do discurso de um número considerável de professoras?

- **Aceitar as crianças com NEE** que, segundo uma das entrevistadas portuguesas,

“passa pelo assumir dessas crianças por parte dos professores... e isso é o mais difícil... a legislação pode vir a favorecer a situação mas isso não significa que haja de facto integração... não é pelo facto de os terem numa sala que os vão integrar... é pela aceitação do professor e dos colegas relativamente a essas crianças” (professora B);

- **a existência de meios diversificados de resposta** (“a escola não tem nada e tem de haver meios diversificados para responder aos miúdos que precisam”) (professora A);
- **a existência de psicólogos na escola** (“que nos possam orientar ao nível do trabalho dentro da sala de aula”) (professora Q);
- **a estabilidade profissional dos professores do ensino regular**, (“eu trabalho há nove anos e não sei o que é estar dois anos seguidos na mesma escola”) (professora F),

são outras das condições comuns que encontramos nas entrevistas.

A integração escolar dos alunos com NEE implica, assim, na perspectiva destas professoras, condições de vária ordem, nomeadamente **considerar os alunos a integrar caso a caso**, tendo presente, como nos diz uma delas, que

“...há os meninos com condições socioculturais incríveis e há os meninos com deficiências graves... a integração tem de ser feita caso a caso” (professora A).

O que nos remete para os problemas de baixa frequência e alta densidade e os de alta frequência e baixa densidade, na concepção de Simeonsson (1994, cit. in: Bairrão et al, 1998)⁶⁶, que implicam a necessidade de perspectivar a integração consoante a problemática do aluno.

Mas retomando algumas das condições presentes nas entrevistas, é curioso que a estabilidade profissional dos professores do ensino regular não constitua uma preocupação evidente para as professoras portuguesas entrevistadas, cuja maioria pertence ao Quadro Distrital de Vinculação⁶⁷.

Haver troca de informação relativamente aos alunos a integrar (*“já tive casos assim e o problema foi a falta de informação”*) (professora H) é uma condição para a integração que só encontrámos no discurso de duas professoras portuguesas.

Referidas pela mesma entrevistada brasileira (professora P), encontramos referências a condições como:

- **trabalhar em cooperação com a educação especial,**

“em conjunto... conversar sempre que o aluno tem um avanço... tem desenvolvimento... ou na sala de aula ou na sala de apoio pedagógico... a integração passa por isso”;

⁶⁶ cf. ponto 2. 1. do Enquadramento Teórico

⁶⁷ A maioria das professoras portuguesas pertence ao Quadro Distrital de Vinculação, o que significa que, embora possam não ficar colocados na mesma escola sempre que concorrem (todos os anos), têm, no entanto, um vínculo ao ME, que lhes garante um posto de trabalho dentro do distrito ao qual estão vinculados e todos os outros direitos inerentes às suas funções. Talvez por isso, a questão da mobilidade não constitua uma preocupação particular, tanto mais que à medida em que vão acumulando anos de serviço, vão garantindo, de certa maneira, a sua permanência em escolas da sua preferência.

- **valorizar todas as actividades escolares**

(“imagina que ele era um aluno que não abria a boca... imagina o esforço que ele fez para ensaiar teatro e para apresentá-lo no meio de tantas pessoas que ele nunca viu...e ele conseguiu... sem saber ler e sem saber escrever... decorou as falas...e ele acabou se descobrindo no teatro... hoje em dia ele é surpreendente...”);

- **o empenhamento da escola e dos professores** na criação das condições necessárias à integração dos alunos (*“a escola tem de lutar por isso e também os professores tem de ser interessados”*);
- **outra concepção de escola** (*“a escola é muito chata e eu gostaria que ela não fosse do jeito que ela é”*).

Na opinião da professora S, deve ser **o Estado a assumir a educação dos alunos com NEE cuja família se demite**, considerando que

“as pessoas estão sem escrúpulo nenhum e elas mostram isso na frente da criança... há famílias que atrapalham demais a vida da criança... o contingente das pessoas problemáticas está aumentando de dia para dia e daqui a pouco são mais os que têm problemas... o Estado não pode ignorar quem precisa...”.

Em síntese, parece que as condições para a integração escolar dos alunos com NEE que os dois grupos de professoras entrevistadas referem não diferem particularmente.

De facto, a maior ou menor incidência de determinadas preocupações consiste no modo como a integração é perspectivada, de acordo com a experiência pessoal de cada uma das professoras e com o contexto em que ocorre.

A categoria que passamos a analisar, **Dificuldades na prática pedagógica**, referida pela totalidade das professoras portuguesas e por nove das brasileiras, foi identificada a partir das dificuldades que estas docentes sentem que têm ou pensam que podem vir a sentir na sua prática pedagógica, com a integração de alunos com NEE.

QUADRO Nº XXII

Subcategorias da categoria “Dificuldades na prática pedagógica” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategorias	Nº Professoras que os referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Dificuldades na prática pedagógica	10	9
➤ Identificar NEE	8	6
➤ Organizar o trabalho em função das dificuldades dos alunos	5	7
➤ Avaliar os alunos com NEE	5	7
➤ Planificar as aulas	4	5
➤ Adaptar actividades às dificuldades dos alunos	1	3
➤ Só se conhecem perante a realidade	3	-
➤ Gerir o tempo lectivo	4	-
➤ Atender todos os alunos	4	-
➤ Podem atenuar-se com o recurso a metodologias activas	1	-
➤ Desenvolver as aprendizagens escolares dos alunos com NEE	1	-
➤ Falta de partilha de informação entre os professores	1	-
➤ Organizar as aprendizagens em função dos apoios durante o tempo lectivo	1	-

Esta categoria está presente no discurso de todas as professoras entrevistadas nas escolas de Lisboa e no de nove professoras entrevistadas nas escolas da cidade de São Paulo, embora o modo como seja expressa denote preocupações diferenciadas.

Identificar necessidades educativas especiais parece constituir a preocupação que reúne maior consenso entre as professoras portuguesas, patente nas referências que duas entrevistadas fazem a este propósito, segundo as quais,

“há miúdos com ritmos diferentes que chegam sem saber desenhar que só fazem riscos e que de repente a meio do segundo período já estão a ler.. é preciso ter experiência e conhecimentos para poder ver essas coisas” (professora A);

“as dificuldades que são motivadas por questões emocionais e as dificuldades que as crianças têm são coisas diferentes...e isso faz dúvidas...tenho muitos miúdos que andam na terapia da fala têm dificuldades mas eu não tenho condições para ver se aquilo ainda é da idade... se é problema... se é o bebé da família e por isso fala assim...não sei... não tenho conhecimentos para isso...” (professora E).

Embora esta preocupação também esteja presente no discurso de um número significativo de professoras brasileiras, **organizar o trabalho em função das dificuldades dos alunos**, dificuldade à qual uma das professoras se refere, dizendo:

“eu dividi essa turma... mas chega uma hora que você não aguenta mais fica muito difícil... você como ser humano você acha que sim... eu sou a favor do heterogéneo nós somos heterogéneos... deixar tudo igual não tem como... mesmo dentro de um grupo há diferenças mas... então se você for cuidar do outro que tem mais problemas você vai descuidando os outros...” (professora M),

avaliar os alunos com NEE e planificar as aulas parecem ser dificuldades que se destacam nas entrevistas destas professoras, atendendo ao número de entrevistadas que as referiu.

Estas preocupações também são significativas para as professoras portuguesas, uma das quais nos diz a respeito da organização do trabalho em função das dificuldades dos alunos:

“faço um programa especial para essas crianças tenho-me habituado a não exigir tanto delas desço às suas dificuldades... mas é complicado... na sala com os outros estou a dar o programa do terceiro ano... mas a nível da Matemática não chega ao terceiro ano... a nível do Português passa por uma planificação do quarto ano...a nível da Matemática é uma planificação do segundo ano...é uma coisa muito específica... e é muito complicado trabalhar...eles exigem um ensino muito individualizado...” (professora F).

No que diz respeito às dificuldades levantadas pela **avaliação**, referida por cinco professoras portuguesas e por sete brasileiras, de acordo com a opinião de uma entrevistada portuguesa,

“não se pode pedir o mesmo que se pede aos outros... o mínimo para uma criança normal pode ser o máximo para uma criança com problemas” (professora H)

e, segundo uma brasileira,

“é difícil muito difícil a gente tenta mas esses alunos não fazem nada... não entendem... não têm maturidade nenhuma nenhuma nenhuma... existe uma defasagem muito grande que a escola não consegue dar conta...” (professora R).

Relativamente à dificuldade que consiste em **planificar as aulas**, diz-nos uma professora de São Paulo:

“a gente planeja mas depois para atingir aquela criança tem que mudar alguma coisa e isso é difícil porque interfere com a classe toda...” (professora L),

opinião idêntica à de uma entrevistada portuguesa, segundo a qual, *“a gente idealiza fazer isto e depois aparecem os imprevistos...”* (professora D).

Adaptar actividades às dificuldades dos alunos parece ser uma dificuldade mais evidente para as entrevistadas brasileiras, à qual uma delas se refere dizendo:

“se você trabalha nivelando por baixo você vê que é pior... você tem de trabalhar ao contrário mas como... na verdade não existe sala onde os alunos estejam ao mesmo nível... você sabe que trabalha sempre com diferença... não sabe é como trabalha” (professora O).

E de facto, adaptar actividades às dificuldades dos alunos pode implicar a necessidade de fazer adaptações curriculares, de seleccionar recursos educativos, de avaliar processos e produtos de acordo com as adaptações e com os recursos escolhidos, tarefas para as quais a legislação sobre integração, nas duas situações em estudo, remete os professores⁶⁸.

Porque razão, então, esta preocupação é tão pouco evidente no discurso das professoras portuguesas?

Podemos pressupor que a educação especial, como um recurso da escola, atenua eventuais dificuldades desta ordem?

Referidas apenas pelas professoras portuguesas temos dificuldades como:

- **gerir o tempo lectivo** (*“não temos tempo para tudo... para atender uns deixamos os outros”*) (professora C);
- **atender todos os alunos**, tendo em conta, de acordo com uma das entrevistadas, que

“é um bocado complicado atender todos... ao funcionamento da turma toda... porque não são esses meninos com deficiências... são também os outros que têm problemas e ninguém sabe... neste momento eu tenho ali quatro dentro que precisam de atenção especial... às vezes sinto-me tonta e nem sei para que lado hei-de virar-me” (professora D);

⁶⁸ Cf. ponto 2. 1. 2. da Análise e Discussão dos Dados

- **desenvolver as aprendizagens dos alunos com NEE** que, segundo a opinião da professora que refere esta preocupação, *“só estão integrados fisicamente e a sua aprendizagem devia continuar”* (professora E);
- **organizar as aprendizagens em função dos apoios durante o tempo lectivo**, na medida em que, de acordo com a professora que a menciona, *“a questão dos apoios desorganiza os dias... tenho uma menina que vai duas vezes por semana à terapia da fala... lá fora... e isso complica-lhe a aprendizagem... conjugar os apoios todos é complicado”* (professora E);
- **a falta de partilha de informação entre os professores** (*“as pessoas não passam a informação... e quando passam são mal interpretadas”*) (professora D).

Por outro lado, ainda na opinião das entrevistadas portuguesas, as dificuldades **só se conhecem perante a realidade** (*“só quando pegamos numa turma é que sabemos”*) (professora F) e **podem atenuar-se com o recurso a metodologias activas**, atendendo a que

“não é possível conceber uma planificação nem uma avaliação como um trabalho isolado do professor... os alunos são actores privilegiados do processo que podem subverter toda a programação pelo que há que ter em conta as suas motivações e as suas predisposições e se às vezes não conseguimos cumprir analisam-se as causas porque um factor negativo também pode ser educativo...” (professora B).

Temos assim como dificuldades comuns: **identificar NEE, organizar o trabalho em função das dificuldades dos alunos, planificar as aulas, adaptar actividades às dificuldades dos alunos e avaliar os alunos com necessidades educativas especiais.**

Ou seja: dificuldades que passam pela planificação, pela gestão e avaliação das aulas e pela avaliação dos alunos.

Podemos considerar, no entanto, que estas dificuldades decorrem apenas da integração de alunos com NEE?

Não será que o cerne do problema reside na formação dos professores, que tem sido feita em função de um aluno padrão, sem ter em conta a diversidade das populações escolares?

As **Vantagens da Integração**, categoria presente no discurso de quase todas as entrevistadas e que passamos a analisar de seguida, constituiu-se a partir do que as professoras nos referiram sobre o que pensam da integração dos alunos com NEE no ensino regular, perspectivando-a do ponto de vista dos alunos.

QUADRO Nº XXIII

Subcategorias da categoria “Vantagens da integração” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategorias	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Vantagens da integração	8	9
➤ Favorece a “normalização”	8	9
➤ Contribui para a evolução das aprendizagens escolares	1	4
➤ Evita a homogeneidade das turmas	1	-

De acordo com a maioria das entrevistadas, a integração **favorece a “normalização”**.

Segundo uma das professoras portuguesas e, a título de exemplo, os alunos que estão integrados

“...não se sentem afastados... beneficiam... não se sentem marginalizados e não sentem a sua deficiência com tanta facilidade... no ano em que estive comigo eu senti o João Miguel a desabrochar...” (professora D),

opinião corroborada por uma das professoras brasileiras que nos refere a este propósito:

“eu não sou muito favorável que um aluno se desloque a uma classe para ter atendimento especial... eu acho que o grupo é sempre melhor... no início de qualquer situação ainda pode estar a ter um atendimento mais individual mas logo que possível a gente coloca no grupo... a gente não pode retirar aquilo que é natural no ser humano...”
(professora M).

A integração, por outro lado, **contribui para a evolução das aprendizagens escolares**, opinião exemplificada por excertos de discursos que nos dizem que:

“em muitas tarefas, eu percebi que havia um envolvimento... mesmo com o retardamento que elas tinham, as crianças conseguiram avanços... mínimos, mas avanços...” (professora K)

“elas não chegaram ao mesmo nível da classe mas eu falava assim... aí... elas não estão aprendendo igual aos outros mas elas progrediram muito e isso é que importa” (professora T),

e que encontrámos presente no relato que, a este propósito, uma das professoras portuguesas nos fez.

Ainda como vantagem da integração, uma das entrevistadas, em Lisboa, considera que a integração **evita a homogeneidade das turmas**, uma vez que,

“fazer turmas só com os rejeitados é um tipo de solução que cada vez gera mais insucesso.. e mais, a escola fica sem saída... se fosse essa a solução permanentemente tínhamos cada vez mais turmas com os rejeitados e cada vez as turmas iam produzindo mais crianças inadaptadas” (professora A).

Parece assim evidente, de acordo com estas professoras entrevistadas, que a integração escolar tem vantagens para os alunos com NEE, seja porque

melhoram comportamentos a nível social, seja porque adquirem competências a nível escolar.

No entanto, apesar de parecer que há unanimidade de opinião relativamente às suas vantagens, algumas destas professoras consideram que a integração dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular depende das dificuldades que os alunos apresentam.

Estas considerações definiram a categoria “**limites da integração**”, que apresentamos no quadro que se segue e que foi referida, curiosamente, pelo mesmo número de professoras entrevistadas que, nas duas situações que estudámos, consideram que esses limites estão relacionados com as **dificuldades**, (“o grau de deficiência, o tipo de deficiência”) (professora D) (“o grau de dificuldade”) (professora S), que os alunos apresentam ou possam apresentar.

QUADRO Nº XXIV

Subcategorias da categoria “Limites da integração” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategorias	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Limites da integração	3	3
➤ Dependem dificuldades dos alunos	3	3

Analisadas as categorias que identificaram o segundo tema, passamos, seguidamente, à análise daquelas que constituíram o terceiro tema – “**A Formação Contínua**”.

A primeira categoria deste tema – **Opiniões sobre a formação contínua** – foi identificada a partir da opinião das professoras sobre a formação contínua,

relativamente ao modo como a perspectivam e à importância que lhe atribuem, como factor facilitador da integração dos alunos com NEE no ensino regular.

QUADRO Nº XXV

Subcategorias da categoria “Opiniões sobre a formação contínua” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategorias	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Opiniões sobre a formação contínua	7	7
➤ Pode ajudar à integração	4	7
➤ Deve decorrer da necessidade dos professores	5	-
➤ Como está não interessa	4	-
➤ Deve decorrer da mobilização dos professores	1	-
➤ É muito importante	1	-
➤ Devia abranger todos os professores	-	1

Enquanto para as entrevistadas brasileiras a formação **contínua pode ajudar à integração**, “*pode dar um contributo, porque ajuda a professora a perceber até melhor a integração*” (professora O), o que vai ao encontro do discurso de três entrevistadas portuguesas, para a generalidade destas, a formação contínua tal **como está não interessa**, opinião expressa em excertos de discursos, segundo os quais:

“a grande maioria da formação não tem nada a ver com isto... nem com isto nem com o que as pessoas gostam... serve apenas para as pessoas mudarem de escalão” (professora E);

“a formação contínua neste momento como está legislada e como eu a defino é formação contínua igual a cifrões... mesmo que a pessoa tenha muito interesse numa formação mas que lhe dá um crédito e ela

precisa de oito... ela vai para essa de oito...”
(professora C),

e **deve decorrer das necessidades dos professores**, isto é,

“das necessidades explicitadas pelos professores, necessidades que decorrem do seu dia-a-dia, da sua prática” (professora B).

Mencionadas individualmente pelas entrevistadas portuguesas, opiniões que nos dizem que a formação contínua:

- **é muito importante** (*“no contexto actual nós devíamos estar sempre a actualizar-mo-nos”*) (professora G);
- **deve decorrer da mobilização dos professores**, atendendo a que

“é preciso discutir as necessidades e o professor mobilizar-se para querer ultrapassar essas necessidades” (professora B);

o que se prende, de certo modo, com considerações que referem que a formação contínua, tal como se processa, não interessa aos professores, que preferem que a mesma decorra das suas necessidades.

De acordo com uma entrevistada brasileira, a formação contínua **deveria abranger todos os professores** (*“na verdade nós temos cursos... somos convocados... só que não são para todos... a rede não tem condições”*) (professora P).

O modo como a formação contínua é abordada por estas professoras em Lisboa e em São Paulo parece traduzir algumas diferenças, que estão relacionadas com experiências diferentes em relação a esta questão.

Assim, enquanto as professoras brasileiras a referem em termos de um factor facilitador da integração dos alunos com NEE, havendo apenas uma das entrevistadas que considera que a formação deveria destinar-se a todos os professores, um considerável número de docentes portuguesas, não só questiona o modo como a formação contínua está organizada e funciona, como

defende que a mesma deveria organizar-se em função das necessidades dos professores.⁶⁹

Ou seja: parece que, na opinião de todas as entrevistadas que se lhe referiram, a formação contínua é percepcionada como tendo importância, nomeadamente como um contributo relativamente à integração dos alunos com NEE, o que se relaciona, aliás, com uma das condições para a integração que também referiram: a formação adequada para os professores do ensino regular, desde que perspectivada, segundo as entrevistadas portuguesas, de acordo com as necessidades dos formandos.

As **estratégias para a formação contínua**, a segunda categoria do tema “**A Formação Contínua**”, foi identificada a partir do discurso de quatro professoras entrevistadas, duas em Lisboa e duas em São Paulo, que referiram como poderiam abordar-se, em termos formativos, algumas das questões ligadas à integração escolar de alunos com NEE.

QUADRO Nº XXVI

Subcategorias da categoria “Estratégias para a Formação Contínua” e número de professoras que as referiram

Categoria\Subcategorias	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Estratégias para a Formação Contínua	2	2
➤ Trocar experiências	2	2
➤ Auto-formar-se	1	-

Como estratégias, as professoras referem **trocar experiências**, tendo em conta, segundo uma das entrevistadas portuguesas que

⁶⁹ Tal como foi referido no ponto 1.1. do Enquadramento Teórico, a formação contínua, em Portugal, é imprescindível para a progressão na carreira docente. Esta progressão exige um determinado número de créditos, legalmente estipulados, que os professores têm de cumprir, sempre que estão habilitados a mudar de escalão.

“se deve partir dessas experiências com alguns especialistas que possam ajudar até a olhar para essas experiências com um olhar mais profundo... se ouvirmos outro tipo de experiências... situações concretas que aconteceram... que pistas foram dadas... acho que aprendemos muito mais assim... porque isso dá-nos ideias do que é que nós podemos fazer quando tivermos casos parecidos” (professora A)

e, de acordo com uma professora brasileira, que

“trocas com os colegas... saber o que fazem... a gente falar o que faz... o que resultou... o que não resultou... é uma coisa que a gente tem muita falta...” (professora K).

A **auto-formação**, mencionada por uma entrevistada portuguesa, é também uma das subcategorias que ajudou a identificar as estratégias de formação contínua mencionadas.

De acordo com esta professora, a formação

“em relação aos professores tem de decorrer mais de um processo de auto-formação... ou... enfim... formação em grupo... as coisas têm de incidir em termos de aprendizagem mais do que lições sobre... as lições nunca resultam” (professora B).

A última categoria que passamos a analisar – **Acções de formação contínua expressas** – foi identificada a partir do que as professoras entrevistadas nos referiram acerca dos assuntos, temas ou áreas temáticas que gostariam que constituíssem assuntos para formação contínua.

Esta categoria foi referida por todas as entrevistadas brasileiras e portuguesas.

QUADRO Nº XXVII

**Subcategorias da categoria “Acções de formação contínua expressas”
e número de professoras que as referiram**

Categoria\Subcategorias	Nº Professoras que as referiram	
	Lisboa	S.Paulo
• Acções de formação contínua expressas	10	10
➤ Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE	6	4
➤ Conhecer técnicas ligadas às expressões	1	6
➤ Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família	3	3
➤ Adquirir conhecimentos na área da Psicologia	1	4
➤ Conhecer métodos especiais de leitura	1	2
➤ Conhecer métodos especiais para a escrita	1	2
➤ Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente	1	1
➤ Conhecer concepções de NEE	-	1
➤ Aprofundar conhecimentos sobre as relações da escola com a comunidade	4	-
➤ Aprofundar conhecimentos na área da avaliação	3	-
➤ Saber planificar actividades	3	-
➤ Saber fazer correcções a nível da articulação das palavras	1	-
➤ Aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores	1	-
➤ Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho em grupo	1	-
➤ Desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”	1	-

Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE é a subcategoria que reuniu maior número de referências entre as professoras entrevistadas nas escolas de Lisboa, encontrando-se presente, também, no discurso de quatro professoras entrevistadas na cidade de São Paulo.

A este respeito, diz-nos uma das professoras brasileiras que

“o professor precisa aprender a olhar de outra maneira... ele precisa aprender a visualizar a criança como um todo... globalmente... e partir do que a criança conhece... por isso era bom assim uma área... para

você saber como lidar com esses alunos” (professora P),

referindo uma das entrevistadas portuguesas, que os professores sentem necessidade de conhecer

“outros processos... outras metodologias que possam ajudar-nos realmente na melhor forma de lidar com eles... formas de ensinar a criança a ler e a escrever... outras... que a criança aprendesse mais facilmente... não pelos métodos tradicionais... outras formas de levar a criança...”(professora J).

Aprofundar conhecimentos sobre as relações da escola com a família parece ser outra das preocupações comuns às professoras entrevistadas em São Paulo e em Lisboa, presentes em discursos que nos referem que

“a família tem uma maneira de ver a escola que não tem nada a ver... leva à desconsideração da escola e do professor” (professora D),

donde a importância de se organizarem acções de formação que ajudem os professores relativamente a estas questões, como esta entrevistada portuguesa nos menciona.

De acordo com esta opinião, para uma das professoras brasileiras, *“o problema não é tratar o aluno... o problema é entender o aluno na família que ele tem”* (professora M).

Para algumas professoras portuguesas, **aprofundar conhecimentos sobre as relações da escola com a comunidade** configura-se como uma acção de formação pretendida, de acordo com uma das entrevistada, para quem,

“uma das componentes que é importantíssima na formação contínua é a questão das relações da escola com a comunidade... com as entidades que possam ajudar a escola nesse tipo de casos porque a escola

não está sòzinha e não consegue resolver sòzinha muitos desses problemas” (professora A).

Para as professoras brasileiras, **conhecer técnicas ligadas às expressões** é a motivação que mais ressalta dos seus discursos relativamente à formação contínua,

“técnicas de relaxamento... cursos por exemplo como se contar uma história... de jogos... cursos de Música... de flauta que é a coisa mais fácil... qualquer pessoa pode comprar uma flauta... qualquer Prefeitura pode doar cinquenta flautas para uma escola... cursos de educação artística... a generalidade dos professores não tem essa formação... e com a educação artística você pode chegar até às crianças com mais dificuldades... chegar até elas através da arte” (professora P);

“educação artística também para trabalhar dentro da aula, porque a criança que tem dificuldade de aprendizagem é mais lenta... ou porque tem problema mesmo mental... essas duas meninas que estavam comigo são excelentes em educação artística... eles podem se expressar porque às vezes eles não conseguem se expressar na escrita e na leitura e eles se expressam na arte”,

segundo o testemunho da professora T.

Adquirir conhecimentos na área da Psicologia é também uma preocupação mais evidente junto destas professoras, ilustrada pelo relato que nos menciona que

“a gente acaba não sabendo muita coisa e muitas vezes a gente não tem noção do problema da criança, o que é que ele tem” (professora L),

e que encontramos, tal como aconteceu relativamente à subcategoria anterior (conhecer técnicas ligadas às expressões), no discurso de apenas uma professora portuguesa.

Aprofundar conhecimentos na área da avaliação e saber planificar actividades constituem áreas de interesse para as professoras portuguesas, que não estão presentes no discurso das professoras brasileiras.

Relativamente à primeira, **aprofundar conhecimentos na área da avaliação** e, de acordo com alguns relatos,

“os parâmetros são diferentes porque se temos objectivos diferentes temos de ter parâmetros de avaliação diferentes... ora fazer a avaliação para os nossos alunos nos moldes como os fazemos agora é complicado... para essas crianças ainda é mais complicado... há falta de conhecimentos... nós sentimos essa dificuldade...” (professora F);

“é difícil avaliar alunos que não fazem o mesmo que os outros... se os objectivos são diferentes a avaliação é diferente e eu acho que todos nós temos muita dificuldade e faz muita falta formação nesse sentido... aprender como é que eu faço para não prejudicar” (professora G).

No que diz respeito a **saber planificar actividades** e, segundo uma das entrevistadas,

“a planificação com meninos destes é difícil muito difícil... todos os níveis de aprendizagem têm de estar na planificação de modo a que... olha eu acho que os professores têm necessidade de saber planificar porque não sabem muito bem” (professora C).

Conhecer métodos especiais de leitura,

“métodos especiais para a leitura porque é fundamental que eles aprendam a ler... eu falo para eles gente é fundamental que vocês aprendam a ler” (professora N),

como nos diz uma das entrevistadas brasileiras, e **conhecer métodos especiais para a escrita**, *“porque com os outros dá e com eles não funciona”*, segundo a opinião de uma professora portuguesa, são preocupações referidas individualmente pelas professoras portuguesas, que estão presentes no discurso de duas entrevistadas brasileiras.

Na nossa opinião, parece-nos que acções de formação deste tipo são mais do âmbito da educação especial, o que não invalida, no entanto, a sua expressão e o desejo manifestado pelas professoras que os referiram.

Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente é outra subcategoria comum, definida pelo discurso de uma professora portuguesa e de outra brasileira, a partir de relatos como *“aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento”* e *“saber assuntos da psicologia do desenvolvimento das crianças e dos jovens”*, que nos parece que se prendem com outra subcategoria decorrente das entrevistas, embora de carácter mais genérico: “Adquirir conhecimentos na área da Psicologia”.

Conhecer concepções de necessidades educativas especiais (*“os próprios conceitos de necessidades especiais”*), desejo expresso por uma entrevistada brasileira (professora M), bem como **saber fazer correcções a nível articulatório, aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores, aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo e desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”**, de acordo com as professoras portuguesas, são subcategorias referidas individualmente.

Na opinião da entrevistada que a mencionou, **saber fazer correcções a nível articulatório** implica

“alguma formação para poder fazer... para uma ajudinha... nós podíamos ajudar a corrigir e isso tinha vantagem até para os outros... não é assim tão difícil

como isso... há muitos garotos que chegam à escola a falar mal e nós podíamos ajudar” (professora E).

Aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores justifica-se, segundo a entrevistada que mencionou este assunto, na medida em que *“a integração de crianças com dificuldades é um tema geral que se prende com a formação pessoal e social das pessoas”* ⁷⁰ (professora A).

Na opinião da professora que a refere, **aprofundar conhecimentos sobre o trabalho em grupo** é uma área de formação que lhe parece muito importante a ter em conta no trabalho a desenvolver com os alunos com NEE, nomeadamente porque

“as pessoas querem trabalhar em conjunto mas ainda não perceberam o que é trabalhar a pares... as pessoas estão habituadas a deitar cá para fora e aqueles momentos de encontro quando as pessoas se deviam ouvir... quando às vezes alguém está a falar e o outro começa a rezar para o lado como eu costumo dizer... agora quando queremos pôr os miúdos a trabalhar em grupo e nós não sabemos... não respeitamos... como é que vamos fazer com eles... eu acho que o trabalho de grupo também se aprende e era importante” (professora C).

A última referência individual - **Aprofundar temas como “O papel do deficiente na sociedade”** - está presente no relato de uma das entrevistadas que considera que

“isto é um tema... um tema mais lato... no fundo quando nos perguntamos porque é que se fala tanto de integração hoje... tem a ver com isto...” (professora A).

⁷⁰ A Formação Pessoal e Social é uma disciplina recentemente implementada nos currículos escolares, que tem sido alvo de algum questionamento por parte dos professores que, de um modo geral, não se sentem muito elucidados sobre os conteúdos da mesma. A alusão desta entrevistada à formação pessoal e social dos professores prende-se com o contexto em que, na sua opinião, a integração de um aluno com NEE deve ocorrer, conforme nos esclareceu, o que justificaria assim a necessidade de um objectivo de formação como este.

Retomando o início da análise das acções de formação contínua expressas, **conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE e aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família** são acções de formação comuns às professoras portuguesas e brasileiras, referidos por um número significativo de entrevistadas.

Preocupações como **conhecer técnicas ligadas às expressões, adquirir conhecimentos na área da Psicologia, conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita e aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente**, embora apareçam no discurso das professoras entrevistadas nas duas cidades, não nos parecem propriamente preocupações comuns, em função do número de entrevistadas que os referem, nomeadamente em Lisboa, onde surgiram como um desejo ou uma motivação individual.

É possível fazermos uma leitura compreensiva destas preocupações e do modo como foram referidas, ou as mesmas devem ser vistas apenas à luz da experiência que estas professoras têm, relativamente à integração escolar de alunos com NEE que, no caso da cidade de São Paulo, parece incidir com particular relevância em aspectos de natureza social?

Por exemplo: o desejo de aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade, tal como o de saber planificar actividades e de adquirir mais conhecimentos sobre a avaliação, que encontramos nos relatos das entrevistadas portuguesas, pode ou não estar relacionado com a responsabilização atribuída à escola pela educação destas e de todas as crianças?

Por outro lado, o desejo de conhecer técnicas ligadas às expressões, que apenas uma professora portuguesa refere e que parece constituir uma preocupação dominante para as entrevistadas de São Paulo, pode ou não estar relacionado com as várias experiências de integração que têm sido feitas no Brasil, nomeadamente no Rio de Janeiro e na Baía?

E a vontade de adquirir conhecimentos na área da Psicologia, que parece ser mais importante para as professoras brasileiras, como podemos interpretá-la?

Em que é que uma motivação ou um desejo desta natureza pode prender-se com o facto de a educação especial, na cidade de São Paulo, estar ainda muito dependente da saúde e da psicologia, pelo menos a nível legislativo?

Analisadas as entrevistas e levantadas algumas inferências em relação a algumas questões, procuraremos, de seguida, relacionar alguns dos assuntos que as mesmas sugerem.

Relativamente às atitudes para com os alunos com NEE, as professoras entrevistadas falam de reacções pessoais de insegurança, de expectativa positiva e de compreensão, enquanto atribuem aos seus colegas atitudes de rejeição, de aceitação, de integração, de demissão e de resistência.

Por outro lado, estes alunos são percepcionados como tendo problemas emocionais e dificuldades de relação, mostrando-se indiferentes às aprendizagens académicas, embora pareça que gostam de estar na escola.

Os outros alunos, em geral, interagem com eles, havendo, todavia, quem refira que as suas atitudes estão relacionadas com as dos professores.

No que diz respeito aos pais, estes são percepcionados como pessoas que recusam e não se interessam pelas dificuldades dos filhos, ou como pessoas que colaboram com a escola e com os professores, estando as suas atitudes relacionadas com o trabalho que estes desenvolvem.

Parece que estamos em presença de opiniões contraditórias. Mas serão assim tão contraditórias?

Que relação, afinal, podemos estabelecer entre professores que integram, alunos que gostam de estar na escola, que interagem com todos, e pais que colaboram com a escola e com os professores?

Por outro lado, haverá alguma relação entre os professores rejeitantes, demissionários ou inseguros, os alunos cujas dificuldades são atribuídas ao foro

emocional e os pais que recusam essas dificuldades e que não se interessam pelos seus problemas?

Além disso, que relação podemos estabelecer entre estas duas atitudes e o papel tradicional da escola, que se limitava a enviar os alunos com necessidades educativas especiais para a área da saúde e da psicologia e, destas áreas, receber as informações e as indicações que lá procurando cumprir?

Ou seja: até que ponto é que a crescente responsabilização da escola por todos os alunos, independentemente de apresentarem qualquer tipo de problemática, não desencadeia atitudes de insegurança, de rejeição ou de demissão por parte dos professores, que se vêem a braços com *“uma legislação que diz que ele tem de estar lá dentro”*, de acordo com o relato da professora B, o que implica o desempenho de tarefas para as quais não se sentem preparados?

Como na altura referimos, ressaltam das entrevistas a estas professoras, atitudes pouco facilitadoras em relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

Como na altura também referimos, esta constatação remete-nos para a literatura sobre os factores facilitadores da integração, nomeadamente as atitudes dos professores (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Siegel, Janna, Jausovec e Norbert, 1994; Vieira, 1995; Bergren e Bruce, 1997; Madureira, 1997; Leite, 1997) que, de acordo com essa literatura, são determinantes para que a integração escolar de uma criança seja bem ou mal sucedida.

Assim, atitudes que passam por saber trabalhar em equipa, em cooperação com os outros actores que intervêm no processo educativo e pela aceitação da diferença, constituem-se como atitudes facilitadoras. Pelo contrário, atitudes de insegurança, de receio ou de rejeição dificultam a integração.

Ou seja: a integração implica uma mudança de atitude dos professores do ensino regular. Mudança que tem implícita a aceitação dos alunos com NEE, não apenas porque todos têm os mesmos direitos, mas porque ninguém é igual a ninguém *“e turmas homogêneas não existem”*, como nos diz uma das professoras.

No entanto, apesar de ressaltarem das entrevistas atitudes pouco facilitadoras da integração, sobretudo no que diz respeito ao modo como os professores percebem os alunos com NEE, curiosamente, a maioria das professoras considera que estes alunos beneficiam estando no ensino regular, na medida em que isso contribui para a sua “normalização” e que os alunos sem NEE interagem naturalmente com eles.

Esta constatação vai ao encontro de vários estudos feitos neste âmbito (Bergren e Bruce, 1997; Correia, 1997), segundo os quais, uma percentagem significativa de professores do ensino regular, embora concorde que a integração é benéfica a nível social, considera, no entanto, que os alunos não beneficiam particularmente a nível académico. Ou seja e de acordo com as professoras que entrevistámos: os alunos estão adaptados socialmente mas mostram-se indiferentes às aprendizagens académicas.

Segundo estes autores, considerações desta natureza explicam-se porque os professores não sabem ou têm dificuldade em planificar e gerir uma programação que responda à generalidade da turma, quando têm alunos com NEE integrados, opinião corroborada por outros autores como Vieira (1995), Glat (1995), Ainscow (1998), entre outros.

Parece, assim, bastante significativo que todas as entrevistadas refiram condições para a integração, das quais a formação adequada dos professores do ensino regular parece reunir um consenso quase total.

Parece igualmente significativo, por outro lado, que todas refiram dificuldades na sua prática pedagógica que, como dissemos, se prendem, em primeiro lugar, com a identificação de necessidades educativas especiais e depois com a planificação, a gestão e a avaliação das aulas e a avaliação dos alunos.

Atitudes facilitadoras da integração implicam, por conseguinte, que os professores trabalhem em conjunto e em cooperação e que perspectivem a escola para todos os alunos, partindo do princípio que não há um aluno padrão, como frequentemente a formação de professores faz crer, “*uma massa a funcionar toda em uníssono*”, de acordo com a entrevistada J. O que vai ao

encontro de uma formação adequada, o que vai ao encontro de dificuldades como planificar, gerir e avaliar, que as professoras referem.

No fundo, como podemos conceber atitudes de rejeição ou de demissão face a crianças que estão doentes física ou psicologicamente, que são deficientes ou que apenas têm dificuldades de aprendizagem, sem ter em conta a insegurança que estas situações geram?

Ou seja, o que se rejeita não é aquilo que “mexe” com as nossas seguranças, com os nossos hábitos?

Parece evidente que tudo isto passa, entre outras condições, pela formação, nomeadamente a formação contínua, como, de resto, os autores que se têm debruçado sobre estas questões constataram (Godofredo, 1992, cit. in: Glat, 1995; Cruishank e Lovitt, 1993, cit. in: Correia 1997; Glat, 1995; Vieira, 1995; Sim-Sim, 1995; Niza, 1996; Bénard da Costa, 1996, Mazzotta, 1996; 1997; Wang e Porter, 1997; Madureira, 1997; Leite, 1997; Correia, 1997; Bairrão et al., 1998; Baumel, 1998; Prieto, 1998; Ainscow, 1998).

No entanto, que formação?

Parece claro para as professoras portuguesas, que a formação contínua, tal como está a decorrer presentemente, suscita várias dúvidas, nomeadamente porque não parte dos interesses ou das motivações dos formandos e sendo imprescindível para a progressão na carreira docente, “obriga”⁷¹ os professores a fazerem acções de formação que nem sempre vão ao encontro dos seus interesses ou das suas “necessidades”.

O que nos remete para a “*inevitabilidade*” (Estrela, et. al., 1999: 30) da análise de necessidades de formação, como modalidade de formação contínua que pode ir ao encontro dos desejos/motivações dos professores, na perspectiva das entrevistadas portuguesas, ajudando-os relativamente às questões suscitadas pela integração.

Vejamos então quais são as “necessidades” que se destacam do discurso destas professoras, que estão de acordo com as dificuldades que dizem sentir na sua prática pedagógica, com as condições que consideram fundamentais

⁷¹ Na verdade, nenhum professor é obrigado a fazer formação contínua, o que implica, no entanto, que não progrida na carreira docente.

para a integração e que podem ajudar-nos a compreender o modo como a percebiam.

Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com necessidades educativas especiais e aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família são as acções de formação contínua expressas, que parecem ser mais relevantes, à primeira vista, em função do número de entrevistadas que, nos dois países, se lhes referiu.

As dificuldades centram-se, como já dissemos, a nível da planificação e da gestão das aulas, da identificação das necessidades educativas especiais e da avaliação dos alunos.

Ou seja, dificuldades de natureza pedagógica em relação:

- ao **grupo/turma**;
- aos **alunos com necessidades educativas especiais**.

Dificuldades, em suma, que parecem ir ao encontro da vontade ou da “necessidade” de conhecer metodologias que tenham em conta os alunos com NEE, isto é, metodologias que apontem para uma **pedagogia diferenciada**.

Dificuldades que, por outro lado, se prendem não só com a **avaliação**, mas também com a **identificação** das necessidades educativas especiais, o que nos remete para autores como Mazzotta (1996) e Bairrão et al. (1998)⁷², para quem a identificação/avaliação das necessidades educativas especiais constitui um dos problemas que se levantam à integração.

O que nos remete também para outros autores, como Bénard da Costa (1996), Niza (1996), Ainscow, Wang e Porter (1997) e Ainscow (1998), para quem a definição de necessidades educativas especiais, tendo como objectivo que a intervenção pedagógica com os alunos se processe em função dessas necessidades, se constitui como um obstáculo à integração e à inclusão.

Segundo estes autores, a intervenção com todos os alunos deve, assim, decorrer em função do currículo, numa perspectiva de pedagogia diferenciada centrada na cooperação.

⁷² cf. ponto 2. 2. do Enquadramento Teórico

No entanto e considerando que a diferenciação pedagógica centrada na cooperação pode ser efectivamente uma resposta para a integração de qualquer aluno, em especial se ele tiver qualquer tipo de problemática, julgamos que é muito importante que as escolas saibam identificar e avaliar as necessidades educativas dos alunos, nomeadamente porque a diferenciação pedagógica pode implicar a necessidade de adaptar currículos.

No fundo, a integração implica que cada aluno com NEE seja considerado caso a caso, como algumas professoras nos referiram.

Por outro lado, o desejo expresso de aprofundar conhecimentos sobre as relações da escola com a família faz pressupor que a experiência que estas professoras têm àcerca da integração dos alunos com NEE as consciencializou da importância do envolvimento com outros actores, dos quais a família é particularmente importante.

O que se relaciona, de resto, com o modo como as entrevistadas percebem os pais dos alunos, particularmente evidente no discurso daquelas que consideram que as atitudes dos pais estão relacionadas com o trabalho que os professores desenvolvem.

Estas considerações remetem-nos, assim, para o desejo expresso por algumas entrevistadas portuguesas, de aprofundar conhecimentos sobre as relações da escola com a comunidade, o que pode fazer pressupor que a escola começou a ser percebida como uma Instituição da comunidade, que está aberta à comunidade e que reconhece à comunidade o papel de actor interveniente, com quem pode (ou deve?) estabelecer relações de parceria.

O que, na perspectiva de autores como Canário (1992) e Nóvoa (1992) parece ser particularmente importante para a integração de qualquer aluno, o que, na opinião de autores que se têm debruçado sobre a integração e a inclusão, como Vieira (1995), Sim-Sim (1995), Niza (1996), Bénard da Costa (1996) e Ainscow, Wang e Porter (1997), entre outros, é particularmente importante para os alunos com NEE.

No entanto, estas dificuldades/motivações para a formação contínua - estas “necessidades” - situam-se, essencialmente, em áreas relativamente às quais as professoras estão familiarizadas, em conformidade com a revisão da

literatura a propósito destas questões (Charlot, 1976; Lang, 1987; Rodrigues, 1991, entre outros).

Mas retomemos algumas das condições que estas professoras propõem, como o apoio da educação especial e, sobretudo, a possibilidade de poder constituir turmas mais reduzidas, que é particularmente evidente no caso das escolas brasileiras onde realizámos as entrevistas.

É óbvio que a integração de uma criança com necessidades educativas especiais implica várias condições, desde os recursos humanos aos materiais, sem falar nos próprios recursos didáticos (Correia e Rodrigues, 1997).

Mas implica também condições de trabalho para os professores, nomeadamente flexibilidade em relação ao número de alunos por turma e no que diz respeito às tarefas docentes (Birch, 1974, cit. in: Sprinthall & Sprinthall, op. cit.).

Ora, como é que é possível atender cada criança, de acordo com a sua especificidade própria, independentemente de ter ou não ter NEE, em turmas com quarenta alunos?

O apoio da educação especial parece ser uma preocupação mais evidente para as professoras portuguesas, como foi, de resto, já referido, justificando-se esse destaque, na nossa opinião, em função do modo com a integração é perspectivada em Portugal e na cidade de São Paulo.

No entanto, parece-nos importante reflectirmos um pouco àcerca da importância da educação especial, na linha do que mencionámos no ponto 2. 1. 2 da Análise e Discussão dos Dados e como complemento das considerações que fizemos relativamente ao envolvimento da escola com os pais e com a comunidade.

Como na altura referimos, consideramos que a formação dos professores do ensino regular é um factor fundamental para a integração (âmbito deste estudo) e para a inclusão dos alunos com NEE, o que não significa que o apoio da educação especial, como um recurso da escola, não seja um factor igualmente importante e fundamental, de acordo com autores como Sim-Sim (1995), Vieira (1995), Madureira (1997), Leite (1997), Correia e Rodrigues, (1997) e Bairrão (1998), entre outros.

A educação especial constitui-se assim como mais uma Instituição com quem a escola tem de articular, para além da família, para além da comunidade.

O que nos remete, de novo, para os factores facilitadores da integração, na perspectiva de Birch (op. cit.) e de Vieira (op. cit.), entre outros autores, para quem a cooperação entre os professores de educação especial e os do ensino regular (nomeadamente a partilha de tarefas em equipa) e a abertura da escola a outros actores, entre outras condições, são factores críticos para que a integração dos alunos com NEE seja bem sucedida.

A integração implica, por outro lado, que o corpo docente das escolas seja razoavelmente estável, o que não nos pareceu que fosse o caso das professoras portuguesas entrevistadas, embora nos tivesse parecido, também, que isso não constituía uma preocupação que ressaltasse dos seus discursos.

No entanto, sem formação que vá ao encontro da problemática da integração, sem garantia de permanecer na mesma escola no ano seguinte, como é que os professores e a própria escola como instituição podem responder adequadamente à integração escolar de uma criança?

Retomando o que dissemos no enquadramento teórico deste estudo, a integração destes alunos implica mudanças a nível:

- das **atitudes** e da **prática pedagógica** dos professores;
- da **organização** e da **gestão** da sala de aulas e da própria escola, como instituição.

Preocupações que, na nossa opinião, estão presentes no discurso das professoras entrevistadas e que correspondem, de um modo geral, às perspectivas dos vários autores que se têm debruçado sobre as questões suscitadas pela integração.

Preocupações que passam certamente pela **formação contínua** dos professores, uma formação que tenha em conta:

- a sua **experiência**;
- as suas **motivações**;
- as suas **preocupações**;
- as suas **dificuldades**.

2. 3. Necessidades de formação – que propostas?

Introdução

Considerando a definição de necessidades de formação em que fundamentámos o nosso estudo, isto é, as dificuldades, as carências, os problemas e as expectativas sentidas pelos professores (Montero, 1987, cit. in: García, 1999), ou dito de outro modo, “*as representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto*” (Estrela et al., 1998: 130), apresentamos, de seguida, as **necessidades de formação** que formulámos, a partir das entrevistas que acabámos de analisar, tendo em conta, por outro lado, a legislação relativa à integração, nomeadamente as competências que comete aos professores.

A formulação destas **necessidades de formação** decorreu do cruzamento de vários dados.

Em primeiro lugar, relacionámos as dificuldades que as professoras entrevistadas dizem sentir na sua prática pedagógica com a integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais (Dificuldades na prática pedagógica) com as acções de formação que expressaram (Acções de formação expressas) (Quadros XXVIII, XXIX, XXX e XXXI), obtendo, assim, os **objectivos de formação** que decorreram das entrevistas (Quadro XXXII).

Em seguida, cruzámos estes objectivos de formação com as **competências** para as quais a legislação remete os professores do ensino regular, sempre que têm alunos com NEE integrados (Quadros XXXIII, XXXIV, XXXV e XXXVI). Esta operação permitiu-nos estabelecer, seguidamente, as **necessidades de formação** que resultaram deste estudo (Quadro XXXVII), as quais procurámos reflectir, de acordo com a revisão que fizemos da literatura sobre necessidades e os estádios de desenvolvimento da carreira dos professores (Quadros XXXVIII, XXXIX, XL e XLI).

2. 3. 1. Objectivos de formação decorrentes das entrevistas às professoras

Vejamos então as dificuldades e as acções de formação relativamente à formação contínua que as professoras expressaram, a partir das quais formulámos os objectivos de formação que decorreram das entrevistas.

QUADRO NºXXVIII

Dificuldades sentidas na prática pedagógica pelas professoras portuguesas

Dificuldades sentidas na prática pedagógica
➤ Identificar NEE
➤ Organizar o trabalho em função das dificuldades dos alunos
➤ Avaliar os alunos com NEE
➤ Só se conhecem perante a realidade
➤ Gerir o tempo lectivo
➤ Planificar as aulas
➤ Adaptar actividades às dificuldades dos alunos
➤ Atender todos os alunos
➤ Desenvolver as aprendizagens escolares dos alunos com NEE
➤ Podem atenuar-se com o recurso a metodologias activas
➤ Falta de partilha de informação entre os professores
➤ Organizar as aprendizagens em função dos apoios durante o tempo lectivo

QUADRO NºXXIX

Acções de formação contínua expressas pelas professoras portuguesas

Acções de formação contínua expressas
➤ Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE
➤ Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade
➤ Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família
➤ Aprofundar conhecimentos na área da avaliação
➤ Saber planificar actividades
➤ Conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita
➤ Saber fazer correcções a nível da articulação das palavras
➤ Aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores
➤ Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo
➤ Desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”
➤ Adquirir conhecimentos na área da Psicologia
➤ Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente
➤ Conhecer técnicas ligadas às expressões

As dificuldades na prática pedagógica decorrentes da integração de alunos com NEE vão no mesmo sentido daquelas que encontramos em relação ao que as professoras brasileiras nos relataram e que apresentaremos mais adiante: identificar NEE e avaliar os alunos que as têm, planificar as aulas, gerir o tempo lectivo, atender todos os alunos, organizar e adaptar o trabalho em função das suas dificuldades.

Ou seja: dificuldades que se situam na **identificação** e na **avaliação das NEE**, na **planificação** e na **gestão das aulas**. Que, na nossa opinião, se cruzam com motivações para a formação contínua, como **conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE**, **saber planificar actividades** e **aprofundar conhecimentos na área da avaliação**, eventualmente com **conhecer métodos especiais para a leitura e para a escrita**.

Aprofundar conhecimentos sobre as relações da escola com a família e com a comunidade parecem-nos ser motivações que derivam da experiência de integração que há actualmente em Portugal, que consciencializou os professores de que a integração de um aluno com necessidades educativas especiais implica um conjunto de acções, às quais a família e a comunidade, como actores que intervêm activamente no processo educativo, não podem ser alheios.

Por outro lado:

- aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores;
- desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”;
- adquirir conhecimentos na área da Psicologia;
- aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente;
- saber fazer correcções articulatórias;
- conhecer técnicas ligadas às expressões;
- aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo (que podemos relacionar com uma dificuldade como “falta de partilha de informação entre os professores”)

são acções de formação expressas individualmente que, na nossa perspectiva, se prendem com o contexto em que a integração se tem processado, com o modo como se percebem os alunos e com algumas das condições para a integração que estas professoras propõem: haver **informação relativamente aos alunos a integrar e aceitar as crianças com NEE**.

QUADRO N°XXX

Dificuldades sentidas na prática pedagógica pelas professoras brasileiras

Dificuldades sentidas na prática pedagógica
➤ Organizar o trabalho em função das dificuldades dos alunos
➤ Identificar NEE
➤ Planificar as aulas
➤ Adaptar actividades às dificuldades dos alunos
➤ Avaliar os alunos com NEE

QUADRO N°XXXI

Acções de formação contínua expressas pelas professoras brasileiras

Acções de formação contínua expressas
➤ Conhecer técnicas ligadas às expressões
➤ Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE
➤ Adquirir conhecimentos na área da Psicologia
➤ Conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita
➤ Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família
➤ Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente
➤ Conhecer concepções de NEE

As dificuldades centram-se, essencialmente, na **identificação das necessidades educativas especiais**, na **planificação das aulas** e na **avaliação dos alunos com NEE**, o que pode implicar dificuldades na **organização do trabalho** em função da problemática dos alunos. Como, de resto, temos vindo a reflectir ao longo da análise das entrevistas.

Em função de dificuldades desta natureza, **conhecer metodologias que tenham em conta os alunos com NEE, conhecer técnicas especiais de leitura e para a escrita**, de modo a colmatar não apenas problemáticas ligadas à planificação das aulas, mas também à organização do trabalho e às dificuldades instrumentais dos alunos, tal como **conhecer concepções de necessidades educativas especiais**, conquanto seja um pedido expresso por apenas uma professora, parecem ser acções de formação que fazem todo o sentido dentro deste contexto.

Adquirir conhecimentos na área da Psicologia e aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente parecem ser acções de formação expressas que se cruzam, de certo modo, com dificuldades como **identificar e avaliar necessidades educativas especiais**, tendo em conta a influência médico-psicológica que tem predominado relativamente a estes alunos. O que não invalida a sua relevância, se considerarmos como é importante que os professores saibam situar-se face ao desenvolvimento dos alunos, campo em que a Psicologia da Educação pode dar contributos valiosos, nomeadamente a nível de questões ligadas à aprendizagem.

Retomando, por outro lado, as atitudes que estas professoras percebem junto dos pais dos alunos com NEE, ou seja, atitudes que se prendem essencialmente com aspectos de natureza social, uma acção de formação como **aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família**, o que, aliás, é fundamental para o processo educativo de qualquer aluno, parece ir ao encontro dessas atitudes.

Conhecer técnicas ligadas às expressões, como forma de promover a integração dos alunos, é também outra das acções de formação contínua referidas que, na nossa opinião e, como já dissemos anteriormente, se cruza com dificuldades do foro social com que algumas destas professoras, em particular, se debatem, dada a implantação da escola onde leccionam.

Por outro lado, se considerarmos algumas das condições para a integração que estas entrevistadas mencionam, como **valorizar todas as actividades escolares, outra concepção de escola e o empenhamento da escola e dos professores**, parece que as mesmas se relacionam com as dificuldades e as acções de formação contínua que referem.

Cruzados os dados, quais são então os objectivos de formação que decorreram das entrevistas com as professoras que colaboraram neste estudo?

QUADRO NºXXXII

Objectivos de formação das entrevistas com as professoras entrevistadas em Lisboa e na cidade de São Paulo

Objectivos de formação	Lisboa	S.Paulo
• Identificar NEE	X	X
• Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE	X	X
• Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família	X	X
• Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente	X	X
• Aprofundar conhecimentos sobre a planificação	X	X
• Aprofundar conhecimentos sobre a avaliação	X	X
• Conhecer métodos especiais de leitura e escrita	X	X
• Conhecer técnicas ligadas às expressões	X	X
• Saber adaptar actividades às dificuldades dos alunos	X	X
• Conhecer concepções de NEE	-	X
• Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade	X	-
• Aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores	X	
• Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo	X	
• Adquirir conhecimentos no âmbito da correcção articulatória das palavras	X	
• Desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”	X	

Os objectivos de formação decorrentes das entrevistas às professoras portuguesas e às professoras brasileiras são, como se verifica, praticamente idênticos.

Vejamos, agora, aqueles que decorreram do cruzamento destes objectivos com a legislação que, em Portugal e na cidade de São Paulo legitima a integração.

2. 3. 2. Objectivos de formação decorrentes das entrevistas com as professoras e da legislação relativa à integração

QUADRO N°XXXIII

Competências cometidas aos professores, decorrentes da legislação portuguesa

Competências cometidas aos professores
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer concepções de N.E.E. • Saber identificar N.E.E. • Saber adequar métodos de ensino aos alunos com N.E.E., de acordo com as necessidades individuais de cada um • Saber fazer adaptações curriculares de acordo com a problemática de cada aluno com N.E.E. • Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com N.E.E. • Saber elaborar programas específicos para alunos com N.E.E. • Saber elaborar planos de recuperação para os alunos em risco de retenção

QUADRO N°XXXIV

Objectivos de formação das entrevistas com as professoras portuguesas

Objectivos de formação das entrevistas
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar NEE • Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE • Aprofundar conhecimentos sobre as relação da escola com a comunidade • Aprofundar conhecimentos sobre as relação da escola com a família • Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente • Aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores • Aprofundar conhecimentos sobre a planificação • Aprofundar conhecimentos sobre a avaliação • Conhecer métodos especiais de leitura e escrita • Conhecer técnicas ligadas às expressões • Saber adaptar actividades às dificuldades dos alunos • Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo • Adquirir conhecimentos no âmbito da correcção articulatória das palavras • Desenvolver temas como "O papel do deficiente na sociedade"

No que diz respeito aos objectivos de formação que decorreram das entrevistas que realizámos com as professoras da cidade de São Paulo e às competências identificadas na legislação desta cidade, estes são as seguintes:

QUADRO NºXXXV

Competências cometidas aos professores, decorrentes da legislação da cidade de São Paulo

Competências cometidas aos professores
• Saber identificar N.E.E.
• Saber adequar métodos de ensino aos alunos com N.E.E., de acordo com as necessidades individuais de cada um
• Saber fazer adaptações curriculares de acordo com a problemática de cada aluno com N.E.E.
• Saber seleccionar recursos educativos, de acordo com a problemática de cada aluno com NEE
• Saber elaborar planos de recuperação para os alunos de “menor rendimento”
• Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE

QUADRO NºXXXVI

Objectivos de formação das entrevistas com as professoras da cidade de São Paulo

Objectivos de formação das entrevistas
• Saber identificar N.E.E.
• Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE
• Aprofundar conhecimentos sobre as relação da escola com a família
• Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente
• Aprofundar conhecimentos sobre a planificação
• Saber adaptar actividades às dificuldades dos alunos
• Aprofundar conhecimentos sobre a avaliação
• Conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita
• Conhecer técnicas ligadas às expressões
• Conhecer concepções de NEE

Que leitura podemos então fazer destes dados⁷³?

Nas duas situações em estudo, parece-nos que muitas das competências que a lei aponta vão ao encontro de dificuldades e de motivações para formação contínua que as entrevistadas referiram e que passamos a analisar.

Temos assim, em primeiro lugar, **identificar NEE**, uma competência legislativa e uma dificuldade/motivação para a formação contínua que, no caso das professoras brasileiras, se estende, ainda, ao desejo de **conhecer concepções de necessidades educativas especiais**, em conformidade, de resto, com a legislação da cidade de São Paulo.

Saber adequar métodos de ensino aos alunos com NEE, de acordo com as necessidades individuais de cada um, por outro lado, o que implica?

Até que ponto é que uma competência desta natureza não se cruza com dificuldades como **organizar o trabalho em função das dificuldades dos alunos e adaptar actividades às dificuldades dos alunos**?

Até que ponto é que uma competência como esta não se cruza com acções de formação expressas como **conhecer metodologias que tenham em conta os alunos com NEE, aprofundar conhecimentos sobre planificação e o trabalho de grupo e conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita**?

Saber fazer adaptações curriculares de acordo com a problemática de cada aluno com NEE é outra das competências mencionadas pelos Normativos que, no caso português, se presume que seja uma prática, atendendo à necessidade da elaboração dos Planos Educativos Individuais e dos Programas Educativos⁷⁴.

Esta tarefa tem sido, provavelmente, remetida para a educação especial, razão pela qual, apesar da sua complexidade, não é referida como dificuldade ou como objectivo de formação pretendido, embora possa estar contida em dificulda-

⁷³ Como referimos no ponto 2. 1. 2 da Análise e Discussão dos Dados, as competências para as quais a legislação sobre integração remete os professores do ensino regular são praticamente idênticas, em Portugal e na cidade de São Paulo, tal como semelhantes são os objectivos de formação que resultaram das entrevistas que realizámos com as professoras que colaboraram neste estudo. Por essa razão, não vimos necessidade de fazer uma leitura dos dados em separado.

⁷⁴ Cf. pontos 2.1 do Enquadramento Teórico e 2. 1. 2. da Análise e Discussão dos Dados

des expressas como organizar o trabalho e adaptar actividades em função das dificuldades dos alunos.

Uma das dificuldades/motivação para formação contínua, mencionadas pelas professoras entrevistadas, prende-se com a **avaliação** que, de acordo com a legislação e expressa como “**saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE**” é uma das competências que os professores têm de desempenhar sempre que têm alunos integrados.

Parece, pois, que as dificuldades e as motivações para a formação contínua, que estas professoras que entrevistámos nos referiram vão ao encontro os desempenhos que os Normativos lhes cometem.

Poderemos considerar que muitas das dificuldades com que estas professoras se debatem resultam, também, da implementação de uma inovação para a qual não tiveram formação, de acordo com Correia (1989)⁷⁵, para quem a introdução de mudanças nem sempre é compreendida e aceite pelos professores, que as relacionam com as consequências que as mesmas podem ter na sua prática?

Não nos parece, no entanto, que possamos formular objectivos ou “necessidades” de formação sem antes reflectirmos sobre alguns pontos que a legislação foca e que não foram abordados nas entrevistas, como é o caso dos **programas específicos para os alunos com NEE** (segundo a legislação portuguesa), da **selecção dos recursos educativos** (segundo a legislação relativa à cidade de São Paulo) e dos **planos de recuperação** (presentes na legislação das duas situações em estudo).

Os **planos de recuperação** para os alunos em risco de retenção ou para os alunos de “menor rendimento”, segundo a expressão brasileira, implicam que os professores saibam estabelecer objectivos mínimos que não prejudiquem, contudo, os objectivos gerais de cada Ciclo.

Passam, antes de mais, pela **identificação** e pela **avaliação** das necessidades educativas dos alunos, muitas vezes pela **selecção de recursos**

⁷⁵ cf. ponto 1. 2. do Enquadramento Teórico

específicos, frequentemente por algumas **adaptações curriculares**, que não contrariem os objectivos específicos de cada ano (ou de cada série), o que nos parece ser uma tarefa assaz difícil.

Os programas específicos para os alunos com NEE implicam, em primeiro lugar, que os professores saibam **identificar** e **avaliar necessidades educativas especiais**. Em segundo lugar que, de acordo com essas necessidades, saibam, por um lado, elaborar programas que vão ao encontro das competências dos alunos e, por outro, das suas dificuldades.

Relativamente à selecção dos recursos educativos, competência presente na legislação da cidade de São Paulo, à mesma, à semelhança das outras já referidas, está subjacente a identificação e a avaliação das NEE, de modo a que as medidas a tomar relativamente aos alunos vão ao encontro da ou das problemáticas que apresentem.

Como nos parece que uma competência desta natureza é demasiadamente ampla para poder constituir um tema de formação, acrescido ao facto de pensarmos que a mesma, como já referimos anteriormente, se prender com concepções de integração que abarcam outras respostas para além da escola regular, considerámos que não deveríamos incluí-la nas necessidades de formação que identificámos e que apresentamos a seguir.

Apesar de as professoras brasileiras não terem referido especificamente o desejo de aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade, considerámos que esta é uma necessidade de formação crucial relativamente à integração, razão pela qual a incluímos.

É evidente que a legislação aponta para princípios gerais que são inerentes à própria concepção de integração e que as entrevistas reflectem o modo como estas professoras se situam relativamente à mesma.

No entanto, não deixa de ser significativo, na nossa opinião, que esses princípios, ainda que gerais, constituam preocupações para as professoras entrevistadas, expressas em dificuldades e em motivações para formação que ressaltam das entrevistas.

Relacionados os dados, que necessidades de formação podemos, então, formular para as professoras que entrevistámos?

2. 3. 3. Necessidades de formação das professoras entrevistadas em Lisboa e na cidade de São Paulo

Como podemos verificar através da leitura do quadro que se segue, **as necessidades de formação** formuladas para as duas situações estudadas são muito semelhantes.

QUADRO NºXXXVII

Necessidades de formação das professoras entrevistadas em Lisboa e na cidade de São Paulo

Necessidades de formação	Lisboa	S.Paulo
• Conhecer concepções de NEE	X	X
• Saber identificar NEE	X	X
• Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE	X	X
• Saber fazer adaptações curriculares, de acordo com a problemática de cada aluno com NEE	X	X
• Aprofundar conhecimentos na área da planificação	X	X
• Aprofundar conhecimentos na área da avaliação	X	X
• Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE	X	X
• Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família	X	X
• Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente	X	X
• Conhecer técnicas de expressão ligadas ao trabalho com alunos com NEE	X	X
• Conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita	X	X
• Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade	X	X
• Saber elaborar planos de recuperação tendo em conta alunos com mais dificuldades		X
• Saber elaborar planos de recuperação para os alunos em risco de retenção	X	
• Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo	X	
• Saber fazer correcções articulatórias	X	
• Aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores	X	
• Desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”	X	

Temos, assim, necessidades de formação de **âmbito mais operacional**, tais como:

- saber identificar NEE;
- aprofundar conhecimentos na área da planificação;
- aprofundar conhecimentos na área da avaliação;
- saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE;
- saber elaborar planos de recuperação;
- conhecer técnicas de expressão ligadas ao trabalho com alunos com NEE;
- conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita;
- saber fazer correcções articulatórias;
- saber fazer adaptações curriculares, de acordo com a problemática de cada aluno com NEE;
- aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo;
- conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE,

e necessidades de formação de **âmbito mais geral**, tais como:

- conhecer concepções de NEE;
- aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família;
- aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade;
- aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente;
- aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores;
- desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”.

Estas necessidades de formação podem ser perspectivadas, por outro lado, tendo em conta aspectos relacionados com:

- **a integração dos alunos com NEE;**
- **os alunos com NEE;**

- o grupo/turma;
- a articulação com outros actores,

presentes nas condições para a integração, nas dificuldades sentidas na prática pedagógica e nas motivações para a formação que as professoras referiram.

1. Relativamente à **integração dos alunos com NEE**:

- aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores;
- conhecer concepções de NEE;
- saber identificar NEE,

nas quais cabem abordagens à deficiência e aos conceitos de integração e de inclusão,

parecem-nos ser necessidades que podem constituir acções de formação que ajudam a diminuir preocupações e, conseqüentemente, a facilitar a integração escolar dos alunos com NEE (Godofredo, 1992, cit. in: Glat, 1995; Sprinthall & Sprinthall, 1993, Vieira, 1995, Glat, 1995; Madureira, 1997; Correia, 1997, entre outros).

2. Em relação aos aspectos relacionados com os **alunos com NEE**, necessidades de formação como:

- conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE,
de que a intervenção centrada no currículo (Bénard da Costa, 1996; Niza, 1996, Ainscow, Wang e Porter, 1997) e a diferenciação pedagógica centrada na cooperação (Oakes, Gamoran e Page, 1992; Benavente, 1994, cit. in.: Niza, 1996; Niza, 1996) podem constituir exemplos;
- saber elaborar planos de recuperação;
- saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE;
- conhecer técnicas de expressão ligadas ao trabalho com alunos com NEE;
- conhecer métodos especiais para a leitura e para a escrita;

- saber fazer correcções articulatórias;
- saber fazer adaptações curriculares, de acordo com a problemática de cada aluno com NEE,

ou seja, a adaptação e a diversificação do currículo a partir do currículo comum da escola, segundo as necessidades educativas especiais dos alunos integrados (Correia e Rodrigues, 1997),

parecem, por sua vez, ir ao encontro de uma formação mais directamente relacionada com a intervenção pedagógica com estes alunos.

Como na altura referimos, algumas destas necessidades parecem-nos ser mais do âmbito dos professores de educação especial, como é o caso de “conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita” e “saber fazer correcções articulatórias”, o que não invalida, no entanto, que possam constituir matéria de formação para os professores do ensino regular.

3. No que diz respeito a aspectos relacionados com o **grupo-turma**, necessidades de formação como:

- aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente;
- aprofundar conhecimentos na área da planificação;
- aprofundar conhecimentos na área da avaliação;
- aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo,

conhecimentos que podem ser perspectivados em termos de pedagogia diferenciada, preferencialmente em termos de pedagogia diferenciada centrada na cooperação (Oakes, Gamoran e Page, 1992; Benavente, 1994, cit. in.: Niza, 1996; Niza, 1996), de modo a que as dificuldades que resultam da consideração do grupo como entidade homogénea diminuam,

parecem ser do âmbito da intervenção pedagógica com todos os alunos.

4. Por fim, a **articulação com outros actores** que, relativamente à relação da escola com a família e a comunidade, deveria ser vista, preferencialmente, em termos de relações de parceria, de acordo com Vieira (1995), Sim-Sim (1996),

Niza (1996) Bénard da Costa (1996), Ainscow, Wang e Porter (1997), entre outros autores, parece estar presente em necessidades de formação como:

- aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família;
- aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade;
- desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”.

É evidente que a integração de um aluno com NEE na escola regular apela ao desempenho de determinadas competências, que não variam particularmente de país para país, de cidade para cidade, de escola para escola.

No entanto, não deixa de ser curioso que haja tantas semelhanças nas dificuldades e nas expectativas que estes dois grupos de professoras nos referiram e que as necessidades de formação sejam tão semelhantes, apesar dos contextos em que a integração dos alunos com NEE se processa, nas duas situações que estudámos.

Estas considerações remetem-nos para a caracterização das professoras que colaboraram nesta pesquisa⁷⁶, que pode ajudar a compreender, até certo ponto, essas semelhanças.

Na verdade, curiosamente, os dois universos que contactámos são muito idênticos: todas as entrevistadas são do sexo feminino, todas trabalham o mesmo número de horas lectivas, sendo igual o número de professoras, em Lisboa e em São Paulo, que têm entre quarenta e quarenta e nove anos de idade e mais de dez anos de profissão.

Por outro lado, parece-nos que pode ser significativo ter em conta que, a nível da formação profissional, a maioria das professoras portuguesas entrevistadas é formada por Escolas do Magistério Primário, à semelhança das professoras entrevistadas na cidade de São Paulo.

Estaríamos assim em presença de pessoas que tiveram uma formação eventualmente semelhante, pese embora os diferentes contextos em que a mesma ocorreu, com idades e tempo de experiência docente aproximadas.

⁷⁶ cf. ponto 1. 6. do Enquadramento do Estudo e Recolha de Dados

Pode residir aqui alguma explicação para que as dificuldades, os problemas, as carências e as expectativas (respeitando o conceito de necessidades que tomámos como referência) sejam tão semelhantes, independentemente das condições em que estas docentes trabalham, independentemente das competências para as quais a integração remete os professores, independentemente até da própria integração?

De facto, uma das questões que se nos levantou relativamente às dificuldades que as professoras mencionaram, isto é, dificuldades a nível da planificação, da gestão e da avaliação das aulas e dos alunos com NEE, vai no sentido de nos questionarmos se essas dificuldades decorreriam apenas da integração destes alunos.

No fundo, a grande questão relativamente a este assunto parece girar à volta da **formação de professores**, que tem sido perspectivada, de um modo geral, em função de um aluno padrão, ideal, quando as populações escolares, independentemente da integração ou da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, são cada vez mais diversificadas.

O que nos remete para o relatório para a UNESCO feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, segundo o qual a educação deve ser perspectivada em função de uma população heterogénea, em função de uma população “para o mundo”, um mundo “*onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização*” (op. cit: 90).

O que nos remete, também, para Zeichner (1993), para quem não há alunos padrão, para quem “*todo o ensino é intercultural, independentemente do contexto em que ocorre*” (op. cit: 110).

Nesse sentido, é importante que os professores tenham em conta as culturas existentes nas suas salas de aula, tal como as culturas da casa e da comunidade a que os alunos pertencem. (op. cit.).

Nesse sentido, mesmo tendo em conta as diversas culturas, é necessário ter em atenção que, quando existe mais do que um grupo etnocultural numa turma, as adaptações que o professor faz para um grupo podem não servir necessariamente para outro ou para os diferentes subgrupos que existem dentro de um grupo (op. cit.).

Mas, retomando as **necessidades de formação** que decorreram deste estudo, parece-nos que as mesmas correspondem:

- à perspectiva das **necessidades particulares versus necessidades colectivas**, segundo D'Hainaut (1979, cit. in: Rodrigues e Esteves, 1993), na medida em que julgamos estar em presença de necessidades individuais e, simultaneamente, de necessidades de um grupo;
- à **perspectiva democrática**, apontada por Stufflebeam (1985), uma vez que as necessidades identificadas decorrem de preferências expressas pelas professoras entrevistadas, que emergem das suas preocupações, as quais têm como referência valores e crenças sobre o ensino;
- à perspectiva de **desejo ou preferência**, segundo Suarez (1985), que parece corresponder à perspectiva democrática enunciada por Stufflebeam (op. cit.) e atrás referida;
- à perspectiva das **necessidades sentidas**, segundo a tipologia enunciada por Bradshaw (1972, cit. in: Rodrigues, 1991), uma vez que que estas necessidades de formação emergiram do modo como estas professoras vêem os seus problemas;
- à perspectiva das **necessidades percebidas**, segundo Tejedor (1990, cit. in: García, 1999), que parece corresponder às necessidades sentidas, de acordo com a categorização de Bradshaw (op. cit), atrás mencionada.

As necessidades de formação que decorreram deste estudo são, assim, na nossa opinião, **necessidades sentidas ou percebidas**, que traduzem **preferências/desejos** implícitos ou explícitos, que percebemos como **preocupações**, estas definidas como percepções, sentimentos e motivações, isto é, *“sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou por uma tarefa”* (Hall e Hord, 1987, cit. in.: García, 1999: 61).

Perceber se poderíamos estabelecer alguma relação entre o discurso destas professoras e os estádios de desenvolvimento da sua carreira, segundo Fuller

(1969), Huberman (1992) e Gonçalves (1992)⁷⁷, foi uma das questões que se nos levantou ao longo da realização deste estudo.

No entanto, esta preocupação surgiu-nos já depois da recolha dos dados das entrevistadas, pelo que as considerações que passamos a desenvolver têm em conta apenas aspectos mais gerais, mas que pensamos serem importantes, como dados a considerar na elaboração de um eventual plano de formação e como dados que podem contribuir para entender melhor as necessidades de formação que resultaram deste estudo.

Assim, em primeiro lugar, procurámos situar as necessidades de formação que decorreram das entrevistas, de acordo com os grupos etários das professoras entrevistadas, como podemos observar no quadro que a seguir apresentamos.

QUADRO Nº XXXVIII
Necessidades de formação e grupos etários

Necessidades de formação	Grupos etários\Nº Profs			
	20-29 (4)	30-39 (3)	40-49 (10)	50+ (3)
Saber identificar NEE				
Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE				
Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente				
Aprofundar conhecimentos na área da planificação				
Aprofundar conhecimentos na área da avaliação				
Conhecer técnicas de expressão ligadas ao trabalho com alunos com NEE				
Saber fazer adaptações curriculares				
Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE				
Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família				
Conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita				
Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade				
Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo				
Saber fazer correcções articulatórias				
Desenvolver temas como "O papel do deficiente na sociedade"				
Conhecer concepções de NEE				
Aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores				

À excepção das necessidades de formação que aparecem num único grupo etário, porque as mesmas correspondem a uma expressão individual, todas as outras são referidas maioritariamente nos quatro grupos, havendo duas

⁷⁷ Cf. ponto 1. 3. do Enquadramento Teórico

mencionadas em três e uma em dois. A maior parte das necessidades de formação concentram-se, no entanto, nos grupos etários intermédios.

Em seguida, respeitando a categorização anteriormente feita, agrupámos estas necessidades de formação de acordo com aspectos relacionados com a **integração** de alunos com NEE propriamente dita, com as dificuldades/motivações evidenciadas pelas professoras no que diz respeito à prática pedagógica que desenvolvem com **estes alunos** e com o **grupo-turma**, assim como em relação às dificuldades/motivações que se relacionam com a **articulação com outros actores**.

QUADRO Nº XXXII

Necessidades de formação por agrupamentos e grupos etários

Necessidades de formação por agrupamentos		Grupos etários\Nº professoras			
		20-29 (4)	30-39 (3)	40-49 (10)	50+ (3)
integração	Saber identificar NEE				
	Aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social dos professores				
	Conhecer concepções de NEE				
alunos com NEE	Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE				
	Saber fazer adaptações curriculares				
	Conhecer técnicas de expressão ligadas ao trabalho com alunos com NEE				
	Saber adaptar instrumentos de avaliação				
	Conhecer métodos especiais de leitura e para a escrita				
	Saber fazer correcções articulatórias				
grupo-turma	Aprofundar conhecimentos na área da planificação				
	Aprofundar conhecimentos na área da avaliação				
	Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente				
	Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo				
articulação com outros actores	Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família				
	Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade				
	Desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”				

As necessidades de formação assim agrupadas permitem-nos verificar que:

- a generalidade das mesmas se concentra nos grupos etários intermédios, tal como já tínhamos verificado no quadro anterior;
- as mais referenciadas são as que se relacionam directamente com a intervenção com os alunos com NEE e com o grupo-turma;
- as professoras que pertencem ao grupo etário dos 50 anos não referem necessidades de formação no âmbito da articulação com outros actores.

Como podemos, então, situar estas necessidades de formação de acordo com os estádios de desenvolvimento da carreira docente, ainda que de um modo muito genérico?

Vejamos, em primeiro lugar, os estádios de desenvolvimento da carreira das professoras entrevistadas, de acordo com os autores atrás referidos.

QUADRO Nº XL

Estádios de desenvolvimento da carreira das professoras entrevistadas

Autores & Estádios		Grupos Etários			
		20-29	30-39	40-49	50+
Fuller (1969)	Sobrevivência				
	Mestria				
	Estabilidade				
Huberman (1992)	Estabilização				
	Diversificação				
	Pôr-se em Questão				
	Serenidade e Distanciamento Afetivo				
Gonçalves (1992)	Estabilidade				
	Divergência				
	Serenidade				
	Renovação do Interesse/Desencanto				

Professoras Entrevistadas

Nº (por Idade)	4	3	10	3
Idem (com 5-10 Anos de Serviço)	4	1	1	-
Idem (com 10+ Anos de Serviço)	-	2	9	3

Considerando os estádios de desenvolvimento da carreira, a idade, o tempo de serviço docente da maioria destas professoras (Quadro XL) e as necessidades de formação que referiram (Quadros XXXVIII e XXXIX) vejamos, então, como podemos situá-las.

QUADRO NºXLI

Necessidades de formação e estádios de desenvolvimento da carreira das professoras entrevistadas

		Fuller			Huberman				Gonçalves			
Necessidades de formação		S	M	E	ET	D	PQ	SDA	EB	DV	SD	RID
integração	Saber identificar NEE											
	Aprofundar conhecimentos sobre a formação pessoal e social											
	Conhecer concepções de NEE											
alunos com NEE	Conhecer metodologias que tenham em conta alunos com NEE											
	Saber fazer adaptações curriculares											
	Conhecer técnicas de expressão para alunos com NEE											
	Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE											
	Conhecer métodos especiais para a leitura e escrita											
grupo-turma	Saber fazer correcções articulatórias											
	Aprofundar conhecimentos na área da planificação											
	Aprofundar conhecimentos na área da avaliação											
	Aprofundar conhecim/ sobre o desenvolvim/ da criança e do adolescente											
	Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo											
articulação com outros actores	Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família											
	Aprofundar conhecim/ sobre a relação da escola com a comunidade											
	Desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”											

Legenda:

Fuller
S – Sobrevivência
M – Mestria
E - Estabilidade

Huberman
ET - Estabilização
D - Diversificação
PQ – Pôr-se em Questão
SDA – Serenidade e Distanciamento Afectivo

Gonçalves
EB - Estabilidade
DV - Divergência
SD - Serenidade
RID – Renovação do interesse/desencanto

Como podemos ver através do quadro anterior, parece que podemos situar estas professoras:

- Segundo Fuller (1969):
 1. no estágio de **mestria**, ou seja, num momento profissional em se preocupam com a falta de *condições materiais* (presentes nas condições para a integração que as professoras referem), e com a *necessidade de encontrar respostas adequadas em função da sua prática pedagógica*, o que vai ao encontro das necessidades de formação apontadas pela maioria das professoras, que se prendem, efectivamente, com aspectos relacionados com a prática pedagógica que têm de desenvolver com os alunos com NEE e com o grupo-turma;
 2. no estágio de **estabilidade**, em que *as preocupações se deslocam mais para os alunos*, procurando que as respostas sejam as mais adequadas, o que corresponde às necessidades de formação que se inserem nos agrupamentos alunos com NEE e grupo-turma e pode explicar a ausência de referências, por parte das professoras mais velhas, a necessidades do âmbito da articulação com outros actores.
- Segundo Huberman (1992):
 1. na fase de **diversificação**, isto é, uma fase em que há *empenhamento e motivação, procura de novos desafios e novas responsabilidades*, o que pode corresponder ao desejo de encontrar respostas mais adequadas à problemática da integração, patentes na generalidade das necessidades de formação referenciadas;
 2. na fase de **pôr-se em questão**, caracterizada por *questionamentos relativos ao desempenho* e onde se situam os grupos etários intermédios, os quais, tal como referimos, são aqueles que concentram mais necessidades de formação nos âmbitos definidos;
 3. na fase de **serenidade e distanciamento afectivo**, isto é, um momento em que os *professores se sentem mais confiantes e serenos*, porventura mais seguros, a que podem corresponder necessidades de formação mais instrumentais, tal como as que se direccionam para a prática com os alunos com NEE e com o grupo-turma.

- Segundo Gonçalves (1992):

1. na fase de **divergência**, onde a maioria destas professoras se situa, que corresponde a um período em que há *divergências positivas ou negativas consoante os percursos vividos* e na qual se inserem todas as necessidades de formação referidas, de acordo, assim, com a própria caracterização desta fase;

2. na fase de **serenidade**, caracterizada pela capacidade que os professores mostram em *reflectir sobre a sua prática*, o que pode conduzir a atitudes em que se reafirma o interesse pela prática docente ou a atitudes de desinvestimento profissional e o que pode justificar necessidades de formação a nível de todos os âmbitos ou a níveis mais específicos;

3. na fase de **estabilidade**, em que se encontra *gosto pelo ensino e satisfação profissional* e à qual podem corresponder as necessidades de formação identificadas para os grupos etários mais baixos.

Ou seja: de acordo com estes autores, parece-nos que a maioria das professoras entrevistadas se encontra numa altura da sua vida profissional em que estão dispostas e receptivas a desafios e a mudanças, que as ajudem a encontrar respostas para as dificuldades que encontram na sua prática pedagógica.

Mesmo considerando que algumas possam encontrar-se na fase de pôr-se em questão ou da serenidade e distanciamento afectivo (Huberman, op. cit.), da serenidade ou da estabilidade (Gonçalves, op. cit.), as preocupações dirigidas essencialmente para os alunos, os questionamentos em relação à profissão, o aumento de confiança em si próprias ou a capacidade de reflectir a prática, não invalidam a disposição para uma formação que tenha em conta a sua experiência.

Ou seja, as suas dificuldades, os seus problemas, as suas expectativas ou as suas motivações, isto é, as suas **necessidades**, equacionadas, reflectidas e problematizadas, em conjunto com o formador, de modo a que a negociação da formação seja uma questão *quase* possível.

III - CONCLUSÕES

Retomando os objectivos gerais deste estudo:

- investigar dificuldades de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (dez a leccionarem em duas escolas de Lisboa e dez a leccionarem em duas escolas da cidade de São Paulo), decorrentes da integração de alunos com NEE no ensino regular;
- analisar necessidades de formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (dez a leccionarem em duas escolas de Lisboa e dez a leccionarem em duas escolas da cidade de São Paulo), decorrentes da integração de alunos com NEE no ensino regular;
- fazer um estudo das necessidades de formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental (dez a leccionarem em duas escolas de Lisboa e dez a leccionarem em duas escolas da cidade de São Paulo), decorrentes da integração de alunos com NEE no ensino regular;
- contribuir para o delineamento de um quadro de referências para a formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, nas instituições de ensino (ou educação) superior,

e as questões que se nos levantaram ao longo da sua realização, procuraremos, de seguida, reflecti-lo, a nível de alguns pontos que nos parecem mais importantes, o **primeiro** dos quais se prende com o **dispositivo metodológico** que utilizámos.

De acordo com a revisão da literatura sobre estas questões, a entrevista é um instrumento que apresenta algumas limitações, pelo que alguns autores, entre os quais, Nixon (1989), Wray (1989), Canário (1990), Day (1991), Rodrigues (1991), Esteves (1991), Leite (1997), Madureira (1997), Amiguiño (1997), recomendam a utilização de outro instrumento complementar, que permita fazer uma análise de necessidades de formação mais fina.

Face às necessidades de formação que encontrámos parece-nos, no entanto, que a entrevista permitiu detectar dificuldades de ordem geral, que podem constituir áreas temáticas ou temas de formação importantes, senão mesmo necessários, para a questão da integração.

Como na altura referimos, as professoras evidenciaram dificuldades relativamente ao conceito de integração, em relação à prática pedagógica que têm de desenvolver com os alunos com necessidades educativas especiais e com o grupo/turma (de planificação, gestão e avaliação das aulas e dos alunos) e no que diz respeito à relação com outros actores, nomeadamente os pais.

Ou seja, em relação a questões fundamentais, que não se prendem, apenas, com a integração dos alunos com NEE no ensino regular: na verdade, muitas destas dificuldades apontam, na nossa opinião, para uma formação que tem sido feita em função de um aluno ideal, que não corresponde à realidade das populações escolares, nem atende à sua diversidade.

Estas considerações remetem-nos para a pertinência da formação contínua, concebida como a entendemos, isto é, a partir da expressão dos próprios professores, das suas dificuldades, das suas carências, das suas expectativas, ainda que as mesmas resultem de inovações implementadas centralmente, como é o caso da integração dos alunos com NEE no ensino regular.

O que não invalida a importância da utilização de mais outro instrumento, que nos tivesse permitido, não só aprofundar melhor algumas das questões, como confirmar tantas outras.

Nesse sentido, julgamos que a recomendação que aponta para o uso de instrumentos complementares, a propósito da análise de necessidades de formação contínua, é pertinente e relevante, pese embora a questão do tempo e das próprias necessidades a que, muitas vezes, urge dar resposta.

Ainda no que diz respeito a aspectos metodológicos, julgamos que é importante destacar que este estudo, como qualquer outro que se perspetive deste modo, assenta em concepções que, como referimos no enquadramento teórico, não são consensuais, pelo que a análise de necessidades que realizámos se fundamenta nos conceitos que tomámos como referência. O que implica que as necessidades de formação que formulámos para as professoras que colaboraram connosco se prendam com o quadro teórico que adoptámos, ao qual não é alheio a nossa experiência profissional.

Por outro lado, também como na altura mencionámos⁷⁸, este estudo não é um processo completo de análise de necessidades de formação, uma vez que a partir das mesmas, não se elaborou nem se negociou um programa de formação com as professoras intervenientes, a quem apenas devolvemos os dados que encontrámos.

Assim e no que diz respeito aos aspectos metodológicos desta pesquisa:

- a entrevista configurou-se como um excelente instrumento de trabalho, que forneceu informação útil, a partir da qual seria possível elaborar, em conjunto com os formandos, programas de formação;
- a utilização de outro dispositivo metodológico, para além da entrevista, teria fornecido informação mais precisa ou teria posto em mais evidência certos aspectos da informação já recolhida;
- a análise de necessidades que resultou deste trabalho assenta nos conceitos que nos serviram de referência.

A **devolução dos dados às escolas** constituiu um momento muito importante deste estudo, contribuindo para pensarmos sobre algumas estratégias de formação contínua, o **segundo** ponto sobre o qual passamos a reflectir.

Como referimos em 1. 4. do Enquadramento do Estudo e Recolha de Dados do presente trabalho, o corpo docente das escolas onde o mesmo decorreu, que participou nas sessões em que devolvemos os dados tratados, mostrou-se muito interessado e participativo, particularmente em relação às semelhanças encontradas relativamente:

- às disposições legais portuguesas e às da cidade de São Paulo sobre a integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular;
- às preocupações evidenciadas pelas professoras entrevistadas nas

⁷⁸ cf. ponto 1.3. (Natureza, âmbito e plano geral do trabalho) da IIª parte.

duas cidades;

- às correspondências entre os requisitos determinados pelos dispositivos legais e as dificuldades enunciadas pelas professoras.

Pensamos que estas sessões constituíram momentos de formação importantes, porque, entre outras coisas, apelaram à reflexão, porque as professoras se sentiram implicadas, porque o corpo docente que não participou neste estudo, mas que assistiu à sessão, se viu também implicado, porque é importante as pessoas partilharem preocupações e receios e verificarem que essas preocupações e esses receios não são só seus.

Nesse sentido, esta parece-nos ser uma estratégia de formação contínua que mobiliza particularmente os professores, não só porque lhes permite uma nova reflexão sobre as suas preocupações, consideradas na sua globalidade, como lhes possibilita, através dessa reflexão, que algumas questões vão sendo (re)pensadas e (re)formuladas.

Ou seja: a análise de necessidades de formação, como modalidade de formação contínua de professores, implica-os ao longo de todo o processo, sendo os momentos de devolução dos dados, momentos particularmente importantes para todos os intervenientes, nomeadamente para o formador, que tem, assim, oportunidade de aferir, em conjunto com os formandos, as preocupações evidenciadas por estes.

Partindo do princípio que as instituições de ensino superior têm responsabilidades relativamente à formação contínua dos professores, a formação assim entendida vai ao encontro do princípio do isomorfismo e, nesse sentido, pode constituir uma contribuição muito importante para a própria formação inicial dos professores, de acordo, aliás, com o que referimos no ponto 2. 4. do Enquadramento Teórico deste estudo.

Na verdade, na nossa opinião, uma escola para o mundo, tal como a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI a concebe, pressupõe a opinião daqueles que se confrontam quotidianamente com a realidade, o que abre espaço, por outro lado, para que a formação, perspectivada como um continuum, possa articular a teoria e a prática.

De facto, reflectir com as escolas as dificuldades que a integração lhes suscita, não só permite encontrar algumas respostas para essas dificuldades, como permite que as Instituições de Ensino Superior, através dos formadores, contactem directamente com os problemas reais das escolas, o que nos parece poder ser de extrema importância, também, para a formação inicial dos docentes.

Por outro lado, a integração ou a inclusão não podem processar-se sem que os professores do ensino regular tenham formação que vá ao encontro das dificuldades que sentem na sua prática, como várias vezes referimos ao longo deste trabalho.

Nesse sentido, é importante que essas dificuldades possam ser partilhadas, discutidas e reflectidas. Esse processo é já um processo formativo, que não deixa de fora o formador, o qual também se forma, à medida que vai tomando consciência das dificuldades e das necessidades de formação que os professores sentem.

O isomorfismo reside neste movimento circular, através do qual as Instituições de Ensino Superior, como responsáveis pela formação, nomeadamente a formação inicial e, em contacto com as dificuldades que os professores encontram no terreno, podem (re)pensar a formação, para além das abordagens à educação especial ou à integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, independentemente da sua validade e pertinência.

No fundo e, apesar de este trabalho estar direccionado para os alunos com NEE, a grande questão, quanto a nós, reside na necessidade de saber responder à diferença, isto é, à diversidade das populações escolares (onde estes alunos também cabem), a que a formação de professores, de um modo geral, tem tido dificuldade em encontrar respostas.

Por isso, a formação contínua perspectivada de modo a que os intervenientes possam reflectir as suas necessidades em conjunto com o formador, procurando para as mesmas as respostas que lhes pareçam ser as mais adequadas, parece-nos pertinente e fazer todo o sentido, na medida em

que essa formação se processa dentro de um contexto real, a partir do quotidiano das escolas.

Por outro lado, a formação assim entendida pode estender-se ao âmbito da sala de aulas.

Na verdade e, a título de exemplo, a reflexão com os professores pode ser um caminho para a reflexão com os alunos, o próprio processo de negociação das necessidades de formação pode constituir-se como um exemplo para a negociação e avaliação, com os alunos, sempre que possível, das actividades lectivas. O que, sendo extremamente estruturador para qualquer aluno, é particularmente estruturador para os alunos com mais dificuldades.

Mas retomando as necessidades de formação contínua que resultaram deste trabalho e o processo que utilizámos para a sua devolução aos professores, julgamos que o mesmo pode constituir matéria que permite ao formador articular a teoria com a prática.

Ou seja: partindo deste trabalho, julgamos que é possível transpôr para a formação inicial muitas questões directamente ligadas à prática destas professoras, que podem constituir matéria de reflexão e discussão, em articulação com aspectos teóricos, susceptíveis de desencadear, por seu lado, outras questões.

O propósito da apresentação destes dados constituiria, assim, uma motivação ou uma provocação ao diálogo, isto é, à reflexão sobre uma situação que não se vivenciou, mas que existe, com a qual se identificam outras situações que, por sua vez, despoletam tantas outras.

A formação reside neste processo de reflexão, que não gira, apenas, em torno de questões meramente teóricas.

E isso é válido para a formação inicial e para a formação contínua.

As necessidades de formação que resultaram deste estudo podem constituir, por outro lado, depois de validadas, itens para a construção de um questionário, o que perspectiva a formação contínua de outro modo, mas não

invalida a negociação e, conseqüentemente, a reflexão que daí decorre, dos programas de formação a implementar.

Numa conjuntura em que são referidas dificuldades de vária ordem, embora não possamos, a qualquer título, generalizá-las, parece fazer algum sentido que as Instituições de Ensino Superior ou os Centros de Formação de Professores procurem, através de um questionário, conhecer necessidades de formação contínua de professores, a partir das necessidades aqui identificadas.

Em síntese:

- a devolução dos dados que resultaram da análise de necessidades de formação constituiu um momento de formação importante, na medida em que implicou os professores intervenientes e o corpo docente presente, o que nos leva a presumir que esta pode ser uma estratégia de formação contínua com bastantes potencialidades;
- tendo em conta as preocupações dos formandos, a formação assim concebida vai ao encontro do princípio do isomorfismo, contribuindo, por outro lado, para a articulação teórico-prática da formação inicial de professores;
- a negociação das necessidades de formação pode constituir-se como um exemplo e uma motivação para a planificação e avaliação, com os alunos, das actividades lectivas, o que sendo extremamente estruturador para qualquer aluno, é particularmente estruturador para os alunos com NEE;
- num âmbito mais alargado e noutra perspectiva de formação, as necessidades de formação que resultaram deste estudo podem constituir itens para a construção de um questionário, o qual permitiria conhecer as necessidades de formação de um número considerável de professores.

O **terceiro** ponto que gostaríamos de reflectir prende-se com as **dificuldades/motivações para a formação contínua** que as professoras nos

referiram e com algumas das **recomendações/sugestões** que encontrámos na literatura sobre a integração e a inclusão.

Retomando as atitudes relativamente aos alunos com NEE e as dificuldades/motivações evidenciadas por estas docentes, isto é, dificuldades a nível:

- dos conceitos de integração escolar e de necessidades educativas especiais;
- da prática pedagógica que têm de desenvolver com os alunos com NEE e com o grupo/turma;
- do relacionamento com outros actores, nomeadamente os pais dos alunos,

e as recomendações/sugestões de alguns autores, entre as quais:

- a intervenção centrada no currículo (Bénard da Costa, 1996; Niza, 1996; Ainscow, Wang e Porter, 1997);
- a diferenciação pedagógica e a cooperação (Sim-Sim, 1995; Vieira, 1995; Bénard da Costa, 1996);
- a diferenciação pedagógica centrada na cooperação (Oakes, Gamoran e Page, 1992; Benavente, 1994, cit. in.: Niza, 1996; Niza, 1996);
- a adaptação e a diversificação do currículo a partir do currículo comum da escola, de acordo com as necessidades educativas especiais dos alunos integrados, realizada em conjunto com os professores de educação especial ou com outros técnicos especializados (Correia e Rodrigues, 1997),

parece-nos que as recomendações/sugestões destes autores podem ir ao encontro das preocupações evidenciadas por estas professoras, podendo constituir-se como resposta à diversidade ou à diferença e até ao modo como percebem os alunos com qualquer tipo de problemática.

Como várias vezes referimos, as dificuldades que as professoras entrevistadas manifestaram, *grosso modo*, não podem atribuir-se apenas aos problemas suscitados pela integração escolar dos alunos com NEE.

A grande questão prende-se, quanto a nós, na dificuldade em responder à diversidade dos alunos, sobretudo se alguns deles têm qualquer tipo de problemática, esta definida (ou indefinida) em termos de necessidades educativas especiais.

Assim, propostas que incidam no currículo, isto é, que vão no sentido da intervenção pedagógica centrada no currículo, ainda que este tenha de ir sendo adaptado a partir do currículo comum da escola, o que implica que se considere a diferenciação pedagógica, propostas que para além destas considerações apontem para uma atitude cooperativa dentro da sala de aulas, na escola e fora desta, a nível dos outros actores, parecem ser propostas que vão ao encontro das necessidades dos alunos.

Na verdade, se estes estiverem integrados em grupos heterogéneos, se a prática pedagógica do professor se centrar à volta de um currículo que se vai desenvolvendo de acordo com o ritmo de cada um, se se valorizarem as aptidões ao invés das dificuldades, se se fomentar a responsabilidade através da cooperação, é possível, de facto, perspectivar o ensino em função de todos os alunos, independentemente de estes terem ou não necessidades educativas especiais.

É claro que tudo isto passa por uma questão de fundo que se prende com uma outra questão, de âmbito mais alargado: que escola temos e que escola queremos.

Mas onde a formação de professores desempenha um papel de destaque.

Efectivamente, parece-nos que não chega ficarmos por sugestões. A diferenciação pedagógica centrada na cooperação pode ser uma resposta, é certamente uma resposta à diferença, mas os professores têm de senti-la como tal.

Nesse sentido, parece-nos que a formação contínua que parte da análise de necessidades de formação, que se discutem, problematizam, reflectem e negociam, é um caminho onde estas questões encontram um espaço de debate, de modo a que possam ser transportadas, de facto e com convicção, para a sala de aulas.

Assim, relativamente às dificuldades/motivações para a formação referidas pelas professoras intervenientes nesta pesquisa e a algumas das recomendações/sugestões que encontrámos na literatura sobre integração e inclusão:

- as recomendações/sugestões dos autores atrás mencionados vão ao encontro das dificuldades gerais que as professoras entrevistadas evidenciaram, as quais, de acordo com a literatura a propósito destas questões, tendem a incidir em áreas que não lhes são completamente desconhecidas;
- estas recomendações/sugestões facilitam a integração de todos os alunos, desde que os professores as sintam como tal; nesse sentido, a formação contínua que assenta na análise de necessidades de formação é uma via para que estas questões sejam debatidas, equacionadas e reflectidas.

O **quarto** ponto a reflectir incide sobre a pertinência de um **trabalho comparativo**.

Como justificámos, este não é um estudo comparado, embora procurássemos encontrar, nas preocupações das professoras que entrevistámos, pontos de ligação que permitissem equacionar algumas questões, que possibilitassem trocas, eventualmente o seu aprofundamento.

Julgamos que, nesta área, é importante fazer estudos comparados que abram pistas para (re)pensar estas questões, para uma reflexão mais aprofundada destas problemáticas, de acordo com o relatório para a UNESCO atrás citado, segundo o qual cabe à educação a responsabilidade de

“fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização” (op. cit.: 90).

Por último, gostaríamos de fazer uma breve reflexão àcerca deste estudo, na sua globalidade.

Quando o iniciámos, tínhamos consciência das dificuldades que iríamos encontrar, nomeadamente pelo facto de estarmos a fazê-lo numa outra realidade diferente da nossa, mas onde, curiosamente, viemos a encontrar muitos pontos comuns, muitas dúvidas semelhantes, porventura crenças e valores muito próximos, patentes à medida que o trabalho se ia desenrolando e que, em simultâneo, íamos incorporando essa outra realidade.

Por outro lado, o contacto com a metodologia de investigação que utilizámos, quer a nível teórico, quer a nível prático, constituindo um desafio, não deixou, por isso, de constituir-se, também, como uma dificuldade, à cerca da qual temos consciência de que muito ficou certamente por dizer. Como em todas as investigações, ao fim e ao cabo.

No fundo, parece-nos que a grande questão a propósito do percurso que fizemos ao longo deste trabalho reside no processo de reflexão em que, tal como as professoras que colaboraram connosco, nos envolvemos.

Analisando as necessidades de formação que resultaram deste estudo, sentimos que podemos compreender melhor muitas das questões que as professoras nos referiram, tal como podemos compreender, de um modo mais abrangente, a intervenção que deve ser feita, a nível da formação contínua que, em caso algum, pode deixar de fora os professores, as suas dúvidas, as suas dificuldades, as suas preocupações, as suas expectativas.

Sentir com as professoras as suas dificuldades e as suas preocupações, perceber através do seu discurso as dúvidas com que se debatem, as incertezas do seu dia-a-dia, as problemáticas para as quais é necessário encontrar respostas nem sempre evidentes, foram momentos extremamente enriquecedores, que nos permitiram “olhar” e reflectir as situações pelo lado dos outros. Nesse sentido, este estudo representa também um processo de crescimento, que nos tem acompanhado desde o seu início.

Para concluir e, em função do que temos vindo a referir, a integração dos alunos com NEE no ensino regular implica mudanças, a nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores, a nível da organização e da gestão da sala de aulas e da própria escola, como instituição.

Assim sendo, parece não haver dúvidas de que a formação contínua de professores é fundamental e crítica para a integração destes alunos no sistema regular de ensino, partindo do princípio que a mesma decorre e ocorre da e com a participação dos professores, dos seus problemas, das suas dificuldades, das suas lacunas, das suas expectativas relativamente à formação.

Ou seja: da análise de necessidades de formação, debatida e reflectida em conjunto com o formador, de modo a que a negociação dos programas de formação que daí decorram não seja uma questão meramente teórica, que os formadores contornam, de acordo com as suas necessidades ou os seus interesses.

Na verdade, só assim poderemos ir ao encontro de muitos dos factores facilitadores da integração que os diferentes autores mencionam, os quais facilitando a integração dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, contribuem para uma melhor inserção de todos os alunos na turma, na escola e na sociedade, porque atendendo à especificidade particular de cada um, respondem, no fundo, à diversidade, o que implica que respeitam e aceitam a diferença, independentemente da sua natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. (1995). A Etnografia da Prática Escolar. Campinas, S.P: Papyrus.
- AINSCOW, M. (1998). Necessidades Especiais na Sala de Aula Um Guia para a Formação de Professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, edições UNESCO.
- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMIGUINHO, A.; VALENTE, A.; CORREIA, H.; MANDOEIRO, M. J. (1997). Formar-se no Projecto e pelo Projecto, Formação e Situações de Trabalho. Org. CANÁRIO, R. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação.
- BAIRRÃO RUIVO, J. (1981). Subsídios para um modelo de integração. In Actas do Encontro sobre a Integração da Criança e do Jovem Deficientes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BAIRRÃO RUIVO J. (1994). A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: O caso da Intervenção Precoce, IN Inovação, pp. 37-48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BAIRRÃO RUIVO, J.; FELGUEIRAS, I.; FONTES, P.; PEREIRA, F.; VILHENA, C. (1998). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação.
- BARBIER, J. M. (1993). A Elaboração de Projectos de Acção e Planificação. Porto: Porto Editora, col. EDUCA.
- BARBIER, J. M.; LESNE, M. (1977). L'Analyse des Besoins en Formation. Champigny-sur-Marne: R. Jauze.
- BARDIN, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, Lda.

- BATTLES, BETTY et al. (1994). Inclusion: Exceeding Expectations through Collaboration in a Rural Vermont School. Our Experience Transitioning a Student with Multiple Disabilities from a Special Day School Directly into a Regular 3rd Grade Classroom: Strategies that have worked with us, IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- BAUMEL, R. C. R. C. (1998). Escola Inclusiva: Questionamentos e Direções. In Integrar Incluir Desafio Para a Escola Atual. Org. BAUMEL, R. C. R. C., SEMEGHINI, I. (1998). São Paulo: FEUSP.
- BÉNARD DA COSTA, A. M. (1979). Introdução ao Ensino Especial. In Actas do Iº Encontro Nacional de Educação Especial, org. Sociedade Portuguesa para o Estudo da Deficiência Mental. Lisboa: EPNC - Oficinas Gráficas
- BÉNARD DA COSTA, A. M. (1981). Do 1º ao 2º Encontro. In Revista do Desenvolvimento da Criança. Lisboa: EPNC - Oficinas Gráficas.
- BÉNARD DA COSTA, A. M. (1985). Balanço entre os IIº e o IIIº Encontros de Educação Especial. In Actas do IIIº Encontro de Educação Especial Experiências Inovadoras em Educação Especial, org. Sociedade Portuguesa para o Estudo da Deficiência Mental. Lisboa: EPNC - Oficinas Gráficas.
- BÉNARD DA COSTA, A. M. (1989). Balanço entre o IIIº e o IVº Encontro de Educação Especial. In IVº Encontro de Educação Especial "Comunicações". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BÉNARD DA COSTA, A. M. (1995). Vinte Anos de Educação Especial, IN Educação, nº 10, Julho, pp. 5-8.
- BÉNARD DA COSTA, A. M. (1996). A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática. In Inovação, vol. 9, nº 1 e 2, pp. 5-7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BÉNARD DA COSTA, A. M. (1998). Projecto "Escolas Inclusivas", IN Inovação, nº 11, pp. 57-85. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BERBAUM, J. (1993). Aprendizagem e Formação. Porto: Porto Editora.
- BERBEL, N. A. N. (1994). Metodologia do Ensino Superior – Realidade e Significado. Campinas: Papirus.

- BERGREN, BRUCE, A. (1997). Teacher Attitudes toward Included Special Education Students and Co-Teaching, IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- BIREAUD, A. (1995). Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior. Porto: Porto Editora
- BLACKMORE, P. (1991). Staff Development Placing the Teachers at the Center, IN British Journal of In-Service Education, vol nº 17, nº 3, pp. 195-196.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1992). Qualitative Research for Education. Boston: Ally & Bacon, 2ª edição.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação.
- BRENNAN, W. K. (1985). Curriculum for Special Needs. England: Milton Keynes.
- BUTCHER, K. (1999). Guidelines for Assessing Small Business Skill Needs in Enterprises, IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- CANÁRIO, R. (1990). Para uma Estratégia de Formação Contínua de Professores, IN LEITE, E., MALPIQUE, M. SANTOS, M. Trabalho de Projecto, Duas Leituras Comentadas. Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1992). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In CANÁRIO, R. (org.) Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: EDUCA
- CANÁRIO, R. (1993). Ensino Superior e Formação Contínua de Professores, IN Aprender, nº 15, pp. 11-18.
- CANÁRIO, R. (1997). Formação e Mudança no Campo da Saúde, IN Formação e Situações de Trabalho. Org. CANÁRIO. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação

- CASTRO, A. D. (1992). A Trajetória Histórica da Didática. In Ideias, Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- CHAMLIAN, H. C. (1988). A Relação Pedagógica e a Formação do Professor: Uma Tentativa de Intervenção. São Paulo: Tese de Doutorado.
- CHAMLIAN, H. C. (1996). A Formação do Professor Universitário na USP. Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq. São Paulo.
- CHARLOT, B. (1976). Négociation des Besoins: Nécessité ou Impasse?. Éducation Permanente, nº 34, pp. 17-33.
- CHAUÍ, M. (1994). USP 94: A Terceira Fundação. Estudos Avançados 22, Instituto de Estudos Avançados.
- COMBS, A., & al. (1974). The Professional Education of Teachers. Boston: Ally & Bacon Inc.
- CONKLE, TERRY. (1995). Pysical Educator's Inservice Needs and variables that predict them. IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- CORREIA, J. A. (1989). Inovação Pedagógica e Formação de Professores. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, J. A. (1996). Os "Lugares-Comuns na Formação de Professores: Consensos e Controversas, IN O Professor, nº 50, III série, pp. 9-24.
- CORREIA, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, col. Educação Especial.
- CORREIA, L. M.; CABRAL, M. C. M. (1997). Uma Nova Política em Educação, IN Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, col. Educação Especial.
- CORREIA, L. M; RODRIGUES, A. (1997). Adapatações Curriculares para Alunos com NEE, IN Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, col. Educação Especial.
- COUTO, C. G. (1998). Professor: O Início da Prática Profissional. Lisboa: Faculdade de Ciências, Tese de Doutorado (dact.)

- CROS, F. (1998). L'Innovation en Éducation et en Formation: vers la Construction d'un Objet de Recherche?, IN. Éducation Permanente, nº 134, pp. 8-49.
- DAY, C. (1991). Quality Assurance and Professional Development, IN British Journal of In-Service Education, vol. 17, nº3, pp. 189-194.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO (1994) Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- DEMAILLY, L. C. (1992). Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança, IN NÓVOA (Org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, Publicações Dom Quixote.
- DEWEY, J. (1959), Vida e Educação, São Paulo: Edições Melhoramentos.
- DREZE, J.; DEBELLE, J. (1983). Concepções da Universidade. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará.
- DOMINICÉ, P. (1985). La Formation Enjeu de l'Évaluation. Berne: Ed. Peter Lang.
- EDLER, R. (1996). A Política de Integração no Brasil, Seminário Metodologias e Experiências Inovadoras em Educação Especial.
- EDLER, R. (1997). A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA.
- EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI. Rio Tinto: Edições ASA, col. Perspectivas Actuais.
- ÉRAUT, M. (1985). Inservice Teacher Education, IN DUNKIN (ed) The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon Press.
- ESTEVES, M. (1991). Alguns Contributos para a Discussão sobre a Formação Contínua de Professores, Inovação, vol. nº 4, nº 1, pp. 101-111. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- ESTEVEES, M. M. F. (1991). Contributo para uma Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado (dact).
- ESTEVEES, M. M. F. (1999). A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Tese de Doutoramento (dact).
- ESTRELA, A. (1984) Teoria e Prática de Observação de Classes Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa: INIC, col. Pedagogia 2.
- ESTRELA, M. T.; RODRIGUES, A.; MOREIRA, J.; ESTEVEES, M. (1998). Necessidades de Formação Contínua de Professores: Uma Tentativa de Resposta a Pedidos de Centros de Formação, Revista de Educação, vol. VII, nº 2, pp. 129-149.
- ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. (1999). Processos de Identificação de Necessidades – Uma Reflexão, Revista de Educação, vol. VIII, nº 1, pp. 29-47.
- FABRE, M. (1994). Penser la Formation. Paris: Presses Universitaires de France.
- FELGUEIRAS, I. (1994). As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?, IN Inovação, nº 7, pp. 23-35. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERRY, G. (1980). Problématiques et Pratiques de L'Éducation des Adultes. Quelques Points de Repère pour la Formation des Enseignants, IN Revue Française de Pédagogie, nº 50, pp. 42-53.
- FERRY, G. (1983). Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique. Paris: Dunod.
- FISH, J. (1985). Educational Opportunities for all? The Report of the Comittee Reviewing Provision to Meet Special Education Needs, Inner London Education Authority.

- FRANCA, L. (1952), O Método Pedagógico dos Jesuítas, Rio de Janeiro: Ed. Agir.
- FERNANDES, R. (1992). História das Inovações Educativas (1875-1936). In História da Educação em Espanha e Portugal Investigações e Actividades. Org. NÓVOA, A., BERRIO, J., R, A. (1993). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- GARCÍA, C. M. (1992). A formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor, IN NÓVOA (Org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- GARCÍA, C. M. (1999). Formação de Professores Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora.
- GARTNER, A.; LISKY; D.K. (1987). Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students. Harvard Educational Review, vol. 57, nº4.
- GASPAR, M. T. (1995). A Educação Especial nos Países da União Europeia. In Educação, nº 10, pp. 70-78.
- G.E.P (1987). O Direito à Diferença e a Aprendizagem como um Processo de Integração Social. In A Criança Diferente. Lisboa: GEP/ME
- G.E.P (1992). Sistema Educativo Português - Situação e Tendências 1990. Lisboa: GEP/ME.
- GERMANN, P.; BARROW; LLOYD, H. (1995). Inservice Needs of Teachers of Biology: a Comparison between Veteran and non-Veteran Teachers. IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- GHIGLIONE, R. et al (1980). L'analyse de Contenu: Moyen de Recherche
- GLAT, R. (1995). A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, vol. I.
- GOMES. J. F. (1995). Para a História da Educação em Portugal Seis Estudos. Porto: Porto Editora.

- GÓMEZ, A. P. (1992) O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo, Os Professores e a sua Formação. Org. NÓVOA, A. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GONÇALVES, J. A. M. (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário, Vidas de professores. Org. NÓVOA, A. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação.
- HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores, Vidas de professores. Org. NÓVOA, A. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação.
- JIMÉNEZ, R. B. (1997). Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar, Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- JOSSO, C. (1984). Des Demandes de Formation continue aux processus de formation: les apports de l'approche biographique, IN Éducation Permanente, nº 72-73.
- KAUFMAN, R. A. (1973). Planificación de Sistemas Educativos Ideas Básicas Concretas. Mexico: Editorial Trillas.
- KAUFMAN, R. (1992). Objectives and Needs Assesment: Basic Building Blocks, Mapping Educational Success, Strategic Thinking and Planing for School Administrators. Corwin Press Production Editor: Tara S Mead, vol. 1, pp. 47-71.
- KOURGANOFF, V. (1990). A Face Oculta da Universidade. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da UNESP.
- LAFON, R. (1979). Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'Enfant. Paris: Presses Universitaires de France.
- LANG, V. (1987). De L'Expression des Besoins á L'Analyse des Pratiques dans la Formation des Enseignants, IN Études et Recherches, nº 2, pp. 37-49.
- LEITE, T. M. S. S. (1997). Necessidades de Formação Contínua de Professores em relação à Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado (dact.).

- LÊ THÀN KHÔI (1989). Méthodes d'Analyse Qualitative et Quantitative. L'Éducation Comparé. Paris: Armand Colin.
- LEMME, P. (1982). Cinquentenário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, Jornal do Brasil.
- LESNE, M. (1977). Travail Pédagogique et Formation d'Adultes. Paris: PUF.
- LOUDON, M.; EDWARDS, M. (1991). INSET Needs in Community Education – A Case Study, IN British Journal of In-Service Education, vol. nº 17, nº 1, pp. 24-28.
- LOUREIRO, M. I. (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores, Viver e Construir a Profissão Docente. Org. ESTRELA, M, T. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU
- MADUREIRA, I. L. P. (1997). Necessidades de Formação Contínua de Professores do 1º Ciclo face à Integração de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado (dact.).
- MALET, R. (1998). L'Identité en Formation Phénoménologie du Devenir Enseignant. Paris: L'Harmattan.
- MALGLAIVE, G. (1995). Ensinar Adultos. Porto: Porto Editora.
- MALOUF, D.; PILATO. (1991). The SNAP System for Inservice Training of Regular Educators. Final Project Report, IN ERIC Reports. Washington: U.S. Department of Education.
- MANTOAN, M. T. E. (1998) Caminhos Pedagógicos da Inclusão: A Formação do Professor tal como a Concebemos e Realizamos, IN II Congresso Brasileiro sobre Educação Especial, Curitiba: Anais.
- MARSH, I. (1987). Feel the Width: Teachers ' Expectations of an In-Service Course, IN British Journal of In-Service Education, vol nº 13, nº 2, pp. 76-80.

- MAZZOTTA, M. (1986). Educação Escolar Comum ou Especial?. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- MAZZOTTA, M. J. S. (1989). Evolução da Educação Especial e as Tendências da Formação de Professores de Excepcionais no Estado de São Paulo. Tese de Doutorado.
- MAZZOTTA, M. J. S. (1996). Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas, São Paulo: Cortez Editora
- MCKILLIP, J. (1987). Needs Analysis. Tools for the Human Services in Education. London: Stage Pub.
- MICHELAT, G. (1982). Sobre a Utilização da Entrevista Não-Directiva em Sociologia, Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária, Edit. Polis, 3ª ed.
- MOREIRINHAS PINHEIRO, J. E. (1990). Do Ensino Normal na Cidade de Lisboa 1860-1960. Porto: Porto Editora.
- NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (1998). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- NICHOL, R. (1993). A Regional Survey of Primary Education: Trialling and Results. IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- NIXON, J. (1989). Determining Inservice Needs Within Specific Contexts, IN British Journal of In-Service Education, vol. nº 15, nº 3, pp. 150-155.
- NIZA, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum, IN Inovação, vol. nº 9, nº 1 e 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NIZA, S. (1997). Formação Cooperada. Lisboa: EDUCA
- NÓVOA, A. (1986). Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Cruz Quebrada: ISEF - Centro de Documentação e Informação.

- NÓVOA, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In NÓVOA, A. (Coord.) As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OAKES, J.; GAMORAN, A.; PAGE, R.N. (1992). Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes, and Meanings, In Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan Publishing Company.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. (1992) A Reconstrução da Didática - Elementos Teórico-Metodológicos. Campinas: Papyrus, col. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.
- OLSON, C.; AZIN-MANLEY, M. (1998). Comprehensive System of Personnel Development: Wyoming State wide Needs Assessment, BRENNAN, W. K. (1985). Curriculum for Special Needs. England: Milton Keynes.
- PENNINGTON, F. C. (1985). Needs Assessment in Adult Education, International Encyclopedia of Education, ed. HÚSEN e POSTLETHAITE. U.K: Pergamon Press, pp. 3492-3496.
- PEREIRA, M. L. M. (1988). Evolução Histórica da Educação Especial, O Professor. Lisboa: Editorial Caminho.
- PERRENOUD, P. (1993). Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote.
- PILETTI, N.; PILETTI, C. (1995), História da Educação, São Paulo: Editora Ática S.A.
- PIMENTA, S. G. (1994), O Estágio na Formação de Professores - Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez Editora.
- PIMENTA, S. G. (1996), Para uma re-significação da Didática. Ciências da Educação, Pedagogia e Didática - uma revisão conceitual e uma síntese provisória, VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis.
- PIMENTA, S. G. (1996), Didática na Licenciatura e na Pós-Graduação - Uma Experiência de Ensino e Pesquisa, VIII Encontro Nacional Didática e Prática de Ensino, Florianópolis.

- PRIETO, R. G. (1998). Educação Escolar Para Todos: Um Direito Conquistado e Não Garantido. In Integrar Incluir Desafio Para a Escola Atual. Org. BAUMEL, R. C. R. C. e SEMEGHINI, I. (1998). São Paulo: FEUSP.
- RIBEIRO, M. L. S. (1998). Coordenação Pedagógica na Escola Inclusiva: Algumas Reflexões, In Integrar Incluir Desafio Para a Escola Atual. Org. BAUMEL, R. C. R. C., SEMEGHINI, I. (1998). São Paulo: FEUSP.
- RISKALLAH, Z. Y. (1998). Integrar Incluir Desafio Para a Escola Atual In Integrar Incluir Desafio Para a Escola Atual. Org. BAUMEL, R. C. R. C. e SEMEGHINI, I. (1998). São Paulo: FEUSP.
- ROCHA, F. (1988), Correntes Pedagógicas Contemporâneas, Aveiro: Editora Estante, col. Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano 2.
- RODRIGUES, A. (1991). Necessidades de Formação – Contributo para o Estudo das Necessidades de Formação dos Professores do Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado (dact.).
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (1993), A Análise de Necessidades na Formação de Professores, Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação.
- ROMERO, J.; NUNES, L. R. O. P. (1997). A Educação Especial na Nova LDB, IN Múltiplas Leituras da Nova LDB. Org. ALVES, VILLARDI, Dunya Editora
- ROSSETT, A. (1999). Knowledge Management Meets Analysis, IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- ROUTLEDGE, M. D. (1987). Identifying In-Service Needs in a Northern LEA, IN British Journal of In-Service Education, vol. nº 13, nº 3, pp. 161-165.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1996) Educação Especial na Rede Estadual de Ensino
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (1996) O Avanço do Ensino na Escola Municipal.

- SILVA, M. O. E. (1998). Crianças e Jovens Com Necessidades Educativas Especiais: da Assistência à Integração e Inclusão no Sistema Regular de Ensino. In Integrar Incluir Desafio Para a Escola Atual. Org. BAUMEL, R. C. R. C., SEMEGHINI, I. (1998). São Paulo: FEUSP.
- STUFFLEBEAM, D.; CORMICK, C.; BRINKERHOFF, R.; NELSON, C. (1985). Conducting Educational Needs Assessment. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub.
- SUAREZ, T. M. (1985). Needs Assessment Studies. International Encyclopedia of Education, ed. HÚSEN e POSTLETHAITE. U.K: Pergamon Press, pp. 3496-3498.
- SUCHODOLSKI, B. (1978), A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição.
- SUCHODOLSKI, B. (1979), Tratado de Pedagogia. Barcelona: Ed. Península.
- SIEGEL, JANNA, JAUSOVEC, NORBERT (1994). Improving Teacher's Attitudes toward Students with Disabilities, IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, col. Biblioteca das Ciências do Homem.
- SIM-SIM, M. I. (1986). A Educação Especial nos Cursos de Formação Inicial. In Margem, nº 6, pp. 5-7.
- SIM-SIM, M. I. (1995). Formação em Educação Especial: Que Formação?. In Educação, pp. 37-43.
- SMITH, M. I. (1987). Learning Difficulties Matrix: an Approach to Special Educational Needs-In-Service-Training, IN British Journal of In-Service Training, vol. 13, nº 2, pp. 62-67.
- SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. (1993). Psicologia Educacional. Lisboa: McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- SUMRALL, MALENN, A, et al. (1993). Development and Results of a Statewide Assessment of Teacher's and Administrators' Professional

- Development Needs IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- TEIXEIRA, A. (1953) Educação não é Privilégio, Conferência pronunciada na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, editora Nacional.
- THIOLLENT, M. (1982). O Processo de Entrevista, Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária, Edit. Polis, 3ª ed.
- THOMPSON, L. (1993). INSET Provision, Teachers' Perceptions in the 1990s, IN British Journal of In-Service Education, vol. nº 19, nº 3, pp. 50-53.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. Edt. Atlas
- TRUMP, GORDON, C.; HANGE; JANE, E. (1996). Concerns about Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Findings from West Virginia Teachers IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- VALA, J. (1986) A Análise de Conteúdo. Metodologia das Ciências Sociais. Org. Santos Silva, J. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento
- VAYER, P.; RONCIN (1992). Integração da Criança Deficiente na Classe. Lisboa: Instituto Piaget.
- VIEIRA, M. T. (1984). Une Étude de L'intégration Scolaire des Enfants Handicapés au Portugal. Caens: Université de Caens, policopiado.
- VIEIRA, M. T. (1995). A Integração Escolar – Uma Prática Educativa, IN Educação, nº 10, Julho, pp. 16-21.
- WARNOCK, H. M. (1978). Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty ' Stationary Office.
- WRAY, D. (1989). Negotiating Needs in School-Focussed Inset, IN British Journal of In-Service Education, vol. nº 15, nº 3, pp. 145-149.

- XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L. ;NORONHA, O. M. (1994). História da Educação a Escola no Brasil. São Paulo: FTD, col. Aprender & Ensinar.
- YAP, K. (1992). Concerns, Issues and Problems in Special Education: a Composite Perspective. IN ERIC Reports. Washington: US Department of Education.
- ZABALZA, M. A. (1994). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Rio Tinto: Ed. ASA.
- ZEICHNER, K. M. (1982). Reflexive Teaching and Field-Based Experience. Interchange. Canadá
- ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. Journal of Teacher Education
- ZEICHNER, K. M. (1992). Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- ZEICHNER, K. M. (1993) A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa

Nota: As datas indicadas referem-se à edição da obra consultada, podendo não corresponder nem à edição original, nem à última edição da mesma obra.