



Revista Saúde em Redes (ISSN 2446-4813), v. 8, n. 2 (2022).

ARTIGO ORIGINAL

DOI: 10.18310/2446-4813.2022v8n2p395-422

Uma janela para dentro da nossa alma: apoiando o professor inclusivo, padrões para a formação inicial de professores na Irlanda

A window into our soul: supporting the inclusive teacher, standards for initial teacher education in Ireland

Finn Ó Murchú

Diretor da Mary Immaculate School, campus Thurles. Irlanda. E-mail: finn.omurchu@mic.ul.ie. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4246-4001>

Resumo: O Conselho de Educação da Irlanda publicou, em 2020, o CÉIM (STEP): Standards for Initial Teacher Education in Ireland (Padrões para a Formação Inicial de Professores na Irlanda). Neste artigo, tais bases são revistas e comparadas com um entendimento a respeito do que significa ser um professor inclusivo, aludindo especialmente ao Inclusive Teacher Profile (Perfil do Professor Inclusivo), publicado pela European Agency for Special Educational Needs and Inclusive Education¹ (Agência Europeia para Necessidades Educacionais Especiais e Educação Inclusiva). Um documento recente sobre a Educação Inclusiva na Irlanda parece ter, mais uma vez, fixado-se excessivamente na aprendizagem; seja em classes comuns, especiais ou em escolas especiais, mais do que na qualidade da experiência de aprendizagem vivida pelos jovens em cada um desses espaços. Na Irlanda, os professores graduados podem trabalhar em qualquer escola. Este artigo visa retomar o foco na qualidade do professor graduado em nossos programas de formação. Isso nos leva, especialmente, ao estudo sobre Formação Inicial de Professores para a Inclusão² (que estabelece, como suporte avançado, o CÉIM para práticas inclusivas, realizado por todos os professores para os estudantes, independentemente do tipo de escola). Os resultados indicam que o documento CÉIM apoia alunos e professores em suas práticas inclusivas por meio, por exemplo, da promoção de conhecimentos adaptativos³. Sendo assim, algumas áreas recebem mais ênfase do que outras, e é notável a percepção da necessidade de um ecossistema coletivo de engajamento constituído por professores e escolas. Algumas sugestões são apresentadas sobre a emergência de boas práticas que poderão auxiliar na implementação e realização do CÉIM, e apoiar professores inclusivos ao longo da formação continuada de professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de professores; Políticas educacionais.

O contexto político irlandês: rumo a uma aprendizagem mais inclusiva

Um milhão de jovens da Irlanda frequentam escolas, dos quais 99% participam em escolas regulares e 1% frequentam escolas especiais. Nas escolas regulares, um adicional de 1% dos alunos frequenta aulas especiais. A política declarada reconhece o papel central que os professores desempenham em influenciar a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que reconhece o papel fundamental da

liderança. “É geralmente aceito que a qualidade da liderança escolar perca apenas para o ensino eficaz em sala de aula, por ter um impacto crucial na aprendizagem dos alunos”⁴.

Os programas de preparação de professores na Irlanda são encarregados de preparar todos os professores para ensinar a todos os alunos, em todos os contextos. A aprendizagem profissional adicional em contextos particulares é apoiada pelo Estado e por Instituições de Ensino Superior. É nessa base que os padrões CÉIM⁵ para programas de formação inicial de professores foram publicados pelo Conselho de Ensino da Irlanda, o organismo nacional de acreditação para programas de formação de professores. Um ano antes da publicação do CÉIM, o Conselho Nacional de Educação Especial (NCSE, na sigla em inglês) publicou uma pesquisa encomendada para explorar o quão bem os professores foram preparados por seus programas de estudo para serem professores inclusivos². O NCSE solicitou que o *Perfil do Professor Inclusivo*, da Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e a Educação Inclusiva¹ (EASNIE, na sigla em inglês), fosse utilizado como ferramenta de orientação na investigação realizada. Por sua vez, o presente artigo usa os mesmos critérios do EASNIE para determinar quão bem os padrões do CÉIM apoiam o conceito de professor inclusivo.

Os programas de preparação de professores na Irlanda são credenciados pelo Conselho de Ensino, em que os requisitos de entrada no curso colocam o ensino no percentil superior das profissões, conforme descrito pelos requisitos de entrada na universidade. Os professores em formação podem seguir um programa de estudo simultâneo ou consecutivo; o primeiro, com duração de aproximadamente quatro anos, enquanto o segundo pode variar de cinco a seis anos. A política governamental favorece o modelo simultâneo e, em todos os casos, espera-se que todos os graduados estejam preparados para ensinar a todos os alunos, em todos os contextos.

Na sequência do primeiro relatório de Sahlberg⁶, que abordou a estrutura da formação de professores na Irlanda, o número de instituições de ensino de formação de professores com financiamento público foi reduzido de 19 para 7 centros. A redução procurou concentrar esforços e recursos para criar centros de excelência para atender às necessidades do sistema educacional. Embora não faça uma referência muito específica à Educação Inclusiva, os relatórios Sahlberg⁶ e a subsequente publicação do segundo Relatório Sahlberg, sobre *A Estrutura da Formação de Professores na Irlanda: Revisão do Progresso na Implementação da Reforma*⁷, enfatizam a importância das relações *campus/escola* no apoio aos professores desde o início e ao longo de suas carreiras docentes.

A política educacional irlandesa afirma que busca promover a Educação Inclusiva conforme acordos e tratados internacionais, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança⁸, Salamanca⁹ e, mais recentemente, a UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCPDR)¹⁰. Em 2018, o governo irlandês ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência quando diz que, conforme expresso pelo NCSE¹¹, “obriga aos Estados, entre outras coisas, a garantir que as crianças possam ter acesso a uma Educação Inclusiva, de qualidade e gratuita em igualdade de condições com os outros nas comunidades em que vivem”¹². A Lei da Educação, de 1998¹³, destacou o acesso, a participação e o benefício como os principais conceitos associados à Educação Inclusiva. A subsequente Lei de Igualdade¹⁴ legislou contra a discriminação por nove motivos, incluindo deficiência; enquanto a Lei de Educação para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (EPSEN, na sigla em inglês)¹⁵ declarou que a exclusão dos ambientes convencionais deveria ser a exceção e não a norma. A Lei EPSEN criou o Conselho Nacional de Educação Especial (NCSE) com o objetivo de “melhorar a prestação de serviços de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, com ênfase particular nas crianças”, enraizado em uma perspectiva de déficit do ponto de vista médico, e define a deficiência como uma condição e:

uma restrição na capacidade da pessoa de participar e se beneficiar da educação devido a uma deficiência duradoura de saúde física, sensorial, mental ou de aprendizagem, ou qualquer outra condição que resulte em uma pessoa aprender de forma diferente de uma pessoa sem essa condição^{15:6}.

Significativamente, a Lei EPSEN deu o tom ao estabelecer perspectivas e ações subsequentes e dominantes que buscavam promover práticas inclusivas adotando um contínuo de suportes e configurações, conforme descritos anteriormente. A Lei, por sua vez, influenciou uma visão de necessidades especiais predominantemente interna à criança, em oposição a interpretações mais socioculturais das necessidades especiais, e a melhor forma de promover a aprendizagem inclusiva. Essa visão é expressa pela seguinte declaração no relatório NCSE de 2019:

O NCSE fez recomendações para o Departamento de Educação sobre o futuro papel das escolas e classes especiais em fevereiro de 2011⁴. Naquela época, enfatizamos o compromisso do NCSE com o princípio consagrado na Lei EPSEN de 2004 de que uma criança com necessidades educacionais especiais deve ser educada em um ambiente inclusivo com crianças que não têm tais necessidades, a menos que a natureza ou grau da criança seja tal que seja inconsistente com: (a) os melhores interesses da criança, conforme determinado de acordo com qualquer avaliação realizada sob esta Lei, ou (b) a oferta efetiva de educação para crianças com quem a criança deve ser educada^{11:12}.

Somente nos últimos anos, a NCSE questiona se o que poderia ser melhor descrito como “segregação dentro de um *continuum*” é aconselhável; e isso acontece só agora, inspirada pela ratificação do UNCPDR, levando em consideração outras jurisdições, como New Brunswick, no Canadá, que parece ter uma provisão de educação mais inclusiva, em que todos frequentam a mesma escola. Assim, evidencia-se também que alguns estudantes identificados com necessidades educativas especiais não frequentam todas as aulas o tempo todo com os seus pares.

Outra mudança de pensamento na Irlanda, desde a Lei da Educação, de 1998, e a Lei EPSEN, de 2004, é o entendimento de que as crianças em risco de não aprenderem são mais do que uma “condição” ou uma “deficiência”, tal como referido na Lei EPSEN. Os professores identificam rapidamente que crianças migrantes, pertencentes a certos meios socioeconômicos, em risco de serem intimidadas (*bullying*) e uma série de outras influências da vida emergem diariamente em todas as salas de aula, todos os dias. Mais uma vez, o nosso olhar volta-se à importância do(s) professor(es) nessas salas de aula.

Embora a Lei EPSEN tenha sido aprovada em 2004, apenas algumas secções da Lei foram, até a data, iniciadas. Essas incluem a Secção 2, que prevê a Educação Inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais, e as Secções 19-37, que colocaram a NCSE numa base legal. As secções da Lei que não foram iniciadas incluem aquelas que teriam conferido um direito estatutário a uma avaliação educacional; planos individuais de educação; e a prestação de serviços educacionais relacionados. Em 2019, o NCSE observou que o número total de Professores de Educação Especial (SETs, na sigla em inglês) nas escolas regulares aumentou em 37% desde 2011, de 9.740 professores de apoio à aprendizagem e de recursos, em 2011, para em torno de 13.400, em 2019. O número total de professores em escolas especiais aumentou 19%, de 1.025 professores, em 2011, para em torno de 1.224, em 2019. O número de professores em turmas especiais aumentou 229%, de 505, em 2011, para cerca de 1.840, em 2019.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPCD) foi adotada pelas Nações Unidas, em 2006, assinada pelo Governo Irlandês, em 2007, e ratificada em março de 2018. O artigo 24 (2) obriga os Estados, entre outras coisas, a assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema de ensino geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e obrigatório, ou do ensino secundário, com base na deficiência. Acrescenta que as crianças com deficiência podem acessar um ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e

gratuito, numa base de igualdade com outros nas comunidades em que vivem, em que as crianças recebem o apoio necessário, no âmbito do sistema de ensino geral, para facilitar a sua educação efetiva, e em que os Estados são obrigados a alcançar progressivamente a plena realização dos direitos das pessoas, ao abrigo da CDPCD.

O NCSE interpreta a CDPCD no sentido de que os Estados têm uma obrigação específica e contínua de avançar o mais rápida e eficazmente possível para a plena realização do artigo 24. O Comitê da Organização das Nações Unidas (ONU) foi claro ao afirmar que ter um sistema educacional principal e um sistema separado de Educação Especial não é compatível com sua visão de inclusão, e que sistemas paralelos não são considerados inclusivos. No entanto, o Comitê da ONU reconhece que mudanças significativas levam tempo para serem implementadas e aceita o conceito de realização progressiva, que permite aos países sinalizar sua intenção política e definir como o sistema mudará ao longo de um período de tempo. O Comitê da ONU emitiu o Comentário Geral n.º 4¹⁶ sobre o Direito à Educação Inclusiva, que definiu exclusão, segregação, integração e inclusão, e destacou a importância de reconhecer as suas diferenças.

A exclusão é considerada quando os alunos são direta ou indiretamente impedidos ou têm negado o acesso à educação de qualquer forma. A segregação ocorre quando a educação de alunos com deficiência é fornecida em ambientes separados, projetados ou usados para responder a uma deficiência específica ou a várias deficiências, isoladamente dos alunos sem deficiência. A integração ocorre quando as pessoas com deficiência são colocadas em instituições de ensino regular existentes com o entendimento de que podem se ajustar aos requisitos padronizados de tais instituições. A inclusão envolve um processo de reforma sistêmica que incorpora mudanças e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias na educação para superar barreiras, com a visão de fornecer a todos os alunos da faixa etária relevante uma experiência de aprendizagem equitativa e participativa e o ambiente que melhor corresponde às suas necessidades e preferências.

O NCSE afirma, com razão, que colocar alunos com deficiência nas classes regulares sem o acompanhamento de mudanças estruturais, por exemplo, na organização, no currículo e nas estratégias de ensino e aprendizagem, não constitui inclusão. Como os leitores podem atestar, termos como “inclusão”, “Educação Inclusiva” e “segregação” significam coisas diferentes em diferentes contextos, culturas e configurações. Os relatórios do Comitê da UNCRPD são claros, já que esse Comitê

interpreta a Educação Inclusiva como educar todas as crianças, juntas, e em classes regulares, dentro de sua escola local. Na Irlanda, o NCSE observa que uma Educação Inclusiva tem sido interpretada como o ato de fornecer um *continuum* de oferta educacional que abrange classes regulares, classes especiais nas escolas regulares e escolas especiais. Em seu relatório de 2019, o NCSE continua a usar a terminologia “especial” para descrever configurações separadas, pois esse é o termo mais usado no país.

Na Irlanda, especialmente, assim como em outros lugares, é frequente a interpretação da Educação Inclusiva como sendo excessivamente associada ao local de aprendizagem, e não à qualidade da aprendizagem em qualquer local. A inclusão é, muitas vezes, confundida com uma compreensão da aprendizagem inclusiva. Isso significa que o foco não deve estar apenas na localização e nos recursos, mas também devem ser abordadas as necessidades de aprendizagem de todos, conforme definido no currículo e nos objetivos de aprendizagem individuais/coletivos identificados. Portanto, é ressaltada a centralidade do professor, o que inclui também a qualidade dos programas de preparação de professores.

Em conjunto com o surgimento do NCSE, em 2004, o Conselho de Ensino da Irlanda foi estabelecido em 2006. É “o órgão de padrões profissionais para a profissão docente, que promove e regula os padrões profissionais no ensino. Atua no interesse do bem público, ao mesmo tempo que defende e aprimora os padrões da profissão docente”. Esses conselhos, relativamente novos, operam de forma estatutária e compõem a tríade de conselhos em união com o Conselho Nacional de Currículo e Avaliação (NCCA, na sigla em inglês). Este último Conselho foi criado em 1999 e “aconselha o Ministro da Educação e Competências sobre currículo e avaliação para a educação infantil, primária e pós-primária e sobre os procedimentos de avaliação usados nas escolas e exames sobre disciplinas que fazem parte do currículo”.

Dentro do campo em debate, que é a Educação Inclusiva, os três Conselhos trabalham em estreita colaboração com o Departamento de Educação e, às vezes, uns com os outros, para avançar na agenda de inclusão e continuar a focar no impacto de suas ações para apoiar esse objetivo político. Nos últimos tempos, o NCSE reconheceu que o conceito de aprendizagem inclusiva impacta uma gama mais ampla de alunos do que aqueles tradicionalmente associados a necessidades educacionais especiais, e, ultimamente, está questionando o papel e a função das escolas e classes especiais em seu documento de 2019: *Conselhos de política relativos às escolas especiais e aulas: uma Educação Inclusiva para uma*

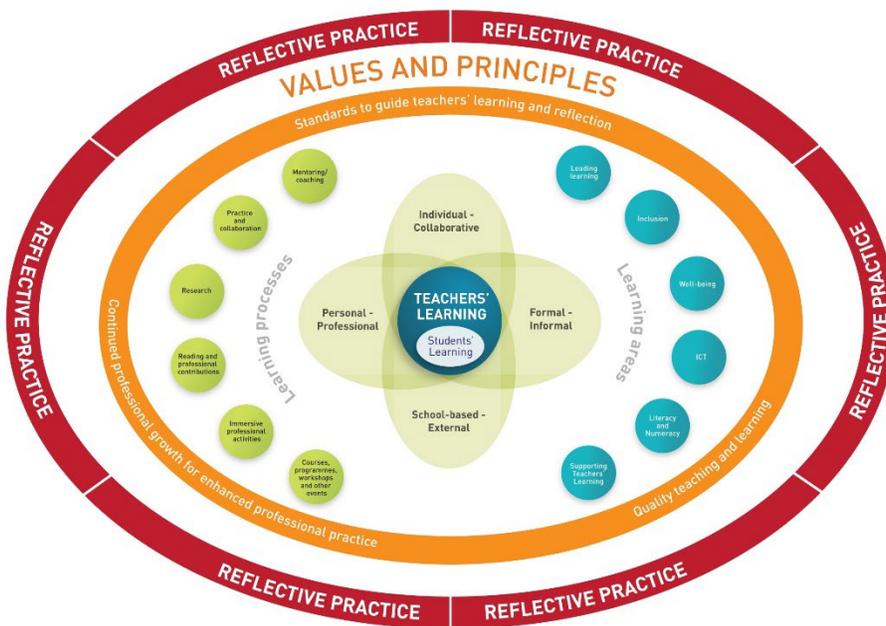
*sociedade inclusiva? (Policy Advice on Special Schools and Classes: An Inclusive Education for an Inclusive Society?)*¹¹.

A NCCA estabeleceu currículos e práticas de avaliação mais inclusivos para apoiar as escolas a serem mais inclusivas, como testemunhado com a introdução do Marco do Novo Ciclo Júnior do Ensino Médio¹⁷, que dá apoio à acreditação de rendimento e de aproveitamento escolar a todos os estudantes. Uma revisão do Ciclo Sênior está quase concluída, com atenção semelhante sendo dada ao currículo inclusivo e às práticas de avaliação. Em resposta aos desenvolvimentos emergentes, essa última revisão adota uma interpretação mais ampla da Educação Inclusiva do que apenas das necessidades educacionais especiais, e inclui qualquer jovem que possa estar em risco de não aprender por qualquer motivo.

O Conselho de Ensino, por sua vez, adotou uma interpretação abrangente da Educação Inclusiva com foco na “aprendizagem para todos”, e evita especificidades em troca de enfatizar o conceito de ser um profissional e responder e se adaptar às necessidades que se apresentam em cada sala de aula, a cada dia. Essa atenção foi aprofundada pelos recentes desafios colocados pela pandemia de covid-19. O Conselho de Ensino se envolveu em uma série de ações para apoiar a aprendizagem profissional dos professores, incluindo o estabelecimento de *Droichead* (“ponte”, em irlandês), que é uma estrutura para apoiar a indução de professores. As escolas apoiam os professores recém-qualificados (NQTs, na sigla em inglês) de várias maneiras, e têm uma Equipe de Apoio Profissional (PST, na sigla em inglês) identificada, composta por funcionários da escola para introduzir os NQTs na instituição, mas também na profissão.

O Conselho de Ensino também oferece uma estrutura de apoio para professores de carreira com *COSÁN* (caminho, em irlandês), que é descrita como “o Marco Nacional para Aprendizagem de Professores” (CPD, na sigla em inglês), e reconhece que os professores estão... comprometidos com uma gama completa de atividades de aprendizagem que realizam, incluindo formais, informais, pessoais e profissionais, colaborativas e individuais; seja baseada na escola ou/e externa. A estrutura identifica a inclusão como uma das principais áreas de aprendizagem e *Mentoring/Coaching* como um dos principais processos de aprendizagem.

Figura 1. Gráfico representando os elementos-chave da Cosán.



Fonte: The Teaching Council¹⁸.

É nesse contexto que o Conselho de Ensino publicou o CÉIM: *Standards for Initial Teacher Education in Ireland* (Padrões para a Formação Inicial de Professores na Irlanda)⁵, e estabelece os requisitos que todos os programas de qualificação para o ensino na República da Irlanda devem cumprir para obter a acreditação do Conselho de Ensino.

Neste artigo, esses padrões são revisados e comparados com uma compreensão do que significa ser um professor inclusivo, com referência particular ao Perfil do Professor Inclusivo, da Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e a Educação Inclusiva¹. O Perfil do Professor Inclusivo EASNIE identifica as principais atitudes, conhecimentos e habilidades associadas a esse profissional. Eles se concentram em valores fundamentais, como valorizar a diversidade, apoiar todos os alunos, trabalhar com outras pessoas e desenvolvimento profissional.

Uma revisão da formação inicial de professores para a inclusão na Irlanda

A revisão da formação inicial de professores para a inclusão^{2,19}, encomendada pelo NCSE, procurou examinar o impacto das mudanças introduzidas na Irlanda, em 2012, nos programas de formação inicial de professores (ITE, na sigla em inglês). Essas mudanças incluíram a extensão da duração dos programas

e a inclusão obrigatória de módulos sobre Educação Inclusiva e diferenciação. As mudanças também introduziram um mínimo de duas configurações de colocação para professores em formação, que idealmente deveriam incorporar uma variedade de ensino, contextos de classe e escola e necessidades educacionais. A Agência Europeia do Perfil do Professor Inclusivo para Necessidades Educacionais Especiais e Educação Inclusiva¹ foi usada para capturar as principais dimensões dos novos programas iniciados na Irlanda desde 2012. A pesquisa foi realizada com professores em formação, entre 2016-2018, durante o último ano de estudo e o primeiro ano como professores recém-qualificados (NQT, na sigla em inglês).

As origens do perfil decorrem do projeto EASNIE – Formação de Professores para a Inclusão (*Teacher Education for Inclusion, TE4I*), que explorou como todos os professores são preparados, por meio de sua formação inicial, para serem “inclusivos”. O projeto de três anos se propôs a identificar as habilidades essenciais, conhecimentos e compreensão, atitudes e valores necessários para todos aqueles que ingressam na profissão docente, independentemente da disciplina, especialidade ou faixa etária que irão ensinar ou do tipo de escola em que irão trabalhar. Foram envolvidos 55 peritos de 25 países: Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Chipre, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Hungria, Islândia, Irlanda, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido (Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales). O grupo de especialistas incluiu formuladores de políticas – responsáveis pela formação de professores e Educação Inclusiva – e formadores de professores gerais e especialistas.

O Perfil foi desenvolvido como um guia para a concepção e implementação de programas de ITE para todos os professores. “A intenção é que o Perfil seja considerado como material de estímulo para identificar conteúdos relevantes, planejar métodos e especificar os resultados de aprendizagem desejados para a ITE, e não um roteiro para o conteúdo do programa de ITE”^{1:2}.

Especificamente, os objetivos do documento eram:

- 1 - Identificar um quadro de valores fundamentais e áreas de competência aplicáveis a qualquer programa de formação inicial de professores;
- 2 - Destacar os valores essenciais e as áreas de competência necessárias para preparar todos os professores para trabalhar na Educação Inclusiva, considerando todas as formas de diversidade;

3 - Destacar os principais fatores que apoiam a implementação dos valores centrais propostos e áreas de competência para a Educação Inclusiva em todos os programas de ITE;

4 - Reforçar o argumento feito no âmbito do projeto TE4I de que a Educação Inclusiva é de responsabilidade de todos os professores e que a preparação de todos eles para trabalhar em ambientes inclusivos é de responsabilidade de todos os formadores de professores que trabalham nos programas de ITE.

Foram identificados quatro valores fundamentais relacionados ao ensino e à aprendizagem como a base para o trabalho de todos os professores na Educação Inclusiva. Esses valores centrais estão associados a áreas de competência do professor. As áreas de competência são compostas por três elementos: atitudes, conhecimentos e habilidades. Uma determinada atitude ou crença exige certo conhecimento ou nível de compreensão e, em seguida, habilidades para implementar esse conhecimento em uma situação prática.

Valores	Competências
<p><u>Valorizando a diversidade</u> A diferença do aluno é considerada um recurso e um trunfo para a educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções de Educação Inclusiva; - A visão do professor sobre a diferença do aluno.
<p><u>Apoiando todos os alunos</u> Os professores têm grandes expectativas para as realizações de todos os alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional de todos os alunos; - Abordagens de ensino eficazes em turmas heterogêneas.
<p><u>Trabalhando com os outros</u> A colaboração e o trabalho em equipe são abordagens essenciais para todos os professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com pais e famílias; - Trabalhar com uma gama de outros profissionais da educação.
<p><u>Desenvolvimento profissional</u> Ensinar é uma atividade de aprendizagem, e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professores como profissionais reflexivos; - A formação inicial de professores como base para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo.

Fonte: Elaboração própria.

O relatório final do estudo sobre a Formação Inicial de Professores para a Inclusão², encomendado pelo NCSE, utilizou o Perfil para mapear as seguintes observações e recomendações: a

análise documental indica que os valores centrais e as áreas de competência identificadas no Perfil de Professores Inclusivos da EASNIE são geralmente evidentes nos programas de ITE, na Irlanda. Algumas áreas são mais fortemente representadas, como os professores como profissionais reflexivos; enquanto outras são menos evidentes, como o trabalho com pais e famílias.

Valorização da diversidade: a diferença do aluno é considerada um recurso e um trunfo para a educação. O estudo constatou que

há ampla evidência de um compromisso com o ensino inclusivo e os valores centrais do Perfil de Professores Inclusivos da EASNIE em todos os programas de ITE na Irlanda. A diversidade de alunos nas escolas é um tema comum, descrito de forma variada em termos de necessidades educacionais especiais, classe social, raça, etnia, gênero, idioma, habilidade, religião...^{1:11}.

O relatório observou:

Parece que não há uma estrutura conceitual uniforme evidente em todas as instituições, ou mesmo dentro delas, instituições que apresentem evidências que sugiram que a diferença do aluno é muitas vezes enquadrada em termos de déficit em vez de recurso^{1:xi}.

É claro que os NQTs reconhecem e valorizam cada vez mais a importância da Educação Inclusiva em relação ao seu impacto na vida dos alunos, e não simplesmente como um conceito ideológico.

NQT2/D2 (PP) explica:

Quer dizer, eu sempre soube que era, isso é o que você deveria estar fazendo em sua classe, que você tem que incluir todo mundo e fazer com que todos em diferentes níveis trabalhem juntos o máximo que puder, mas acho que meio que me tornei mais consciente disso ou mais consciente dos benefícios disso, porque eu vi isso na prática e pude usar coisas da Educação Inclusiva para atrair os alunos, ou você sabe quando você realmente vê isso funcionando, isso meio que traz isso para você... Hum, então, talvez eu seja um pouco mais defensor disso agora do que eu seria quando estava fazendo a teoria disso.

No sumário executivo do estudo, observou-se a importância da cultura e do contexto escolar no desenvolvimento de alunos e de professores recém-formados.

Os autores argumentam que a qualidade da colocação escolar e até que ponto a parceria entre escolas e provedores de ITE se alinha com a experiência do aluno em relação à prática inclusiva *é tão importante quanto o conteúdo ou organização curricular específica*. As descobertas ecoaram à medida que os alunos se tornam NQTs e destacam o papel central que o contexto e a cultura escolar desempenham no desenvolvimento dos NQTs como professores inclusivos (grifo nosso).

É importante lembrar o trabalho de McDermott¹⁷, que argumenta que, no contexto das crianças com necessidades especiais, “só se aprende aquilo que está à sua volta”. McDermott comentou criticamente sobre a construção cultural da deficiência e da “aquisição de uma criança por uma deficiência”. Conforme identificado por Hicks et al.², o ensino em equipe tem o potencial de reverter essa tendência e definir as condições para “a aquisição de uma criança por uma turma”, na medida em que os alunos formam uma equipe de alunos com seus professores. McDermott, Goldman e Varenne perguntam provocativamente:

Quais são as condições da sala de aula que tornam os educadores desesperados para rotular as crianças com LD [do inglês, *learning disability* – dificuldade de aprendizagem]? Em vez de mais dados individuais sobre alunos com LD, por que não procurar dados sobre condições que fazem com que a LD pareça promissora como forma de salvar criança^{18:13}.

Parece que o mesmo se aplica aos professores que ingressam na profissão. Por sua vez, nossa compreensão da mudança nos informa que as transformações de atitude ocorrem após as ações, e não o contrário. Se for esse o caso, então o CÉIM e seus objetivos dependem muito de onde os professores em formação são colocados, por quanto tempo, com que finalidade e, no caso de ensino em equipe, com quem?

Essa observação nos traz de volta à importância da liderança dentro das escolas, e não apenas os líderes seniores, mas aqueles em papéis de liderança intermediária (tanto por cargo quanto por ações), como professores colaboradores. Procurar apoiar todos os alunos requer todos os professores.

Um aspecto relacionado, e não discutido pelo CÉIM, é a sub-representação de certos setores na profissão docente, incluindo aqueles com deficiência e aqueles de determinadas origens socioeconômicas^{19,20}. É encorajador ver que um novo programa de Bacharelado em Educação em Língua de Sinais Irlandesa (Ensino Primário) para alunos surdos foi estabelecido em 2019. Por sua vez, o Programa de Acesso ao Ensino Superior (PATH, na sigla em inglês) foi disponibilizado para apoiar a formação inicial de professores provedores para desenvolver programas de acesso e rotas para a formação de professores para grupos atualmente sub-representados na formação inicial de professores, incluindo alunos com deficiência.

Apoiar a todos os alunos: os professores têm grandes expectativas para as realizações de todos os alunos.

O Perfil EASNIE identifica o ensino na classe heterogênea como um componente-chave de apoio a todos os alunos. Também fala em promover “a aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional de todos os alunos”, mantendo altas e respeitadas expectativas. A revisão observou que:

Os professores em formação geralmente relataram que se sentiam bem preparados para o ensino inclusivo em termos de desenvolvimento de valores e atitudes apropriados, mas relativamente despreparados em termos de confiança em seus conhecimentos e habilidades para implementar práticas inclusivas em contextos escolares^{1:6}.

Os professores em formação pesquisados pareciam, às vezes, não fazer conexões entre o progresso acadêmico e os outros aspectos da aprendizagem, identificados como aprendizagem prática, social e emocional. Como observou um aluno:

E, especialmente, acho que descobri que, no currículo irlandês, as habilidades sociais e de comunicação não são padronizadas de certa forma... portanto, não há muita ênfase nelas. Mas, no entanto, na minha... suponho que, na minha opinião profissional, acho que a comunicação e as habilidades sociais estão no topo da lista em termos de prioridade. Então, eu tenho tentado colocar muita ênfase nisso, mesmo que no papel não seja visto como relevante¹.

Embora isso possa ser percebido como um comentário isolado, e possivelmente devido ao contexto de uma escola focada altamente no acadêmico, outras evidências do relatório são mais preocupantes. Em particular, a constatação consistente de que os professores recém-formados não percebem “o currículo como uma ferramenta de inclusão que apoia o acesso à aprendizagem”, conforme descrito no Perfil EASNIE^{1:14}.

No contexto dos padrões para a formação inicial de professores, é claro que há muita coisa que requer atenção no apoio ao conceito de professor inclusivo, em oposição à ambição de ensinar todos os alunos. Na próxima seção, dedicada ao trabalho com outras pessoas, a mensagem é mais clara e explícita bem que muito mais precisa ser feito para promover esse terceiro valor central.

Trabalhando com os outros: a colaboração e o trabalho em equipe são abordagens essenciais para todos os professores.

Esse valor central destaca a importância da colaboração e do trabalho em equipe com referência específica a duas áreas de competência: trabalhar com pais e famílias e trabalhar com uma série de outros profissionais da educação.

Todos os NQTs identificaram a colaboração entre professores de recursos e de sala de aula como crucial. Os principais fatores citados em relação à habilitação da prática inclusiva foram o apoio da

equipe de recursos/apoio à aprendizagem, a participação no ensino da equipe, as formas de comunicação e o tempo compartilhado para oportunidades de planejamento. Um NQT identificou que trabalhar com um professor de equipe teve um impacto imediato em sua experiência de ensino:

Suponho que eu estava tentando ser o mais inclusivo possível, e a experiência que tive principalmente foram escolas que eram bem supridas. Eu me sentia realmente fora de minha capacidade, às vezes, e realmente despreparado [...], e como se os dias em que eu tinha um professor da equipe lá comigo fossem os melhores dias, né? (NQT1/S12V-PP).

O relatório observou que os NQTs, especialmente no 1º ano de ensino, reconhecem que o ensino em equipe é “inestimável para qualquer professor” (NQT1/D3-PP), mas eles se concentram principalmente em como isso os ajuda a desenvolver suas habilidades ou os apoia em seu ensino. Só mais tarde, no segundo ano, é que se obtém uma visão, embora limitada, de uma percepção de que o ensino em equipe pode promover o aprendizado de todos os alunos e criar ambientes de aprendizado mais inclusivos.

Embora as práticas colaborativas entre colegas de ensino e assistentes com necessidades especiais tenham sido evidentes no estudo, há pouca ou nenhuma referência ao envolvimento ou tomada de decisão com qualquer outro profissional identificado que possa razoavelmente se envolver com a escola. O Perfil de Professores Inclusivos propõe que os novos professores devem estar familiarizados com “a linguagem/terminologia e conceitos básicos de trabalho e perspectivas de outros profissionais envolvidos na educação”^{1:16}, e ter a capacidade de recorrer ao apoio de recursos externos. O relatório constatou que os NQTs parecem ter oportunidades e conhecimentos limitados do sistema para acessar profissionais externos e trabalhar com eles. Muitos NQTs comentaram que não se sentem confiantes e que não têm conhecimento dos processos de comunicação com profissionais externos.

A colaboração com os pais foi levantada com frequência, incluindo o reconhecimento de que os pais têm um papel importante na contribuição para o processo de aprendizagem. Os pais eram vistos como um recurso para desenvolver o Ensino Inclusivo e como uma barreira potencial caso os professores não conseguissem estabelecer um terreno comum de entendimento. Por exemplo, um entrevistado observou que os pais também podem precisar de apoio: “Não importa o tipo de inclusão que fosse estabelecida na sala de aula, não havia como eles serem apoiados (os alunos) – os pais tinham que ser apoiados primeiro” (NQT2/S9V-P).

Assim, os participantes, sejam eles professores em formação ou NQTs, sentiram que não estavam bem equipados para trabalhar com os pais de forma eficaz. Isso foi apoiado por dados de pesquisa e análise documental, que mostraram que o trabalho com os pais era uma área que recebia menos cobertura nos programas de ITE. O mesmo foi dito em relação ao trabalho com *Special Needs Assistants* (SNAs, do inglês: assistentes às necessidades especiais).

Desenvolvimento profissional: ensinar é uma atividade de aprendizagem, e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

No que diz respeito à prática reflexiva, o Perfil de Professores Inclusivos da EASNIE retrata os profissionais reflexivos como engajados na avaliação de sua própria prática, de forma sistemática, reconhecendo o ensino como uma situação de resolução de problemas. Conforme discutido anteriormente, os NQTs refletem sobre sua prática e colaboram com outros para resolver problemas específicos em suas salas de aula, de modo que as qualidades reflexivas são evidentes em seu pensamento e prática.

No que diz respeito ao “segundo pilar” do Conselho de Ensino, relativo ao envolvimento dos professores com a investigação para apoiar a aprendizagem e a prática²¹, os autores do inquérito concluíram que encontraram poucas evidências, em âmbito individual ou coletivo, da promoção de uma investigação baseada na investigação ou foco de pesquisa-ação para apoiar o próprio desenvolvimento do NQT ou da escola. Conforme referenciado anteriormente, as práticas de ensino em equipe oferecem possibilidades de reflexão e ação profissional, e isso é reconhecido pelo NQT1/E3-PP: “Há muito ensino em equipe acontecendo. E acho que é uma ótima maneira de incluir os alunos, e acho que, pelo que vi, como você conhece o professor principal da turma e, em seguida, ser o professor da equipe, isso me faz pensar duas vezes”.

No entanto, parece que tais práticas coletivas são, em sua maioria, *ad hoc*, e não fazem parte de uma abordagem sistemática para apoiar o ensino reflexivo para NQTs ou a comunidade escolar em geral.

Existem, no entanto, muitos exemplos de reflexão sobre valores e crenças sobre o que vale a pena educacionalmente e sobre os papéis dos NQTs no sistema educacional. Tal reflexão pode ser vista em relação à construção de sua identidade profissional de forma que vá além das “praticidades” da prática docente. NQT1/S9V-P reflete desta forma:

E, então, estabelecer o que é educação para ver se o que você está ensinando é realmente relevante para a vida deles. Sim, então o grande desafio foi realmente tentar descobrir na minha própria cabeça o que é educação, e como isso deve ser realizado para cada criança, e como a educação é diferente para você conhecer algumas crianças que têm necessidades de aprendizado muito específicas, e que como assuntos acadêmicos podem não ser realmente sua principal prioridade.

O estudo concluiu que as oportunidades compartilhadas de aprendizagem profissional que podem ser exploradas pelas Equipes de Apoio Profissional raramente são mencionadas pelos NQTs. Parece que o papel de um “outro significativo” apoiando a aprendizagem profissional contínua para NQTs varia desde o envolvimento informal, mas poderoso, com SNAs, até um envolvimento mais focado com professores seniores. Acrescenta que “o apoio oferecido por professores de turma e/ou coordenadores de departamentos disciplinares pode não ser muito formalmente planejado, mas, mesmo assim, parece proporcionar um envolvimento eficaz na promoção do ensino inclusivo... uma área potencial para a aprendizagem profissional mútua entre professores estabelecidos e NQTs está no desenvolvimento do ensino em equipe”.

Todos os entrevistados parecem apreciar o conceito de aprendizagem ao longo da vida, em nível formal de pós-graduação ou no contexto de cursos on-line. No entanto, o que os NQTs percebem como o papel da escola nesse processo de aprendizagem não está claro. COSÁN²² apresenta a aprendizagem profissional dos professores como legitimadora da aprendizagem no local de trabalho. A calibração da aprendizagem no local e fora do local e/ou aprendizagem na sala de aula e na escola está apenas começando a aparecer no panorama, mas parece ser um aspecto importante no apoio ao desenvolvimento de práticas inclusivas dos professores. Nas escolas em que o apoio é referenciado, os NQTs geralmente são da opinião de que ele adiciona uma dimensão contextual à experiência de aprendizagem e oferece a possibilidade de um *continuum* de engajamento e resolução de problemas, apesar de pouca referência às melhores ou mesmo a quaisquer práticas de pesquisa.

A próxima seção explora os padrões CÉIM comparados ao nosso entendimento do Perfil EASNIE.

CÉIM: Padrões para a Formação Inicial de Professores que apoiam o Ensino Inclusivo

O CÉIM⁵ se encontra estabelecendo “os requisitos que todos os programas de qualificação para o ensino na Irlanda devem atender para obter o credenciamento do Conselho de Ensino. É também uma referência para qualquer pessoa que pretenda registrar-se como professor na Irlanda”. Os padrões são

posicionados no contexto de um *continuum* de formação de professores, desde a formação inicial até a indução e a formação de professores estabelecidos. Situam-se também na interação entre as escolas, em que decorre a colocação escolar, e os cursos preparatórios de professores ministrados pelas Autoridades do Ensino Superior.

A intenção aqui é revisar o documento usando o Perfil EASNIE, reconhecendo, ao mesmo tempo, que alguns aspectos do documento terão referências discretas a práticas inclusivas, e outros serão moldados por uma interpretação mais incorporada de padrões que apoiam a aprendizagem inclusiva. O CÉIM oferece uma gama de resultados de aprendizagem que são definidos em três grandes linhas: valores profissionais, habilidades e práticas profissionais, bem como conhecimento e compreensão profissional. Tais rubricas espelham as referenciadas pelo Perfil EASNIE, nomeadamente, atitudes e crenças, conhecimentos e compreensão, bem como competências e capacidades.

Valorização da diversidade: a diferença do aluno é considerada um recurso e um ativo para a educação.

As normas do CÉIM raramente fazem referência à palavra “especial” e o fazem apenas em duas ocasiões. Uma delas refere-se às classes especiais; a outra, ao Professor de Educação Especial. A diversidade é captada com mais frequência, inclusive na definição de Educação Inclusiva:

O termo Educação Inclusiva refere-se a qualquer aspecto da aprendizagem dos professores que visa melhorar a sua capacidade de abordar e responder à diversidade das necessidades dos alunos; possibilitar sua participação na aprendizagem; e remover as barreiras à educação através da acomodação e provisão de estruturas e arranjos apropriados para permitir que cada aluno obtenha o máximo benefício de sua frequência na escola^{5:4}.

O documento continua com uma elaboração sobre essa definição. Fala de uma gama diversificada de necessidades, independentemente do cenário e, embora adote uma interpretação mais ampla do que é a Educação Especial, ele tende, no entanto, a uma interpretação mais deficitária da inclusão do que a captada pelo Perfil EASNIE, que fala da diferença como um recurso e um trunfo para a educação. O documento do CÉIM também fala de necessidades adicionais de aprendizagem no lugar de necessidades educacionais especiais, o que pode ser um esforço para ampliar o conceito de Educação Inclusiva. No entanto, nem todos podem concordar que o autismo, por si só, é uma necessidade de aprendizagem. Por sua vez, os alunos em risco de não aprender devido a uma série de outros fatores não são necessariamente claramente incluídos por essa definição, ou seja, alunos que

sofrem trauma, que são considerados excepcionalmente capazes e superdotados, alunos que são isolados/intimidados devido à sua orientação sexual...

A visão do Conselho acerca de uma abordagem verdadeiramente inclusiva para a prática profissional reconhece que os professores encontram uma gama diversificada de necessidades no curso de seu ensino, independentemente do ambiente. Isso incluirá necessidades de aprendizagem adicionais (por exemplo, autismo, dislexia, dispraxia) e necessidades de aprendizagem associadas a diversas origens linguísticas, socioeconômicas, culturais e étnicas (incluindo comunidades de viajantes, ciganos)^{5:4}.

Comentários posteriores no documento falam o seguinte:

Educação Inclusiva: com referência à Educação Inclusiva, conforme descrito no Glossário, isso inclui a promoção de ambientes de aprendizagem apropriados, incluindo os digitais, que apoiem o desenvolvimento da capacidade dos professores-alunos para atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, utilizando, por exemplo, um design universal para a estrutura de aprendizado.

Mais uma vez, o espírito do documento é que todos os alunos têm o direito de aprender e que todos os professores têm a responsabilidade de garantir que todos os alunos aprendam em sua companhia. Embora compartilhar pontos de vista como “um bom ensino inclusivo é um bom ensino”^{5:18} seja bem-vindo, uma maior clareza sobre o que é entendido por uma estrutura de design universal para a aprendizagem também seria bem-vinda e útil.

Os padrões encorajam que a “identificação das necessidades de aprendizagem não deve ser concluída com um rótulo”^{5:18}. Tal interpretação, embora admirável, também pode ser interpretada como algo datado e focado no diagnóstico individual e em um modelo médico, em vez de capturar mais os avanços socioculturais em nossa compreensão da aprendizagem inclusiva e do Ensino Inclusivo. Embora esteja de acordo com o Perfil EASNIE, esse comentário fica aquém da visão mais ambiciosa do Perfil. “A Educação Inclusiva é uma abordagem para todos os alunos, não apenas para aqueles que têm necessidades diferentes e podem estar em risco de exclusão das oportunidades educacionais”^{5:12}.

Apoiar a todos os alunos: os professores têm grandes expectativas para as realizações de todos os alunos.

As normas CÉIM procuram promover as competências EASNIE associadas ao apoio a todos os alunos no espírito de ensino eficaz, numa sala de aula heterogênea, e ao sucesso na promoção da aprendizagem acadêmica, prática, social e emocional de todos os alunos.

Ao documentar as habilidades e práticas profissionais necessárias, o documento fala de integração e aplicação de conhecimento em relação ao planejamento, ensino, aprendizagem e

habilidades de avaliação (em salas de aula e ambientes educacionais complexos e imprevisíveis).

Menciona especificamente a necessidade de:

Aplicar o conhecimento do potencial individual dos alunos, disposições para a aprendizagem, contextos variados, identidades, experiências e estilos de aprendizagem para planejar o ensino, aprendizagem e avaliação... Envolver-se com os alunos para desenvolver estratégias eficazes, criativas e imaginativas que promovam a aprendizagem individual e partilhada^{1:22}.

O CÉIM também faz referência à avaliação dos resultados dos alunos e à avaliação holística das necessidades deles, embora não se refira aos pontos fortes dos estudantes tão explicitamente quanto o Perfil EASNIE. Ao destacar o conhecimento e compreensão profissional, deve-se prestar atenção aos fatores que promovem ou dificultam a aprendizagem efetiva com referência a abordagens pedagógicas diferenciadas. Isso tem a ver com a atenção que o Perfil EASNIE dedica à diferenciação do conteúdo curricular, processo de aprendizagem e materiais de aprendizagem para incluir os alunos e atender às diversas necessidades^{1:14}.

As normas mencionam o papel dos professores como líderes de ensino e aprendizagem que “contribuem para criar e sustentar comunidades de aprendizagem em suas salas de aula, em suas escolas e em suas redes profissionais”, empregando habilidades de liderança em sala de aula que envolvem abordagens sistemáticas para o gerenciamento positivo desse ambiente^{1:14}.

Em suma, o comentário identifica que a retórica no CÉIM se alinha globalmente com o Perfil da EASNIE. Portanto, os padrões do CÉIM só serão incorporados quando os desafios revelados por Hicks et al.² forem abordados de forma colaborativa pela escola e pelo pessoal da IES.

Trabalhando com os outros: a colaboração e o trabalho em equipe são abordagens essenciais para todos os professores.

O CÉIM enfatiza repetidamente a importância da prática colaborativa entre professores em oposição à simples obtenção de resultados desejáveis para os alunos. Tal colaboração está de acordo com o Perfil da EASNIE, e é feita referência no CÉIM ao conceito de colaboração professor-professor na forma de ensino em equipe, em que

o ensino em equipe envolve um grupo de dois ou mais professores trabalhando juntos para planejar, conduzir e avaliar as atividades de aprendizagem para o mesmo grupo de alunos. Geralmente envolve professores ensinando os mesmos alunos ao mesmo tempo, embora isso nem sempre seja o caso^{1:6}.

Os padrões também definem colaboração como

quando os envolvidos no ensino e na aprendizagem trabalham juntos como parceiros para alcançar o objetivo compartilhado de desenvolver o conhecimento, as habilidades e as competências de que os professores em formação precisam, garantindo os melhores resultados para os alunos durante o processo. Isto é sustentado pela partilha de conhecimento e aprendizagem, a construção de consensos e a melhoria de competências críticas para o sucesso da colocação na escola^{1:3}.

É importante salientar aqui que o foco da colaboração é, principalmente, entre a escola e o pessoal da IES.

O Perfil EASNIE identifica a colaboração para incluir pais e famílias. As normas do CÉIM, embora frequentemente mencionem os pais, situam esse envolvimento mais no contexto da posição na escola e menos na oferta de cursos da IES. Como se o envolvimento dos pais ocorresse por meio da colocação na escola, mas deve ser reconhecido pelas IES em sua avaliação do envolvimento dos alunos.

Os programas devem preparar os professores em formação para o ensino, aprendizagem, práticas reflexivas e avaliação nas suas escolas. Eles serão preparados para a entrada em seu papel profissional no contexto de uma profissão docente colaborativa, inclusiva e dinâmica, ajudando-os a se envolver com colegas, professores em colaboração, alunos e pais, assim como entender seus respectivos papéis^{1:10}.

O Perfil EASNIE amplia a interpretação de quem pode estar engajado em práticas colaborativas e abre a conversa para o pessoal externo à escola, ou pelo menos às salas de aula regulares. Esse pessoal pode incluir psicólogos visitantes, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros, que podem formar uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar com professores. O envolvimento com esses profissionais e com assistentes de necessidades especiais é uma característica implícita, e não explícita, do documento CÉIM.

Assim como na promoção do envolvimento com os pais, o documento de referência está enfatizando as escolas como o local para o envolvimento em relação ao pessoal externo. Embora isso seja compreensível, pois é o local para tal interação, é lógico que o envolvimento da IES com esse pessoal também se mostre relevante e complementar às interações baseadas na escola.

Um resumo dos padrões exigidos é expressado pelo seguinte segmento do CÉIM. Durante cada módulo de estágio escolar e conforme apropriado ao estágio de desenvolvimento do aluno-professor, esse deverá, por meio do uso de seu *Taisce* (portfólio):

- Demonstrar uma compreensão da Educação Inclusiva como aplicável a esse contexto;
- Demonstrar uma compreensão do trabalho com os pais.

O profissional do programa deve fornecer evidências das abordagens que está utilizando para permitir que o professor em formação demonstre o que foi detalhado acima. O Conselho considera que um bom ensino inclusivo é um bom ensino. A identificação das necessidades de aprendizagem não deve ser concluída com um rótulo. As respostas profissionalmente ágeis às necessidades dos alunos, informadas e apoiadas pela aprendizagem profissional contínua, estão no centro das boas práticas inclusivas. É importante que, ao identificar as necessidades, a formação de professores apoie esses profissionais na promoção do amor e da alegria de aprender em todos os alunos, independentemente do histórico e das necessidades identificadas. Embora se possa argumentar sobre a visão implícita do déficit de “necessidades”, é encorajador ler que “O Conselho mantém a opinião de que um bom ensino inclusivo é um bom ensino”. Isso está no centro dos padrões CÉIM e será desenvolvido na próxima seção.

Desenvolvimento profissional: ensinar é uma atividade de aprendizagem, e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

O CÉIM promove fortemente os valores conjuntos da EASNIE, que buscam promover o professor como um profissional reflexivo, com a formação inicial de professores como base para o aprendizado e desenvolvimento profissional contínuo.

A atenção aos padrões é dada para a identidade do professor, que é vista como um conceito e um processo. O CÉIM afirma que

os professores estão sempre se tornando e sendo professores. Em todas as etapas de seu aprendizado, eles têm uma noção de quem são como pessoas e profissionais, ao mesmo tempo em que estão abertos ao aprendizado, ao crescimento e ao desenvolvimento. Isso está intimamente ligado à importância da prática reflexiva^{1,4}.

O Perfil EASNIE não fala de identidade, mas afirma que “ensinar é uma atividade de resolução de problemas que requer planejamento, avaliação, reflexão e depois ação modificada contínua e sistemática”^{1:16}. O conceito de “ação modificada” recebe atenção do CÉIM, que se baseia no trabalho de Timperley, no que diz respeito à *Prática Adaptativa*, enquanto uma nota de rodapé no documento do CÉIM é uma contribuição muito significativa:

A capacidade adaptativa pode ser melhor compreendida comparando-a com a perícia de rotina. Ambos os tipos assumem que os professores aprendem ao longo de suas vidas. Especialistas de rotina aprendem como aplicar um conjunto básico de habilidades com maior fluência e eficiência. Os especialistas adaptativos, por outro lado, expandem continuamente a amplitude e a profundidade de seus conhecimentos e estão sintonizados com situações em que suas habilidades são inadequadas. Os

professores com experiência adaptativa, portanto, têm a capacidade de identificar quando rotinas conhecidas não funcionam e buscar novas informações sobre diferentes abordagens quando necessário^{3:12}.

O aprendizado profissional e as conversas de aprendizagem aparecem frequentemente tanto no CÉIM quanto no Perfil. Destaca-se que a formação inicial de professores é vista no Perfil como um reflexo dos objetivos do CÉIM como “o primeiro passo na aprendizagem profissional ao longo da vida dos professores”^{3:17}. O CÉIM aborda a aprendizagem profissional dos professores com ênfase no coletivo, como capturado pelo apóstrofo “s”. É descrita como “toda a aprendizagem em que os professores se envolvem para apoiar a sua prática profissional e para responder às necessidades de todos os alunos sob os seus cuidados. O professor como profissional reflexivo é capaz de recorrer a uma base de conhecimento integrada para melhorar a prática por meio da investigação”^{3:16}.

Os padrões apelam para uma série de elementos centrais dos programas de ITE, com a Educação Inclusiva como o primeiro elemento identificado, tal como referido anteriormente. A Cidadania Global também é referenciada como elemento-chave e inclui justiça social e interculturalidade. Está enquadrada de forma coerente com a Educação Inclusiva sob a bandeira do cuidado ao próximo. A criatividade e a prática reflexiva também são identificadas para incluir a promoção de uma mentalidade criativa entre os alunos-professores: professores como profissionais reflexivos; professores como inovadores; professores como pesquisadores; relação dos professores com a escola como comunidade de aprendizagem; e o desenvolvimento do *Taisce* (portfólio) para apoiar o processo de aprendizagem por portfólio.

Os padrões também observam que as

políticas apropriadas de desenvolvimento de pessoal devem estar em vigor para garantir que os funcionários continuem a aprimorar seus conhecimentos e experiência, incluindo aqueles relacionados à prática reflexiva, pesquisa, desenvolvimento curricular, Educação Inclusiva e desenvolvimento profissional^{1:15}.

Esse último ponto reconhece o cenário mais amplo em que o CÉIM opera e do qual depende, em última análise, para ser implementado.

Em resumo, o documento CÉIM apoia o professor inclusivo. Alguns dos pontos fortes facilmente identificáveis, em contraste com o Perfil da EASNIE, residem no reconhecimento da importância da Educação Inclusiva como sinônimo de melhoria, na ênfase nas práticas reflexivas e coletivas, e no reconhecimento do papel central da escola em todas as fases da aprendizagem do professor. As áreas que poderiam receber um foco maior do CÉIM são aquelas associadas a práticas colaborativas com

profissionais externos, e um comentário mais explícito sobre o conceito em evolução de inclusão, em que a diversidade é vista como um recurso, também teria sido bem-vindo. Deve-se sublinhar ainda como alguns ou todos os objetivos detalhados no CÉIM podem ser melhor alcançados. Esse é o foco da seção final deste artigo.

Discussão: próximas etapas possíveis

As normas do CÉIM afirmam que

a colocação escolar é considerada o fulcro da formação de professores. Inclui professores de todas as fases do *continuum*: professores experientes que apoiam e orientam o professor-aluno e que aprendem com o processo; professores estudantes que estão aprendendo sobre ser professores; e tutores de colocação^{3:7}.

Nota-se que as normas estabelecem o “fulcro da formação de professores”, o que implica todos eles, e não apenas os professores em formação. Uma maneira de olhar para a implementação e materialização do CÉIM, em comparação com o Perfil e as observações do relatório NCSE, é olhar para a interação por meio do *continuum* da formação de professores no contexto do *continuum* do dia a dia escolar e da vida em sala de aula.

Três passos possíveis são selecionados aqui para apoiar o bom trabalho realizado até agora, e estão situados no “fulcro” que é a escola. Cada passo está em rima com o outro e se concentra na promoção do professor inclusivo. O primeiro passo atende às práticas colaborativas, o segundo aborda a melhoria principal e o terceiro passo. Todos os três passos estão de acordo com a Comunidade de Prática de Wenger²³ e todos honram o espírito de Freire, em que: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo^{24:7}.”

O primeiro passo, a colaboração, começa no *campus* da IES, mas ganha vida nas escolas e salas de aula. Vale a pena explorar como o apoio de pares pode ser incentivado, ainda mais no *campus*, de modo a promover a colaboração profissional, uma vez qualificado. O ensino em equipe durante a colocação e antes da colocação oferece um passo para atingir esse objetivo. O CÉIM procura promover a prática colaborativa com professores cooperantes, mas as interações profissionais colaborativas baseadas na colaboração entre pares podem começar mais cedo, entre os professores em formação, e contribuir para uma compreensão do foco do ensino no aluno, e não apenas no professor em formação. Nesse sentido, um entendimento coletivo das IES sobre como avaliar os alunos na colocação, ou seja,

aprovado/reprovado na classificação, merece discussão. Uma recente mudança de foco, na qual a “colocação na escola” substitui a “prática de ensino”, conseguiu aumentar o nível de ambição associado à colocação na escola, e é necessário considerar aqui arranjos novos e alinhados de avaliação que possam apoiar melhor os objetivos do CÉIM.

Ações colaborativas com professores recém-qualificados são evidentes no trabalho de Hicks et al.², mas empreendimentos mais intencionais, no contexto de Droichead e no trabalho da Equipe de Apoio Profissional, com Professores Recém-qualificados, permitiriam tal colaboração para incluir o professor em formação. O ecossistema da escola oferece a chance de promover um clima colaborativo. Uma pesquisa (no prelo) indica que os NQTs já estão “promovidos” ao papel de mentores de professores em formação, o que, embora repleto de possibilidades e armadilhas, revela a realidade da vida escolar e as nuances associadas à colaboração profissional. Quando esse novo conjunto no ensino é apoiado por professores mais estabelecidos, a esfera de influência é estendida e oportunidades para se envolver em iniciativas e tomadas de decisão podem ser disponibilizadas.

Trabalhos recentes de Ni Choistealbha e Ní Dhuinn²⁵ confirmam achados anteriores de Hicks et al.², destacando os desafios enfrentados e as oportunidades perdidas em “lidar com os pais” por aqueles que são novos no ensino. Mais uma vez, o papel potencial dos professores, estabelecido aqui, no que se refere aos pais de crianças com necessidades identificadas, é digno de consideração, assim como o papel das faculdades no apoio aos professores em formação em “trabalhar com os pais” para apoiar o aprendizado dos alunos²⁶. Escolas, faculdades de preparação de professores e a comunidade mais ampla, trabalhando em conjunto, no contexto em que a agenda é definida pela comunidade, é um resultado emergente de um projeto incipiente iniciado pelo Conselho de Ensino BEACONS (*Bringing Education Alive for Communities on a National Scale*, ou, Dando vida à educação para as comunidades em escala nacional).

Uma maior colaboração, dentro e fora da sala de aula, pode ser realizada em conjunto com uma maior exposição à compreensão do conceito de liderança e à liderança de uma iniciativa para promover a aprendizagem. A liderança é o segundo próximo passo proposto. No contexto do CÉIM e do aluno-professor, liderança significa acesso à tomada de decisões e visão das iniciativas. As escolas são encarregadas de fazer uma autoavaliação para avançar na melhoria da instituição, e a pesquisa dos professores-alunos pode aumentar a qualidade da avaliação e das ações subsequentes. Essa liderança colaborativa oferece aprendizado simbiótico tanto para o professor-aluno quanto para a equipe

estabelecida, em que a promoção da aprendizagem inclusiva está ligada à melhoria da escola; assim, muitas oportunidades surgem, incluindo oferecer aos alunos uma visão sobre a resolução de problemas e a tomada de decisões dentro de uma classe ou mesmo em toda a escola. As práticas de pesquisa dos alunos-professores podem ajudar as escolas na autoavaliação de suas ações em relação aos resultados para seus alunos.

As duas ações anteriores se combinam para criar oportunidades de liderança colaborativa e apoiar a realização do terceiro passo, que é promover, de forma mais intencional, o que entendemos por prática adaptativa. É por meio da colaboração e liderança que um professor-aluno pode ser apoiado para adaptar sua prática em relação a cada aluno antes dele. Tais adaptações nos permitem “reinventar o jogo (do ensino)” ao longo de um dia e também de uma carreira docente. Mais uma vez, o conceito de práxis²⁵, no qual a ação e a interação estão em constante evolução para melhorar a aprendizagem e as oportunidades de vida de cada aluno. O CÉIM é forte na promoção da prática reflexiva. Esse fio de reflexão se estende por todo o *continuum*, da indução de professores a *COSÁN*, em que os professores permanentes seguem aprendendo e se adaptando.

Uma comunidade de praticantes adaptativos guiados pelos resultados dos alunos abre oportunidades de aprendizagem em todos os níveis, tanto para os professores quanto para os alunos. Trabalhar em comunhão com os professores pode tornar o CÉIM uma realidade, mas, também, endereçar áreas como a colaboração com os pais e outros profissionais de uma forma acessível aos alunos e aos novos professores, e, por sua vez, permitir que eles tenham voz na melhoria da aprendizagem e das experiências de vida dos seus alunos, de si próprios e dos seus colegas.

Considerações finais

A Irlanda apresentou à ONU, em dezembro de 2020, o seu *Relatório Inicial sob a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. O Comitê da ONU analisará o relatório e fará conclusões e recomendações. O Comitê poderá realizar uma revisão após isso, o que envolverá uma visita ao país. A NCSE¹¹ observa que “há ramificações reputacionais para países onde as medidas tomadas para a implementação da CPRD são consideradas insuficientes e não estão de acordo com o espírito da Convenção”^{11:18}. A Irlanda ainda não ratificou o Protocolo Facultativo da Convenção, mas indicou sua intenção de ratificá-lo na primeira oportunidade após a conclusão do primeiro ciclo de relatórios da

Irlanda. O protocolo estabelece um mecanismo de reclamações individuais para a Convenção para indivíduos que considerem que seus direitos garantidos pela Convenção foram violados.

É importante salientar que o relatório do Governo Irlandês é a seção 3.19, que é dedicada ao que é descrito como formação de professores. Sustenta que:

A Irlanda está comprometida em formar professores que ofereçam ensino de qualidade e inclusivo. Os professores realizam a aprendizagem profissional em várias áreas pedagógicas, curriculares e educacionais. O Marco Nacional para Aprendizagem de Professores (CPD) é fornecido aos professores para apoiar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares. Toda a formação inicial de professores na Irlanda que leve ao registro deve ter credenciamento profissional do Conselho de Ensino, cujo papel é promover e regular os padrões profissionais no ensino^{11:42}.

Não obstante o uso do termo *formação de professores* em vez de *preparação de professores*, essa resposta não consegue captar a importância e as nuances da formação de professores na Irlanda no contexto da aprendizagem inclusiva. Não capta os esforços contínuos para preparar e apoiar os docentes, desde a formação inicial de professores e ao longo das suas carreiras, para serem professores inclusivos.

O documento CÉIM, do Conselho de Ensino, atende positivamente a essas ambições e, embora tenha suas próprias limitações como documento, em comparação com o Perfil EASNIE, a limitação mais séria é a sinergia necessária de ação entre uma série de partes interessadas, principalmente entre as IES e a equipe das escolas, para tornar o documento uma realidade em nossas vidas. No geral, este autor permanece otimista de que o CÉIM é um passo significativo e útil para realizar nosso objetivo de apoiar professores inclusivos, e inspirará práticas colaborativas que beneficiem a todos os alunos em todas as salas de aula. Espera-se que este documento ajude em tais esforços dignos de louvor.

Referências

1. European Agency for Development in Special Needs Education. Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers. Odense (DK): European Agency for Development in Special Needs Education; 2012.
2. Hicks P, Solomon Y, Mintz J, Matziari A, Ó Murchú F, Hall K, et al. Initial Teacher Education for Inclusion Phase 1 and 2 Report. NCSE Res Report. 2018; 26.
3. Timperley H. Realizing the Power of Professional Learning. Referenced in the Teaching Council's Document CÉIM Standards for Initial Teacher Education. United Kingdom (UK): McGraw-Hill Education; 2011.
4. Department of Education and Skills. Circular letter 003/2018. Leadership and Management in Post-Primary Schools. Dublin (IRL): Government Stationery Office; 2018.

5. Teaching Council. Céim: Standards for Initial Teacher Education. Maynooth (IRL): Teaching Council; 2020.
6. International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland. In: Sahlberg P, editor. Report of the International Review Panel on the structure of initial teacher education provision in Ireland. Dublin (IRL): Department of Education and Skills; 2012. p. 1-36.
7. International Review Panel on the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland. In: Sahlberg P, editor. Report of the International Review Panel on the structure of initial teacher education provision in Ireland. Dublin (IRL): Department of Education and Skills; 2018. p. 1-36.
8. United Nations. Convention on the Rights of the Child. New York (USA): United Nations; 1989.
9. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, Spain: UNESCO, Ministry of Education; 1994.
10. National Disability Authority. UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities [Internet]. 2019 [citado 2020 nov. 28]. Disponível em: <https://nda.ie/Disability-overview/Legislation/UN-Convention-on-the-Rights-of-Persons-with-Disabilities.html>
11. National Council for Special Education. Policy Advice on Special Schools and Classes, an Inclusive Education for an Inclusive Society? [Internet]. Progress Report: Trim; 2019 [citado 2020 nov. 28]. Disponível em: <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2019/11/Progress-Report-Policy-Advice-on-Special-Schools-Classes-website-upload.pdf>
12. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York (USA): United Nations; 2006.
13. Government of Ireland. Education Act. Dublin (IRL): Government Stationery Office; 1998.
14. Government of Ireland. Equal Status Act, Act n. 8 [Internet]. 2000 [citado 2020 nov. 18]. Disponível em: <https://www.irishstatutebook.ie/eli/2000/act/8/enacted/en/html>
15. Government of Ireland. Education for persons with special educational needs [EPSEN] Act. Dublin (IRL): Government Stationery Office; 2004.
16. Department of Education and Skills. Framework for junior cycle 2015. Dublin; 2015.
17. McDermott, R. The acquisition of a child by a learning disability. In: Chaiklin S, Lave J, editors. Understanding Practice: Perspectives on activity and content. Cambridge: Cambridge University Press; 1996. p. 269-305.
18. The Teaching Council. Framework for Teachers' Learning. Development Process (2016-2020) [Internet]. [2016] [citado 2020 nov. 18]. Disponível em: <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/teacher-education/documents/cosan-development-process1.pdf>
19. McDermott R, Goldman S, Varenne H. The cultural work of learning disabilities. Educ Res. 2006; 35:12-17.
20. Quirke-Bolt N, Purcell R. An investigation into the profile of entrants to concurrent (post-primary) initial teacher education in Ireland, 2009-2020. Ir Educ Stud. 2021; 40(3):493-514.
21. Keane E, Heinz M, Eaton P. Fit (ness) to teach?: disability and initial Teacher education in the republic of Ireland. Int J Incl Educ. 2018; 22(8):819-838.
22. Teaching Council. Cosán Framework for Teachers' Learning. Maynooth (IRL): Teaching Council; 2016.

23. Wenger E. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge (UK): Cambridge University Press; 1998.
24. Freire P. Pedagogia do Oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1981.
25. Choistealbha JU, Dhuinn MN. Submitted to the Teaching Council September 3rd [Internet]. 2021 [citado 2022 jan. 2019]. Disponível em: https://www.teachingcouncil.ie/en/research-croi-/commissioned-research/deepen-final-report_2021.pdf
26. Ó Murchú F, Lynch A. Preparing to work with parents: An initial teacher education initiative. 2022.

Como citar: Murchú FÓ. Uma janela para dentro da nossa alma: apoiando o professor inclusivo: padrões para a formação inicial de professores na Irlanda. **Saúde em Redes.** 2022; 8 (2). DOI: 10.18310/2446-4813.2022v8n2p395-422