

Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a Educação em Portugal: Implicações para a formação de professores

Development of Inclusive Cultures in Education: Implications for teacher education

Maria Luísa de Sousa Panaças

Escola Superior de Educação – IPP

mlpanacas@esep.pt

Resumo

Na sequência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e dos compromissos assumidos pelos vários Estados, incluindo Portugal, o movimento para o desenvolvimento de uma educação inclusiva tem, nesta última década, conduzido a mudanças nas nossas escolas, sendo já normal encontrar uma enorme diversidade de alunos, com um leque muito variado de necessidades e capacidades.

Nesta investigação pretendemos perceber que políticas e práticas das escolas permitem uma inclusão bem sucedida, como constroem as comunidades escolares a sua visão de inclusão, relacionada com os seus valores e com as suas experiências e como melhoram as suas práticas.

Foram utilizadas metodologias qualitativas e entrevistados professores do ensino regular, de educação especial e directores de agrupamentos de escolas do distrito de Portalegre.

Serão apresentados resultados parciais de uma investigação mais alargada intitulada o *Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a Educação em Portugal*, na área da formação de professores para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Necessidades Especiais de Educação; Formação de Professores.

Abstract

Following the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994) and the commitments made by various states, including Portugal, the movement for the development of an inclusive education has, over the last decade, led to changes in our schools and nowadays we find a huge diversity of students with a very wide level of needs and capacities.

In this investigation we want to understand which schools' policies and practices allow a successful inclusion, how schools as communities build their vision of inclusion in relation to their values and their experiences and how practices are improved.

This paper will present partial results of a broader research entitled "*The Development of Inclusive Cultures for Education in Portugal*", in the area of teacher education for inclusive education.

We used qualitative methods and interviewed teachers of regular and special education and directors of clusters of schools in the district of Portalegre.

Introdução

Desenvolver uma educação de qualidade para todos os alunos em ambientes inclusivos é actualmente um dos aspectos mais importantes em educação. A inclusão, mais do que a exclusão, será, sem dúvida, aquilo que caracterizará as escolas do século XXI. Estarmos prontos para esse futuro implica necessariamente que devemos preparar professores que possam ensinar em contextos inclusivos e que sejam, portanto, capazes de identificar e responder às necessidades de todos os alunos.

Na sequência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e dos compromissos assumidos pelos vários Estados, incluindo Portugal, o movimento para o desenvolvimento de uma educação inclusiva tem, nesta última década, conduzido a mudanças nas nossas escolas, sendo já normal encontrar uma enorme diversidade de alunos, com um leque muito variado de necessidades e capacidades.

Mais do que na dificuldade do aluno, o conceito de educação inclusiva coloca sobretudo a ênfase nas mudanças dos sistemas, metodologias e práticas. Daí a necessidade de que todo o sistema se torne mais flexível, mais colaborativo e mais inclusivo, de forma a responder todas as diferenças. Wilson (2000); Rodrigues (2006).

As evidências da investigação na área do atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais não tem deixado dúvidas acerca de que é a escola regular o local mais eficiente para responder à sua especificidade, apesar de sabermos que a discussão sobre a inclusão continua e que existem ainda vozes discordantes e debates acesos acerca da viabilidade de incluir todas as crianças na escola regular.

No entanto, estas crianças frequentam já as nossas escolas e todos concordamos que a filosofia e a prática da inclusão vieram para ficar. Estamos agora preocupados em sair do debate filosófico e em nos centrarmos na questão fundamental de como implementar com qualidade a inclusão de forma a melhorar as condições para todos os alunos.

Uma Escola Inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitectónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade.

Para Ainscow (2005) a inclusão é o maior desafio colocado aos sistemas educativos em todo o mundo, sendo que em alguns países a educação inclusiva é vista como uma forma de responder a crianças com deficiências na educação regular. Mas conforme afirma Ainscow (2005) “internacionalmente é cada vez mais vista como uma reforma que apoia e acolhe favoravelmente a diversidade entre todos os alunos”. p. 109

Esta formulação de educação inclusiva, conforme preconizada pela UNESCO em 2001, citada por Ainscow (2005) apresenta como finalidade da educação inclusiva:

“a eliminação da exclusão social que é a consequência de atitudes e respostas à diversidade na raça, classe social, etnicidade, religião, género e capacidade...como tal parte da crença que a educação é um direito humano básico e o pilar para uma sociedade mais justa” P. 109.

A inclusão contribuiu para uma mudança substancial nas condições da sala de aula, uma vez que obriga a abandonar a visão global da turma como um conjunto homogéneo de alunos, pela visão de um conjunto heterogéneo de indivíduos. Por outro

lado, a entrada na escola de novos profissionais de educação, obriga a uma redefinição de papéis que anteriormente não era considerada nas escolas regulares.

O desafio actual parece ser o de tornar as práticas inclusivas efectivas para todos, em todos os contextos e em todas as actividades. Para tal as escolas precisam de mudanças fundamentais.

Muitos estudos mostram-nos ultimamente que existem consideráveis obstáculos no caminho para a inclusão plena de todos os alunos. (Evans, J e Lunt, I. 2002)

As implicações para a prática apontam para a necessidade do reforço dos direitos humanos, a necessidade de assegurar o desenvolvimento de atitudes e comportamentos correctos, a necessidade de mais formação dos professores (que lhes permita adaptar o ensino de forma a incluir todos os alunos) e a necessidade de escutar os alunos de forma a melhor perceber as suas especificidades.

Ainscow (1997), no âmbito do projecto da UNESCO “Necessidades Especiais na Sala de Aula” e das investigações e trabalhos desenvolvidos no âmbito desse projecto, formula uma tipologia de seis condições que parecem ser factores de mudança nas escolas:

- “- Liderança eficaz, não só do director, mas difundida através da escola;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.” P. 24

A procura de modelos que permitam uma inclusão de qualidade tem actualmente grande importância. Muitos investigadores estão a centrar-se na importância da identificação de estratégias que promovam a mudança da escola (Ainscow, 1997; Ainscow, 2007; Wagner, 2001).

O relatório da European Agency for Development in Special Needs Education (Meijer, J. H., 2003) identificou num estudo em 15 países europeus quatro condições que desempenham um papel central para a prática de uma educação inclusiva: i) a inclusão depende das atitudes dos professores; ii) os professores precisam de um reportório de capacidades, conhecimentos, métodos de ensino, materiais e tempo para lidar com a diversidade de forma eficiente; iii) os professores precisam de apoio interno e externo à escola e a liderança do director, comunidade e governo são cruciais; iv) os governos deveriam expressar claramente a visão de inclusão e fornecer as condições adequadas que permitam uma utilização flexível dos recursos.

Parece, assim, que a investigação identificou já indicadores importantes que nos dão conta das condições necessárias para o desenvolvimento da educação inclusiva.

A investigação tem proporcionado a compreensão da importância do desenvolvimento da formação contínua quer dos professores, quer dos responsáveis pelos órgãos de gestão das escolas. As propostas a nível de formação remetem-nos igualmente para a importância do desenvolvimento profissional do professor baseado na colaboração de toda a comunidade escolar.

McIntyre, D. (2009) considera que é difícil introduzir inovações de pedagogia inclusiva nas universidades e escolas de formação de professores contudo, as práticas de formação e as atitudes próprias de cada escola serão aquelas que os futuros professores irão utilizar e adoptar como suas. McIntyre, D. (2009) assinala que existe um grande desfasamento entre o que é ensinado nas universidades e escolas de formação e a prática de uma pedagogia inclusiva defendendo a importância da colaboração entre escolas de formação de forma a reduzirem esse desfasamento e desenvolver formas de qualificar professores capazes de desenvolver e inovar atitudes e práticas pedagógicas inclusivas.

As competências de reflexão acerca das práticas devem estar presentes quer na formação inicial, quer na formação contínua de professores. (West, E. e Hudson, R., 2010; Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P. e McCallum, C. L., 2005).

Pijl, S. J. (2010) considera mesmo que, apesar de a investigação estar a demonstrar que a formação de professores é crucial para o desenvolvimento da educação inclusiva, não é possível acreditar que esse desenvolvimento assente apenas nas mudanças a nível da formação de professores. Para Pijl, S. J. (2010) a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades nesta área centra-se no trabalho em equipa dos professores, apoiados por professores com mais experiência. O trabalho em equipa permite inovação e desenvolve sentimentos de competência, responsabilidade e segurança. Outras investigações suportam a importância do trabalho em colaboração e a discussão e reflexão acerca das práticas, como forma de responder às necessidades dos professores. Thousand, Nevin e Villa (2007); Jordan, Schwartz e McGhie- Richmond, 2009).

Parece, assim, que as práticas inclusivas e a entrada de uma grande diversidade de alunos nas escolas mudou mais rapidamente que a formação dos professores, no que diz respeito às respostas aos alunos com necessidades especiais.

Metodologia

Este trabalho tem como finalidade perceber a evolução da inclusão nos últimos quinze anos em Portugal, referida especificamente ao distrito de Portalegre, Nordeste Alentejo.

Pretendeu-se comparar os resultados de um estudo realizado em 1995 sobre esta problemática, com os resultados encontrados na realidade escolar portuguesa cerca de quinze anos depois (2007/2009).

A comparação dos resultados obtidos nos dois estudos permitiu de forma longitudinal, perceber a evolução das concepções acerca da inclusão e sobretudo identificar as condições que foram criadas para ultrapassar obstáculos e desenvolver as culturas, políticas e práticas de inclusão que encontramos actualmente em Portugal.

Pretendemos identificar quais são e como são desenvolvidas as culturas inclusivas, assim como os problemas que se colocam aos professores do Ensino Básico, bem como aos directores responsáveis dos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico, no decorrer do processo de inclusão de crianças com necessidades especiais nas estruturas regulares de ensino, bem como as mudanças ocorridas no que diz respeito às

respostas organizadas nas escolas para estes alunos, às práticas dos professores e aos modelos teóricos da sua formação.

Neste estudo usámos um desenho qualitativo, no tipo de estudo de caso, explorando um sistema, neste caso um grupo de professores e de escolas do mesmo grau de ensino, ensino básico, situadas numa zona delimitada, o Nordeste Alentejo. Pensamos que os métodos qualitativos são, pela sua natureza, mais eficientes quando se pretende explorar as perspectivas dos participantes e compreender as suas experiências no contexto em que ocorrem.

Instrumentos

Neste trabalho utiliza-se a entrevista como instrumento básico nos dois momentos da investigação, isto é, em 1995 e em 2007-09. Foi também recolhida informação acerca dos agrupamentos de escolas seleccionados: projectos educativos de escola, relatórios de auto-avaliação e de avaliação externa, programas e projectos de combate ao insucesso escolar.

Foi elaborado um guião de entrevista para os professores que foi utilizado nos dois momentos da investigação. Foi, em primeiro lugar, elaborado um guião de entrevista exploratória. Este guião de entrevista exploratória foi inspirado nas questões que havíamos previamente colocado e na análise da investigação sobre o tema.

Em seguida, foi feita uma entrevista prévia e exploratória a uma professora de Educação Especial, para testar a sua pertinência.

Depois da análise dessa entrevista prévia, o guião exploratório foi revisto e elaborou-se o protocolo da entrevista semi-estruturada que constituiu assim o instrumento que iria servir os fins da investigação e que iríamos utilizar com todos os professores que fazem parte da amostra, no primeiro e no segundo momentos.

Na entrevista aos professores exploraram-se quatro questões principais referentes ao exercício da sua profissão e das suas respostas em prol do desenvolvimento da cultura inclusiva. Foram as seguintes: 1. Percurso de professores; 2. Funções desempenhadas; 3. Práticas e 4. Formação.

O modelo de análise e interpretação da informação recolhida pareceu-nos adequado aos nossos objectivos e permitiu-nos recorrer a um modelo sólido e a um processo organizado de “selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação” dos dados recolhidos. (Miles e Huberman, 1984, p.24). Como afirmam Miles e Huberman (1984) “o recurso a modos de apresentação que reduzam e estruturam os dados é uma importante via de aperfeiçoamento da análise dos dados qualitativos”. (Miles e Huberman, 1984, p.24).

Do processo resultou a redefinição e modificação das categorias que tinham sido definidas previamente. Este processo que consistiu na transformação dos dados "brutos em subconjuntos manejáveis" (Goetz e Le Compte, 1988) orientou-se pela problemática teórica de enquadramento, pelos objectivos do nosso trabalho e pela natureza da própria informação. As categorias, no que diz respeito aos dados que aqui apresentamos, foram As categorias no que diz respeito aos professores, e que denominaremos categorias A, ficaram finalmente configuradas da seguinte forma:

- A1. Percurso – Caracterização do percurso do professor perante a inclusão.
- A2. Modalidades – Caracterização e tipo de modalidades de apoio.
- A3. Percepção – O que pensa e sente da experiência que desenvolve.
- A4. Actividades – Caracterização das funções, papéis e actividades que os professor desenvolvem.
- A5. Práticas – Que práticas desenvolve o professor na sua sala de aula.
- A6. Problemas – Que problemas se lhe deparam no processo.
- A7. Formação – Qual a formação necessária para os professores.
- Estas categorias permaneceram as mesmas no primeiro e segundo momentos, já que não encontrámos novas categorias no segundo momento.

Sujeitos

Os sujeitos, consistem no primeiro momento, 1995, em catorze professores, sendo sete professores de E.E. e sete professores de E.R. No segundo momento, 2007-09, os sujeitos consistem também em catorze professores, sendo sete professores de E.E. e sete professores de E.R. O total nos dois momentos é de vinte e oito sujeitos.

Os professores foram escolhidos, em ambos os momentos, de acordo com a localização da escola e de acordo com referências de que se tratavam de professores com uma experiência bem sucedida na inclusão. As referências acerca dos professores escolhidos foram fornecidas pelos serviços de administração locais.

Resultados

Apresentamos neste artigo apenas os resultados referentes à comparação entre os dois estudos no que diz respeito aos professores. Para mais facilidade de comparação apresentamos os resultados através de um quadro comparativo.

Quadro Comparativo dos Resultados do Estudo de 1995 e do Estudo de 2007-09

1995	2007-09
1. Percurso: A experiência da integração é vivida pelos professores com insegurança. Os professores de E.R. pensam que não têm capacidade para trabalhar com todo o tipo de alunos.	1. Percurso: 1. Reconhecem a evolução da escola e crescimento profissional.
2. Modalidades: Mostram-se insatisfeitos com as modalidades de apoio aos alunos.	2. Modalidades: Organizam os apoios de forma articulada entre professores e órgãos de gestão.
3. Percepções: Os professores de E.E. vêem-se a si próprios como profissionais mais capazes para influenciar positivamente o processo de integração mas pensam que o seu trabalho é desvalorizado.	3. Percepções: Os professores de E.E. vêem-se a si próprios como profissionais com multiplicidade de funções e pensam que desempenham um papel fundamental nas escolas. Sentem-se valorizados e valorizam os outros professores.
4. Actividades: Os professores têm dificuldades em atribuir funções e responsabilidades.	4. Actividades: Valorizam a articulação entre professores; reconhecem as suas funções e responsabilidades.
5. Práticas: O processo de integração não foi acompanhado de estratégias de mudança, no que diz respeito à adaptação de conteúdos e estratégias de ensino. Os professores de E.E. vivem uma situação de conflito acerca do trabalho que é feito com os alunos; Os professores de E.R. esperam que seja o ensino especial a desenvolver estratégias diferentes.	5. Práticas: O processo de inclusão foi acompanhado de estratégias de mudança, no que diz respeito à planificação, à adaptação de conteúdos e de estratégias de ensino. Os professores de E.E. e de E.R. sentem-se mais seguros e mais preparados para enfrentar as suas responsabilidades no processo de educação inclusiva.
6. Problemas: Falta de recursos; pouco investimento das escolas; falta de formação e informação.	6. Problemas: 6. Valorizam a definição de políticas locais para a inclusão; Valorizam agora mais as soluções colaborativas.
7. Formação: Os professores expressaram a importância da formação para poderem responder com mais eficácia às necessidades dos seus alunos.	7. Formação: Os professores expressaram a importância da formação para poderem responder com mais eficácia às necessidades dos seus alunos e atribuem a essa formação o desenvolvimento positivo da educação inclusiva.

Como podemos verificar pela análise do quadro comparativo os professores os resultados evidenciam enormes progressos nas concepções e práticas dos professores no que diz respeito à educação inclusiva.

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento da “integração”, os professores de ensino regular viviam, em 1995, uma situação de conflito e, apesar de não rejeitarem a “integração”, na sua prática diária encontravam barreiras que os colocavam em situações difíceis. Estas situações difíceis eram associadas às condições então existentes e traduziam-se em dificuldade na resolução de problemas relacionados com o ensino destes alunos e numa percepção conflituosa da “integração” e dos seus colegas de educação especial. A forma como cada professor vivia a “integração” parecia estar ligada a variáveis como atitudes pessoais acerca da integração, o tipo de necessidades dos alunos com quem trabalham, o contexto de ensino (número de alunos, condições da escola...) e o tipo de apoio de que dispunham.

Parece-nos evidente que a adopção legislativa de uma filosofia de “integração” não foi suficiente. Apesar de, face às dificuldades que os professores viviam, as culpas serem muitas vezes facilmente atribuídas à falta de condições, percebia-se pelos resultados que seria sempre difícil que as estruturas administrativas conseguissem ser suficientemente flexíveis para darem o apoio necessário a cada contexto. As conclusões, em 1995, remetiam-nos para a necessidade de um maior investimento da parte do Ministério da Educação a nível de informação, redução do número de alunos por sala, implementação de recursos e aumento do número de professores de E.E., de forma a minorar as dificuldades que os professores sentiam.

As mudanças ocorridas no nosso país pareciam ter contribuído para a aceitação e reconhecimento do direito das crianças com deficiência a receberem uma educação no sistema regular de ensino. Contudo, parecia, na altura, que se tratava sobretudo do reflexo das influências ideológicas e políticas internacionais, mais que consequência da avaliação das implicações práticas da integração. A insatisfação dos professores que encontramos no nosso estudo de 1995 indicava que a adopção de uma filosofia de “integração” não foi acompanhada por medidas de apoio aos professores que facilitassem todo o processo. As variáveis organizativas afiguram-se-nos de grande importância, já que uma das sensações com que ficámos foi a de que a integração parecia ser da responsabilidade de todos e ao mesmo tempo de ninguém. A diluição das responsabilidades é perigosa e pode constituir um passo certo para a ineficácia em que quem sai, de certeza, prejudicado é o aluno.

As distintas modalidades de apoio que os professores de E.E. utilizavam centravam-se quase exclusivamente no aluno, mas apesar disso, os professores de E.E. e de E.R. pareciam sentir-se insatisfeitos com o apoio que era feito ao aluno. Apesar de parecer haver um consenso acerca da necessidade da existência de professores de E.E. nas escolas, a sobrecarga e a indefinição de papéis parecia ser o problema mais grave, suscitando, inclusive problemas em termos do relacionamento entre os professores. A legislação já em 1995 atribuía ao professor de educação especial funções muito diversificadas, (desde apoiante, a líder na integração, passando por um papel de interlocutor com a comunidade e as suas instituições). Além disto, os professores de E.E. tinham dificuldade em se sentirem inseridos nas escolas.

Em 2007-09 constatámos que a situação mudou consideravelmente em muitos aspectos.

Actualmente não só os professores de E.E. que defendem a inclusão. São também os professores de E.R. e as direcções das escolas que o fazem. Parece que as escolas estão a ser mais eficientes no esforço que desenvolvem para o sucesso educativo de todos os alunos. Essa eficiência poderá traduzir-se por uma maior procura de flexibilidade nas respostas aos alunos com N.E.E., por uma partilha de planificação, pelo desenvolvimento de práticas de sala de aula reconhecidas como boas práticas, pela utilização de variedade de estratégias colaborativas e sobretudo pela aceitação da inclusão de alunos com N.E.E. como parte natural das responsabilidades das escolas.

Na linha defendida por Farrell, P., Dyson, A, Polat, F., Huchson, G, e Gallannaugh, F. (2007) o equilíbrio delicado entre as exigências dos alunos com N.E.E., as exigências dos resultados globais das escolas, os recursos existentes e as capacidades dos professores, a que os autores chamam a “ecologia da inclusão” implica que os directores das escolas e as autoridades educativas locais precisam de ter especiais cuidados de forma a contribuir e manter uma ecologia saudável. A consciência desta “ecologia da inclusão” é fundamental para consolidar e generalizar os resultados positivos que encontrámos em 2007-09.

As percepções positivas dos professores acerca de si próprios e dos outros intervenientes constitui outra das grandes mudanças que constatamos em 2007-09. Esta mudança ocorre por múltiplos factores sendo os mais importantes a influência da experiência que os professores e as escolas adquiriram ao longo deste processo de mudança, que contribuiu certamente para uma mudança mais generalizada de atitudes. A importância da formação inicial, contínua e especializada e o apoio dos órgãos de gestão da escola e das equipas de apoio para no desenvolvimento de práticas inclusivas foram também influências decisivas nesta mudança. (Leatherman, J. M. e Niemeyer, J. A., 2005).

Uma das implicações para o futuro passará necessariamente, na linha preconizada pela investigação mais recente, por consolidar de forma eficaz estas mudanças através da identificação de estratégias que promovam a mudança da escola (Ainscow, 2007).

Os professores mostram-se no nosso estudo muito mais confiantes em 2007-09 e essa auto-confiança parece estar relacionada também com os sentimentos de pertença à escola e de relações interpessoais baseadas no respeito e na valorização do papel dos seus colegas. Ao contrário de 1995, os professores de E.E. e de E.R. são agora parceiros iguais, desenvolvendo esforços para os mesmos objectivos. É importante ter em conta que os professores precisam de condições de trabalho que lhes proporcionem mais gratificação quando se empenham no desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Os problemas referenciados pelos professores continuam a relacionar-se, agora como em 1995, com os recursos postos à disposição da escola para poderem desenvolver a sua actividade. Os recursos continuam a relacionar-se com a falta de técnicos especializados, nomeadamente psicólogos e assistentes sociais. Parece assim que o apoio aos professores através de parcerias com os serviços da comunidade, assim

como através da organização dos Serviços de Psicologia e orientação precisa de ser revisto, investindo-se mais nesta área.

A redução do número de professores de E.E., as novas regras de colocação destes professores nos agrupamentos e a transformação do seu papel mais orientado para o apoio directo apenas aos alunos com deficiência comprovada colocam também algumas preocupações aos professores. A formação intensiva dos professores para a utilização da CIF como forma de classificar os alunos, parece-nos um retrocesso em relação à filosofia da inclusão, tanto mais que esta classificação se destina ao sector da saúde e não está recomendada nem validada para ser utilizada em educação. Parece que as orientações estão, em Portugal, a tornar a educação inclusiva como destinada apenas à educação de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular. Se tivermos em conta outras necessidades educativas, tais como dificuldades de aprendizagem, diversidade étnica, cultural e linguística, que neste momento existe em grande número nas nossas escolas, poderemos perguntar se estarão as nossas escolas preparadas para apoiar de outra forma estes alunos. Parece que caberá às escolas, cada vez mais, construir a sua própria visão de inclusão, encontrando respostas para todos os alunos independentemente da sua condição, valorizando a diferença e actuando de forma a evitar o insucesso e abandono precoce da escolaridade. Como indica Ainscow (2007), a ligação da inclusão com as políticas e práticas das escolas permite que as comunidades escolares construam a sua própria visão de inclusão, relacionada com os seus valores e com as suas experiências ao mesmo tempo que permite escolher quais as práticas que devem ser melhoradas.

Implicações para a formação de professores

Nesta investigação pudemos constatar que a formação de professores parece ter tido um papel fundamental nas mudanças positivas que ocorreram nestes últimos anos. Conforme os professores expressaram, e a investigação tem demonstrado, a formação deve cada vez mais orientar-se para aspectos até aqui descuidados, nomeadamente os aspectos organizativos que permitam ao professor consciencializar e controlar os factores que influenciam a vida nas escolas; os aspectos de relação e cooperação que estimulem o trabalho de cooperação entre os professores; os aspectos relacionados com a adaptação do ensino à diversidade. Em suma, as escolas de formação de professores devem investir na preparação de professores para assumirem novos papéis em colaboração com os seus colegas, promovendo a consciencialização dos problemas.

A investigação na área das necessidades de formação dos professores que participam na inclusão deve avançar, quer a nível dos objectivos da própria investigação (não se devendo restringir apenas às competências e às necessidades expressas pelos professores), quer ainda a nível do estudo das práticas e das exigências que esta coloca aos professores e às escolas.

A investigação sobre inclusão tem necessidade de se ajustar ao desenvolvimento que esta tem tido, gerando teorias e modelos, mas também participando nessa mudança integrando os temas que se relacionem com as necessidades práticas dos professores. Analisar a prática dos professores, incluindo os factores que moldam essa prática e que

podem facilitar ou dificultar a implementação de novas perspectivas parece-nos fundamental. A aplicação dos resultados da investigação na inclusão deve ser guiada por uma compreensão das condições em que a prática se desenvolve. Por isso é necessário que a investigação se centre nas práticas e que se investigue através e com os seus protagonistas: a escola e os seus contextos.

Referências

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, Porter e Wang (1997) *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 7, N.º 1, 3-7.
- Brownell, M., T., Ross, D. D., Colon, E. P. e McCallum, C. L. (2005) Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, Vol. 38, nº 4, 242-252.
- Evans, J. e Lunt, I. (2002). Inclusive Education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17 nº 1, 1-14.
- Farrell, P. (2000) – The impact of research on developments in inclusive education. *International of Inclusive Education*, 4, 2, 153-162.
- Ferguson, D. (2008). International Trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, Nº 2, 109-120.
- Goetz e Le Compte, (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.”. Madrid. Ediciones Morata, S.A
- Jordan, A., Schwartz, E. e McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Leatherman, J. M. e Niemeyer, J. A. (2005). Teachers’ Attitudes Towards Inclusion: factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Nº 26, 23-36.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25, 602-608.
- Meijer, J. H., (Ed.). (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Summary Report. European Agency for Development in Special Needs Inclusion. Disponível em www.european-agency.org em 30 de Abril de 2007.
- Miles e Huberman, (1984) *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pijl, Sip J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*. · Volume 10, · s1, · 197–201.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva” In Rodrigues, D. (Org.) *“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”*, S. Paulo. Summus Editorial.
- Thousand, Nevin e Villa (2007). Colaborative Teaching: critique of the scientific evidence. In Florian, L.(ed.) (2007). *The Sage Handbook of Special Education*. 417-428. London: Sage.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wagner, T. (2001). Leadership for learning: an action theory of school change. *Phi Delta Kappan*. Nº 82, pp 378-383.
- West, E. e Hudson, R., (2010). Using Earlier Career Educators Voice to Influence Initial Teacher Education. *International Journal of Whole Schooling*, 6, 1.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 15, nº 3, pp 297-304.