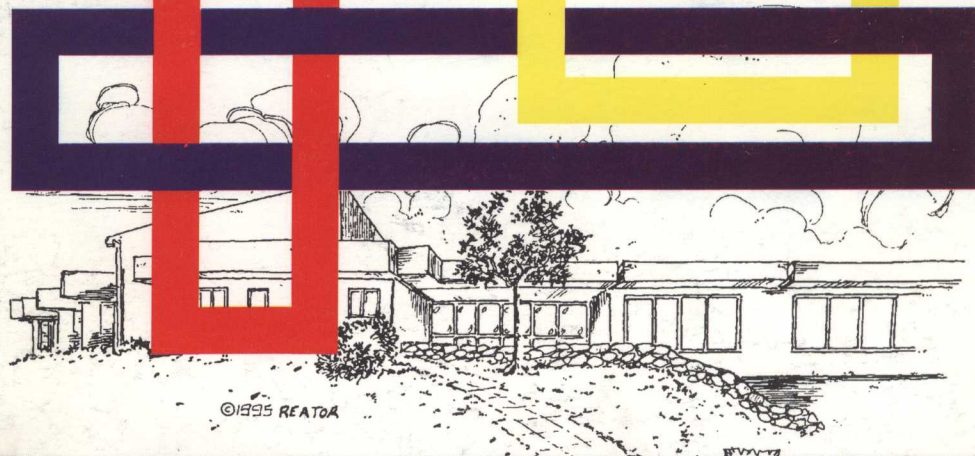


EDUCARE



2



©1995 REATO

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA PERCEÇÃO DAS PRÁTICAS E DE NECESSIDADES \*

*Maria Helena Mesquita\*\**

*David Rodrigues\*\*\**

---

### RESUMO

A educação de crianças com necessidades educativas especiais tem sofrido algumas mudanças ao longo dos tempos. A partir da década de 70 as mudanças em Educação Especial direccionam-se no sentido de uma progressiva integração da criança com necessidades educativas especiais na escola regular.

Neste processo o professor do ensino regular tem um papel importante, na medida em que este se confrontará cada vez mais com crianças com necessidades na sua sala de aula, o que o leva também a confrontar-se com metodologias diferentes, novas técnicas de trabalho e diferentes estratégias, daí que ele tenha que estar consciente do seu papel e da sua função. O sistema pretende proporcionar aos futuros professores, logo na sua formação inicial, uma sensibilização às necessidades educativas especiais, para que possam desempenhar melhor o seu papel.

Assim, o presente trabalho de investigação procurou analisar se as opiniões sobre a formação inicial de professores em necessidades educativas especiais, coincidem entre professores que são responsáveis por essa formação e professores que estão no campo de intervenção com crianças integradas.

O instrumento utilizado para recolher a opinião dos professores foi o questionário, tendo sido construído a partir de entrevistas e da análise da literatura.

Os resultados obtidos mostram que os dois grupos estão em total acordo com a necessidade de todos os cursos de formação inicial de professores conterem nos seus currículos disciplinas ligadas à educação especial. Os resultados sugerem ainda que existe algum consenso sobre a importância relativa dos conteúdos a ministrar, ainda que sejam detectadas diferenças de pormenor quanto à ordenação valorativa desses mesmos conteúdos.

Verificou-se ainda que os sistemas de formação de professores e o de atendimento a crianças com necessidades educativas especiais parecem funcionar de uma forma articulada, embora autónomos.

A investigação termina deixando registadas algumas recomendações/sugestões para as alterações curriculares a realizar onde se considere necessário.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores, Educação Especial, Integração, Currículo, Necessidades Educativas Especiais.

---

### I - ENQUADRAMENTO

MITTLER (1992) refere que para uma política de integração seja eficaz depende de todos os professores possuírem conhecimentos básicos, técnicas e compreenderem as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e de como estes podem estar nas escolas regulares.

Assim, o professor deve ser suficientemente competente para responder às necessidades destes alunos.

---

\* Trabalho realizado com o apoio do Secretariado Nacional de Reabilitação.

\*\* Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

\*\*\* Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

BENARD DA COSTA (1981) aponta na mesma linha, que é necessário contar, antes de tudo, com professores competentes, pois aquilo que lhes é exigido é a sua qualidade pedagógica, isto é, a capacidade que eles têm de compreender a criança, de se relacionar e actuar com ela.

Ainda segundo a mesma autora, para que tal seja possível, é necessário que a formação de professores não assente sómente em cursos de especialização mas também nos cursos de formação inicial de professores, de forma a que os dote com as competências necessárias para desempenhar este papel na sua prática diária.

Actualmente, a integração de crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino é um processo que está em plena evolução. Apesar desta franca evolução, a grande convicção do futuro continua a ser que «as crianças deficientes tenham as mesmas oportunidades que as crianças não deficientes, pois cabem-lhes as mesmas e legítimas aspirações de realização pessoal e de participação e transformação social» (FONSECA 1980, p.70).

Para que a escola possa proporcionar as mesmas oportunidades a todas as crianças é importante que esteja apetrechada com os recursos necessários. Entre os existentes, salientamos os recursos humanos e dentro destes o professor. O professor do ensino regular deve pois estar preparado para atender às necessidades educativas de todas as crianças, sejam elas mais ou menos especiais.

Autores como FONSECA (1980), RELATÓRIO DOS PERITOS OCDE/CERI (1983), SIM-SIM (1987), WARNOCK REPORT (1978), BENARD DA COSTA (1988), GINÉ (1988), BOVAIR (1989) salientam a importância que têm as instituições de formação de professores na preparação de docentes capazes de responderem às diferentes necessidades educativas dos seus alunos. Se tal como refere o WARNOCK REPORT (1978) a existência de «uma em cada seis crianças poder necessitar em qualquer altura e ao longo do seu percurso escolar, de formas de atendimento mais específico e individualizado», poderemos melhor entender a necessidade urgente de todas as instituições de formação de professores se preocuparem com a Educação Especial no percurso formativo destes agentes de ensino.

De acordo com a perspectiva de vários autores (FONSECA, 1980; RELATÓRIO DOS PERITOS OCDE/CERI, 1983; KRISTENSEN, 1987; SIM-SIM, 1987; WARNOCK REPORT, 1978; BENARD DA COSTA, 1988; GINÉ, 1988; BOVAIR, 1989) a este propósito, todos os cursos que preparam futuros professores devem ser estruturados tendo em conta que no futuro estes profissionais irão encontrar na sua sala de aula alunos com necessidades educativas especiais e deverão estar preparados para responder adequadamente às necessidades educativas dos mesmos.

Sendo assim é função das Instituições de Formação de professores assegurar a preparação de docentes capazes de responder às necessidades reais do sistema educativo.

Actualmente no nosso país, todas as Escolas Superiores de Educação e cursos de algumas Universidades já incluem esta componente de formação nos currículos dos futuros professores. No entanto, a autonomia pedagógica e científica própria destas instituições, reflete-se na construção dos diferentes currículos e justificará a disparidade de conteúdos existentes em cada um dos programas desta componente de formação.

A par da formação de professores, temos a Educação Especial Integrada que é responsável pelo atendimento a crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino. Neste sistema também com autonomia pedagógica, estão integrados professores que vão intervir directamente com estas crianças.

Assim, é importante que a partir da opinião dos intervenientes destes dois sistemas possamos responder a algumas questões pertinentes no âmbito da formação de professores, cujas respostas virão concertizar a formação inicial dos futuros professores em necessidades educativas especiais.

Quais as opiniões dos intervenientes na formação inicial de professores, face aos conhecimentos a adquirir por estes em necessidades educativas especiais? E as opiniões dos intervenientes do atendimento a crianças com necessidades educativas especiais?

Será que essas opiniões reflectem divergência de pontos de vista ou pelo contrário são fruto de discussão e da confluência de interesses que a todos diz respeito?

Como objectivo do nosso estudo pretendemos analisar se as opiniões sobre a formação inicial de professores em necessidades educativas especiais, diferem em função de ser interveniente da área académica (professores responsáveis pela formação inicial de professores) ou da área da intervenção (professores que estão no campo do ensino integrado).

Pretendemos analisar se aquilo que se entende pelo que deva ser a formação inicial de professores nesta vertente de formação está adequada ou não com a intervenção desenvolvida na educação especial integrada, isto é, se existe articulação entre os dois sistemas, apesar dos mesmos serem autónomos.

## II - OBJECTIVO DO ESTUDO

### a) Enunciado do Problema

Do enquadramento teórico realizado, torna-se evidente que existe uma prática crescente de que as crianças com necessidades educativas especiais devem ser atendidas nas estruturas regulares de ensino, o que por sua vez aumenta a responsabilidade do professor da escola regular pela educação destas crianças, visto que a responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos é um dos princípios inerentes ao Decreto-Lei 319/91.

Parece evidente que, com o espírito inerente na Lei de Bases do Sistema Educativo e com a legislação complementar que posteriormente tem saído, existe uma preocupação por parte dos governantes em respeitar as directivas comunitárias referentes a esta matéria, seguindo o exemplo de outros Estados Membros.

Pretende-se reconhecer as diferenças pessoais dos alunos, nomeadamente dos que necessitam de cuidados especiais, de forma a que todos possam ter as mesmas oportunidades e possam dentro do sistema geral de ensino atingir o sucesso e a integração na sociedade de que são parte integrante.

As novas perspectivas da integração escolar vêm evidenciar problemas já existentes na formação de professores. Não pretendemos aqui evidenciar os da formação especializada, mas apenas os decorrentes da maior responsabilização do professor da classe regular.

Para que o desenvolvimento das estruturas e medidas integradoras se desenvolva é importante que se dê mais atenção à formação inicial prestada aos futuros professores do ensino regular, não deixando evidentemente de lado o problema do número de professores especializados necessários para que esta política se desenvolva.

Quanto à formação dos professores do ensino regular, a ideia fundamental que ressalta do quadro teórico, é que as instituições de formação (Universidades e Escolas Superiores de Educação) têm um papel importante na preparação de docentes capazes de responderem às diferentes necessidades educativas dos seus alunos (FONSECA, 1980; RELATÓRIO DOS PERITOS OCDE/CERI, 1983; SIM-SIM, 1987; WARNOCK REPORT, 1978; BENARD DA COSTA, 1988; GINÉ, 1988; BOVAIR, 1989).

Actualmente muitos dos cursos de formação inicial das várias instituições de formação já incluem nos seus currículos conhecimentos específicos para atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, embora os conteúdos sejam diferentes de currículo para currículo (MESQUITA & MARQUES (1992)).

A Educação Especial Integrada no nosso país, na sequência da nova política, está cada vez mais implementada. As equipas de ensino especial e os professores das estruturas regulares de ensino são actores importantes em todo este contexto. Em 1992 no ensino integrado encontravam-se 27.354 (71%) alunos com necessidades educativas especiais e em escolas de Educação Especial 11.446 (29%) alunos. Quando comparados com os valores de 1982, 79% de alunos nas escolas de Educação Especial e 21% no ensino integrado, não se torna difícil verificar a evolução da implementação da educação especial integrada.

Para dar resposta a esta evolução o número de equipas de ensino especial também evoluiu consideravelmente. Em 1982 existiam apenas 29 equipas constituídas por 448 docentes e 30 técnicos e em 1992 existiam 214, compostas por 2.519 docentes e 62 técnicos. Neste contexto, torna-se importante evidenciar algumas questões nesta matéria:

- Como se caracterizam as opiniões dos intervenientes na formação inicial de professores, face aos conhecimentos a adquirir por estes em necessidades educativas especiais?

- Como se caracterizam as opiniões dos intervenientes do atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, face aos conhecimentos a adquirir nesta área pelos futuros professores?

Foi nestas questões que o nosso trabalho se centrou, no sentido de contribuir para uma melhor caracterização da importância das necessidades educativas especiais na formação inicial de professores.

Para dar resposta a estas questões optámos por:

- Recolher a opinião de peritos na área académica, representados por professores que leccionam disciplinas de «Educação Especial» nas Instituições de Formação;

- Recolher a opinião de peritos na área de intervenção, representados por professores com cargos de direcção nos serviços gerais ou regionais do M.E. na área da Educação Especial Integrada.

## **b) Objectivos do Trabalho**

Assim, foi intenção do nosso estudo dar resposta aos seguintes objectivos:

- Analisar e comparar as opiniões de peritos nas áreas académica e de intervenção face aos conhecimentos, conteúdos e organização disciplinar.

- Contribuir para a formação inicial de professores através de recomendações realizadas no âmbito do conhecimento das necessidades educativas especiais dos futuros professores.

### c) Hipóteses Da Pesquisa

Na continuidade do problema e objectivos formulados anteriormente, apenas pretendemos verificar a concordância entre os dois grupos de peritos.

Em virtude dos sistemas de formação e de atendimento serem dois sistemas com autonomia, partimos do pressuposto que existem diferenças entre eles, pelo que estabelecemos a hipótese fundamental, que se pretende vir a ser verificada no decorrer da pesquisa:

- *«Existem diferenças entre os peritos da área académica e os peritos da área da intervenção em relação às opiniões formuladas sobre a formação inicial».*

Para a sua confirmação, torna-se necessário definir e verificar um sub-conjunto de hipóteses nulas. Assim formulámos duas sub-hipóteses nulas, a saber:

HO 1. - *«Não existem diferenças significativas entre os peritos da área académica e os peritos da área da intervenção em relação aos postos atribuídos aos conteúdos».*

HO 2. - *«Não existem diferenças significativas entre os peritos da área académica e os peritos da área da intervenção em relação à forma de organização da prática».*

## IV - METODOLOGIA

### a) Esquema Geral da Pesquisa

Do quadro teórico elaborado verificamos que, por um lado temos uma evolução progressiva da integração de crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino e ainda a evolução de estruturas que conduzem a esta integração; por outro lado a necessidade de formar professores com conhecimentos adequados para acompanharem a nova política integradora.

Na sequência deste contexto é importante saber que conhecimentos em necessidades educativas especiais devem ser fornecidos aos futuros professores e se aquilo que lhes é fornecido está ou não em concordância com a intervenção integrada.

Assim, é necessário conhecer a opinião de professores da formação inicial que leccionam disciplinas nesta área e dos professores que se encontram no campo da intervenção directa com estas crianças.

O presente estudo insere-se no tipo de método descritivo, cuja finalidade principal é fornecer uma caracterização precisa das variáveis envolvidas num fenómeno ou acontecimento. É possível que a caracterização das variáveis em estudo sugira eventuais relações entre elas, mas ao método descritivo não compete determinar qual a natureza de tal relação (PINTO, 1990, p.46).

O instrumento utilizado para a recolha de dados na pesquisa foi um questionário de opinião.

### b) Definição da Amostra

Para seleccionarmos a amostra, houve necessidade de definir o que se entende por peritos na área académica e na área de intervenção. Assim, utilizou-se para tal distinção o seguinte critério:

- Peritos na área académica, são aqueles que exercem funções de docência numa Instituição de Formação de professores a leccionarem disciplinas no âmbito das necessidades educativas especiais;

- Peritos na área de intervenção, são aqueles que exercem cargos de direcção nos serviços gerais ou regionais do M.E. na área da Educação Especial Integrada.

A amostra para efeitos de tratamento de dados, ficou estabelecida em 22 sujeitos, igualmente distribuídos pelos dois grupos, cuja taxa de retorno dos questionários distribuídos correspondeu a 75.86%.

### **c) Elaboração do Instrumento da Recolha de Dados**

Dadas as características da pesquisa e não dispondo à partida de nenhum questionário para o estudo do problema, tornou-se necessário e indispensável a construção de um instrumento que recolhesse os dados necessários de forma precisa.

Para chegar ao seu desenho final, a elaboração do questionário passou pelas seguintes etapas:

#### **Fase Preparatória:**

- Entrevistas
- Elaboração do projecto de questionário (Pré-Questionário)
- Aplicação do Pré-Questionário

#### **Fase Final:**

- Reformulação do questionário
- Aplicação do questionário definitivo.

Assim, num primeiro momento realizámos as entrevistas com o objectivo de levantar as questões centrais que seriam utilizadas na elaboração do pré-questionário.

Num segundo momento procedemos à elaboração do projecto de questionário, cujas questões foram agrupadas com base nos resultados das entrevistas.

Depois de concluído o pré-questionário passou-se à sua aplicação a quatro sujeitos escolhidos ao acaso não pertencentes ao grupo amostral.

Após a testagem qualitativa procedemos à reformulação do questionário, com base nos resultados da aplicação do mesmo e finalmente procedemos à última etapa do processo: aplicação do questionário definitivo.

Para além do bloco respeitante à identificação, temos ainda na estrutura do questionário.

Um bloco de questões denominado de «Opinião sobre Formação Inicial na Temática da Educação Especial Integrada», constituído por 9 questões, sendo três do tipo fechada e seis do tipo aberta.

Com a primeira questão (fechada) pretendia-se recolher a opinião dos inquiridos sobre a existência de disciplina(s) que abordassem a temática da Educação Especial Integrada nos cursos de formação de professores

Na segunda questão (fechada) pretendia-se saber o grau de importância que os inquiridos atribuíam aos conteúdos disciplinares apresentados numa lista organizada em três grupos. Estes grupos encontram-se fundamentados nos três campos de investigação «Conhecimento e Caracterização da Deficiência», «Análise de Contextos» e «Modelos e Métodos de Intervenção» (RODRIGUES, 1988). A sua selecção resultou de «itens» extraídos das entrevistas e da revisão bibliográfica.

Quanto à organização disciplinar foram apresentadas seis questões (abertas), para que os inquiridos pudessem exprimir as suas opiniões nos seguintes aspectos:

- Número de disciplinas ligadas à temática da Educação Especial a incluir na formação inicial de professores;

- Distribuição ao longo do curso;

- Carga horária semanal;

- Anual ou semestral;

- Designação da disciplina;

- Componente teórica e prática e duração relativa de cada uma.

Ainda neste grupo de questões foi incluída uma questão (fechada) sobre a forma como se deveria organizar a componente prática da disciplina. Os «itens» foram seleccionados a partir das entrevistas e da revisão bibliográfica.

#### **d) Tratamento dos Dados**

Os dados foram analisados segundo dois procedimentos:

##### (1) - Análise qualitativa

- Análise de conteúdo das respostas abertas através de um sistema de categorias, elaborado a partir da lista de factores referidos por todos os inquiridos.

- Seguidamente efectuou-se uma análise descritiva das frequências que indicam a quantidade de inquiridos que responderam a cada uma das questões e procedeu-se ao apuramento das respectivas percentagens.

##### (2) - Análise quantitativa

- Para caracterizar a opinião dos inquiridos sobre os conteúdos disciplinares (resposta fechada) procedeu-se a tratamento estatístico descritivo (média e desvio-padrão) e para comparar os postos atribuídos pelos dois grupos amostrais aos conteúdos a leccionar a Prova de KOLMOGOROV-SMIRNOV, que é uma técnica estatística não-paramétrica que serve para verificar se existem diferenças significativas de concordância entre os dois conjuntos de valores amostrais. A prova é utilizada para duas amostras independentes em escala ordinal (SIEGEL, 1979).

Para caracterizar a opinião dos inquiridos sobre as formas de organização prática (resposta fechada) procedeu-se ao cálculo das frequências e percentagens das respostas e para compará-las a Prova P de FISHER, também uma técnica não-paramétrica para analisar dados discretos (nominais ou ordinais), quando o tamanho das duas amostras aleatórias independentes é pequeno, sendo utilizada quando os seus valores se enquadram todos em uma ou outra de duas classes mutuamente exclusivas e determina se os dois grupos diferem na proporção em que se enquadram nas duas classificações (SIEGEL, 1979).

Neste estudo adoptou-se para verificação das hipóteses o nível de significância de 0,05, dado ser o valor normalmente adoptado pelas pesquisas em Ciências Humanas e nomeadamente nas Ciências do Comportamento.

## V - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base nas análises realizadas pudémos verificar que:

### 1) Necessidade da Formação Inicial incluir a temática da Educação Especial

A totalidade dos inquiridos nos dois grupos amostrais estão de acordo com a necessidade dos cursos de formação inicial de professores incluírem nos seus currículos disciplina(s) que abordem a temática da Educação Especial Integrada .

### 2) Conteúdos Disciplinares

Quanto aos conteúdos disciplinares, verificou-se que:

Apesar dos peritos na área académica (ver figura 1) atribuírem maior importância aos conteúdos Conceito de Necessidades Educativas Especiais (91,44%), Bases para a Elaboração de Adaptações Curriculares mais Significativas de Acordo com as Características do(s) aluno(s) (79,67%) e Estratégias Educativas Adequadas ao Tipo de Necessidades Educativas Especiais (72,19%).

E os peritos na área de intervenção (ver figura 1) atribuírem maior importância aos conteúdos Aspectos Gerais sobre o Aluno com Problemas no seu Desenvolvimento e suas Consequências no Campo Educativo e Social (87,16%), Bases para o Desenvolvimento do Processo Ensino-Aprendizagem do Aluno com Necessidades Educativas Especiais, de Acordo com o seu Desenvolvimento e Necessidades (80,74%) e Conceito de Necessidades Educativas Especiais (76,47%).

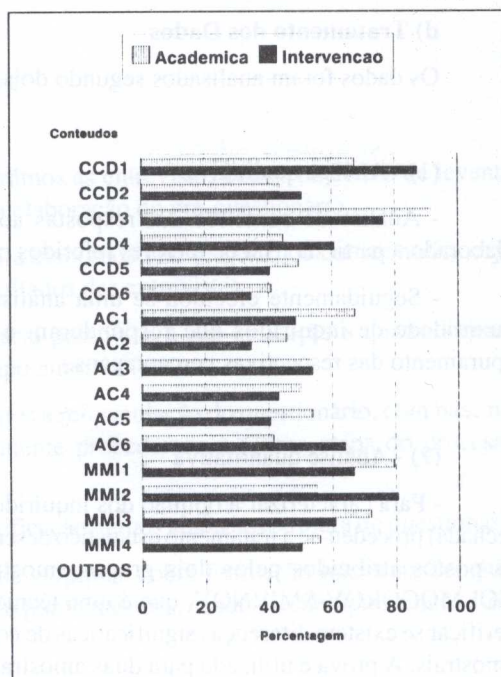


Figura 1

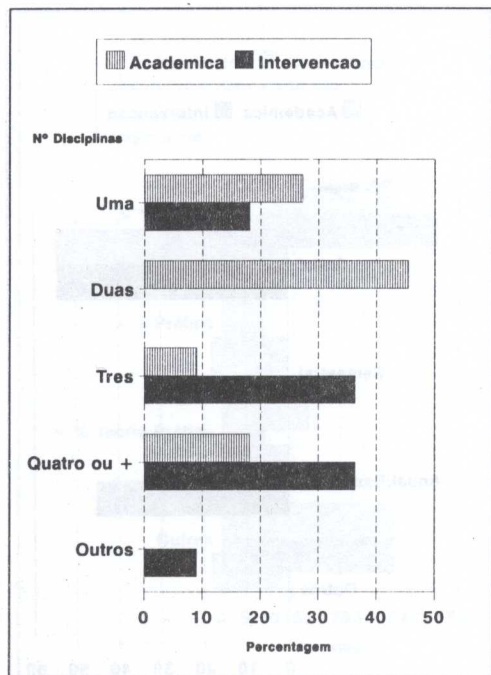


Figura 2

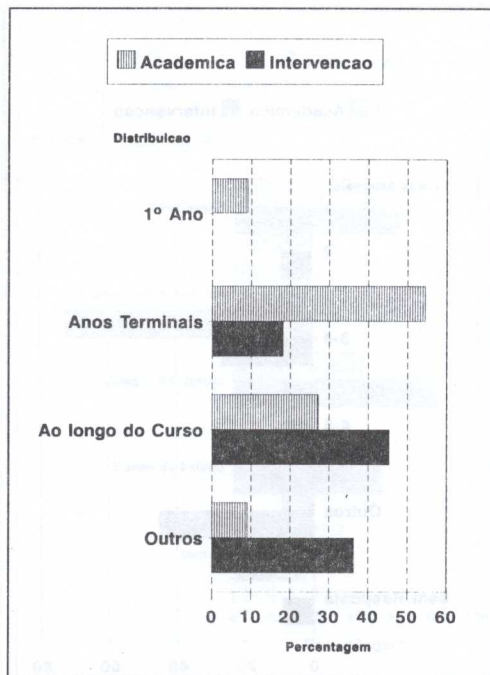


Figura 3

Podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os postos atribuídos aos conteúdos disciplinares pelos dois grupos de peritos (ver figura 2).

### 3) Organização Disciplinar

Quanto à organização disciplinar, verificou-se que:

Os peritos na área académica indicam 2 disciplinas e os na área da intervenção indicam 3 ou mais disciplinas a incluir nos cursos de formação inicial (ver figura 3)

Os peritos na área académica apontam para uma distribuição das disciplinas nos anos terminais dos cursos e os da área de intervenção para uma distribuição ao longo de todo o curso (possivelmente pelo facto de estes indicarem um maior número de disciplinas pelo que se tornaria difícil incluí-las apenas nos anos terminais) (ver figura 4).

A maioria (72,72%) dos peritos na área académica indicam como carga horária semanal 3/4 horas e os na área de intervenção apontam também em primeiro lugar 3/4 horas (ver figura 5).

A maioria (54,54%), de ambos os grupos amostrais, aponta para um regime de funcionamento anual (ver figura 6).

As opiniões de ambos os grupos amostrais (45,45%) apontam em primeiro lugar como designação a atribuir às disciplinas Metodologias e Técnicas de Intervenção para Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ver figura 7).

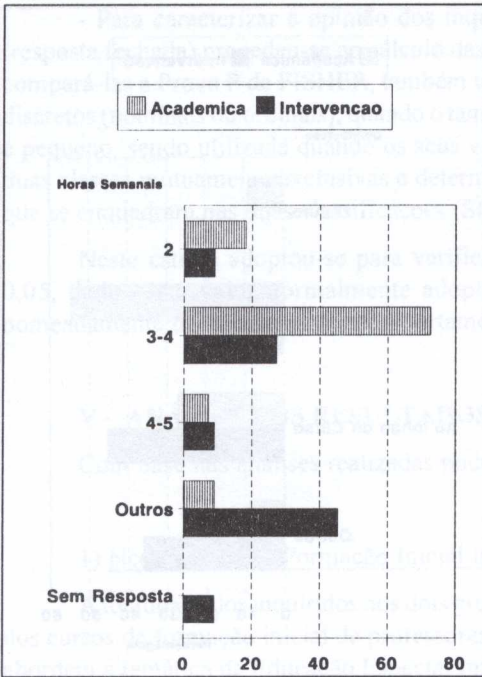


Figura 4

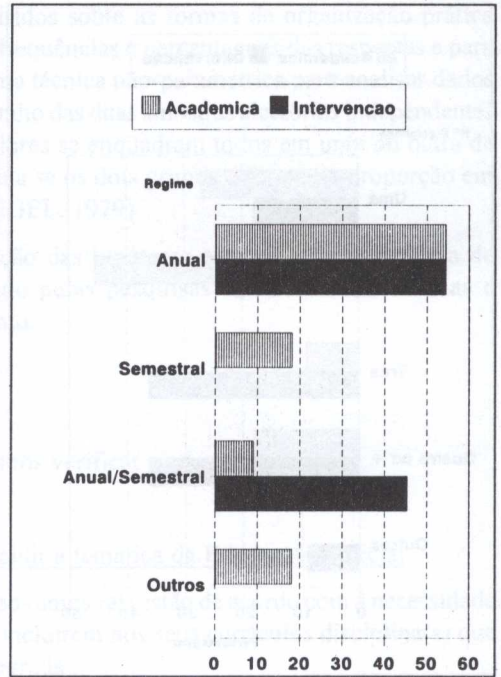


Figura 5

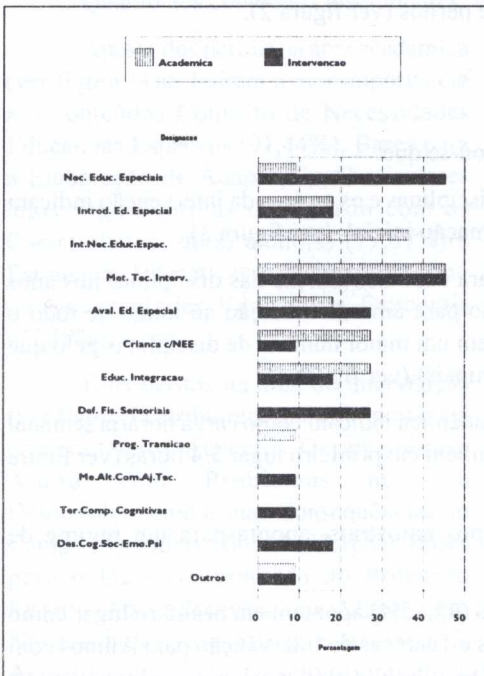


Figura 6

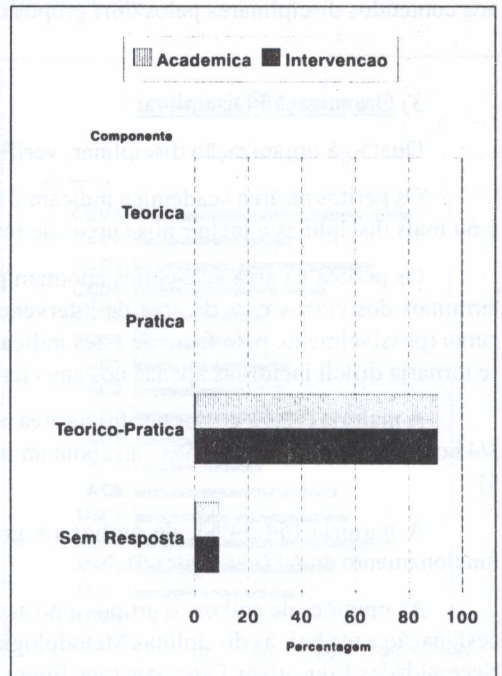


Figura 7

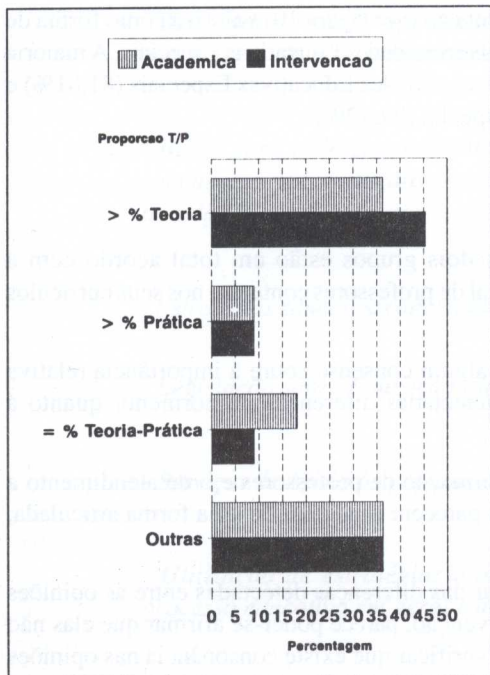


Figura 8

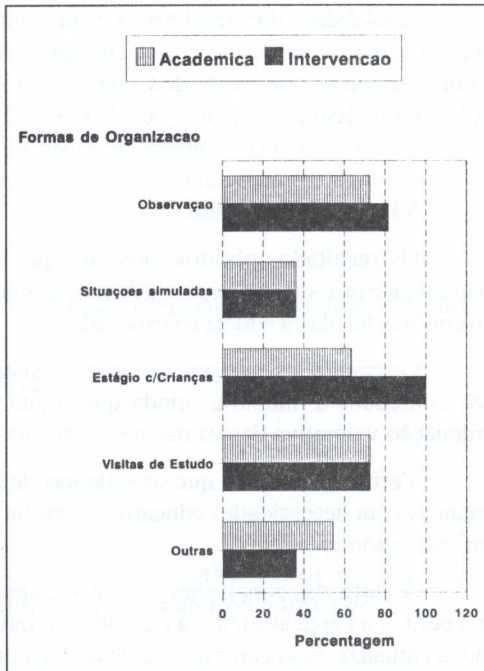


Figura 9

A grande maioria (90,09%), de ambos os grupos amostrais, indica que as disciplinas devem ser teórico/práticas, com uma componente teórica mais forte (ver figura 8 e 9).

Quanto à forma de organização da parte prática, podemos concluir que todas as apontadas no questionário foram escolhidas por inquiridos de ambos os grupos.

Podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de peritos em relação a 4 das formas de organização prática enunciadas. Mas, relativamente à forma de organização “Estágio com crianças com NEE” existem diferenças significativas.

A maioria dos peritos na área académica (ver figura 10) valorizam sobretudo, como formas de organização prática, a Observação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e as Visitas de Estudo a Instituições de Ensino Especial (ambas com 72,72%), e ainda o Estágio com Crianças com Necessidades Educativas Especiais (63,63%).

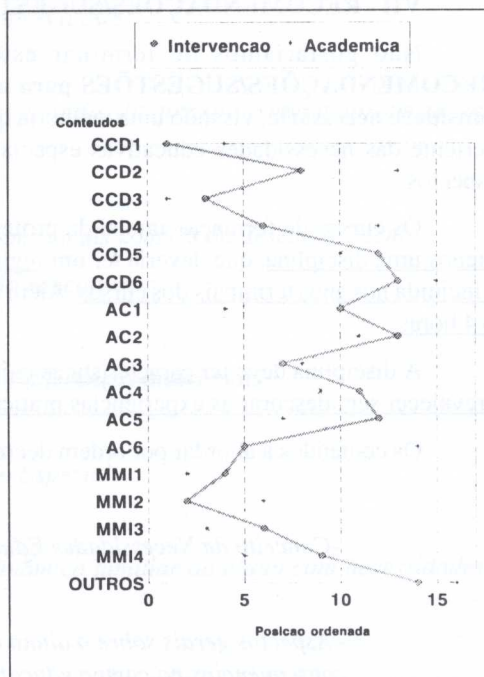


Figura 10

A totalidade dos peritos na área de intervenção (ver figura 10) valoriza como forma de organização prática o Estágio com Crianças com Necessidades Educativas Especiais. A maioria valoriza ainda a Observação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (81,81%) e as Visitas de Estudo a Instituições de Ensino Especial (72,72%).

## VI - CONCLUSÕES

Os resultados obtidos mostram que os dois grupos estão em total acordo com a necessidade de todos os cursos de formação inicial de professores conterem nos seus currículos disciplinas ligadas à educação especial.

Os resultados sugerem ainda que existe algum consenso sobre a importância relativa dos conteúdos a ministrar, ainda que sejam detectadas diferenças de pormenor quanto à ordenação valorativa desses mesmos conteúdos.

Verificou-se ainda que os sistemas de formação de professores e o de atendimento a crianças com necessidades educativas especiais parecem funcionar de uma forma articulada, embora autónomos.

A partir das conclusões referidas e apesar das diferenças detectadas entre as opiniões dos peritos na área académica e na área de intervenção, parece poder-se afirmar que elas não são acentuadas. Pelo contrário, fácil se torna de verificar que existe consonância nas opiniões expressas entre o trabalho desenvolvido ao nível da formação inicial de professores e as necessidades que os intervenientes directos no processo de integração escolar entendem deverem ser solucionadas.

## VII - RECOMENDAÇÕES/SUGESTÕES

Não gostaríamos de terminar este artigo sem deixar expressas algumas **RECOMENDAÇÕES/SUGESTÕES para as alterações curriculares a realizar onde se considere necessário**, visando uma melhoria quantitativa e qualitativa da formação inicial na vertente das necessidades educativas especiais. Assim, seriam de considerar os seguintes aspectos:

Os cursos de formação inicial de professores devem contemplar a existência de pelo menos uma disciplina, que deveria ter um regime de funcionamento preferencialmente anual e incluída nos anos terminais dos cursos. Além disso, deveria ter uma carga horária semanal de 3/4 horas.

A disciplina deve ter características teórico-práticas, mas com a componente teórica a prevalecer sem descuidar as experiências práticas.

Os conteúdos a abordar por ordem decrescente de importância devem ser os seguintes:

*-Conceito de Necessidades Educativas Especiais.*

*- Aspectos gerais sobre o aluno com problemas no seu desenvolvimento e suas conseqüências no campo educativo e social.*

- *Bases para a elaboração de adaptações curriculares mais significativas de acordo com as características do(s) aluno(s).*
- *Bases para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais de acordo com o seu desenvolvimento e tipo de necessidades.*
- *Estratégias educativas adequadas ao tipo de necessidades educativas especiais.*
- *Legislação sobre Educação especial.*
- *Serviços de Apoio às populações especiais.*
- *Utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do progresso do aluno em particular.*
- *Características evolutivas segundo os problemas mais frequentes e respectivas necessidades educativas.*
- *Interdisciplinaridade da acção educativa entre professor(es) e técnicos do estabelecimento de ensino e exteriores a este.*
- *Envolvimento social na integração da pessoa com problemas de desenvolvimento.*
- *Aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento.*
- *Envolvimento social na dimensão educativa.*
- *Dimensão educativa e grupal das diferenças individuais.*
- *Aspectos históricos da Educação Especial.*
- *Aspectos caracterizadores da dinâmica familiar do aluno com necessidades educativas especiais.*

## BIBLIOGRAFIA

- Benard da Costa, A.M. (1981). Educação Especial. In: SILVA, M. & TAMEN, M.I. (coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.307-354.
- Benard da Costa, A.M. (1988). Necessidades de Formação: A Urgência das Respostas. *Educação Especial e Reabilitação*, 1 (0), pp.54-58.
- Bovair, K. (1989). *A Escola Especial: Parte do e não à Parte do Sistema Educacional*. (trad.). In: MONIZ PEREIRA (org.) (1993). *Integração Escolar. Colectânea de textos*. Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação, pp.93-101.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa, Moraes Editores, 1ª Edição.
- Giné, C. (1988). La Educación Especial. *Cuadernos de Pedagogia*, 161, pp.64-66.
- Kristensen, K. (1987). A Formação de Pessoal. População Destinatária e Modelo. In: MBABANE. *Integração, Formação de Pessoal e Estratégias de Planeamento*. Lisboa, Reabilitação Internacional, Comissão de Educação, pp.152-171.
- Mesquita, M.H. & MARQUES, R.J.M. (1992). *Os Currícula em Educação Especial na Formação Inicial de Professores - O Papel das Escolas Superiores de Educação*. Trabalho de Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana (não publicado).
- Mittler, P. (1992). Preparing all Initial Teacher Training Students to Teach Children With Special Educational Needs: a Case Study from England. *European Journal of Special Needs Education*, 7 (1), pp.1-10.
- Pereira, M. F. (1993). *A Educação Especial na Última Década - Evolução e Tendências*. Lisboa, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial - Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- Pinto, A.C. (1990). *Metodologia de Investigação Psicológica*. Porto, Edições Jornal de Psicologia.
- Rodrigues, D. (1988). *Perspectivas sobre a Investigação em Ciências da Reabilitação*. Educação Especial e Reabilitação, 1 (0), pp.29-33.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1983). *Sistema de Educação Especial em Portugal. Relatório Nacional sobre a 1ª fase do projecto OCDE/CERI «A Educação dos Jovens Deficientes e sua Transição para a vida activa»*. Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros - Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1984). *Sistema de Educação Especial em Portugal. Relatório dos Peritos da OCDE/CERI*. Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros - Secretariado Nacional de Reabilitação, pp.57-71.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1985). *Seminário Nacional sobre Educação Especial em Portugal. Actas do Seminário Nacional - Projecto OCDE/CERI*. Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros - Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Siegel, S. (1979). *Estatística Não-Paramétrica (Para as Ciências do Comportamento)*. Tradução de Alfredo Alves de Farias. S. Paulo, Editora McGraw-Hill do Brasil Ltda.
- Sim-Sim, I. (1987). A Educação Especial nos cursos de formação inicial. *Margem*, 49/50/51, pp.5-7.
- Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of enquiry into the Education of Handicapped Children and Young*. London, Ed. Her Majesty's Stationery Office.