



10004

Formação inicial de professores em educação especial: análise das práticas e necessidades

001.89 MES For

MARIA HELENA FERREIRA DE PEDRO MESQUITA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ANÁLISE DAS PRÁTICAS E NECESSIDADES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana  
com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial



**Universidade Técnica de Lisboa**  
**FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**

1994

MARIA HELENA FERREIRA DE PEDRO MESQUITA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ANÁLISE DAS PRÁTICAS E NECESSIDADES

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Motricidade Humana com vista à obtenção  
do grau de Mestre em Educação Especial

ORIENTADOR: Professor Doutor DAVID RODRIGUES

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

1994

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
CASTELO BRANCO  
OFERTA

Ao meu filho PEDRO, faço a minha maior homenagem pelas inúmeras horas em que não estive ao seu lado ao longo destes três anos.

Ao TÓ-ZÉ, a minha gratidão pela amizade, carinho e compreensão demonstradas, embora nem sempre fáceis, nas inúmeras horas de trabalho solitário exigidas por esta

À memória de meu pai FERNANDO, que o destino não lhe permitiu assistir de perto a mais esta etapa da minha vida.

que me proporcionaram este percurso acadêmico, apesar de todas as dificuldades sentidas.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho de investigação, embora seja fruto de esforço individual, não teria sido possível sem múltiplos contributos, com quem partilhámos dúvidas e convicções e de quem recebemos diferentes perspectivas, orientações, apoios e incentivos.

Deste modo, cumpre-me expressar publicamente a nossa gratidão às seguintes pessoas:

- Ao meu filho PEDRO, faço a minha maior homenagem pelas inúmeras horas em que não estive ao seu lado ao longo destes três anos.

- Ao PROFESSOR DOUTOR DAVID RODRIGUES, agradeço o seu trabalho, saber científico e simpatia, assim como o profundo agradecimento pelo sucesso desta investigação, manifestado no decorrer deste trabalho. Como docente do Curso de Mestrado em Educação Especial, durante o curso, o conhecimento e espírito de cooperação sempre manifestada estão sempre presentes.

- Ao Sr. PRESIDENTE AOS MEUS PAIS, agradeço a compreensão, a confiança, o amor e as condições que me proporcionaram este percurso académico, apesar de todas as dificuldades sentidas.

- Aos Senhores PROFESSORES DO I Curso de Mestrado em Educação Especial, pelos saberes transmitidos e contributo científico.

- A todos os COLEGAS do I Curso de Mestrado em Educação Especial, pela troca de experiências e conhecimentos, pelo

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho de investigação, embora seja fruto de esforço individual, não teria sido possível sem múltiplos contributos, com quem partilhámos dúvidas e convicções e de quem recebemos diferentes perspectivas, orientações, apoios e incentivos.

Deste modo, cumpre-nos expressar publicamente a nossa gratidão às seguintes pessoas:

- ♦ Ao PROFESSOR DOUTOR DAVID RODRIGUES, manifesto a admiração pelo seu trabalho, saber científico e simpatia, assim como o profundo agradecimento pelo encorajamento e compreensão manifestados no decurso deste trabalho. Como DIRECTOR DO I Curso de Mestrado em Educação Especial, realço a orientação do curso, o conhecimento, o espírito de união e a disponibilidade sempre manifestada para com os presentes.
- ♦ Ao Sr. PRESIDENTE DO CONSELHO DIRECTIVO DA FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA, PROFESSOR DOUTOR HENRIQUE DE MELO BARREIROS, agradeço o sentido de rigor e eficácia transmitidos.
- ♦ Aos Senhores PROFESSORES DO I Curso de Mestrado em Educação Especial, pelos saberes transmitidos e contributo científico.
- ♦ A todos os COLEGAS do I Curso de Mestrado em Educação Especial, pela troca de experiências e conhecimentos, pelo

apoio e amizade dado nas «horas mais difíceis» e pelo convívio desenvolvido ao longo de todo o percurso académico.

- ♦ Ao SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO, que no âmbito do programa CITE permitiu-nos fazer face às inerentes dificuldades de ordem material, decorrentes da investigação.
- ♦ Aos MEMBROS DA COMISSÃO INSTALADORA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO, nas pessoas do seu PRESIDENTE Dr. JOSÉ FIGUEIREDO MARTINHO e dos seus VOGAIS Dr. VALTER LEMOS e Dr. DOMINGOS RIJO manifesto a minha gratidão pelo estímulo, compreensão, interesse, condições de trabalho e disponibilidade institucional manifestada durante o período do curso.
- ♦ Ao ANTÓNIO FAUSTINO, pela disponibilidade, empenhamento e dedicação na colaboração do tratamento dos dados.
- ♦ Aos COLEGAS da Unidade Científico-Pedagógica de Educação Física da E.S.E. do I.P.C.B. pelo espírito de colaboração, amizade e troca de opiniões ocorridas.
- ♦ Ao Centro de Recursos da Escola Superior de Educação de Castelo Branco nas pessoas dos colegas JOSÉ PIRES E PAULO AFONSO, responsáveis pelo mesmo, manifesto o meu agradecimento pela disponibilidade na utilização das suas instalações e meios informáticos.
- ♦ À COLEGA MARIA JOÃO, manifesto a minha gratidão pela amizade e pela disponibilidade manifestada na utilização de meios informáticos indispensáveis à concretização atempada do trabalho.
- ♦ À Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Natureza da E.S.E. do I.P.C.B., na pessoa do seu Coordenador Dr. DOMINGOS SANTOS, pela disponibilidade manifestada na utilização do equipamento informático.

- ♦ Aos profissionais inquiridos, pela predisposição manifestada no preenchimento dos questionários.
- ♦ A todos aqueles que de algum modo contribuíram para este momento.

## RESUMO

A educação de A TODOS o meu sincero agradecimento. As especiais tem sofrido algumas mudanças ao longo dos tempos. A partir da década de 70 as mudanças em Educação Especial direcionam-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, da 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 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.

## 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 alterações curriculares.

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

In order to collect data regarding the opinion of teachers a questionnaire based on interviews and the literature, was used.

Results show that both groups agree totally with the necessity of all initial teacher training courses including in their curricula some subjects on special needs. The results also suggest there is some consensus on the relative importance of contents for

---

those subjects, although some small differences were found concerning the evaluation of those contents by the subjects.

It was also found that the initial teacher training system and the support system to children with special needs in the school seem to work in conjunction, although they are autonomous.

The study concludes with some recommendations for curricular changes regarding initial teacher training courses.

Throughout the years the education of children with special educational needs has evolved. From the 70's on changes in Special Education have progressed towards a gradual integration of the child with special needs in regular classes.

**ABSTRACT**

**Keywords:** Initial Teacher Training, Special Education,

The teacher of regular classes has an important role in this practice, as he will be more and more confronted with children with special needs in the classroom. He will have to develop different methodologies, new working techniques and appropriate strategies and he will have to be conscious of his role and function. The training system intends that the teachers, right from the initial training become sensitive to special educational needs in order to perform better.

Thus, the research undergone in this study analyses whether the opinions on the initial teacher training regarding special needs coincide among teacher trainers and teachers intervening directly with integrated children.

In order to collect data regarding the opinion of teachers a questionnaire based on interviews and the literature, was used.

Results show that both groups agree totally with the necessity of all initial teacher training courses including in their curricula some subjects on special needs. The results also suggest there is some consensus on the relative importance of contents for

those subjects, though some small differences were found concerning the evaluation of those contents, by the subjects.

It was also found that the initial teacher training system and the support system to children with special needs in the school seem to work in connection, although they are autonomous.

The study concludes with some recommendations for curricular changes relating initial teacher training courses.

**Keywords:** Initial Teacher Training, Special Education, Integration, Curriculum, Special Needs.

INTRODUÇÃO ..... 1

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL ..... 9

- 1. Introdução ..... 10
- 2. O Deficiente e a Educação em Portugal: Da Segregação à Integração ..... 10
- 3. O Desenvolvimento da Integração Escolar em Portugal ..... 17

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ..... 35

- 1. Introdução ..... 36
- 2. Da Formação Especializada à Formação Inicial ..... 36

**ÍNDICE**

AGRADECIMENTOS..... I

RESUMO.....VII

ABSTRACT.....IX

ÍNDICE.....XI

LISTA DE GRÁFICOS.....XV

LISTA DE QUADROS.....XVII

INTRODUÇÃO..... 1

1. Introdução..... 77

2. Enunciado do Problema.....77

3. Objectivos do Trabalho.....80

4. Hipóteses da Pesquisa..... 83

**PARTE I**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL.....9

1. Metodologia.....84

1. Introdução.....10

2. O Deficiente e a Educação em Portugal: Da Segregação à Integração..... 10

3. O Desenvolvimento da Integração Escolar em Portugal.....17

2.3.3. Caracterização dos Peritos na Área de.....

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....35

2.4. Elaboração do Instrumento de Recolha de.....

1. Introdução.....36

2. Da Formação Especializada à Formação Inicial.....36

2.1. Formação Especializada.....	36
2.2. Formação Inicial.....	45
3. Tendências Actuais nos Países da União Europeia: a Formação Inicial e a Educação Especial.....	51
4. Formação Inicial de Professores e Necessidades Educativas Especiais .....	57
<b>PARTE II</b>	
<b>PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO EXPERIMENTAL</b>	
CAPÍTULO I - OBJECTIVO DO ESTUDO.....	76
1. Introdução.....	77
2. Enunciado do Problema.....	77
3. Objectivos do Trabalho.....	80
4. Hipóteses da Pesquisa.....	82
CAPÍTULO II - MÉTODOS E PROCEDIMENTOS.....	83
1. Introdução.....	84
2. Metodologia.....	84
2.1. Esquema Geral da Pesquisa.....	84
2.2. Definição da Amostra.....	85
2.3. Caracterização dos Sujeitos.....	87
2.3.1. Caracterização dos Peritos na Área Académica.....	124
2.3.2. Caracterização dos Peritos na Área de Intervenção.....	131
2.3.3. Comparação das Opiniões dos Peritos na Área de Intervenção.....	137
2.4. Elaboração do Instrumento da Recolha de Dados.....	93
2.4.1. Fase Preparatória.....	95

2.4.2. Questionário Final.....102

2.5. Tratamento dos dados.....104

Forma de Organização da Prática.....143

CAPÍTULO IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....147

**PARTE III**

**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

1. Introdução.....148

CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....107

1. Introdução.....108

2. Apresentação e Análise dos Resultados.....108

2.1. Opinião Sobre Formação Inicial na Temática da  
Educação Especial Integrada.....108

2.2. Opinião Sobre os Conteúdos  
Disciplinares.....109

2.2.1. Peritos na Área Académica.....110

2.2.2 Peritos na Área de  
Intervenção.....113

2.2.3. Comparação das Opiniões dos Peritos na Área  
Académica e na Área da Intervenção relativas  
aos Conteúdos Disciplinares.....116

2.3. Opiniões Sobre a Organização  
Disciplinar.....122

2.3.1. Número de Disciplinas.....123

2.3.2. Distribuição ao Longo do Curso.....124

2.3.3. Carga Horária Semanal.....128

2.3.4. Regime de Funcionamento.....131

2.3.5. Designação da Disciplina.....133

2.3.6. Componente Teórica/Prática.....137

2.3.7. Organização da Componente Prática.....140

2.3.8. Comparação das Opiniões dos Peritos na Área Académica e na Área da Intervenção relativas à Forma de Organização da Prática.....143

LISTA DE GRÁFICOS

CAPÍTULO II - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....147

1. Introdução.....148  
 2. Discussão dos Resultados.....148

PARTE IV

CONCLUSÕES

1. Introdução.....157  
 2. Reposição do Objectivo de Trabalho.....157  
 3. Conclusões/Recomendações Curriculares.....159  
 4. Recomendações.....165

BIBLIOGRAFIA.....167

ANEXOS.....181

Anexo 1.....182  
 Anexo 2.....190

GRÁFICO 7 - Comparação das Opiniões Sobre a Designação a Atribuir à(s) Disciplina(s).....136

GRÁFICO 8 - Comparação das Opiniões Sobre a Componente Teórica/Prática da(s) Disciplina(s).....138

GRÁFICO 9 - Comparação das Opiniões Sobre a Proporção entre a Parte Teórica e a Prática da(s) Disciplina(s).....141

## LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 - Perfil Comparativo das Opiniões Sobre os Conteúdos Disciplinares.....118
- GRÁFICO 2 - Comparação das Opiniões Sobre a Importância Atribuída aos Conteúdos Disciplinares.....119
- GRÁFICO 3 - Comparação das Opiniões Sobre o Número de Disciplinas a Incluir nos Cursos de Formação Inicial.....125
- GRÁFICO 4 - Comparação das Opiniões Sobre a Distribuição da Disciplina(s) ao Longo do Curso.....127
- GRÁFICO 5 - Comparação das Opiniões Sobre a Carga Horária Semanal da(s) Disciplina(s).....130
- GRÁFICO 6 - Comparação das Opiniões Sobre o Regime de Funcionamento da(s) Disciplina(s).....132
- GRÁFICO 7 - Comparação das Opiniões Sobre a Designação a Atribuir à(s) Disciplina(s).....136
- GRÁFICO 8 - Comparação das Opiniões Sobre a Componente Teórica/Prática da(s) Disciplina(s).....138
- GRÁFICO 9 - Comparação das Opiniões Sobre a Proporção Entre a Parte Teórica e a Prática da(s) Disciplina(s).....141

GRÁFICO 10 - Comparação das Opiniões Sobre a Forma de Organização da Componente Prática da(s) Disciplina(s).....145

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Evolução do Número de Alunos Atendidos por Tipo de Deficiências Educativas Especiais.....29

QUADRO 2 - Quadro Resumo das Opiniões dos Diversos Autores.....70

QUADRO 3 - Amorça Pretendida.....86

QUADRO 4 - Local da Actividade Profissional dos Peritos na Área Académica.....87

QUADRO 5 - Cargo que Desempenham os Peritos na Área Académica.....88

QUADRO 6 - Tempo de Serviço no Actual Cargo dos Peritos na Área Académica.....89

QUADRO 7 - Local da Actividade Profissional dos Peritos na Área de Intervenção.....90

QUADRO 8 - Cargo que Desempenham os Peritos na Área de Intervenção.....91

QUADRO 9 - Tempo de Serviço no Actual Cargo dos Peritos na Área de Intervenção.....92

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - Evolução do Número de Alunos Atendidos Por Tipo de Necessidades Educativas Especiais.....29

QUADRO 2 - Quadro Resumo das Opiniões dos Diversos Autores.....70

QUADRO 3 - Amostra Pretendida.....86

QUADRO 4 - Local da Actividade Profissional dos Peritos na Área Académica.....87

QUADRO 5 - Cargo que Desempenham os Peritos na Área Académica.....88

QUADRO 6 - Tempo de Serviço no Actual Cargo dos Peritos na Área Académica.....89

QUADRO 7 - Local da Actividade Profissional dos Peritos na Área de Intervenção.....90

QUADRO 8 - Cargo que Desempenham os Peritos na Área de Intervenção.....91

QUADRO 9 - Tempo de Serviço no Actual Cargo dos Peritos na Área de Intervenção.....92

QUADRO 10 - Ordenação das Opiniões dos Peritos na Área Académica Sobre os Conteúdos Prática da(s) Disciplinares.....	111
QUADRO 11 - Ordenação das Opiniões dos Peritos na Área de Intervenção Sobre os Conteúdos Prática da(s) Disciplinares.....	114
QUADRO 12 - Comparação das Opiniões dos Postos Atribuídos aos Conteúdos Pelos Dois Grupos Amostrais.....	116
QUADRO 13 - Opiniões dos Dois Grupos Amostrais Relativamente ao Número de Disciplinas.....	123
QUADRO 14 - Opiniões dos Dois Grupos Amostrais Relativamente à Distribuição da(s) Disciplina(s) ao Longo do Curso.....	124
QUADRO 15 - Opiniões dos Dois Grupos Amostrais Relativamente à Carga Horária Semanal da(s) Disciplina(s).....	128
QUADRO 16 - Opiniões dos Dois Grupos Amostrais Relativamente ao regime de Funcionamento da(s) Disciplina(s).....	131
QUADRO 17 - Opiniões dos Dois Grupos Amostrais Relativamente à Designação a Atribuir à(s) Disciplina(s).....	134

QUADRO 18 - Opiniões dos Dois Grupos Amostrais Relativamente à  
Componente Teórica/Prática da(s)  
Disciplina(s).....137

QUADRO 19 - Opiniões dos Dois Grupos Amostrais Relativamente à  
Duração das Componentes Teórica/Prática da(s)  
Disciplina(s).....139

INTRODUÇÃO

QUADRO 20 - Opiniões dos Dois Grupos Amostrais Relativamente à  
forma de Organização da Componente Prática da(s)  
Disciplina(s).....142

QUADRO 21 - Níveis de Significância resultantes da Prova P para as  
Diferentes Formas de Organização da Componente Prática  
Entre os Peritos na Área Académica e na Área de  
Intervenção.....144

Tal facto toma maiores proporções quando nos referimos ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais.

MITTLER (1992) afirma que uma política de integração 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.

BENARD DA COSTA (1981) aponta 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.

## INTRODUÇÃO

Segundo ESTRELA (1984), o êxito ou fracasso de um sistema de ensino depende, em grande parte, da qualidade dos seus agentes de ensino, pelo que uma das principais preocupações no processo ensino-aprendizagem para a obtenção do tão desejado sucesso escolar centra-se na formação de professores.

Tal facto toma maiores proporções quando nos referimos ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais.

MITTLER (1992) afirma que uma política de integração 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.

BENARD DA COSTA (1981) aponta 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, como refere FONSECA (1980)<sup>1</sup> 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».

Para SIM-SIM (1987) toda a criança é especial no sentido de que é única em termos do seu ritmo de desenvolvimento e das suas necessidades educativas. No entanto, umas são mais especiais que outras, na medida em que devido a factores biológicos e/ou sociais podem apresentar diferenças significativas, a vários níveis, em relação ao grupo (etário a que pertencem, devendo a escola assegurar que a intervenção educativa para estas crianças esteja de acordo com as suas necessidades educativas especiais.

Para que a escola possa responder a tais necessidades 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.

<sup>1</sup> FONSECA (1980, pp.70).

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.

FONSECA (1980) salienta a necessidade da formação do ensino regular ter de ser bem pensada porque nela (seja a inicial como a formação em serviço) se justifica o processo mais geral da integração. O autor refere ainda, que todos os professores «regulares» ou «especiais» deverão estar envolvidos no processo educativo de todas as crianças (especiais ou não). Todo o professor da classe regular deve estar equipado para atender às necessidades educacionais especiais de qualquer criança.

BOVAIR (1989) refere igualmente que, para iniciar de forma apropriada a integração da Educação Especial no sistema e na prática regular de ensino, há que apostar numa política e num plano claros, sendo necessário começar pela preparação inicial do professor. BOVAIR (op. cit.) aponta ainda que os professores que estão hoje a ser preparados precisam de um nível mais alargado do conhecimento especializado do que os seus antecessores, isto é, não será suficiente ser só portador das competências de conhecimento e ensino relacionadas com a sua área disciplinar, mas também é preciso ter competências que os preparem para a variedade de diferenças individuais apresentadas pelo grupo de crianças que estarão na sua sala de aula.

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 do sistema de formação, existe outro sistema, 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 concerteza enriquecer 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.

As motivações que nos levam a realizar este estudo estão directamente relacionadas, por um lado, com o percurso académico realizado no âmbito da Educação Especial, e por outro, com o percurso profissional que de há alguns anos a esta parte tem sido ligado à formação inicial de professores.

De maneira a poder responder da melhor forma às questões levantadas, o nosso estudo encontra-se estruturado em quatro partes, antecedido da introdução.

A **Introdução** refere a justificação do trabalho, as motivações para a realização do mesmo e a linha de orientação.

A **primeira parte** diz respeito ao enquadramento teórico e subdivide-se em dois capítulos:

- ◆ No Capítulo I procuramos abordar a problemática da educação do deficiente em Portugal, focando a evolução que o seu atendimento tem sofrido, chegando à integração escolar, salientando a evolução da mesma através da legislação mais importante emitida sobre esta matéria em Portugal.

- ◆ No Capítulo II abordamos numa perspectiva geral a formação de professores em Educação Especial no nosso país, fazemos referência às tendências internacionais provenientes da União Europeia e apresentamos opiniões de autores sobre os conhecimentos a adquirir pelos futuros professores em necessidades educativas especiais.

A **segunda parte** faz referência à planificação e organização experimental, subdividida também em dois capítulos:

- ◆ No Capítulo I faz-se o enunciado do problema e expõem-se os objectivos do trabalho e as hipóteses a que se pretende dar resposta.

- ◆ No Capítulo II é descrita a metodologia utilizada, feita a caracterização dos sujeitos e apresentados os procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

A **terceira parte** faz referência à apresentação e discussão dos resultados, subdividida igualmente em dois capítulos:

- ♦ No Capítulo I é feita a apresentação e análise dos resultados.
- ♦ No Capítulo II procede-se à discussão dos mesmos.

Na **quarta parte** apresentam-se as principais conclusões, e tecem-se algumas recomendações no âmbito do conhecimento das necessidades educativas especiais dos futuros professores e para futuras investigações.

Finalmente faz-se referência ao material bibliográfico utilizado no estudo e aos anexos do trabalho.

## PARTE I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. INTRODUÇÃO

No presente capítulo procuraremos abordar a problemática da educação do deficiente em Portugal, focando a evolução que o seu atendimento tem sofrido, até chegarmos à integração escolar, salientando a evolução da mesma através do quadro legislativo mais importante existente sobre esta matéria em Portugal.

## 2. O DEFICIENTE E A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: Da Segregação à Integração.

### CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

A assistência às crianças deficientes tem preocupado grande parte dos países. Portugal não ficou alheio a esta preocupação e a evolução da educação do deficiente tem acompanhado a evolução do sistema de ideias e a estrutura social do país.

É possível que no nosso país as primeiras tentativas de ensino de surdos-mudos datem do Século XVI. Em 1563, tal como refere FERNANDES (1989), «parece ter vivido em Vila Real uma "mestra de loucos" que se dedicava cumulativamente à medicina».

FERNANDES (1989) refere que, apesar destas tentativas de educação de deficientes, só por volta de 1823 começa entre nós o problema da educação de deficientes a projectar-se no plano da política educativa. Nesta data, José António Freitas Rego enviou

## 1. INTRODUÇÃO

No presente capítulo procuraremos abordar a problemática da educação do deficiente em Portugal, focando a evolução que o seu atendimento tem sofrido, até chegarmos à integração escolar, salientando a evolução da mesma através do quadro legislativo mais importante emitido sobre esta matéria em Portugal.

## 2. O DEFICIENTE E A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: Da Segregação à Integração.

A assistência às crianças deficientes tem preocupado grande parte dos países. Portugal não ficou alheio a esta preocupação e a evolução da educação do deficiente tem acompanhado a evolução do sistema de ideias e a estrutura social do país.

É possível que no nosso país as primeiras tentativas de ensino de surdos-mudos datem do Século XVI. Em 1563, tal como refere FERNANDES (1989), «parece ter vivido em Vila Real uma "mestra de moucos" que se dedicava cumulativamente à medicina»<sup>2</sup>.

FERNANDES (1989) refere que, apesar destas tentativas de educação de deficiente, só por volta de 1822 começa entre nós o problema da educação de deficientes a projectar-se no plano da política educativa. Nesta data, José António Freitas Rego enviou

<sup>2</sup> FERNANDES (1989, p.67). 662, de 27 de Março de 1929, o Instituto Tri

um pedido a D. João VI no sentido de serem educadas as crianças e jovens surdas-mudas do nosso país. O seu pedido foi atendido e em virtude da «falta de estruturas pedagógicas nacionais»<sup>3</sup> D. João VI contratou um sueco de nome Pedro Aron Borg, para organizar um «Instituto de Surdos-Mudos e Cegos» que foi instalado no palácio do Conde de Mesquitela, no sítio da Luz, freguesia de Carnide. Em 1834, é decretada por Joaquim António de Aguiar a integração do Instituto na «Casa Pia de Lisboa»<sup>4</sup>.

Posteriormente outros estabelecimentos são criados, nomeadamente os asilos e os institutos.

Cada um destes estabelecimentos tinha finalidades distintas. Assim, enquanto nos asilos os objectivos prendiam-se com a assistência à criança, nos institutos os objectivos eram fundamentalmente educativos.

Nos finais do Século XIX inícios do Século XX existiam em Portugal dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois institutos de surdos<sup>5</sup>.

No início deste século (1912) a educação de deficientes levou um grande impulso com a obra do clínico e pedagogo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira.

Provedor da «Casa Pia de Lisboa» durante muitos anos, Costa Ferreira fundou duas instituições para «anormais», nomeadamente a «Colónia Agrícola de S. Bernardino» (1912) em Peniche e o «Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa» (1915) em Santa Isabel, que mais tarde passou a denominar-se «Instituto António Aurélio da Costa Ferreira»<sup>6</sup>, em sua homenagem.

<sup>3</sup> Ibidem (p.77)

<sup>4</sup> FERNANDES (1989).

<sup>5</sup> BENARD DA COSTA (1981).

<sup>6</sup> Pelo Decreto-Lei n.º 16.662, de 27 de Março de 1929, o Instituto foi

Em Maio de 1929, foi aprovado o regulamento do «Instituto Médico-Pedagógico», que definia as suas funções como<sup>7</sup>:

- «Centro Orientador e Coordenador de Serviços, particularmente consagrado à selecção e distribuição das crianças física ou mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua Educação»;
- «Centro de Estudos e Preparação de pessoal Docente e Auxiliar dessas Instituições».

Directamente, o Instituto só se dedicava à educação e ao tratamento «dos defeituosos da fala e dos anormais suficientemente educáveis». Previa-se ainda a criação de «classes de aperfeiçoamento» junto das classes ordinárias assim como de outros serviços.

Em Julho de 1935 o Instituto foi integrado nos Serviços de Orientação Pedagógica e Aperfeiçoamento do Ensino, dependentes da Direcção-Geral do Ensino Primário<sup>8</sup>. Outras instituições de atendimento vão surgindo:

- ♦ «Instituto Médico-Pedagógico Condessa de Rilvas» (1926), para menores anormais do sexo feminino, que funcionava inicialmente com pessoal técnico especializado vindo da Bélgica e que mais tarde veio a preparar técnicos que iriam servir em diversos estabelecimentos, nomeadamente no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

---

desanexado da Casa Pia e transferido para o Ministério da Instrução Pública, assim como foi alterada a sua designação.

<sup>7</sup> M.E. / DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984).

<sup>8</sup> Ibidem. (1963).

<sup>9</sup> NUNES (1946).

- ♦ «Instituto de Reeducação Mental e Pedagógica» (1930), dirigido pelo Dr. Faria de Vasconcelos, para "anormais recuperáveis dos 5 aos 16 anos".
- ♦ «Instituto Doutor Navarro de Paiva» (1930), destinado a "menores do sexo masculino, anormais delinquentes dos 9 aos 16 anos que sejam susceptíveis de educação e capazes de fornecer um rendimento social pela prática de um ofício adequado às suas capacidades".

Na década de 40, com a reestruturação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, sob a direcção do Dr. Victor Fontes, (encerrado para obras desde 1935, voltando a reabrir as suas portas em Maio de 1942<sup>10</sup>) a educação de pessoas com deficiência leva um novo incremento.

Em Dezembro de 1945 o Instituto passou a ser Dispensário de Higiene Mental Infantil do país e as suas funções giravam em torno da despistagem das crianças com problemas, orientação de serviços de ensino e intervenção directa, formação de professores e técnicos e ainda de promover a investigação no âmbito médico-pedagógico e de psiquiatria infantil.

No domínio da formação de professores o Instituto teve um papel fundamental (que será desenvolvido posteriormente), na medida em que durante muitos anos foi a única instituição a formar professores. O «curso do magistério especial de anormais» foi organizado oficialmente no ano de 1941, pelo Decreto N°31.801, e regulamentado em 1942 pelo Decreto N°32.607<sup>11</sup>.

Os Decretos-Lei 35.401, de 27 de Dezembro de 1945; 35.801, de 13 de Agosto de 1946 e 43.752, de 24 de Junho de 1961,

<sup>10</sup> FONTES (1963).

<sup>11</sup> NUNES (1946, p.120) AL DO ENSINO SUPERIOR 1944, p.17).

regulamentam a criação e o funcionamento das classes especiais no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira<sup>12</sup>, que na época foi considerado uma inovação no atendimento a crianças com problemas e vigorou muito tempo como sendo o único modelo de atendimento escolar a este tipo de crianças.

A primeira classe especial foi criada em Fevereiro de 1947, a funcionar numa escola primária, sob a orientação de professores formados pelo Instituto.

Em 1961 as condições do Instituto são alteradas, passando o mesmo para a tutela do Instituto de Assistência Psiquiátrica e em 1963 o Instituto passa para a dependência da Direcção-Geral do Ensino Superior.

Não podemos deixar de sublinhar a importância que o Instituto teve ao nível do conhecimento e divulgação no nosso país dos problemas de saúde mental infantil, através da sua notável publicação que foi a Revista «A Criança Portuguesa», sob a orientação do Professor Victor Fontes.

Importa referir que no princípio da década de 60, se verifica uma maior intervenção do Estado na educação dos deficientes através da Direcção-Geral de Assistência, que cria no Instituto de Assistência aos Menores os «Serviços de Educação de Deficientes», primeiro de deficientes mentais, depois auditivos e finalmente visuais, com o objectivo de organizar meios educativos para crianças e jovens deficientes em todo país.

Além da intervenção directa com crianças, este Instituto também centralizou a sua acção na especialização de professores para trabalharem com crianças deficientes visuais e auditivos.

<sup>12</sup> M.E. / DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984, p.17).

Segundo BENARD DA COSTA (1981), as primeiras experiências de ensino integrado parecem ter acontecido ligadas a este Instituto, na medida em que o mesmo durante alguns anos apoiou o «Centro Infantil Hellen Keller» (deficientes visuais), primeira escola a tentar a educação conjunta de crianças cegas, amblíopes e com visão normal. Os primeiros alunos cegos a frequentar a escola regular (ensino preparatório e secundário) eram oriundos desta instituição.

Apesar do panorama atrás descrito, os recursos não eram suficientes para dar resposta às necessidades sentidas no país, daí que grupos de pais se organizassem em associações procurando criar estruturas educativas para os seus filhos. Assim nascem a «Liga Portuguesa de Deficientes Motores» (1956), a «Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral» (1960), a «Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides» (1962), a «Associação Portuguesa para a Protecção às Crianças Autistas» (1971) entre outras<sup>13</sup>.

Este estado de coisas manteve-se até à década de 70, época em que ocorreram algumas mudanças políticas importantes. Com a Reforma de Ensino em 1973<sup>14</sup>, o Ministério da Educação toma a seu cargo a educação das crianças e jovens deficientes, sendo então publicada a Lei Orgânica que cria dentro do Ministério da Educação as Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário, tendo a primeira uma «Divisão de Ensino Especial» e a segunda uma «Divisão

<sup>13</sup> BENARD DA COSTA (1981, p.312).

<sup>14</sup> Decreto-Lei n.º 5/73 que alarga o período da escolaridade obrigatória para 8 anos e torna-a extensiva às crianças inadaptadas, deficientes e precoces. A reforma não foi totalmente aplicada (devido às transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril), no entanto estavam criadas as bases para se iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal.

de Ensino Especial e Profissional»<sup>15</sup>. Estas divisões orientaram a sua acção para a especialização de professores e para a organização de estruturas regionais com capacidade para desenvolverem o ensino integrado de crianças e jovens portadores de deficiência auditiva, visual e motora. Na continuidade desta acção são criadas as Equipas de Ensino Especial para apoiar os alunos com problemas sensoriais e motores cujo objectivo era a integração familiar, escolar e social desta população.

Na sequência de toda esta reforma e com o crescente movimento oriundo de outros países (Noruega, Suécia, Dinamarca, Estados Unidos e Itália, entre outros) tendente a promover a educação das crianças deficientes num meio o menos restritivo possível, parecem estar criadas as condições para a implementação e desenvolvimento da integração escolar das crianças deficientes nas estruturas regulares de ensino.

Actualmente a educação dos deficientes assenta em dois tipos de estruturas de atendimento:

- ♦ Equipas de Educação Especial, cuja acção se desenvolve junto das escolas públicas regulares, apoiando alunos nelas integrados - Ensino Integrado, sob a responsabilidade do Ministério da Educação.
- ♦ Escolas especiais e estabelecimentos de ensino particular - Ensino não Integrado, sob a responsabilidade do Ministério do Emprego e da Segurança Social e do Ministério da Educação.

Daqui se pode constatar que actualmente a educação das crianças deficientes se encontra sob a responsabilidade de dois Ministérios: o da Educação e o do Emprego e da Segurança Social. No plano dos princípios legais as competências são distintas e não se sobrepõem, mas antes se completam.

<sup>15</sup> BENARD DA COSTA (1981, p.314).

No capítulo seguinte abordaremos o tema da integração escolar focando a evolução legislativa em Portugal nesta matéria e as consequências que tal facto traz no papel do professor do ensino regular face à integração.

### 3. O DESENVOLVIMENTO DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

Na maioria dos países, incluindo Portugal, a educação das crianças deficientes foi durante muitos anos caracterizada por práticas segregativas tradicionais realizadas em instituições do Ensino Especial, cujas origens se encontram nas raízes históricas da Educação Especial.

No entanto, estas práticas vão sendo substituídas pela educação das crianças deficientes em meios o menos restritivos possíveis.

O conjunto de razões que influenciaram a integração em Portugal parecem emergir dos seguintes factos:

- Os movimentos de crítica e contestação às práticas segregativas em diversos países europeus e Estados Unidos.
- Influências internacionais: Estados Unidos com a Public Law 94/142 de 1975 e Inglaterra com a publicação do Warnock Report em 1978.
- Influências internas com a publicação de diplomas legais nos últimos anos (e.g., Lei de Bases do Sistema Educativo).

Por volta dos anos 60/70, vai emergindo em vários países um movimento de crítica e contestação às práticas segregativas tradicionais características da educação das crianças deficientes.

As origens destas contestações assentam fundamentalmente em aspectos relacionados com:

- estudos educacionais realizados (KIRK, 1964; CALHOUN & ELLIOT, 1977; SEMMEL, 1979), procurando comparar a eficácia da educação imediata em regime integrado e não integrado, cujas conclusões apontam que as crianças deficientes em regime segregado não atingem melhores resultados do que aquelas que estão integradas em classes regulares. Tal facto traz a público os resultados negativos obtidos pelas práticas segregativas;

- nesta linha importa referenciar LILLY (1970)<sup>16</sup>, que refere que tentar definir criança deficiente não é o melhor caminho a seguir, mas que é importante desenvolver «envolvimentos diferenciados na aula» (meios, estratégias de ensino), de forma a se poder responder às necessidades educativas das crianças. O meio educativo é aqui realçado como um factor importante para a criança desenvolver as suas potencialidades de uma forma adequada;

- os movimentos a favor da defesa da igualdade de direitos e de oportunidades vão aumentando e alargam a sua acção à área da deficiência e das práticas segregativas utilizadas;

- os movimentos iniciados pelos pais dos deficientes e por eles próprios que actuam como grupos de pressão;

- novas medidas legislativas e políticas dos diversos governos vão surgindo numa resposta à pressão sentida e «a integração deixa pois de ser uma opção, para se tornar um mandato legal»<sup>17</sup>.

Estes movimentos ocorridos em diversos países europeus e nos Estados Unidos vão permitir uma viragem acentuada na educação das

<sup>16</sup> Cit. por RODRIGUES (1986)

<sup>17</sup> RUIVO (1986/87/88, p.13).

crianças deficientes. As contestações acentuam cada vez mais a abolição das práticas educativas segregativas e a necessidade cada vez mais premente da educação destas crianças em meios o menos restritivos possíveis.

Nos últimos anos, em vários países, têm sido desenvolvidos alguns trabalhos e emitida legislação que são marcos importantes de todo este movimento para a integração e que têm influenciado as práticas educativas para deficientes no nosso país.

Estes, contêm os modelos conceptuais básicos para a organização e planificação das práticas educativas integradas. Assim salientamos: PL-94/142 (1975), Snowdon Working Party (1976), Warnock Report (1978), White Paper (1980), O.C.D.E. (1981).

RUIVO (1986/87/88) refere que a legislação americana (PL-94/142, 1975) e inglesa (Warnock Report - 1978) são aquelas que mudaram radicalmente a maneira de pensar no domínio da Educação Especial. Os dois textos encerram em si mudanças significativas quer nas práticas educativas quer na concepção. Assim, eles assentam nos princípios básicos de que:

- os pais têm um papel importantíssimo na educação dos seus filhos, pelo que a sua intervenção deve ser sempre solicitada, sem que nenhuma medida educativa dos seus filhos seja tomada sem que eles participem;
- toda a criança deve ter um Plano de Ensino Individualizado;
- a situação educacional da criança deve ser sempre primordialmente procurada num meio escolar e o menos restritivo possível, propondo sempre que desejável a integração escolar com as outras crianças;

11. A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais, p.11-12. in: Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91.

12. A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais, p.12. in: Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91.

- sendo a criança colocada num programa de ensino especial, a sua avaliação deve ter sempre o consentimento e a colaboração dos pais.

Na sequência deste movimento integrativo dos vários países europeus e Estados Unidos a Educação Especial em Portugal tem sofrido alguma evolução, estando os seus princípios norteadores consignados em numerosas resoluções de organismos internacionais como por exemplo: Nações Unidas, UNESCO, OCDE, CEE, e também em diplomas legais que têm sido publicados nos últimos anos incrementando uma larga evolução no campo da integração. A Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro, e o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, são exemplos desta evolução. Todos estes princípios apontam para um maior direito do deficiente à educação, à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade como cidadão de pleno direito.

O direito à educação, está contemplado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança e implica que seja garantido a todas as crianças portadoras de deficiência o acesso ao ensino e o mesmo seja gratuito ao nível do básico<sup>18</sup>.

O direito à igualdade de oportunidades «implica que para cada criança seja proporcionado um atendimento individualizado que responda às respectivas características e necessidades educativas. Para que esta igualdade de oportunidades seja possível é necessário garantir que métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos, recursos materiais e espaços educativos se encontrem adequados a cada criança<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais, p.11-13. in: Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91.

<sup>19</sup> A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais, p.12. in: Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91.

O direito de participar na sociedade traduz-se no direito da criança portadora de deficiência viver no seio da sua família e na respectiva comunidade, sem deixar de poder usufruir das respostas educativas de que necessita. Assim, a criança ou jovem com deficiência em idade escolar deve sempre que possível realizar a sua educação na escola regular, em contacto com os seus pares, sendo adoptado o recurso a medidas mais restritivas só depois de esgotadas todas as possibilidades de frequentar a escola regular<sup>20</sup>.

Este direito emerge do princípio da Normalização, que já em 1969 foi definido por NIRGE e que mais tarde MIKKELSEN (1978) clarifica o conceito referindo que a Normalização não significa tornar o deficiente «normal», mas sim o criar-lhe condições de vida tão semelhantes quanto possível às dos seus pares da sociedade em que se encontra inserido, para que a diferença entre este e o «normal» seja cada vez menor.

No entanto, apesar das intenções legislativas a integração escolar do deficiente tem percorrido um caminho com muitos escolhos.

Como nos outros países, também a educação das crianças deficientes em Portugal foi durante muitos anos caracterizada por práticas segregativas tradicionais realizada em instituições do Ensino Especial que foram acompanhando a evolução da Educação Especial. Esta evolução relaciona-se com aspectos ligados à modificação dos conceitos relativos ao deficiente, à evolução das ideias sobre a escolaridade, nomeadamente a organização da estrutura escolar, o carácter de obrigatoriedade da mesma, o modo de funcionamento e com aspectos relacionados com a vida económica do país.

<sup>20</sup> A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais, p.11-13. in: Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91.

A grande transformação nesta matéria dá-se nos anos 70, com a Reforma de Ensino em 1973 através da Lei n° 5/73 «que visava alterar profundamente a estrutura e o âmbito do ensino básico extensivo às crianças inadaptadas, deficientes e precoces»<sup>21</sup>, em que o Ministério da Educação tomou a seu cargo a responsabilidade do ensino integrado através das Divisões do Ensino Especial criadas pela primeira vez dentro das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário<sup>22</sup> na sequência desta reforma. Apesar da reforma não ter sido totalmente aplicada, em virtude das transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril de 1974, pode-se dizer que estavam lançados os dados para se «iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal»<sup>23</sup>.

A Constituição da República Portuguesa de 1976, «uma das poucas Constituições do mundo em cujo texto explicitamente se consagram os direitos dos deficientes e as obrigações do Estado para com eles»<sup>24</sup>, nos seus artigos 73° e 74° consagra o «direito ao ensino e à igualdade de oportunidades garantido pelo Estado a todos os cidadãos»<sup>25</sup> e no que respeita ao deficiente o artigo 71° estabelece os plenos direitos e deveres destes cidadãos, assim como atribui ao Estado a responsabilidade de operacionalizar uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e

<sup>21</sup> SNR - Presidência do Conselho de Ministros (1983).

<sup>22</sup> Decreto-lei n°45/73. As actividades da Divisão do Ensino Especial eram orientadas para a especialização de professores e para a organização de estruturas capazes de desenvolverem o ensino integrado a nível da deficiência auditiva, visual e motora. Na continuidade desta acção, por volta de 1976/77 são criadas as primeiras equipas de Ensino Especial para apoiarem alunos com problemas sensoriais e motores, com o objectivo de os integrarem ao nível familiar, social e escolar.

<sup>23</sup> SNR - Presidência do Conselho de Ministros (1983, p.13).

<sup>24</sup> Carta para os anos 80 - Nota preambular à edição portuguesa.

<sup>25</sup> SNR - Presidência do Conselho de Ministros (1983, p.15).

integração dos deficientes entre outros aspectos que venham efectivar os seus direitos.

Como consequência dos princípios constitucionais e na necessidade de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças, o Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro, determina que «o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito» para os primeiros seis anos de escolaridade, sendo a idade escolar fixada entre os 6 e os 14 anos. No respeitante às crianças com necessidades educativas especiais este Decreto-Lei estabelece que «o Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico».

A chamada Lei da Educação Especial, Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro, aprovada pela Assembleia da República, surge na sequência da evolução da Educação Especial que decorreu de acordo com o contexto político, económico e social da altura. Podemos salientar, como exemplo, as experiências de integração nas estruturas regulares de ensino possibilitadas pela Reforma de 1973, as transformações surgidas após o 25 de Abril de 1974 e ainda a tomada de consciência da necessidade de alterações no sector da Educação Especial. Esta Lei define «os princípios orientadores da educação especial, quer nos objectivos que deve prosseguir, quer na organização estrutural que lhe deve servir de suporte»<sup>26</sup> e integra nos objectivos da educação em geral os que são definidos para a Educação Especial. Vários são os aspectos inovadores desta Lei, no entanto salientamos o facto desta «privilegiar o princípio da integração das crianças deficientes no

<sup>26</sup> SNR - Presidência do Conselho de Ministros (1983, p.17).

sistema regular de ensino, sempre que possível»<sup>27</sup>. Como esta Lei remetia para regulamentações subsequentes para a concretização destes princípios e da organização da Educação Especial e tal não se tendo verificado, torna-a «completamente ineficaz»<sup>28</sup>.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n°46/86, de 14 de Outubro, vem estabelecer as grandes metas para a educação e constitui um factor que será decisivo para o futuro da Educação Especial, na medida em que cria as condições de enquadramento das políticas integradoras. No seu artigo 2° a Lei é bastante clara quando refere que «*todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República*»<sup>29</sup> o que abrange efectivamente a educação das crianças com necessidades educativas especiais. Ao tratar da Educação Especial em particular, o artigo 18° intitulado "Organização da Educação Especial", «*consagra pela primeira vez no nosso país uma orientação da política educativa visando a população deficiente e esta orientação aponta de forma inequívoca para três direcções fundamentais: o direito das crianças deficientes a uma educação adequada às suas necessidades específicas; a opção por uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino sempre que possível; a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre todas as modalidades de educação especial do foro oficial, privado ou cooperativo*»<sup>30</sup>. O articulado da Lei reflecte uma orientação no sentido de assegurar os direitos à educação a todos os alunos, recomendando a integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas estruturas do ensino regular.

A Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lei N°9/89, de 2 de Maio que «visa

<sup>27</sup> SNR - Presidência do Conselho de Ministros (1983, p.17).

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Decreto-Lei n°46/86, de 14 de Outubro.

<sup>30</sup> BENARD DA COSTA (1991, p.2)

promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência» (art. 1º), vem reforçar uma vez mais as intenções da necessidade de garantir a integração escolar da população com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino.

Assim, no seu artigo 19º, sobre a política de educação, pode-se ler «...deve garantir a integração nos estabelecimentos de ensino ou em instituições especializadas de pessoas com necessidades educativas especiais em condições pedagógicas, humanas e técnicas apropriadas».

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo alguns documentos legais foram elaborados com o objectivo de operacionalizar os princípios da Lei.

Assim, e já na década de 90, a legislação tem sido mais abundante no sentido de regulamentar os princípios da integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular. Pela sua importância destacamos os Decretos-Lei 35/90, de 25 de Janeiro, e o 319/91, de 23 de Agosto.

O primeiro assenta na «Escolaridade para Todos», incluindo as crianças com necessidades educativas especiais quando no seu artigo 2º refere que «os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência». O conteúdo deste Decreto-Lei, para além de consignar o direito das crianças com necessidades educativas especiais à educação, apresenta uma forte evolução no cumprimento da escolaridade obrigatória destas crianças quando comparado com outro publicado à mais de 10 anos, o 538/70 que

apesar de referir que o Estado assegura o cumprimento da escolaridade obrigatória também estabelece (devido à falta de estruturas de ensino especial capazes de responderem às necessidades destas crianças) que as crianças com «incapacidade comprovada» possam ser dispensadas da matrícula ou da frequência até ao final da escolaridade.

O segundo aponta numa perspectiva da «Escola para Todos», em que se pretende assegurar a estas crianças a frequência da escola regular e nortear os princípios da sua integração. Passamos a citar esses princípios<sup>31</sup>:

- «adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno no seu contexto escolar e sócio-familiar;
- participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, seja no contexto da avaliação, seja no contexto da realização dos planos e programas educativos;
- responsabilização da escola regular - ou seja, de todos os profissionais nela envolvidos - pela orientação global da intervenção junto destes alunos;
- diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível que torne viável a máxima adequação a cada situação;
- utilização de professores de educação especial como recurso da escola, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais;
- abertura da escola ao meio, de modo a possibilitar a utilização dos serviços de segurança social, de saúde ou outros».

---

<sup>31</sup> A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais, p.14. in: Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91.

As medidas consignadas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, baseiam-se, para além dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, fundamentalmente em dois documentos:

- na «Declaração Mundial sobre a Educação para Todos» de 9 de Março de 1990, que aponta para a necessidade de se tomarem medidas no sentido de se assegurar o direito à igualdade de oportunidades de acesso à educação a todas as crianças, independentemente do tipo de deficiência que apresentarem;

- na Resolução 90/C162/02, de 31 de Maio de 1990 dos Ministros dos países da Comunidade Europeia, relativa «à *integração das crianças e jovens deficientes no sistema de ensino regular*»<sup>32</sup>.

Todas estas evoluções reflectem-se no sistema de ensino, na medida em que as crianças com necessidades educativas especiais passam agora a ser educadas nas escolas de ensino regular tornando-se necessário adaptar o sistema para que estes alunos possam ter oportunidades iguais às das outras crianças, isto é, o sistema tem de colocar à disposição destas crianças uma educação adaptada às suas necessidades especiais de preferência nas estruturas regulares de ensino.

Assim, a educação da criança com problemas, que era fundamentalmente realizada em escolas especiais passa agora a ser realizada sempre que possível em estruturas do ensino regular.

As estruturas educativas existentes em Portugal para o atendimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (já focado anteriormente), na escolaridade obrigatória, são de dois tipos<sup>33</sup>:

<sup>32</sup> Comissão das Comunidades Europeias - SEC (1992, p.4)

<sup>33</sup> PEREIRA (1993).

- «Ensino integrado, desenvolvido por Equipas de Educação Especial do âmbito do Ministério da Educação;
- Escolas de Ensino Especial, Públicas ou Privadas».

O número de crianças com necessidades educativas especiais a frequentar a escola regular no nosso país tem aumentado bastante nos últimos anos.

Pelos dados apresentados pelo Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (1993)<sup>34</sup>, na última década verifica-se uma acentuada evolução na implementação do ensino integrado.

Em 1992, 71% (27.354) dos alunos com deficiências são atendidos pelo ensino integrado e 29% (11.446) pelas escolas de ensino especial. Se compararmos estes dados com os existentes em 1982, em que a percentagem de atendimento das escolas de ensino especial era de 79% contra 21% do ensino integrado facilmente podemos constatar a acentuada evolução referida anteriormente.

Segundo a mesma fonte, quanto ao número de equipas de educação especial verifica-se que em 1982 existiam 29 com 448 docentes e que dez anos depois quadruplicou o seu número: 214 equipas constituídas por 2.519 docentes. Estas equipas encontram-se distribuídas por regiões da seguinte forma:

- Na Direcção Regional de Educação do Norte existem 67 equipas com 712 docentes.
- Na Direcção Regional de Educação do Centro 54 equipas e 635 docentes.
- Na Direcção Regional de Educação de Lisboa 59 equipas com 869 docentes.

<sup>34</sup> PEREIRA (1993).

- Na Direcção Regional de Educação do Alentejo 22 equipas com 212 docentes.

- Na Direcção Regional de Educação do Algarve 12 equipas com 91 docentes.

A região de Lisboa é aquela que apresenta o maior número de docentes (869) e a região do Norte é aquela que apresenta o maior número de equipas de educação especial (67).

Ainda segundo a mesma fonte, a partir de 1982, a caracterização da população atendida pelas equipas de educação especial passa a ser mais abrangente na medida em que para além do atendimento aos alunos com deficiências físicas e sensoriais apoiam também a integração de crianças e jovens com deficiência mental e com problemas específicos de aprendizagem. Os números falam por si:

ANO	TIPO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS								TOTAL
	AUD	VIS	MOT	MENT	ADG	DEA	DE	DC	
1982	873	620	1 076	754	-	-	-	-	3 323
1992	2 287	1 287	2 648	5 399	1 353	9 760	3 328	130	27354

Quadro 1 - Evolução do número de alunos atendidos por tipo de necessidades educativas especiais.

LEGENDA:

AUD - Deficiência Auditiva

VIS - Deficiência Visual

MOT - Deficiência Motora

MENT - Deficiência Mental

ADG - Atraso de Desenvolvimento Global

DEA - Dificuldades Específicas de Aprendizagem

DE - Distúrbios de Aprendizagem

DC - Doenças Crónicas

Não tem sido só a quantidade que tem aumentado. No que se refere a modelos de intervenção também se verificaram alterações. Senão repare-se:

- quando se iniciaram as primeiras experiências por volta de 1944 no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira com as «classes especiais» de «Educação Integrada», tal como ela é definida nos Cadernos de Apoio ao Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;

- quando por volta de 1960, sob a orientação da Direcção Geral de Assistência pela primeira vez foram apoiados alunos com deficiência que frequentavam a escola regular e se criaram as «salas de apoio»;

- quando por volta de 1976 são criadas as «Equipas de Educação Especial» com o objectivo de facilitar «integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência»<sup>35</sup>; o apoio educativo aos alunos integrados era essencialmente centrado na deficiência da criança, isto é, pretendia-se que a presença da criança na classe regular perturbasse o menos possível a organização e o desenvolvimento do processo educativo das outras crianças. Quer isto dizer que as crianças portadoras de deficiências tinham que apresentar capacidades para acompanhar o chamado currículo normal, o que significava que nem todas podiam estar na escola regular.

A partir de meados dos anos 80 estar integrado deixou de significar «acompanhar o currículo normal» para passar-se a admitir a possibilidade de numa mesma escola existirem «projectos educativos diferenciados»<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Cadernos de Apoio ao Decreto-Lei n.º 319/91.

<sup>36</sup> Ibidem.

No campo prático, estas modificações significam profundas alterações no sistema de ensino, nomeadamente na organização das estratégias de intervenção do professor do ensino regular e do seu papel na escola, entre outras. O professor do ensino regular confrontar-se-à cada vez mais com crianças com necessidades educativas especiais na sua sala de aula, o que o leva também a confrontar-se com metodologias diferentes, novas práticas, novas técnicas de trabalhos de grupo, diferentes estratégias e ajudas específicas.

Cada vez mais é apontada a crescente responsabilidade do professor do ensino regular na integração de crianças com necessidades educativas especiais, daí que ele tenha que estar consciente do seu papel e da sua função.

O artigo 2º do Decreto-Lei 319/91 é um exemplo do que acabamos de afirmar quando refere que: «o regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais», podendo essas adaptações traduzirem-se nas seguintes medidas «...adaptações de materiais; adaptações curriculares;... adequação na organização de classes ou turmas...». A participação do professor na elaboração do Plano Educativo Individual (artigo 15º) e no Programa educativo (artigo 16º) assim como na respectiva execução, são aspectos que conduzem à maior responsabilidade do professor do ensino regular na integração destas crianças.

A resposta educativa adequada de que necessita grande parte das crianças com necessidades educativas especiais, reside na qualidade do processo pedagógico cuja responsabilidade é do professor do ensino regular.

<sup>19</sup> Os intervenientes na Aplicação do Decreto-Lei 319/91, p.8.

<sup>20</sup> HAMMILL & WIEDENFELS, citado por DIAS (1994, p.92)

Passando a citar o que se encontra no Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91<sup>37</sup>, cabe ao professor do ensino regular:

- «conhecer a situação de cada aluno e detectar as dificuldades que alguns apresentam;
- procurar adequar o processo educativo às características individuais, de modo a tentar superar as dificuldades detectadas;
- desenvolver métodos e estratégias que promovam o sucesso educativo;
- solicitar, quando necessário, o apoio dos colegas e dos órgãos pedagógicos e directivos da escola».

As perspectivas internacionais (BOOTH; HAMMIL & WIEDERHOLF, 1983<sup>38</sup>) apontam para que cada vez mais o professor do ensino regular seja o principal responsável pela integração escolar destas crianças.

O sistema deve proporcionar aos futuros professores, logo na sua formação inicial, uma sensibilização às necessidades educativas especiais, de forma a que este possa desempenhar adequadamente a multiplicidade de funções e de competências que lhe é pedida, para que possa proporcionar ao aluno com necessidades educativas especiais as condições necessárias para que ele desenvolva ao máximo as suas potencialidades e capacidades para vir a ser membro activo da sociedade a que pertence.

Apesar das tendências apontarem para uma maior responsabilidade do professor do ensino regular pelos alunos com necessidades educativas especiais, não quer isto dizer que o papel do professor especializado deixe de ter significado. Muito pelo contrário, são-lhe é atribuídas funções diferentes, como seja, o

<sup>37</sup> Os intervenientes na Aplicação do Decreto-Lei 319/91, p.8.

<sup>38</sup> HAMMIL & WIEDERHOLF, citado por DIAS (1993, p.92)

caso de apoiar o professor do regular na sua intervenção com as crianças e ainda contribuir para a sua formação que não acabe na formação inicial.

É importante referir que o processo de integração escolar das crianças/jovens com necessidades educativas especiais, assente num plano variado de princípios, se apresenta em vias de desenvolvimento, pelo que se torna necessário que o sistema geral de ensino, e particularmente os professores, reveja o seu papel, as suas responsabilidades e competências neste processo.

Não queríamos terminar este ponto sem deixarmos de fazer referência às recomendações internacionais feitas no domínio da integração, visto Portugal fazer parte da Comunidade Económica Europeia (actual União Europeia).

As preocupações da União Europeia nesta matéria aparecem expressas com algum significado na Resolução do Conselho de Ministros da Educação reunidos em Conselho (76/C308), de 13 de Dezembro de 1976, em que se denota a preocupação deste em tomar medidas para *«melhorar a preparação dos jovens para a actividade profissional e para facilitar a sua passagem da educação para a vida activa»*<sup>39</sup>, que posteriormente foram desenvolvidas pela Resolução (82/C193) do Conselho de Ministros da Educação, de 12 de Julho de 1982. Em 1981, o Conselho através da Resolução (81/C347) relativa à integração social dos deficientes, promove claramente a integração escolar das crianças deficientes. Desde esta época, como refere o Relatório da Comissão das Comunidades Europeias, *«o Conselho e os Ministros da Educação recomendam aos Estados-Membros a admissão dos alunos deficientes nos sistemas de ensino regular ao mesmo tempo que reconhecem o papel importante do ensino especializado»*<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> Comissão das Comunidades Europeias - SEC (1992, p.5).

<sup>40</sup> Ibidem.

A 4 de Junho de 1984 o Conselho e os Ministros da Educação elaboram conclusões relativas à integração escolar de alunos deficientes com o objectivo de «promover no âmbito dos sistemas educativos nacionais, um conjunto de medidas destinadas a promover uma melhor integração escolar dos alunos deficientes»<sup>41</sup>. A contribuição de Portugal nesta matéria começa-se a fazer sentir a partir de 1987 (na sequência da adesão à Comunidade Europeia em Janeiro de 1986) quando é elaborado um documento de trabalho sobre integração escolar com as contribuições nacionais. Este trabalho serviu de base às conclusões (87/C211/01) do Conselho e dos Ministros da Educação, reunidos a 14 de Maio de 1987, sobre um «programa de colaboração europeia para a integração escolar das crianças deficientes»<sup>42</sup> de que Portugal já faz parte.

A Resolução (90/C162/02) do Conselho e dos Ministros da Educação reunidos a 31 de Maio de 1990 relativa «à integração das crianças e jovens deficientes no sistema de ensino regular»<sup>43</sup> em que se pretende intensificar as medidas tendentes à integração, vem completar a evolução das Resoluções e Conclusões da União Europeia, mais significativas nesta matéria.

---

<sup>41</sup> Comissão das Comunidades Europeias - SEC (1992, p.6).

<sup>42</sup> Ibidem.

<sup>43</sup> Ibidem, p.4.

## INTRODUÇÃO

O objectivo deste capítulo é o de realizar uma análise resumida sobre a formação de professores em Educação Especial em Portugal, assente em três vertentes: a evolução histórica da formação de professores em Educação Especial, as tendências internacionais oriundas da União Europeia e a apresentação de opiniões de autores sobre os conhecimentos dos futuros professores em necessidades educativas especiais.

## CAPÍTULO II

### 2. DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA À FORMAÇÃO INICIAL

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 2.1. Formação Especializada

A história da formação de Educadores/Professores de Educação Especial em Portugal acompanha a evolução da própria Educação Especial e da Educação em geral.

Podemos considerar quatro fases distintas ao longo do tempo, em que cada uma foi um marco importante na evolução histórica desta formação.

Na primeira fase que se inicia por volta de 1940 e vai até aos anos 60, o Ministério da Educação tomou a seu cargo as primeiras medidas formativas em relação aos professores de crianças chamadas «normais» e «inadaptadas», sendo responsabilizado por esta acção o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (BENARD DA COSTA, 1988).

## 1. INTRODUÇÃO

O objectivo deste capítulo é o de realizar uma análise resumida sobre a formação de professores em Educação Especial em Portugal, assente em três vertentes: a evolução histórica da formação de professores em Educação Especial, as tendências internacionais oriundas da União Europeia e a apresentação de opiniões de autores sobre os conhecimentos dos futuros professores em necessidades educativas especiais.

## 2. DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA À FORMAÇÃO INICIAL

### 2.1. Formação Especializada

A história da formação de Educadores/Professores de Educação Especial em Portugal acompanha a evolução da própria Educação Especial e da Educação em geral.

Podemos considerar quatro fases distintas ao longo do tempo, em que cada uma foi um marco importante na evolução histórica desta formação.

Na primeira fase que se inicia por volta de 1940 e vai até aos anos 60, o Ministério da Educação tomou a seu cargo as primeiras medidas formativas em relação aos professores de crianças chamadas «anormais» e «inadaptadas», sendo responsabilizado por esta acção o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (BENARD DA COSTA, 1988).

Importa salientar que anteriormente a esta data, em 1930, o Instituto já tinha sido incumbido de organizar cursos anuais de especialização para professores das «classes especiais para retardados» (Decreto-Lei n°17.974, de 17 de Fevereiro), mas só através do Decreto-Lei n°21.695, de 29 de Outubro de 1932, é que foi atribuída ao Instituto a função de preparar professores habilitados com o «curso de magistério especial de anormais» (NUNES, 1946).

Este Instituto teve um papel muito importante (como já foi referido anteriormente) na evolução da Educação Especial, não só ao nível do atendimento de crianças mas também na formação de professores especializados.

Em 26 de Dezembro de 1941, pelo Decreto-Lei n°31.801, foi criado o «Curso de Preparação de Professores e outros Agentes de Ensino de Anormais», tendo sido organizado só um ano depois pelo Decreto-Lei n°32.607, de 30 de Dezembro, que estabelece as condições de frequência e obtenção da carta de curso «que constitui título indispensável para o exercício do ensino de anormais nos estabelecimentos do Estado»<sup>44</sup>. Segundo FONTES (1963) para se poder frequentar este curso de especialização era necessário que os professores fossem diplomados por qualquer universidade portuguesa ou tivessem obtido o curso do Magistério Primário numa das escolas do país. O mesmo autor, refere ainda a título de curiosidade que até esta data apenas 12 professores diplomados frequentaram estes cursos, sendo a maioria constituída por professores do Magistério Primário.

O curso tinha a duração de um ano lectivo com uma forte componente prática, sendo constituído por duas unidades de ensino: Psicologia de Anormais e Pedagogia.

<sup>44</sup> Decreto-Lei n°31801, Artigo 14°.

Em 1964, através do Decreto-Lei n.º 45.832, de 25 de Julho, o curso sofre uma reestruturação ao nível das unidades de ensino, alargando-as e modificando-as, e da sua designação, passando este a chamar-se «Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas».

Apesar de todo este esforço o Instituto não conseguia responder a todas as crianças com problemas, ficando de fora aquelas cujos problemas eram do foro motor, sensorial ou mental profundo.

Na sequência deste facto é que emerge a segunda fase, que se estende até meados dos anos 70.

A Direcção-Geral de Assistência Social vai estender a sua acção a algumas destas crianças, assumindo a especialização de professores para alunos deficientes visuais e auditivos, através do Centro de Preparação de Pessoal da mesma Direcção Geral (BENARD DA COSTA, 1981, 1988).

Podemos constatar que se verifica uma dualidade de entidades formadoras: por um lado o Ministério da Educação e por outro o da Assistência Social.

A terceira fase inicia-se por volta de 1973/74, marcada por situações relevantes.

A primeira passa pela reestruturação do Ministério da Educação em 1973, data em que é publicada a lei orgânica das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário, em que na primeira é criada uma «Divisão do Ensino Especial» e na segunda uma «Divisão de Ensino Especial e Profissional» (BENARD DA COSTA, 1981). A estas Divisões, entre outras funções, coube o papel de especializar professores.

A Divisão do Ensino Especial da Direcção-Geral do Ensino Básico organizou cursos de especialização para crianças deficientes visuais, auditivas e motoras nos anos lectivos de 1974/75 e 1975/76, e a Divisão da Direcção-Geral do Ensino Secundário um curso para professores de crianças deficientes visuais nos anos lectivos de 1975/76 e 1976/77;

A seguinte passa pela reorganização dos cursos de especialização do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira em função deste novo contexto.

Durante um ano o curso do Instituto é suspenso<sup>45</sup> a fim de ser reestruturado. Para tal um grupo interministerial foi formado para pensar numa reestruturação unificada dos cursos de especialização (existiam também os das Divisões do Ensino Especial). Assim, a 5 de Janeiro de 1977, por Despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior, recomeçaram as actividades de formação neste Instituto e em Abril do mesmo ano iniciou-se um novo Curso com a designação de «Curso de Formação de Professores do Ensino Especial». O novo curso sofre modificações ao nível do plano de estudos e da duração, passando para três anos.

Os professores que podem frequentar o Curso têm que ser profissionalizados, independentemente do grau de ensino, e possuir pelo menos dois anos de experiência pedagógica.

Pelo Despacho Normativo n°108/81, de 4 de Abril são definidos o conjunto de objectivos, estrutura curricular e plano de estudos do Curso de Formação de Professores do Ensino Especial.

<sup>45</sup> Por despacho de 21 de Junho de 1975 do Director-Geral do Ensino Superior. Até esta data o Instituto realizou 33 cursos, especializando 396 professores.

Importa focar que foi autorizada a extensão deste curso à Região Autónoma da Madeira pelo Despacho N°59/Região Autónoma da Madeira e Ministério da Educação/83, de 27 de Abril de 1983.

O curso tinha como objectivo formar professores do Ensino Especial a fim de exercerem a sua actividade «junto de crianças e adolescentes que, no âmbito da educação infantil e dos ensinos básico e secundário, têm dificuldades na utilização dos meios correntes de ensino-aprendizagem, devido a:

- funcionamento intelectual deficitário, por causas diversas;
- deficiências sensoriais (visual e auditiva);
- deficiência motora»<sup>46</sup>.

A duração do curso é de três anos, sendo os dois primeiros repartidos em quatro semestres com carácter teórico-prático e o último ano de estágio fora do Instituto.

Resumidamente, pela análise do plano de estudos, verifica-se que:

- no primeiro ano o currículo é comum para as várias especialidades e tem características propedêuticas, incidindo na caracterização de situações concretas, conhecimento de instrumentos de intervenção necessários a estas situações e ainda uma sensibilização à problemática da Educação Especial. Com este tronco comum pretendia-se colmatar a insuficiência ou inexistência de conhecimento em algumas áreas de formação de base (Desenvolvimento da Criança e do Jovem, Sociologia da Educação, ...);

- no segundo ano, os alunos optam pela deficiência em que se querem especializar, sendo por isso considerado o ano da especialização propriamente dita. Neste ano, continua a existir um tronco comum, embora de menor extensão, e fora do

<sup>46</sup> M.E./DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984, p.10).

tronco comum os alunos agrupam-se por área de especialidade e adquirem conhecimentos mais aprofundados e específicos;

- o último ano é caracterizado pela situação real de trabalho profissional, tão semelhante quanto possível aquele que o aluno vai encontrar quando começar a trabalhar.

É com esta organização que o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira vai formar professores até à integração do curso na Escola Superior de Educação de Lisboa em 1986. Esta transição já estava prevista pelo Despacho Normativo n.º108/81 de 4 de Abril, onde são definidos uma série de aspectos relacionados com a organização deste curso e onde é referenciado que «..., cujo funcionamento, a título provisório, se processará no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira até à integração do Curso na Escola Superior de Educação de Lisboa»<sup>47</sup>.

Na última fase, que corresponde à actualidade, cabe às Escolas Superiores de Educação (focando aqui apenas as da rede pública) assumirem a tarefa da formação de professores.

Com a criação do Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei n.º513-T/79, de 26 de Dezembro) e nele inseridas as Escolas Superiores de Educação, a estas foi conferida, para além de outras, a função de especializar professores para a Educação Especial. O artigo 16.º da Lei anteriormente focada, ratificado, com alterações, pela Lei n.º29/80 de 28 de Julho, determina que nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto sejam ministrados cursos de especialização no domínio do Ensino Especial.

A criação destes cursos, com a designação de «Curso de Educação Especial», é regulamentada pelas seguintes portarias:

<sup>47</sup> M.E./DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984, p.8).

□ A portaria n° 433/86, de 9 de Agosto, para a Escola Superior de Educação do Porto. «O curso tem a duração de dois anos, sendo três semestres em regime de tempo completo na Escola Superior de Educação e o último semestre predominantemente de actividade profissional acompanhada».

O curso tem um tronco comum às áreas de especialização, «centrado sobre as dificuldades de aprendizagem, a problemática das perturbações emocionais e de comportamento».

O aluno pode optar pelas seguintes «áreas de especialização:

- a) Problemas Auditivos e de Linguagem;
- b) Problemas Visuais e Multideficiência;
- c) Deficiência Mental e Problemas Motores».

Só se podem candidatar professores que «sejam titulares dos diplomas conferidos pelos cursos de educador de infância ou de magistério primário» e ainda que «possuam um mínimo de dois anos lectivos completos de serviço docente».

□ A portaria n° 441/86, de 13 de Agosto, para a Escola Superior de Educação de Lisboa. Este curso resulta da «conversão do curso de formação de professores de educação especial ministrado pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, regulado pelo Despacho Normativo n°18/86, de 5 de Março».

Tal como o do Porto, também este tem a duração de dois anos lectivos, integrando «as seguintes componentes:

- a) Formação teórica;
- b) Prática;
- c) Projecto de Investigação/Inovação Pedagógica».

As áreas de especialização aparecem no segundo ano e são as seguintes:

- a) Problemas de Comunicação;
- b) Problemas de Motricidade;
- c) Problemas de Cognição».

As condições de acesso são as mesmas que para o curso do Porto, pelo que se pode constatar que os professores dos outros níveis de ensino não têm acesso a estes cursos.

Decorrente da necessidade da formação contínua de professores para áreas especializadas, alguns Institutos Politécnicos conferem, através das suas Escolas Superiores de Educação, Diplomas de Estudos Superiores Especializados (DESE) na área da Educação Especial. São exemplo disso as seguintes Escolas Superiores de Educação do ensino público:

♦ Santarém, que confere um DESE em Apoio Educativo a Populações Especiais, o qual «visa fornecer competência específica para a produção de trabalho educativo junto de populações especiais ... e concebido o trabalho educativo em três vertentes:

- Directo, junto das referidas populações escolares;
- De suporte metodológico, junto dos professores que as integram nos grupos escolares;
- De apoio e diálogo a nível da família/grupo de pertença dos citados grupos».

Têm acesso a este curso educadores de infância, professores do ensino básico e secundário<sup>48</sup>

♦ Lisboa, que confere um DESE em Educação Especial, nas opções de: Necessidades Educativas Ligeiras, Problemas Graves de Cognição, Problemas Graves de Comunicação, Problemas Motores Profundos e Multideficiência para a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; Problemas Auditivos e

<sup>48</sup> Portaria n°795/89, de 9 de Setembro.

de Linguagem, Problemas Visuais e Motores para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário<sup>49</sup>.

♦ Porto, que também confere um DESE em Educação Especial, nas opções de: Deficiência Auditiva e Problemas de Linguagem, Deficiência Visual e Multideficiência, Deficiências Motoras e Mental para a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação Especial para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário<sup>50</sup>.

♦ Coimbra, como as anteriores, confere um DESE em Educação Especial, nas opções de Dificuldades de Aprendizagem e Problemas Graves de Motricidade e Cognição, para a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico<sup>51</sup>.

♦ Setúbal, confere um DESE em Integração Escolar, que «visa formar profissionais capazes de coordenar e ou integrar equipas multidisciplinares que promovam e apoiem a educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência ou outros problemas, integrados nas classes de ensino regular da escolaridade obrigatória». Este DESE é aberto a educadores de infância, professores do ensino básico e do secundário<sup>52</sup>.

♦ Ainda a salientar que a Universidade do Algarve, através da Escola Superior de Educação de Faro, confere também o DESE em Educação Especial na opção de Dificuldades de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico<sup>53</sup>.

Estes cursos têm a duração de dois anos lectivos, com acesso a professores dos vários graus de ensino.

<sup>49</sup> Portaria n°1072/91, de 23 de Outubro.

<sup>50</sup> Portaria n°1074/91, de 23 de Outubro.

<sup>51</sup> Portaria n°962/92, de 8 de Outubro.

<sup>52</sup> Portaria n°927/93, de 22 de Outubro.

<sup>53</sup> Portaria n°970/92, de 12 de Outubro.

Toda esta evolução aponta apenas para a formação especializada de professores no âmbito da Educação Especial.

## 2.2. Formação Inicial

Neste contexto é pertinente questionar: «O que se passa ao nível da Formação Inicial de professores neste domínio?»

Neste campo a evolução também é grande, no entanto menos notória que no caso da formação especializada.

As instituições do ensino público ligadas à formação de professores têm vindo a integrar nos seus cursos a problemática da Educação Especial, sendo pioneiro nesta matéria o desaparecido Instituto Nacional de Educação Física, que desde 1942 desenvolveu trabalho no âmbito dos deficientes motores e físicos (MORATO, 1983)<sup>54</sup> e várias foram as teses de fim de curso realizadas neste âmbito.

Após a reestruturação do curso, em 1957, foi introduzida no 3º ano a disciplina de «Ginástica de correcção e de recuperação»<sup>55</sup>.

Em 1977/78 o Instituto Superior de Educação Física (actualmente Faculdade de Motricidade Humana) reintroduz nos currículos dos cursos de professores de Educação Física disciplinas do âmbito da Educação Especial.

É a partir da década de 80, principalmente com o incremento das Escolas Superiores de Educação e dos Centros Integrados de Formação de Professores, que o panorama da formação inicial de Educadores/Professores se altera.

<sup>54</sup> Cit. por RODRIGUES (1990, p.442).

<sup>55</sup> Decreto-Lei nº41.447, de 17 de Dezembro de 1957.

A própria legislação acentua este aspecto, como se pode verificar no Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n° 344/89, de 11 de Outubro, no n° 2 do artigo 15°):

*«Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial».*

A mesma preocupação já tinha anteriormente sido recomendada pelo Conselho Nacional de Reabilitação (1988) através do Plano Orientador da Política de Reabilitação:

*«Inclusão nos currículos de formação inicial de educadores e professores das Escolas Superiores de Educação de uma área disciplinar obrigatória de ensino especial e reabilitação, centrada nas várias tipologias de necessidades educativas especiais».*

Esta preocupação não aparece vinculada apenas às Escolas Superiores de Educação mas também aos ramos educacionais das Universidades:

*«Inclusão nos currículos dos ramos educacionais dos cursos ministrados pelas Universidades e Institutos Universitários de uma disciplina orientada para a compreensão do aluno diferente».*

Estas preocupações surgem na sequência do facto de as crianças com deficiência passarem a serem educadas cada vez mais nas escolas regulares, o que leva à necessidade de capacitar o professor para responder às necessidades educativas especiais destas crianças.

Com a publicação do Relatório da Comissão de Inquérito sobre educação de crianças deficientes - Warnock Report (1978), começa-se a divulgar como termo alternativo a «deficiente» a expressão «crianças com necessidades educativas especiais», deixando assim de se rotularem estas crianças/jovens.

Este novo conceito traz consigo novas perspectivas em termos pedagógicos no que diz respeito à intervenção com este tipo de crianças. RODRIGUES (1991), salienta que esta nova expressão, pela sua definição, que envolve aspectos relacionados com a acção pedagógica, atende mais aquilo que a criança é de facto e menos a um «conjunto de ideias relativamente imutáveis e não explicitáveis em termos de intervenção educativa e terapêutica»<sup>56</sup>.

Na opinião do mesmo autor, esta perspectiva abriu novas possibilidades à integração de crianças com dificuldades nas estruturas de ensino regular, pelo facto de a escola ter que dar resposta a estas necessidades educativas, que deveriam idealmente constar do reportório de formação de qualquer professor (especialista de aprendizagem) em qualquer escola. RODRIGUES (op. cit.) salienta ainda, que dimensionar a «deficiência» em termos de necessidades educativas especiais, é focalizar a acção na criança concreta e na acção pedagógica tendo em consideração os ritmos, sequências e objectivos de aprendizagem da própria criança.

Ainda sobre este aspecto RUIVO (1988) refere que o Warnock Report propõe um modelo conceptual no âmbito da Educação Especial que assenta no facto da deficiência passar a ser encarada como um «contínuo» de necessidades específicas de educação, abolindo-se de uma vez as «características diagnósticas» profundamente ligadas ao «modelo médico tradicional». A educação não tem nada a ver com um paradigma de natureza médica, sendo WEDELL (1983) da opinião que

<sup>56</sup> RODRIGUES (1991, pp.76).

os «rótulos dos síndromas», são úteis para a medicina mas revelam-se de fraca utilidade em educação, visto não fornecerem informações pertinentes ao professor sobre os passos a seguir na educação dessas crianças.

RUIVO (1988) salienta ainda que, actualmente em consequência das mudanças referidas, para intervir com estas crianças nos devemos preocupar fundamentalmente com os materiais, os objectivos a atingir a curto, médio e longo prazo e o meio em que ocorre o processo educativo. Assim, podemos afirmar que os modelos actuais de intervenção assentam mais em tarefas, requisitos de base, condições das próprias crianças e dos meios em que estas evoluem.

Em função das novas tendências verificadas na Educação Especial, torna-se necessário e urgente que futuros professores tenham uma formação genérica em Educação Especial de modo a que possam desempenhar adequadamente as novas funções que lhes cabem neste âmbito «obedecendo a modelos integradores e acompanhando a evolução do sistema educativo com estratégias de mudança e inovação» (FERNANDES, 1991).

As Escolas Superiores de Educação têm vindo a introduzir alterações nos seus planos de estudo, a fim de dar cumprimento ao Decreto-Lei n° 344/89, de 11 de Outubro.

A partir de alguns estudos<sup>57</sup> realizados com o objectivo de verificar a situação acima referida, parece-nos ser possível tirar algumas ilações, que ajudem a melhor visualizar a realidade do que é no nosso país a formação inicial de educadores/professores ministrada pelas Escolas Superiores de Educação (ESE's) do ensino público, no domínio da Educação Especial.

<sup>57</sup> FERNANDES (Direcção) (1991) e MESQUITA & MARQUES (1992).

Dos estudos realizados pode-se constatar que na maioria dos cursos de formação inicial ministrados nas ESE's existe uma disciplina, módulo ou seminário no âmbito da Educação Especial.

Segundo FERNANDES (1991), apenas as ESE's de Santarém e Viseu ainda não tinham dado cumprimento à Lei. Também o Centro Integrado de Formação de Professores da Madeira se encontrava na mesma situação.

No entanto, no estudo efectuado por MESQUITA & MARQUES (1992) relativo às ESE's, se por um lado se confirma o caso de Viseu e não o de Santarém (talvez já tivesse solucionado a questão), por outro lado estranhamente vem a detectar que em Coimbra não se tinha ainda aplicado o estipulado pela Lei.

Actualmente, pela leitura dos planos de estudos podemos constatar que todas as Escolas Superiores de Educação apresentam uma disciplina, módulo ou seminário no âmbito da Educação Especial para Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Do estudo realizado MESQUITA & MARQUES (1992) verificaram que as ESE's adoptam programas com características específicas, justificado pelo estatuto de autonomia pedagógica, e que as mesmas estão despertas para os problemas das Necessidades Educativas Especiais.

Da análise realizada aos planos de estudos sobre a organização disciplinar, os mesmos autores constataram que existe uma certa uniformidade de critérios, nomeadamente ao nível do funcionamento da disciplina, módulo ou seminário no 3º ano dos vários cursos, geralmente em regime semestral, embora a carga horária seja heterogénea nos mesmos, podendo distribuir-se entre 1 e 4 horas por semana (a maioria situa-se entre as 2 e 3 horas por semana).

As designações dadas às disciplinas, módulos ou seminários também variam de escola para escola, mas aquela que foi encontrada com mais frequência designa-se por «Introdução à Educação Especial».

No que diz respeito às Universidades pertencentes à rede pública, da análise dos planos de estudos, podemos constatar a existência ou não de disciplinas no âmbito da Educação Especial, apenas pela designação clara e objectiva da mesma.

Da consulta feita verificamos que dos 81 cursos de formação inicial de professores realizados nas Universidades, apenas 11 apresentam explicitamente disciplinas que são do âmbito da Educação Especial, perfazendo um total de 14 disciplinas (com designação clara e objectiva nos planos de estudo).

Quanto ao ano de funcionamento e ao regime da disciplina constatamos que das 14 disciplinas:

- 9 são leccionadas no 3º ano;
  - 2 são leccionadas no 2º ano e 2 no 5º ano;
  - 1 é leccionada no 4º ano.
- 
- 11 são ministradas em regime semestral;
  - 3 são ministradas em regime anual.

Tal como nas ESE's, a maioria das disciplinas funciona no 3º ano do curso e é semestral.

A carga horária varia entre as 2 e as 3 horas semanais, e a designação das disciplinas é bastante diversificada.

As designações que se repetem com mais frequências são «Educação Especial» e «Introdução à Educação Especial». Importa

relembrar que no estudo sobre as ESE's a designação mais frequente foi «Introdução à Educação Especial».

As referidas disciplinas são ministradas na sua maioria nos cursos de Professores do Ensino Primário (5 disciplinas) e de Educadores de Infância (6 disciplinas).

No que diz respeito aos restantes (70) cursos encontramos disciplinas relacionadas com a Psicologia e outras com a Saúde, onde eventualmente, nos seus programas poderão incluir módulos ou seminários que abordem esta questão<sup>58</sup>.

Embora todo este panorama pareça ser promissor, as respostas ao nível da formação dos professores do ensino regular em necessidades educativas especiais continuam a ser insuficientes, na medida em que ainda não se verifica a existência de disciplinas do âmbito da Educação Especial em todos os cursos de formação inicial de educadores/professores, apesar da legislação emitida neste sentido.

### 3. TENDÊNCIAS ACTUAIS NOS PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA: A Formação Inicial e a Educação Especial.

O papel que o professor do ensino regular desempenha no contexto da integração é de extrema importância e reconhecido como fundamental. Assim se justifica o facto dos vários países da União Europeia virem a introduzir alterações nos planos de estudo dos seus cursos de formação inicial de professores, de modo a que

<sup>58</sup> Não foi possível obter informação mais detalhada, em virtude de não termos obtido as respostas solicitadas.

estes possam responder e acompanhar com maior eficácia a nova política integradora.

De uma forma geral em todos os países da União Europeia, a formação inicial de professores que vão leccionar em escolas do ensino regular ou em jardins de infância realiza-se em estabelecimentos do Ensino Superior.

Vejamos de seguida como é que a Formação Inicial dos educadores e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico se articula com a Educação Especial em cada um dos países da União Europeia<sup>59</sup>. A fim de complementar esta informação será também focada, de uma forma geral, a formação especializada em Educação Especial<sup>60</sup>.

♦ Bélgica: A formação inicial é assegurada por Instituições do Ensino Superior Pedagógico para os níveis pré-escolar e primário e com a duração de 3 anos.

A formação inicial de professores do ensino básico na Bélgica de língua francesa inclui componentes curriculares directamente relacionados com o ensino de crianças com necessidades educativas especiais. Ainda na zona francófona, os professores do ensino primário e os educadores, no último ano, têm estágios variados sendo um deles realizado numa escola de ensino especial.

A formação especializada não está prevista, apenas existe sob a forma de estágios de curta duração. No entanto, para professores efectivos ou que se destinem a ensinar no ensino especial é possível uma formação complementar (não

<sup>59</sup> Fontes: GASPAS (1989); HÉLIOS (1990); DENS & WALLEGHEM (1991); CENCETTI et al. (1991); Relatórios nacionais sobre a Educação Especial nos estados-membros da Comunidade Europeia, enviados pela UNIDADE NACIONAL EURYDICE de 1991, referentes à «Question EURYDICE BR 90/007/06»; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1992).

<sup>60</sup> Ibidem.

obrigatória) mais completa, mediante cursos, seminários, módulos, estágios, visitas de estudo e outras. Esta formação dá direito a um diploma de formação complementar do Ensino Especial.

♦ Dinamarca: também se verifica que a formação inicial (duração de 4 anos) de professores do ensino básico inclui componentes curriculares directamente relacionados com o ensino de crianças com necessidades educativas especiais. Na parte da formação geral são dadas noções gerais sobre pedagogia especializada.

A formação especializada é de ano e meio, composta por um tronco comum (estudo das dificuldades gerais) e uma especialização no fim do curso (estudo das dificuldades específicas).

♦ Alemanha: a duração da formação inicial varia conforme os «Lander» (entre 4 e meio e 5 anos e meio). A escolha das disciplinas é muito flexível, permitindo aos estudantes escolherem o seu currículo de acordo com as suas preferências e nível de ensino em que pretendem trabalhar. Quer isto significar, que aqueles que pretendem seguir o Ensino Especial devem optar por matérias nesse âmbito por dois dos dez tipos de handicaps.

A formação especializada também varia conforme os «Lander». Assim, temos estudos universitários realizados em institutos de formação de professores com a duração normal de 8 a 10 semestres e complementos de formação com a duração de 2 a 4 semestres, após a formação inicial do professor. Esta formação inclui uma formação geral sobre a deficiência e uma formação específica sobre um determinado tipo de deficiência.

escolares e formação prática, sem qualquer tipo de referência à Educação Especial.

- ♦ Espanha: a formação inicial tem a duração de 3 anos dividida em opções, com a mesma duração, sendo uma a de Educação Especial.

A formação especializada não existe na fórmula a que estamos habituados. Ela está incluída na formação inicial, isto é, os estudantes terão que optar logo no início da sua formação.

- ♦ Grécia: com a duração de 4 anos, a formação inicial inclui na formação teórica, além de outras disciplinas, uma de Educação especial.

A formação especializada tem a duração de dois anos, só podendo frequentar estes cursos professores com experiência no ensino regular.

- ♦ França: formação inicial em 2 anos cujo conteúdo, para além de uma formação pedagógica geral teórica e prática, inclui módulos sobre adaptação e integração escolares.

A formação especializada é de 1 ano e atribui um «Certificado de Aptidão para as Acções Pedagógicas Especializadas de Adaptação e Integração Escolar (C.A.P.S.A.I.S.)». Este certificado atesta a qualificação dos professores que trabalham nas classes, estabelecimentos ou serviços que acolhem crianças e adolescentes com problemas, tendo em vista a sua adaptação e integração. O mesmo é atribuído a professores com 4 anos de serviço no ensino regular ou que realizaram o estágio da preparação organizado pelo Ministério da Educação Nacional, após um exame.

- ♦ Irlanda: formação inicial com duração de 3 anos, com componentes de formação teórica, didáctica das matérias escolares e formação prática, sem qualquer tipo de referência à Educação Especial.

A formação especializada surge após algum tempo de ensino na escola regular com a duração de 1 ano, não obrigatório.

♦ Itália: Apesar de ser um país em que a responsabilidade pela educação das crianças com deficiência é toda da escola regular, da análise dos documentos não há qualquer referência de matérias de Educação Especial na formação inicial cuja duração é de 4 anos.

Quanto à formação especializada é de 2 anos, com um total de 1300 horas, sendo obrigatório a sua frequência para os professores se poderem ocupar da integração de alunos deficientes.

♦ Luxemburgo: formação inicial de 3 anos. Os documentos analisados referem que para o ensino especializado é necessário completar a formação com cursos de 2 anos.

Quanto à formação de professores, as preocupações do Luxemburgo estão expressas num projecto de resolução relativo à «Formação dos professores que integram crianças e jovens deficientes e o papel dos pais face à integração no ensino regular», redigido durante a Presidência Luxemburguesa e apresentado ao Comité de Educação<sup>61</sup>. Um aspecto importante focado pela Presidência Luxemburguesa e pelas autoridades académicas é a que se expressa na seguinte questão: «pode-se conceber uma formação de base única, condensada que prepara para se trabalhar com qualquer aluno difícil?»<sup>62</sup>. Difícil será de se encontrar a resposta mais adequada, no entanto, é opinião generalizada de que «é necessário integrar a pedagogia especial e as didácticas especializadas nos conhecimentos e nas técnicas profissionais do professor generalista»<sup>63</sup>.

<sup>61</sup> COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1992, p.8).

<sup>62</sup> Ibidem, p.111.

<sup>63</sup> Ibidem.

♦ Países Baixos (Holanda): 4 anos de formação inicial cujo currículo inclui componentes curriculares directamente relacionadas com o ensino de crianças com necessidades educativas especiais, como seja o caso das minorias étnicas e crianças com problemas de leitura.

Quanto à formação especializada, aparece para os professores completarem as suas qualificações, não sendo obrigatória. A duração é de 2 anos.

♦ Reino Unido: Os professores possuem um diploma de «Bachelor of Education» (4 anos) para o ensino primário ou um certificado de pós-graduação em Educação (mais 1 ano) para o ensino secundário.

A formação inicial inclui uma introdução sobre as necessidades educativas especiais: aos futuros professores são ensinadas estratégias de ensino, a aquisição de competências num vasto domínio e a capacidade de identificar as necessidades especiais dos alunos.

Após a análise cuidada dos documentos consultados importa referir que, nos mesmos, poucas ou nenhuma referências são feitas à formação inicial de professores para o secundário.

No que respeita aos Estados-Membros da União Europeia (excluindo Portugal por ser tratado à parte), a partir do que foi descrito anteriormente, podemos constatar que a Bélgica Francófona, Dinamarca, Grécia, França, Países Baixos e Reino Unido incluem componentes curriculares sobre Educação Especial nos cursos de formação inicial de educadores/professores. Em Espanha a formação inicial é composta por opções com a mesma duração, sendo uma delas de Educação Especial.

Apesar dos outros Estados-Membros não incluírem esta componente curricular, os mesmos apontam nos relatórios nacionais que todos os esforços estão a ser canalizados para reformulações nos planos de estudos, existindo a intenção expressa de contemplar essa área nos futuros cursos de formação.

Nos mesmos relatórios, os Estados-Membros apontam que a «formação inicial de todos os futuros professores deverá incluir um módulo de sensibilização aos problemas das crianças deficientes»<sup>64</sup>.

## 5. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O atendimento educativo de alunos com necessidades educativas especiais cada vez mais se realiza nas estruturas regulares de ensino. Estas crianças, devido a vários factores, não se desenvolvem dentro dos parâmetros considerados normais e não obtêm rendimento escolar desejável. Na escola elas carecem de atenção particular.

- Quem lha vai dispensar?

- Que conhecimentos a ser ministrados aos futuros profissionais para melhor desempenharem o seu papel?

Alguns autores, como veremos de seguida, com as suas opiniões dão uma importante contribuição sobre este assunto.

<sup>64</sup> COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1992, p.114).

De entre as recomendações do WARNOCK REPORT (1978) relativas às necessidades educativas especiais, merece destaque a de que deverá ser incluído nos cursos de formação inicial de professores um elemento relativo à Educação Especial, cujos objectivos deveriam ser:

- desenvolver um conhecimento de que todos os professores, seja qual for o grupo etário dos seus alunos ou o seu nível de trabalho, se devem preocupar em ajudar as crianças que apresentam necessidades educativas especiais;

- preparar os professores para reconhecerem sinais precoces de possíveis necessidades educativas especiais;

- fornecer aos professores conhecimento do papel que devem desempenhar na avaliação das necessidades educativas da criança e na execução de medidas especiais prescritas;

- fornecer aos professores conhecimento sobre o que é a Educação Especial juntamente com a variedade de serviços de apoio existentes;

- proporcionar contactos com escolas, classes e equipas de Educação Especial;

- proporcionar aos professores algum conhecimento de como comunicar eficazmente com os pais e um conhecimento da importância da apreciação das ansiedades dos pais e do encorajamento do seu envolvimento contínuo no progresso dos seu filho;

- ACIMA DE TUDO, fornecer aos professores conhecimento em termos gerais de quando e onde se deve dirigir para a ajuda especializada.

Para atingir estes objectivos, O WARNOCK REPORT refere que se devem desenvolver as seguintes habilidades, conhecimentos e apreciações:

- **habilidades práticas de observação da criança, tanto individualmente como em grupo, para ajudar os professores a definir as suas percepções das variações de comportamento e aprendizagem das crianças e a desenvolverem os seus conhecimentos sobre as variações envolvimentoais da criança;**

- **apreciação das necessidades educativas de crianças com dificuldades de desenvolvimento - físico, sensorial, emocional, comportamental ou de aprendizagem - das necessidades dos seus pais e do valor da contribuição que estes podem dar ao desenvolvimento do seu filho;**

- **algum conhecimento dos necessários passos práticos para descobrir as necessidades especiais da criança e da capacidade para adoptar as atitudes mais convenientes para lidar com as suas dificuldades particulares e para apreciar a necessidade de modificar a organização da classe, o currículo ou as técnicas de ensino;**

- **apreciação da variedade de serviços especializados adequados para crianças com necessidades especiais e suas famílias e dos serviços de aconselhamento úteis para os professores.**

O WARNOCK REPORT salienta ainda que as técnicas de micro-ensino, os vídeos e outro material audio-visual assumem grande importância na formação de professores.

FONSECA (1980, S.D.) refere que, a nível da sensibilização, dever-se-ia criar uma unidade de Educação Especial em todas as Escolas Superiores de Educação que podia ser ministrada pelos professores especializados pelo Instituto António Aurélio da Costa

Ferreira com a finalidade de sensibilizar todos os professores do Ensino Primário para a problemática da Educação Especial. Na opinião do autor, estes professores deviam ser sensibilizados e alertados para os **«sinais que pudessem apontar para necessidades educacionais especiais»** e perceber **«a importância dos mesmos no desenrolar do processo ensino-aprendizagem dos alunos»**. Também foca a necessidade dos professores serem **«conhecedores dos serviços a nível local, regional e nacional»**, assim como **«aprender a lidar com os pais destas crianças»**.

Segundo FONSECA (1980, 1981) a formação deve apontar para a adaptação à mudança, tornando-a especial na medida em que todas as crianças são especiais. Assim, o autor afirma que a formação inicial deve ter em atenção aspectos como o **«desenvolvimento da criança, através de situações de observação como meios experimentais de indicação da variância e da atipicidade dos "Padrões Normais"»**, deve ainda preocupar-se **«com um melhor conhecimento dos factores sociais e emocionais que podem facilitar ou inibir o desenvolvimento das crianças deficientes»** e ainda permitir um **«melhor conhecimento das bases fisiológicas e biológicas (neurobiológicas)»**, assim como proceder a uma **«sensibilização à puericultura»**, na medida em que permite uma maior acção do professor junto da família.

HULEK (1983) aponta para a necessidade de se prepararem os futuros professores com **«conhecimentos gerais pormenorizados sobre necessidades de ensino e de educação, bem como influência pedagógica sobre os deficientes - na primeira infância, nas escolas elementares, secundárias e superiores»**.

O Relatório dos Peritos da OCDE/CERI (1984) refere que, atendendo aos actuais objectivos da política de Educação Especial, o ensino integrado em Portugal tem implicação na formação de

professores, apontando algumas recomendações neste campo. No que diz respeito à formação inicial de educadores/professores, os peritos afirmam que novos esquemas deviam ser criados para a formação de professores do regular, não só ao nível de novos programas, mas também de novas componentes do conteúdo. Assim, todos os futuros educadores/professores necessitam de receber:

- **informações sobre princípios gerais, objectivos da política e regulamentos legislativos;**

- **orientação sobre os conceitos de deficiência, incapacidade e "handicap", assim como sobre os problemas de diferença e normalidade, relacionados com segregação e integração;**

- **informação para desenvolver toda a competência para criarem planos de ensino apropriados a uma gama de alunos com diferentes capacidades e interesses (teorias pedagógicas e um sólido conhecimento didáctico constituem um instrumento básico de tal competência);**

- **informação para serem capazes de planear programas de educação individual, baseados na compreensão das necessidades educativas especiais.**

Também é focada a importância da comunicação e cooperação, operacionalizadas pelo trabalho de grupo, e ainda o «**trabalho prático**», que tem como base a necessidade dos futuros profissionais serem postos em presença de alunos que apresentam diferenças e de situações de ensino também marcadas pela diferença.

THOMAS & SMITH (1985) procuraram identificar vários assuntos que consideram importantes nas discussões que ocorrem frequentemente na área das necessidades e treino especiais.

Como os autores anteriores, SIM-SIM (1987) sublinha a importante função das escolas de formação em assegurar a

Num primeiro aspecto, relativamente à selecção de conteúdos, referem uma investigação de SMITH (1983) onde se afirma que ela deve ser realizada com base:

- na probabilidade da sua relevância para as experiências dos formandos;
- nos problemas de aprendizagem e de comportamento mais comuns;
- na discussão da prática, política e perspectivas a desenvolver nos contextos que têm relevância imediata para os formandos.

Um segundo aspecto diz respeito a se as disciplinas devem basear-se numa variedade de «conhecimentos», em situações práticas de classe ou nalguma mistura de ambos.

Seja qual for a forma de organização e a duração das componentes da disciplina, os autores indicam os seguintes aspectos:

- **proporcionar um conhecimento sobre crianças com necessidades educativas especiais, baseado nas características, frequência, distribuição, causas e padrões principais de identificação e apoios;**
- **exemplificados através de estudos de caso, contactos com professores, psicólogos, assistentes sociais e auxiliares;**
- **proporcionando exemplos de integração eficaz;**
- **acentuando o papel de todos os professores nas reuniões interdisciplinares;**
- **conhecimentos sobre os serviços de apoio;**
- **recursos, materiais e adaptações curriculares, testes diagnósticos, programas de remediação... .**

Como os autores anteriores, SIM-SIM (1987) sublinha a importante função das escolas de formação em assegurar a

preparação de docentes capazes de responder às reais necessidades do sistema educativo, e aponta ainda pistas que conduzem à reflexão sobre esta problemática nos cursos de formação inicial. A sua reflexão assenta em três vectores:

- «a compreensão da criança com necessidades educativas especiais;
- o conhecimento e colaboração com os serviços de apoio existentes;
- o trabalho com os pais e com a comunidade a que as crianças pertencem».

Assim, a autora refere que a abordagem curricular da problemática da criança com necessidades educativas especiais deve ser efectuada dentro do contexto do desenvolvimento geral típico da criança, considerando para tal:

- *os parâmetros do desenvolvimento nos seus múltiplos aspectos e as variações destes parâmetros que poderão afectar a aprendizagem escolar (cabendo aqui o conceito de Necessidades Educativas Especiais, a sua incidência e as características globais ou específicas dos tipos de variações ou desvios assinaláveis);*
- *o conhecimento dos factores de cariz biológico e social que estão na base das diferenças apresentadas;*
- *o conhecimento teórico e prático de técnicas de observação e avaliação das dificuldades e das metodologias mais utilizadas na abordagem pedagógica destas crianças;*
- *a experiência directa com crianças em situação de integração;*
- *a organização e funcionamento da classe (nomeadamente a facilitação do ensino individualizado) deverão ser também objecto de estudo.*

Como a educação destas crianças não pode ser efectuada de forma isolada, a autora afirma a necessidade de preparar o educador/professor do ensino regular para se familiarizar com as competências de outros profissionais e estar preparado para o «**trabalho em grupo com diferentes profissionais**», que recorrem a «abordagens diferentes e vocabulário específico quer no diagnóstico quer na elaboração de programas individuais», proporcionando-lhe oportunidades de «**desenvolvimento de estudos de caso**» com outros profissionais, dar-lhe a conhecer a «**existência dos diversos serviços de educação especial**» existentes a nível local, regional e nacional, dentro e fora do sistema escolar público ou privado, das estruturas de apoio existentes e das «**leis que os regulamentam**».

Para o trabalho com os pais e a comunidade, a autora salienta a capacidade que o educador/professor deve ter para compreender as circunstâncias familiares que rodeiam a criança e as implicações que isso traz para o processo ensino-aprendizagem; a possibilidade de perceber como funciona a dinâmica de uma família em que existe uma criança com problemas, assim como as necessidades dessa mesma família, e ainda o conhecimento de como lidar com estas famílias, assim como de as saber encaminhar para serviços de diagnóstico e terapêutica apropriados, sempre que necessário.

Como explica KIRSTENSEN (1987), para se desenvolver a nova política de Educação Especial e da educação de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular, deverá ser desenvolvido e implementado um plano global que abranja toda a formação no âmbito do Ensino Especial, sendo de crucial importância que todos os educadores/professores do regular tenham conhecimentos acerca das necessidades educativas especiais de determinadas crianças.

Como tal, é importante que na formação de todos os futuros educadores/professores exista uma componente relativa ao ensino especial, que segundo KRISTENSEN (op. cit.) deverá consistir em:

- **uma vasta gama de métodos auxiliares para as crianças com as formas mais comuns de dificuldades educativas;**
- **orientação sobre as formas mais comuns de dificuldades educativas e diferentes tipos de deficiência nas crianças;**
- **informação sobre a forma como o professor pode obter auxílio adicional, se as suas acções de apoio à criança se revelarem insuficientes.**

que GINÉ (1988) realça o novo papel da escola como uma escola mais atenta à sua função social e educativa de favorecer o desenvolvimento de todos os alunos. A partir destes considerandos, destaca os conteúdos que podem ser contemplados no currículo de formação dos professores, de forma a que possam responder «às diferenças apresentadas por alguns alunos das suas classes». Nesta linha, indica conhecimentos a desenvolver nos futuros profissionais, a saber:

- **informação para serem capazes de identificar necessidades educativas especiais (um modelo educativo tendente a identificar as ajudas pedagógicas);**
- **conhecimento dos aspectos básicos da organização da resposta educativa (estratégias e organização da classe a partir da perspectiva da diversidade);**
- **conhecimentos em adaptações curriculares (processo de ensino-aprendizagem, estilos de aprendizagem diferentes, metodologias e estratégias);**
- **conhecimento do envolvimento social da pessoa portadora de deficiência;**
- **conhecimento do envolvimento familiar da pessoa portadora de deficiência;**

- **conhecimento dos serviços existentes de apoio à criança com necessidades educativas especiais;**
- **conhecimento da legislação sobre Educação Especial.**

PENZO (1985) e FIERRO (1986)<sup>65</sup> salientam que a falta de formação implica uma insegurança e ansiedade no professor na presença de alunos com necessidades educativas especiais, elevando deste modo o stress profissional, o que interfere no processo educativo.

HALLAHAN & KAUFFMAN (1988) afirmam que todos os professores devem estar preparados para lidar com crianças com problemas pelo que se espera que participem na sua educação em qualquer das seguintes formas:

- Elaborando relatórios para avaliação por equipas multidisciplinares.
- Avaliando capacidades e dificuldades académicas.
- Participando nas equipas interdisciplinares.
- Participando na elaboração dos planos educativos individuais.
- Comunicando com os encarregados de educação.

Para além de ser competente nestes aspectos, o professor deve dominar as seguintes áreas:

- **habilidades técnicas de ensino para crianças com problemas de aprendizagem;**
- **controlo de problemas comportamentais;**
- **utilização de tecnologias particularmente para alunos com deficiências sensoriais ou físicas;**
- **conhecimentos de legislação.**

BOVAIR (1989) chama a atenção para o facto de que sendo a integração fortemente implementada, os educadores/professores que

<sup>65</sup> Cit. por GINÉ (1988, pp.64-66).

estão actualmente a ser formados necessitam de um nível mais alargado de conhecimento especializado que os anteriores.

A sua opinião valoriza especialmente a componente prática na formação inicial do educador/professor, «**um estágio na escola especial**» que «**oferece uma oportunidade intensiva de contacto com crianças que estão a ter dificuldades, aumentando a acuidade do profissional**». O autor sublinha que o aluno/estagiário ao trabalhar ao lado de professores numa escola especial pode aperceber-se das subtilezas de trabalhar diariamente com este tipo de alunos, por vezes coisas que não podem ser aprendidas de outra forma que não esta. Para além da importância atribuída ao estágio, BOVAIR (op. cit.) não põe de parte outros conhecimentos que os educadores/professores necessitam de adquirir:

- **saberem identificar as crianças com necessidades educativas especiais que podem limitar a sua capacidade de compreender e efectuar um conjunto de tarefas;**
- **serem capazes de conceptualizar técnicas e materiais que possam aliviar as dificuldades destas crianças;**
- **saberem reforçar o seu potencial de aprendizagem.**

MITTLER (1992) analisa as tentativas, em curso na Inglaterra, para integrar na formação inicial de professores disciplinas obrigatórias ou facultativas, que os preparem para responder às necessidades educativas especiais de alguns alunos. A partir dos problemas existentes e das práticas em vigor o autor afirma que apesar das diferenças de duração e organização dos cursos os serviços de inspecção educativa verificam existir muitos conteúdos comuns, que incluem:

- **identificação de alunos com necessidades educativas especiais;**
- **avaliação individual;**
- **integração;**

- **legislação (Education Acts de 1981, 1988);**
- **modificações e adaptações curriculares;**
- **controlo da classe;**
- **serviços de apoio;**
- **dificuldades emocionais e comportamentais;**
- **terapias comportamentais;**
- **alunos superdotados;**
- **crianças maltratadas;**
- **implicações educativas de dificuldades específicas;**
- **experiências de ensino.**

Seguidamente apresentamos um quadro resumo das opiniões dos diversos autores referidos anteriormente:

AUTOR	RESULTADOS / CONCLUSÕES
Warnock Report (1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos de habilidades práticas de observação.</li> <li>- Apreciação das necessidades educativas de crianças com dificuldades de desenvolvimento e das necessidades dos seus pais.</li> <li>- Conhecimentos que permitam detectar crianças com necessidades especiais.</li> <li>- Conhecimentos que permitam modificar a organização da classe, o currículo ou as técnicas de ensino em função das necessidades especiais.</li> <li>- Apreciação da variedade de serviços especializados adequados a estas crianças e para as suas famílias.</li> </ul>
Fonseca (1980, S.D.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização para os sinais que permitem detectar necessidades especiais.</li> <li>- Conhecimento dos serviços a nível local, regional e nacional.</li> <li>- Aprender a lidar com os pais das crianças com necessidades educativas especiais.</li> </ul>
Fonseca (1980, 1981)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento do desenvolvimento da criança, realizado através de situações de observação.</li> <li>- Conhecimento dos factores sociais e emocionais facilitadores ou inibidores do desenvolvimento da criança deficiente.</li> <li>- Conhecimento das bases fisiológicas e biológicas.</li> <li>- Sensibilização à puericultura.</li> </ul>

Hulek (1983)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos gerais sobre necessidades de ensino e de educação, bem como influência pedagógica sobre os deficientes.</li> </ul>
OCDE/CERI (1984)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informações sobre princípios gerais, objectivos da política e legislação.</li> <li>- Conceitos de deficiência, incapacidade e handicap.</li> <li>- Conceitos de diferença e normalidade relacionados com segregação e integração.</li> <li>- Conhecimento de teorias pedagógicas e didácticas que permitam criar planos de ensino apropriados a alunos com necessidades específicas.</li> <li>- Informação que permita planear programas de educação individual de acordo com as necessidades educativas especiais de cada aluno.</li> <li>- Necessidade de trabalho prático na presença de crianças com necessidades educativas especiais.</li> </ul>
Thomas & Smith (1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos sobre crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente ao nível das suas características, frequência, distribuição, causas, padrões de identificação.</li> <li>- Utilização de estudos de caso e trabalho interdisciplinar, através do contacto com outros profissionais.</li> <li>- Conhecimento sobre serviços de apoio.</li> <li>- Utilização de recursos, materiais e adaptações curriculares, testes diagnósticos, programas de remediação.</li> </ul>
Sim-Sim (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de necessidades educativas especiais, a sua incidência e as características globais ou específicas dos tipos de variações ou desvios assinaláveis.</li> <li>- Conhecimento de factores de cariz biológico e social que estão na base das diferenças apresentadas.</li> <li>- Conhecimento teórico e prático de técnicas de observação e avaliação das dificuldades.</li> <li>- Conhecimento das metodologias mais utilizadas na abordagem pedagógica destas crianças.</li> <li>- Experiência directa com crianças em situação de integração.</li> <li>- Estudo da organização e funcionamento da classe (principalmente do ensino individualizado).</li> <li>- Desenvolvimento de estudos de caso.</li> <li>- Trabalho interdisciplinar com diferentes profissionais.</li> <li>- Conhecimento dos diversos serviços de Educação Especial existentes a nível local, regional e nacional.</li> <li>- Informação sobre a legislação.</li> <li>- Conhecimento de como lidar com a família destas crianças.</li> </ul>
Kristensen (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento de uma vasta gama de métodos auxiliares para as crianças com as formas mais comuns de dificuldades educativas.</li> <li>- Orientação sobre as formas mais comuns de dificuldades e diferentes tipos de deficiência nas crianças.</li> <li>- Informação sobre diversos serviços de Educação Especial.</li> </ul>

\* Não foi possível realizar a mesma análise para os programas ministrados nas Universidades, em virtude de não termos obtido as informações solicitadas.

Giné (1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos que permitam identificar necessidades educativas especiais.</li> <li>- Conhecimento dos aspectos básicos da organização da resposta educativa (estratégias e organização de classe).</li> <li>- Conhecimento em adaptações curriculares.</li> <li>- Conhecimento do envolvimento social da pessoa portadora de deficiência.</li> <li>- Conhecimento do envolvimento familiar da pessoa portadora de deficiência.</li> <li>- Conhecimento dos serviços existentes de apoio à criança com necessidades educativas especiais.</li> <li>- Conhecimento da legislação sobre Educação Especial.</li> </ul>
Hallahan & Kauffman (1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento de habilidades técnicas de ensino para crianças com problemas de aprendizagem.</li> <li>- Controlo de problemas comportamentais.</li> <li>- Utilização de tecnologias para alunos com problemas sensoriais e físicos.</li> <li>- Conhecimento de legislação.</li> </ul>
Bovair (1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento que permita identificar crianças com necessidades educativas especiais.</li> <li>- Conceptualização de técnicas e materiais que possam aliviar as dificuldades das crianças com problemas.</li> <li>- Conhecimento de técnicas que permitam reforçar o potencial de aprendizagem.</li> <li>- Realização de um estágio na escola especial.</li> </ul>
Mittler (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos que permitam identificar alunos com necessidades educativas especiais.</li> <li>- Conhecimentos sobre avaliação individual de crianças com necessidades.</li> <li>- Informação sobre legislação.</li> <li>- Conhecimentos sobre modificações e adaptações curriculares.</li> <li>- Conhecimentos sobre serviços de apoio a estas crianças.</li> <li>- Conhecimento das formas mais comuns de dificuldades educativas e diferentes tipos de deficiência nas crianças.</li> <li>- Vivência de experiências de ensino.</li> </ul>

Quadro 2 - Quadro resumo das opiniões dos diversos autores.

No que diz respeito à realidade portuguesa sobre a formação inicial e necessidades educativas especiais, MESQUITA & MARQUES (1992), a partir da análise de conteúdos dos programas (N=10) das Escolas Superiores de Educação (ESE's) verificaram que as mesmas apresentam uma grande disparidade de conteúdos, reflectindo a autonomia científica e pedagógica que lhes é atribuída<sup>66</sup>.

<sup>66</sup> Não foi possível realizar a mesma análise para os programas ministrados nas Universidades, em virtude de não termos obtido as informações solicitadas.

Os autores analisam 20 conteúdos, e constataram que:

- só 2 ESE's estabelecem mais de 75% destes conteúdos;
- apenas 1 conteúdo é estabelecido em todos os programas das ESE's;
- 10% (2) dos conteúdos são estabelecidos em 90% dos programas;
- 65% (13) do total dos conteúdos são estabelecidos por 1, 2, 3, ou 4 programas das ESE's.

Além disso, a partir desta análise, os autores constataram que:

- «a totalidade das ESE'S optam por fornecer aos futuros profissionais conhecimentos relacionados com os **aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento**, principalmente os que tenham a ver com as **características evolutivas e educativas das crianças com necessidades educativas especiais**;
- a quase totalidade das ESE's estabelecem conteúdos que dão importância à **dimensão educativa do envolvimento social**, fornecendo aos futuros educadores/professores as **bases para a elaboração de adaptações curriculares mais significativas, de acordo com as características particulares dos alunos**;
- mais de 50% das ESE's abordam conteúdos que se situam na **análise dos aspectos gerais do desenvolvimento do aluno/criança com problemas e nas consequências decorrentes nos campos educativo e social**, bem como valorizam a **problemática da integração social, o conceito de Necessidades Educativas Especiais e todo o percurso histórico da Educação Especial**».

Para além dos conteúdos em necessidades educativas especiais a transmitir aos futuros educadores/professores, as estratégias de formação também assumem um papel importante em matéria de formação, pelo que apresentamos alguns estudos sobre este aspecto.

ORLANSKY (1979) procurou comparar as mudanças de atitudes para com as crianças deficientes em estudantes de Educação Especial ensinados através de duas estratégias de formação.

Para o efeito, estudaram 50 estudantes de um curso de professores que frequentavam a disciplina de «Introdução à Criança Excepcional», que foram divididos em dois grupos: aprendizagem activo e ensino tradicional baseado na leitura.

A parte comum às duas estratégias de formação utilizadas consistia em 3 horas semanais durante um semestre e constava de conhecimentos sobre: dificuldades de aprendizagem; deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, desordens emocionais e comportamentais, crianças superdotadas, dificuldades de comunicação e deficiências físicas e de saúde. A estratégia de aprendizagem activa incluía desempenho de papéis, simulações de actividades com crianças deficientes, actividades de resolução de problemas e debates, não devendo o formador ultrapassar 25% do tempo lectivo com intervenções. Quanto à estratégia baseada na leitura, exigia-se ao formador que interviesse pelo menos 75% do tempo lectivo, proporcionando conhecimentos sobre: definições, terminologia, classificação, prevalência, causas, características, avaliação, métodos de instrução e tendências naturais apropriadas para cada área de deficiência.

Concluíram que ocorriam mudanças substanciais de atitudes entre o pré e o pós teste em ambas as estratégias, mas os resultados sugerem que as atitudes dos estudantes podem ser

influenciadas favoravelmente pelas experiências de aprendizagem activa.

NAOR & MILGRAM (1980), com base no «mainstreaming»<sup>67</sup>, procuraram estudar os efeitos de duas estratégias de formação no conhecimento sobre os quatro tipos de crianças com problemas que mais frequentemente se encontram nas escolas regulares (deficientes mentais, com distúrbios emocionais, com dificuldades de aprendizagem e deficientes físicos e sensoriais) e nas atitudes para com estas crianças. Para o efeito, estudaram 80 finalistas de um curso de professores do ensino elementar em Israel, que foram divididos em três grupos: experimental, tradicional e de controlo.

A parte comum às duas estratégias de formação utilizadas consistia em 15 sessões semanais de debates a partir da análise de documentos, visando um conhecimento acrescido dos quatro tipos de crianças com problemas. Este currículo formal incluía:

- **definições de educação especial;**
- **tipos de crianças com problemas;**
- **metodologias educativas especiais;**
- **diagnóstico, etiologia e prognóstico;**
- **problemas de «mainstreaming»;**
- **interacções com os pais;**
- **fontes de informação e recursos úteis para os professores.**

---

<sup>67</sup> Segundo vários autores e estudiosos do tema citados por PEREIRA (1980, p.6) «mainstreaming se refere à integração temporal, instrucional e social do excepcional elegível com crianças normais, de forma progressiva, baseada em estudos e avaliações individuais. Requer aceitação e responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e educação especial». NAOR & MILGRAM consideram que o «mainstreaming» proporciona educação especial integrada para crianças com necessidades educativas especiais em classes regulares em vez de em classes ou escolas especiais.

Enquanto a estratégia tradicional consistia unicamente de sessões de debate a partir da análise de documentos, a estratégia experimental consistia de 9 sessões realizadas da mesma forma ainda que abreviada e 6 sessões de observação destas crianças integradas nas escolas regulares.

Concluíram que o programa de treino inicial com a duração de um semestre aumentava o conhecimento sobre as crianças com problemas e melhorava as atitudes gerais para com elas, apresentando a maioria dos professores-estagiários um nível elevado de aquisição de conhecimento factual e atitudes extremamente positivas para com os diferentes tipos de crianças com problemas estudadas. Além disso, verificaram que a estratégia que proporcionava contacto com os diferentes tipos de crianças tinha alguma vantagem sobre a outra em termos de atitudes mas não no conhecimento factual, apesar desta diferença ter pouco significado prático.

KEARNEY & DURAND (1992) citam vários autores (DILEO & MELOY, 1990; LEYSER & LESSEN, 1985; STONE & BROWN, 1987) que afirmam poderem as atitudes favoráveis para com a integração ser aumentadas, na formação inicial de professores, simplesmente fornecendo informação sobre crianças com dificuldades, isto é, apenas através de uma disciplina. Em face disto verifica-se que as práticas integrativas se tornam mais eficazes com a melhoria da formação e atitudes dos professores (BISHOP, 1986; LARRIVEE, 1981). Além disso, citam um estudo de LEYSER & ABRAMS (1986) que verificaram que os professores desejavam mais treino sobre fundamentos da integração, estratégias de intervenção e avaliação, controlo da classe, trabalho interdisciplinar com outros profissionais e observação da compreensão dos alunos às diferenças individuais.

**PARTE II**

**PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO EXPERIMENTAL**

## CAPÍTULO I

### OBJECTIVO DO ESTUDO

Na sequência desta direcção o professor de escola regular, cada qual, deverá ser responsabilizado pela educação destas crianças, visto que a educação delas depende da acção global da comunidade e da intervenção dos seus pais e um dos princípios inerentes à Lei de Bases de 31/12/76.

De acordo com o espírito inerente à Lei de Bases de Bases do Sistema Educativo e com a legislação complementar que posteriormente tem sido criada, existe uma preocupação por parte dos governantes em respectivo as directivas comunitárias referentes a esta matéria, segundo o exemplo de outros Estados-Membros.

Pretende-se reconhecer as diferenças pessoais dos alunos, nomeadamente dos que necessitam de cuidados especiais, de forma a

## 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos o enunciado do problema a que se pretende dar resposta, explicitamos os objectivos e formulamos as hipóteses a que pretendemos dar resposta com o trabalho.

## 2. ENUNCIADO DO PROBLEMA

Do enquadramento teórico realizado anteriormente, torna-se por demais evidente que existe uma prática crescente em Portugal e na União Europeia de que as crianças com necessidades educativas especiais devem ser atendidas nas estruturas regulares de ensino.

Na sequência desta situação o professor da escola regular cada vez mais é responsabilizado 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. ③

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.

④ 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. Prof.

Segundo MORENO (1982), considerar que a formação de professores do ensino regular (quer a formação inicial quer a formação em serviço) faz parte integrante da política integradora e do seu enraizamento, não é nenhum exagero, pois tirar o aluno com necessidades educativas especiais da classe regular e colocá-lo num sistema à parte não aumenta a qualidade do ensino regular nem contribui para o encontro dos dois sistemas de ensino: o especial e o regular.

Quanto à formação destes profissionais, 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).

Fontes: PEREIRA (1992)

\* Ibidem.

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 como se pode ver pelo estudo de MESQUITA & MARQUES (1992) os conteúdos sejam diferentes de currículo para currículo.

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. Actualmente no ensino integrado encontram-se 27.354 (71%) alunos com necessidades educativas especiais e em escolas de Educação Especial 11.446 (29%) alunos. Quando comparados os valores com 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<sup>1</sup>.

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<sup>2</sup>

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

---

<sup>1</sup> Fonte: PEREIRA (1993).

<sup>2</sup> Ibidem.

especiais, face aos conhecimentos a adquirir nesta área pelos futuros professores?

Foi nestas questões que o nosso trabalho se centrou tentando dar resposta a cada uma delas, 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 metodologicamente 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.

### 3. OBJECTIVOS DO TRABALHO

Com o presente estudo pretendemos analisar se as opiniões sobre a formação inicial de professores em necessidades educativas especiais é coincidente nos profissionais da área académica e nos profissionais da área da intervenção, isto é, se aquilo que se entende pelo que deva ser a formação de professores nesta vertente de formação está adequada com a intervenção desenvolvida pela Educação Especial integrada.

Assim é intenção do nosso estudo dar resposta aos seguintes objectivos:

- Analisar a opinião de peritos na área académica, representados por professores que leccionam disciplinas de «Educação Especial» nas Instituições de Formação, face aos conhecimentos a adquirir nesta vertente de formação, pelos futuros profissionais.
- Analisar a opinião de peritos na área de intervenção, representados por professores com cargos de direcção nos Serviços Gerais ou Regionais do Ministério da Educação, face aos conhecimentos a adquirir nesta vertente de formação, pelos futuros profissionais.
- Analisar a opinião de peritos na área académica face aos conteúdos disciplinares mais importantes a abordar nesta vertente de formação.
- Analisar a opinião de peritos na área da intervenção face aos conteúdos disciplinares mais importantes a abordar nesta vertente de formação.
- Comparar a opinião dos peritos na área académica com os peritos na área da intervenção face aos conteúdos disciplinares a abordar, através da importância atribuída pelos mesmos.
- Analisar a opinião de peritos na área académica face à organização disciplinar nesta vertente de formação.
- Analisar a opinião de peritos na área da intervenção face à organização disciplinar nesta vertente de formação.
- Comparar a opinião dos peritos na área académica com os peritos na área da intervenção face à organização disciplinar.
- Contribuir para a formação inicial de professores através de recomendações realizadas no âmbito do

conhecimento das necessidades educativas especiais dos futuros profissionais.

#### 4. 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:

H 1 - «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:

*H0 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».*

*H0 2. - «Não existem diferenças significativas entre os peritos da área académica e os peritos da área da intervenção em relação á forma de organização da prática».*

## 1. INTRODUÇÃO

O capítulo que se segue é dedicado à apresentação da metodologia utilizada, à definição e caracterização da amostra, à elaboração do instrumento para a recolha dos dados e, por último, são referidos os procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

## 2. METODOLOGIA

### CAPÍTULO II

#### MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

##### 2.1. 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 são fornecidos aos futuros professores e se o fornecido está ou não em concordância com a intervenção integrada.

Assim, é necessário conhecer a opinião de professoras da formação inicial que leccionam disciplinas nesta área e dos

Escola Superior de Educação  
de Castelo Branco  
**BIBLIOTECA**

## 1. INTRODUÇÃO

O capítulo que se segue é dedicado à apresentação da metodologia utilizada, à definição e caracterização da amostra, à elaboração do instrumento para a recolha dos dados e, por último, são referidos os procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. 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.

No presente estudo pretendemos conhecer as opiniões destes dois tipos de profissionais, sobre os conhecimentos em necessidades educativas especiais de futuros professores, e verificar a existência ou não de concordância entre a formação inicial nesta temática e o campo de intervenção integrado.

O presente estudo insere-se no tipo de método descritivo, que como refere PINTO (1990), a sua 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»<sup>3</sup>.

O instrumento utilizado para a recolha de dados na pesquisa foi um questionário de opinião. A formulação do questionário foi obtida a partir da análise de conteúdo a que foram sujeitas as entrevistas prévias à elaboração do questionário e ainda tendo em conta as sugestões e opiniões do orientador.

Nos pontos seguintes, apresentaremos em detalhe as preocupações metodológicas tidas em conta na construção do questionário, o seu tratamento e interpretação dos resultados.

## 2.2. Definição da Amostra

Para operacionalizarmos o nosso estudo, o grupo amostral ficou constituído por 13 professores peritos na área académica e 16 professores peritos na área da intervenção.

<sup>3</sup> PINTO (1990, p.46).

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.

Deste modo o total dos sujeitos a estudar ficou constituído, à partida, por 29 professores, repartidos por dois grupos amostrais, como se refere no seguinte quadro:

PERITOS	
Área Académica	Área de Intervenção
13	16

Quadro 3 - Amostra pretendida.

Atendendo a que após a distribuição dos questionários, nem todos foram devolvidos, a amostra ficou então dimensionada da seguinte forma: 11 peritos da área académica e 11 peritos da área de intervenção.

O conjunto total de sujeitos (peritos na área académica e na área de intervenção) para efeitos de tratamento de dados, ficou estabelecido em 22 elementos (N=22), cuja taxa de retorno dos questionários distribuídos corresponde a 75.86%.

### 2.3. Caracterização dos Sujeitos

Do questionário distribuído aos sujeitos constava um primeiro grupo de questões denominado de «Elementos de Identificação», com o qual se pretendia caracterizar os sujeitos em estudo.

Assim, a partir destes elementos foi-nos possível descrever os sujeitos em causa, a partir dos seguintes indicadores:

- Local de desempenho da actividade
- Cargo que desempenha
- Tempo de serviço no actual cargo.

Respeitando os indicadores referenciados construíram-se os quadros que se seguem que descrevem a população estudada no presente trabalho.

A caracterização dos sujeitos é descrita em todos os indicadores para o grupo amostral «peritos na área académica» e depois para «peritos na área de intervenção».

#### 2.3.1. Caracterização dos «peritos na área académica»

A caracterização do local da actividade profissional dos peritos da área académica é apresentada no quadro 4.

INSTITUIÇÃO	Nº	%
Faculdade de Motricidade Humana	3	27,27
ESE Setúbal	1	9,09
ESE Porto	2	18,18
ESE Lisboa	3	27,27
ESE Jean Piaget	1	9,09
Centro de Formação de Escolas	1	9,09
TOTAL	11	100

Quadro 4 - Local da actividade profissional dos peritos na área académica.

Observando o quadro verificamos que dos 11 professores peritos na área académica:

- 27,27% (3) exerciam a sua actividade profissional na Faculdade de Motricidade Humana;
- 27,27% (3) na Escola Superior de Educação de Lisboa;
- 18,18% (2) na Escola Superior de Educação do Porto;
- na Escola Superior de Educação de Setúbal, na Escola Superior de Educação Jean Piaget e no Centro de Formação de Associação de Escolas «Formar para Educar» 9,09% (1) em cada uma.

De seguida vejamos através do quadro 5 quais os cargos desempenhados pelos inquiridos.

CARGO	Nº	%
Professor Coordenador	2	18,18
Professor Adjunto	4	36,36
Professor Auxiliar	2	18,18
Professor Associado	1	9,09
Assistente	1	9,09
Direc. do Centro Formação	1	9,09
TOTAL	11	100

Quadro 5 - Cargo que desempenham os peritos na área académica.

Da leitura do quadro verificamos que:

- 36,36% (4) dos inquiridos eram Professores Adjuntos;
- 18,18% (2) Professores Coordenadores;
- 18,18% (2) Professores Auxiliares;

- os restantes distribuem-se por Professor Associado, Assistente e Director do Centro de Formação respectivamente com 1 (9,09%) professor em cada um.

No quadro 6 podemos verificar os anos de serviço no actual cargo.

ANOS DE SERVIÇO	Nº	%
1 ano	2	18,18
2 anos	1	9,09
4 anos	1	9,09
6 anos	1	9,09
8 anos	3	27,27
10 anos	1	9,09
12 anos	1	9,09
15 anos	1	9,09
TOTAL	11	100

Quadro 6 - Tempo de serviço no actual cargo dos peritos na área académica.

A média do tempo de serviço no actual cargo é de 7,6 anos com uma variação que vai de 1 ano 18,18% (2 professores) a 15 anos 9,09% (1 professor).

A partir da leitura do quadro verificamos que, no actual cargo:

- 27,27% (3) dos professores tinham 8 anos de serviço;
- 18,18% (2) 1 ano;
- com 2, 4, 6, 10, 12 e 15 anos existiam para cada 9,09% (1) dos professores.

#### SÍNTESE:

Pelos quadros apresentados anteriormente podemos constatar que o grupo amostral de peritos na área académica ficou constituída por professores pertencentes a diferentes instituições de formação

de professores, nomeadamente de Escolas Superiores de Educação, Faculdade de Motricidade Humana e Centro de Formação de Escolas.

O leque de cargos que desempenham é também variado, tendo alguns professores coordenadores, adjuntos e auxiliares e um professor associado, um assistente e um director de centro de formação.

A média do tempo de serviço no actual cargo para este grupo amostral é de 7,6 anos.

### 2.3.2. Caracterização dos «peritos na área de intervenção»

A caracterização do local da actividade profissional dos peritos da área de intervenção é apresentada no quadro 7.

INSTITUIÇÃO	Nº	%
DRE de Lisboa	2	18,18
DRE do Centro	1	9,09
DRE do Algarve	2	18,18
CAE do Baixo Alentejo	1	9,09
CAE da Grande Lisboa	3	27,27
Equipa Ensino Especial dos Olivais	1	9,09
CECD - Mira Sintra	1	9,09
TOTAL	11	100

Quadro 7 - Local da actividade profissional dos peritos na área da intervenção.

Da observação do quadro constatamos que dos 11 peritos na área de intervenção:

- 27,27% (3) exerciam a sua actividade profissional no Centro da Área Educativa da Grande Lisboa;
- 18,18% (2) na Direcção Regional de Educação de Lisboa;
- 18,18% (2) na Direcção Regional de Educação do Algarve;

- no Centro da Área Educativa do Baixo Alentejo e Litoral, na Equipa de Educação Especial dos Olivais e no C.E.C.D. - Mira Sintra, respectivamente 1 (9,09%) professor em cada.

O quadro que se segue mostra o cargo que desempenham os peritos na área de intervenção.

CARGO	Nº	%
Responsável pelos Serviços Psicologia e Orientação	1	9,09
Directora de Escola de Educação Especial	1	9,09
Orientador Pedagógico de Educação Especial	7	63,63
Coordenador de Projectos Atendimento Educação Especial	2	18,18
TOTAL	11	100

Quadro 8 - Cargo que desempenham os peritos na área da intervenção.

Da observação do quadro 8 verificamos que dos 11 professores peritos na área de intervenção:

- 63,63% (7) dos inquiridos desempenhavam funções de Orientadores Pedagógicos de Educação Especial;
- 18,18% (2) de Coordenadores de Projectos de Atendimento em Educação Especial;
- os restantes distribuíem-se pelos cargos de Responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação e Director Executivo de Escola de Educação Especial respectivamente com 1 (9,09%) professor em cada.

Vejamos qual o tempo de serviço no actual cargo através do quadro 9. Centro e Algarve) (45,45%) e dos Centros de Áreas Educativas (Baixo Alentejo e Litoral e Grande Lisboa) (36,36%) e ainda da Equipa de Educação Especial dos Olivais e do C.E.C.D. - Mira Sintra.

ANOS DE SERVIÇO	Nº	%
2 anos	2	18,18
3 anos	1	9,09
4 anos	2	18,18
6 anos	2	18,18
10 anos	1	9,09
14 anos	2	18,18
20 anos	1	9,09
TOTAL	11	100

2.4. Quadro 9 - Tempo de serviço no actual cargo dos peritos na área da intervenção.

A média do tempo de serviço no actual cargo é de 7,7 anos, não muito diferente do grupo amostral anterior, com uma variação que vai de 2 anos 18,18% (2 professores) a 20 anos 9,09% (1 professor).

A partir do quadro constatamos que, no actual cargo:

- que com 2, 4, 6, e 14 anos existiam para cada, 18,18% (2) professores;
- que com 3, 10 e 20 anos existiam para cada, 9,09% (1) dos professores.

#### SÍNTESE:

Da observação dos quadros anteriores a amostra dos peritos na área da intervenção ficou constituída fundamentalmente por professores pertencentes às Direcções Regionais de Educação (Lisboa, Centro e Algarve) (45,45%) e dos Centros de Áreas Educativas (Baixo Alentejo e Litoral e Grande Lisboa) (36,36%) e ainda da Equipa de Educação Especial dos Olivais e do C.E.C.D. - Mira Sintra.

- Aplicação do Pré-Questionário

A média do tempo de serviço no actual cargo para este grupo amostral é de 7,7 anos e os cargos que desempenham são também variados predominando os Orientadores Pedagógicos e Coordenadores de Projectos de Atendimento em Educação Especial, e ainda um Responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação e uma Directora Executiva de uma Escola de Educação Especial.

#### 2.4. 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.

O questionário é uma técnica que segundo PINTO (1990) permite obter informações junto dos sujeitos da pesquisa sobre um determinado assunto, que depois de ser analisado «poderá permitir a determinação de relações entre diversas variáveis»<sup>4</sup>.

A construção do questionário obedece às etapas metodológicas necessárias de forma a cumprir com rigor os objectivos pretendidos com a pesquisa.

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

<sup>4</sup> PINTO (1990, p.57).

□ Questionário Final:

- Reformulação do questionário definitivo
- 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. Foram entrevistados cinco sujeitos não pertencentes ao grupo amostral, sendo dois professores responsáveis pela formação inicial de professores e três professores do Ensino Especial.

Num segundo momento procedemos à elaboração do projecto de questionário, cujas questões foram agrupadas com base nos resultados das entrevistas (ver «Elaboração do Projecto de Questionário»).

Depois de concluído o pré-questionário passou-se à sua aplicação a quatro sujeitos escolhidos ao acaso não pertencentes ao grupo amostral, sendo dois deles professores a leccionar uma disciplina de Educação Especial numa instituição de formação de professores e os outros dois professores numa equipa de Ensino Especial.

Após a testagem qualitativa procedemos à reformulação do questionário, com base nos resultados da aplicação do mesmo (ver «Reformulação do Questionário Definitivo») e finalmente procedemos à última etapa do processo: aplicação do questionário definitivo (Anexo 1).

O questionário definitivo foi aplicado a dois grupos amostrais: peritos na área académica e peritos na área de intervenção.

No ponto que se segue procederemos a uma análise mais cuidada das etapas atrás referidas.

#### 2.4.1. Fase preparatória

Dentro desta fase incluímos as entrevistas realizadas, a elaboração do projecto do questionário e a aplicação do Pré-Questionário.

Segundo GHIGLIONE & MATALON (1992), para construirmos um questionário é necessário saber exactamente o que pretendemos com ele, garantir que as questões tenham todas o mesmo significado para os sujeitos e ainda que tenham sido abordados todos os aspectos do problema. Assim, «estas condições resultam da realização das entrevistas e do teste às primeiras versões do questionário (pré-teste)»<sup>5</sup>.

#### ENTREVISTAS

Para elaborar o projecto de questionário foi necessário recorrer a entrevistas que visavam a recolha de elementos que seriam utilizados na elaboração do pré-questionário.

FOX (1981) recomenda que a entrevista deve ser utilizada, quando o investigador deseja «hacer preguntas al nivel consciente y quiere utilizar la interacción personal»<sup>6</sup>.

Foram entrevistados 5 sujeitos não pertencentes ao grupo amostral, sendo dois professores responsáveis pela formação inicial de professores e três professores do Ensino Especial.

O tipo de entrevista que se optou por realizar foi a entrevista semi-estruturada, flexível ou semi-directiva, pois

<sup>5</sup> GHIGLIONE & MATALON (1992, p.105).

<sup>6</sup> FOX (1981, p.605)

segundo GHIGLIONE & MATALON (1992) permite-nos uma compreensão maior ou menos intuitiva ou sistemática de coerência de um só indivíduo e ainda permite ao investigador aprofundar um determinado domínio.

Pretendia-se assim que cada sujeito exprimisse as suas opiniões acerca do assunto em questão, mas tendo como base um quadro de referências pré-estabelecido pelo entrevistador. Significa isto que, segundo este tipo de entrevista, as grandes categorias do quadro de referência global são estabelecidas, mas permanece uma certa indefinição dos quadros de referência ao nível de cada ponto (GHIGLIONE & MATALON, 1992).

Devido ao facto da entrevista ser semi-estruturada, permitiu aos sujeitos a oportunidade de se puderem exprimir à vontade sobre o assunto em questão, contudo o entrevistador tinha para além de outras, a função de impedir que os inquiridos se perdessem em divagações descontextualizadas e sem sentido para a pesquisa.

As questões que foram colocadas aos sujeitos incidiam sobre os seguintes tópicos:

- Opinião sobre a existência de disciplinas que abordem a Educação Especial Integrada nos cursos de formação inicial de professores;

- Opinião de como deverá ser organizada essa ou essas disciplinas nos cursos de formação inicial;

- Opinião de quais os conteúdos a serem leccionados nessa ou nessas disciplinas.

O nosso objectivo principal com as entrevistas consistia na obtenção de dados para a elaboração de itens para o pré-inquérito, no sentido de que os mesmos tivessem credibilidade, validade e não

fossem alheios ao universo representativo da totalidade dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas pelo próprio. Foi feito registo audio de todas as entrevistas realizadas, com conhecimento prévio e anuência dos entrevistados.

Através do diálogo prévio os mesmos foram informados dos objectivos da pesquisa, do anonimato das suas declarações e da importância deste tipo de estudo na seio da comunidade educativa.

### **ELABORAÇÃO DO PROJECTO DE QUESTIONÁRIO (PRÉ-QUESTIONÁRIO)**

Após termos recolhido um vasto conjunto de informações registadas em audio foi necessário posteriormente passá-las a protocolo escrito.

Após esta fase procedeu-se à análise de conteúdo das respostas das entrevistas, que BARDIN (1979) refere como «um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução (variáveis inferidas) destas mensagens»<sup>7</sup> e que BERELSON<sup>8</sup> salienta como sendo «une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative, du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter».

× Dentro das técnicas de análise de conteúdo optámos pela análise categorial que funciona por operações de desdobramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos (BARDIN, 1991).

<sup>7</sup> BARDIN (1979, p.42).

<sup>8</sup> Cit. por GRAWITZ (1984, p.652)

X A partir do vasto protocolo escrito, fez-se o levantamento das unidades para posteriormente as reagrupar em categorias, segundo o género ou analogia com critérios previamente definidos. Assim, pretendeu-se agrupar um conjunto de elementos com denominadores comuns em «rúbricas ou classes sob um título genérico»<sup>9</sup>.

Após a análise de conteúdo efectuada às entrevistas, as categorias encontradas foram as seguintes:

- Opiniões relativas à existência de disciplinas que abordem a Educação Especial Integrada nos cursos de formação inicial de professores;
- Opiniões relativas ao conteúdo disciplinar;
- Opiniões relativas à organização disciplinar.

A última categoria ficou ainda desdobrada em duas sub-categorias:

- Opiniões relativas à organização disciplinar geral;
- Opiniões relativas à forma de organização da componente prática da(s) disciplina(s).

X Do tratamento do protocolo escrito, pelo processo atrás descrito, obteve-se uma extensa listagem de «itens» que nos serviram de base para a elaboração do projecto de questionário (pré-questionário).

As questões do pré-questionário foram agrupadas com base nas categorias atrás descritas:

- Opiniões relativas à existência de disciplinas que abordem a Educação Especial Integrada nos cursos de formação inicial de professores;
- Opiniões relativas ao conteúdo disciplinar;
- Opiniões relativas à organização disciplinar.

<sup>9</sup> BARDIN (1991, p.117).

Foi ainda acrescentado um bloco de questões relativas à identificação e caracterização dos sujeitos.

O pré-questionário incluía questões do tipo fechadas, e do tipo abertas

Assim, a elaboração do projecto do questionário foi a seguinte:

- ♦ um bloco de questões que dizia respeito aos dados de identificação e caracterização dos sujeitos. Este primeiro grupo de questões denominado de «Elementos de Identificação», pretendia caracterizar os sujeitos em estudo, a partir dos seguintes itens:

- Local de desempenho da actividade;
- Cargo que desempenha;
- Tempo de serviço no actual cargo;

- ♦ 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, do tipo 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, do tipo fechada, apresentou-se uma lista de conteúdos disciplinares organizados em três grupos. Estes grupos encontram-se fundamentados nos três campos de investigação em Ciências da Reabilitação definidos por RODRIGUES (1988): «Conhecimento e Caracterização da Deficiência», «Análise de Contextos» e «Modelos e Métodos de Intervenção».

- Conteúdos relacionados como o conhecimento e caracterização da deficiência:

- (CCD-1) Aspectos gerais sobre o aluno com problemas no seu desenvolvimento e suas consequências no campo educativo e social.
- (CCD-2) Aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento (déficit sensorial e/ou motor, atraso mental, autismo, ...)
- (CCD-3) Conceito de necessidades educativas especiais.
- (CCD-4) Características evolutivas particulares segundo os problemas mais frequentes e respectivas necessidades educativas.
- (CCD-5) Dimensão educativa e grupal das diferenças individuais.
- (CCD-6) Aspectos caracterizadores da dinâmica familiar do aluno com necessidades educativas especiais.

- Conteúdos relacionados com a análise de contexto:

- (AC-1) Legislação sobre Educação Especial.
- (AC-2) Aspectos históricos da Educação Especial.
- (AC-3) Serviços de Apoio às populações especiais.
- (AC-4) Envolvimento social na dimensão educativa.
- (AC-5) Envolvimento social na integração da pessoa com problemas de desenvolvimento.
- (AC-6) Interdisciplinaridade da acção educativa entre professor(es) e técnicos do estabelecimento de ensino e exteriores a este.

- Conteúdos relacionados com modelos e métodos de intervenção:

- (MMI-1) Bases para a elaboração de adaptações curriculares mais significativas de acordo com as características do(s) aluno(s).
- (MMI-2) Bases para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, de acordo com o seu desenvolvimento e tipo de necessidades.

- (MMI-3) Estratégias educativas adequadas ao tipo de necessidades educativas especiais.
- (MMI-4) Utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do progresso do aluno em particular.

A selecção destes é resultado de «itens» extraídos das entrevistas e da revisão bibliográfica. Pretendia-se assim, conhecer a opinião e recolher o grau de importância que cada um dos grupos amostrais atribuiu aos conteúdos disciplinares apresentados.

Assim, pediu-se aos inquiridos que, de acordo com as suas opiniões assinalassem os que deviam ser abordados e que os ordenassem por grau de importância (ex:1º, 2º, 3º, ...).

No que diz respeito à organização disciplinar foram apresentadas 6 questões do tipo abertas, para que os inquiridos pudessem exprimir livremente as suas opiniões focando os 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 do tipo fechada, pedindo aos inquiridos que opinassem sob a forma de como se deveria organizar a componente prática da disciplina. Para tal pediu-se aos sujeitos que, de acordo com as suas opiniões, assinalassem a forma de organização mais aconselhada, a partir de

«itens» extraídos das entrevistas e da revisão bibliográfica. Os «itens» apresentados foram os seguintes:

- Observação de crianças com necessidades educativas especiais;
- Situações simuladas de actividades para crianças com necessidades educativas especiais;
- Estágio com crianças com necessidades educativas especiais;
- Visitas de estudo a Instituições de Ensino Especial.

### **APLICAÇÃO DO PRÉ-QUESTIONÁRIO**

Chegados à primeira versão do questionário sujeitámo-lo a uma testagem qualitativa, de forma a podermos garantir a sua adequação aos objectivos da pesquisa.

O pré-questionário foi aplicado a 4 sujeitos escolhidos ao acaso não pertencentes ao grupo amostral, sendo dois professores a leccionar uma disciplina de Educação Especial numa instituição de formação de professores e outros dois professores numa equipa de Ensino Especial.

Com a aplicação do pré-questionário pretendeu-se verificar a compreensão das questões, evitar erros de vocabulário e de formulação (GHIGLIONE & MATALON, 1992).

O pré-questionário foi aplicado pelo próprio e preenchido na presença do mesmo. Foi pedido aos sujeitos que as respostas fossem comentadas e que fossem feitas observações quanto ao significado atribuído às questões.

#### **2.4.2. Questionário final**

Dentro desta fase incluímos a reformulação do questionário definitivo e a sua respectiva aplicação.

## REFORMULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DEFINITIVO

Após a aplicação do pré-questionário e a análise dos mesmos, verificou-se a necessidade de em algumas questões do tipo fechado (questões 2.1. e 2.2.7.) acrescentar um «item» que possibilitasse aos inquiridos exprimir outras opiniões para além das referenciadas. Assim optou-se por incluir o item «outros», pedindo que fosse indicado «quais» os escolhidos.

Com base nos resultados do pré-questionário foi elaborado o questionário definitivo, que se encontra anexado no presente trabalho (Anexo 1).

## APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DEFINITIVO

Após o processo de construção do questionário procedemos à sua aplicação.

Os questionários foram distribuídos durante o mês de Novembro de 1993, e recolhidos no prazo de um mês.

O questionário foi aplicado por administração directa, por nós distribuído e recolhido.

Para além de acompanhar o questionário uma nota explicativa da natureza da pesquisa, da sua importância e da necessidade de obter respostas (LAKATOS & MARCONI, 1991), a sua administração foi também sempre antecedida de um contacto pessoal com todos os sujeitos da amostra.

Com este contacto pessoal pretendeu-se:

- solicitar a colaboração dos sujeitos no preenchimento do questionário;
- apresentar o estudo em questão, a sua importância e a sua pertinência no contexto actual do sistema de ensino;

- garantir o anonimato das suas declarações;
- estabelecer uma data para a recolha dos questionários;
- estabelecer um compromisso pessoal entre nós e os sujeitos de modo a que não se sentisse uma baixa taxa de retorno dos questionários.

O número de questionários distribuídos foi de 29 e o número de recolhidos 22, correspondendo estes valores a uma taxa de retorno de 75,86% (como já foi referido anteriormente), pelo que foi possível a continuidade do estudo. As taxas de retorno relativas a cada grupo amostral corresponderam a 84,61% para o grupo de peritos na área académica e 68,75% para o grupo de peritos na área de intervenção.

## 2.5. Tratamento dos Dados

Após a recolha de dados procedeu-se ao seu tratamento. O tipo de finalidades e os objectivos do estudo determinaram o tratamento dos dados face a um instrumento que continha diferentes formas de recolha de informação (questões do tipo fechado e do tipo aberto). Assim, para o tratamento dos dados procedeu-se da seguinte forma:

□ Para as questões do tipo fechadas, para além do cálculo das frequências e das percentagens, foi utilizado procedimento estatístico (questões 2.1 - opinião sobre o conteúdo disciplinar e 2.2.7. - opinião sobre a forma de organização da componente prática). Os dados foram tratados em computador com a ajuda do «software» específico para o efeito (*Microstat, 1984, Ecosoft, Inc.*).

□ À questão 2.1. foi feito procedimento estatístico descritivo (média e desvio padrão) e para se comparar a opinião dos dois grupos amostrais foi utilizada 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 a questão 2.2.7. utilizou-se a Prova 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.

□ Para as questões do tipo abertas, procedeu-se a uma análise de conteúdo das respostas através do levantamento das unidades de registo para posteriormente as reagrupar em categorias, segundo o género ou analogia com critérios previamente definidos. Assim, pretendeu-se agrupar um conjunto de elementos com denominadores comuns em «rúbricas ou classes sob um título genérico»<sup>10</sup>. Posteriormente foram calculadas as frequências das respostas e as respectivas percentagens.

<sup>10</sup> BARDIN (1991, p.117).

**PARTE III**  
**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos em torno dos objetivos e hipóteses formuladas.

Para melhor entender o procedimento à apresentação e análise dos dados os resultados seguem a ordem das questões inseridas no instrumento de pesquisa.

Para cada questão analisada procedeu-se à construção de quadros descritivos e **CAPÍTULO I** APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Como já foi referido anteriormente utilizou-se para tratamento dos dados a análise de conteúdo para as questões abertas e procedimentos estatísticos para as questões fechadas.

## 2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 2.1. Opinião Sobre Formação Inicial na Temática da Educação Especial Integrada

Com esta questão pretendia-se saber se os inquiridos estavam ou não de acordo com a necessidade de todos os cursos de formação

## 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos resultados, realizada em torno dos objectivos e hipóteses formuladas.

Para melhor podermos proceder à apresentação e análise dos dados, os resultados seguirão a ordem das questões inseridas no instrumento de pesquisa.

Para cada questão analisada procedeu-se à construção de quadros descritivos e sempre que necessário recorreu-se à representação gráfica de forma a permitir uma leitura mais fácil da posição tendencial dos sujeitos.

Como já foi referido anteriormente utilizou-se para tratamento dos dados a análise de conteúdo para as questões abertas e procedimentos estatísticos para as questões fechadas.

## 2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 2.1. Opinião Sobre Formação Inicial na Temática da Educação Especial Integrada

Com esta questão pretendia-se saber se os inquiridos estavam ou não de acordo com a necessidade de todos os cursos de formação

de professores conterem nos seus currículos disciplina(s), que abordassem a temática da Educação Especial Integrada.

Todos os inquiridos dos dois grupos amostrais responderam afirmativamente à questão (100%), pelo que passamos a analisar as suas opiniões nesta temática.

## 2.2. Opinião Sobre os Conteúdos Disciplinares

Com esta questão pretendíamos que a partir de uma lista de conteúdos, os inquiridos emitissem a sua opinião sobre os conteúdos a abordar na(s) disciplina(s) ordenando-os por grau de importância.

Para efeitos de análise, estabelecemos uma cotação para a escala de apreciação das opiniões que variava entre 1 ponto para o conteúdo assinalado em última posição e 17 pontos para o conteúdo assinalado na primeira posição. Sempre que o conteúdo não era escolhido atribuía-se-lhe 0 pontos.

Nas situações de empate atribuímos a mesma pontuação a tais casos empatados, mas ao caso seguinte era atribuída a pontuação correspondente ao posto que se verificaria caso não existisse empate.

Uma vez contabilizados os pontos, em função do número de casos existentes, foi calculada a percentagem, média e desvio padrão.

Para procedermos a uma análise comparativa dos resultados estabelecemos uma classificação, a partir de um fraccionamento das ordenações em quintis, em que definimos:

- Os conteúdos «Muito Importante», para cujo cálculo consideramos aqueles que atingiram uma percentagem superior ou igual a 69%;
- Os conteúdos «Importante», para cujo cálculo consideramos aqueles que atingiram uma percentagem inferior a 69% e superior ou igual a 55%;
- Os conteúdos de «Importância Moderada», para cujo cálculo consideramos aqueles que atingiram uma percentagem inferior a 55% e superior ou igual a 50%;
- Os conteúdos de «Pouca Importância», para cujo cálculo consideramos aqueles que atingiram uma percentagem inferior a 50% e superior ou igual a 41%;
- Os conteúdos de «Importância Reduzida», para cujo cálculo consideramos aqueles que atingiram uma percentagem inferior a 41%.

A análise que se segue é apresentada por grupo amostral seguida de uma comparação das respectivas opiniões.

### 2.2.1. Peritos na Área Académica

Após a contabilização dos pontos e depois de se realizar os cálculos da percentagem, média e desvio padrão, passou-se à ordenação dos conteúdos pela ordem de importância atribuída pelo grupo amostral.

O quadro 10 permite-nos visualizar o resultado desta ordenação.

Os conteúdos CCD-1 «Aspectos gerais sobre o aluno com problemas no seu desenvolvimento e suas consequências no campo

Conteúdos	Pontuação	%	X	SD
CCD-3	171	91,44	15,546	1,809
MMI-1	149	79,67	13,546	2,252
MMI-3	135	72,19	12,273	3,977
CCD-1	126	67,37	11,546	5,837
AC-1	126	67,37	11,455	4,083
MMI-4	105	56,14	9,546	4,906
MMI-2	103	55,08	9,364	6,233
AC-5	101	54,01	9,182	6,014
AC-3	100	53,47	9,091	4,482
AC-4	94	50,26	8,546	5,165
CCD-5	93	49,73	8,454	5,41
AC-2	86	45,98	7,818	6,145
CCD-4	84	44,91	7,636	4,433
CCD-2	82	43,85	7,455	5,502
AC-6	78	41,71	7,091	5,243
CCD-6	77	41,17	7	4,195
OUTROS	17	0,9	1,546	5,126

Quadro 10 - Ordenação das opiniões dos peritos na área acadêmica sobre os conteúdos disciplinares.

A análise das respostas observadas permite verificar que para os peritos na área acadêmica:

- ♦ Os conteúdos CCD-3 «**Conceito de necessidades educativas especiais**» (91,44% - 171 pontos); MMI-1 «**Bases para a elaboração de adaptações curriculares mais significativas de acordo com as características do(s) aluno(s)**» (79,67% - 149 pontos) e MMI-3 «**Estratégias educativas adequadas ao tipo de necessidades educativas especiais**» (72,19% - 135 pontos) são considerados muito importantes, com uma variação da atribuição de posição respectivamente de  $15,5455 \pm 1,8091$ , de  $13,5455 \pm 2,2523$  e de  $12,2727 \pm 3,9772$ ;
- ♦ Os conteúdos CCD-1 «**Aspectos gerais sobre o aluno com problemas no seu desenvolvimento e suas conseqüências no campo**

**educativo e social»** (67,37% - 126 pontos); AC-1 **«Legislação sobre Educação Especial»** (67,37% - 126 pontos); MMI-4 **«Utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do progresso do aluno em particular»** (56,14% - 105 pontos) e MMI-2 **«Bases para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, de acordo com o seu desenvolvimento e tipo de necessidades»** (55,08% - 103 pontos) são considerados importantes, com uma variação da atribuição de posição respectivamente de  $11,5455 \pm 5,8372$ , de  $11,4545 \pm 4,0832$  e de  $9,5455 \pm 4,9064$  e de  $9,3636 \pm 6,2333$ ;

♦ Os conteúdos AC-5 **«Envolvimento social na integração da pessoa com problemas de desenvolvimento»** (54,01% - 101 pontos); AC-3 **«Serviço de Apoio às populações especiais»** (53,47% - 100 pontos) e AC-4 **«Envolvimento social na dimensão educativa»** (50,26% - 94 pontos) são considerados de importância moderada, com uma variação da atribuição de posição respectivamente de  $9,1818 \pm 6,0136$ , de  $9,0909 \pm 4,4823$  e de  $8,5455 \pm 5,1646$ ;

♦ Os conteúdos considerados de pouco importância são os seguintes:

- CCD-5 **«Dimensão educativa e grupal das diferenças individuais»** (49,73% - 93 pontos);

- AC-2 **«Aspectos históricos da Educação Especial»** (45,98% - 86 pontos);

- CCD-4 **«Características evolutivas segundo os problemas mais frequentes e respectivas necessidades educativas»** (44,91% - 84 pontos);

- CCD-2 **«Aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento (déficit sensorial e/ou motor, atraso mental, autismo, ... )»** (43,85% - 82 pontos);

- AC-6 «**Interdisciplinaridade da acção educativa entre professor(es) e técnicos do estabelecimento de ensino e exteriores a este**» (41,71% - 78 pontos);

- CCD-6 «**Aspectos caracterizadores da dinâmica familiar do aluno com necessidades educativas especiais**» (41,17% - 77 pontos).

♦ O item OUTROS (0,9 % - 17 pontos) de importância reduzida merece uma análise individual na medida em que se pedia para discriminar quais os conteúdos considerados. Apenas 1 inquirido seleccionou este item fazendo referência a outros conteúdos «**Gestão e organização da sala de aula**» e «**Dinâmica de grupo (sub-grupos) e sua diferenciação**» atribuindo-lhes a primeira posição.

### 2.2.2. Peritos na Área de Intervenção

Segundo os procedimentos que foram utilizados para o grupo amostral analisado no ponto anterior, o quadro 11 permite-nos visualizar os resultados da ordenação para o grupo de peritos na área de intervenção.

Conteúdo	Pontuação	%	X	SD
CCD-1	163	87,16	14,818	2,677
MMI-2	151	80,74	13,727	4,101
CCD-3	143	76,47	13	4,919
MMI-	125	66,84	11,364	3,613
AC-6	120	64,17	10,909	2,256
CCD-4	114	60,96	10,364	2,976
MMI-3	114	60,96	10,364	4,739
AC-3	101	54,01	9,182	5,707
CCD-2	95	50,8	8,636	5,006
MMI-4	94	50,26	8,546	4,698
AC-1	91	48,66	8,273	6,528
AC-4	81	43,31	7,364	3,443
CCD-5	76	40,64	6,909	3,986
AC-5	76	40,64	6,909	4,657

CCD-6	65	34,75	5,909	4,415
AC-2	65	34,75	5,909	5,029
OUTROS	5	0,26	0,455	1,508

Quadro 11 - Ordenação das opiniões dos peritos na área da intervenção sobre os conteúdos disciplinares.

A análise das respostas observadas permite verificar que para os peritos na área da intervenção:

- ♦ Os conteúdos CCD-1 «**Aspectos gerais sobre o aluno com problemas no seu desenvolvimento e suas conseqüências no campo educativo e social**» (87,16% - 163 pontos); MMI-2 «**Bases para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, de acordo com o seu desenvolvimento e tipo de necessidades**» (80,74% - 151 pontos) e CCD-3 «**Conceito de necessidades educativas especiais**» (76,47% - 143 pontos), são considerados muito importantes, com uma variação da atribuição de posição respectivamente de  $14,8182 \pm 2,6765$ , de  $13,7273 \pm 4,101$  e de  $13,0000 \pm 4,9193$ ;
- ♦ Os conteúdos MMI-1 «**Bases para a elaboração de adaptações curriculares mais significativas de acordo com as características do(s) aluno(s)**» (66,84% - 125 pontos); AC-6 «**Interdisciplinaridade da acção educativa entre professor(es) e técnicos do estabelecimento de ensino e exteriores a este**» (64,17% - 120 pontos); CCD-4 «**Características evolutivas segundo os problemas mais frequentes e respectivas necessidades educativas**» (60,96% - 114 pontos) e MMI-3 «**Estratégias educativas adequadas ao tipo de necessidades educativas especiais**» (60,96% - 114 pontos) são considerados importantes, com uma variação da atribuição de posição respectivamente de  $11,3636 \pm 3,6131$ ,  $10,9091 \pm 2,2563$ ,  $10,3636 \pm 2,9757$  e de  $10,3636 \pm 4,7386$ ;

- ♦ Aos conteúdos AC-3 «**Serviço de Apoio às populações especiais**» (54,01% - 101 pontos); CCD-2 «**Aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento (déficit sensorial e/ou motor, atraso mental, autismo, ...)**» (50,8% - 95 pontos) e MMI-4 «**Utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do progresso do aluno em particular**» (50,26% - 94 pontos) foi atribuído uma importância moderada, com uma variação da atribuição de posição respectivamente de  $9,1818 \pm 5,7065$ , de  $8,6364 \pm 5,0055$  e de  $8,5455 \pm 4,6982$ ;
- ♦ Com valores percentuais apontando para uma pouca importância registam-se os seguintes:
  - AC-1 «**Legislação sobre Educação Especial**» (48,66% - 91 pontos);
  - AC-4 «**Envolvimento social na dimensão educativa**» (43,31% - 81 pontos);
- ♦ Os conteúdos considerados de importância reduzida são os seguintes:
  - CCD-5 «**Dimensão educativa e grupal das diferenças individuais**» e AC-5 «**Envolvimento social na integração da pessoa com problemas de desenvolvimento**» (40,64% - 76 pontos respectivamente);
  - CCD-6 «**Aspectos caracterizadores da dinâmica familiar do aluno com necessidades educativas especiais**» e AC-2 «**Aspectos históricos da Educação Especial**» (45,98% - 86 pontos respectivamente);
- ♦ O item OUTROS (0,26 % - 5 pontos), também de importância reduzida, merece uma análise individual como no grupo amostral anterior. Apenas 1 inquirido seleccionou este item fazendo referência a outro conteúdo «**Bases para a utilização de**

**sistemas aumentativos de comunicação»** atribuindo-lhe a quinta posição.

### 2.2.3. Comparação das opiniões dos peritos na área académica e da área de intervenção relativa aos conteúdos disciplinares

Como já foi referido anteriormente utilizámos a prova de Kolmogorov-Smirnov para verificarmos se existem diferenças significativas de concordância entre os dois conjuntos de valores amostrais. Os dados resultantes das comparações são apresentados no quadro que se segue:

LISTA DE CONTEÚDOS	PERITOS NA ÁREA ACADÉMICA	PERITOS NA ÁREA DE INTERVENÇÃO
	Frequência	Frequência
CCD-1	4°	1°
CCD-2	14°	9°
CCD-3	1°	3°
CCD-4	13°	6°
CCD-5	11°	13°
CCD-6	16°	15°
AC-1	4°	11°
AC-2	12°	15
AC-3	9°	8°
AC-4	10°	12°
AC-5	8°	13°
AC-6	15°	5°
MMI-1	2°	4°
MMI-2	7°	2°
MMI-3	3°	6°
MMI-4	6°	10°
OUTROS	17°	17°
<b>VALOR DE X<sup>2</sup></b>	<b>0,118 ns</b>	

Quadro 12 - Comparação das opiniões dos postos atribuídos aos conteúdos pelos dois grupos amostrais.

Dado que o valor do qui-quadrado observado (0,118) é inferior ao valor da tabela apropriada para 0,05, podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os postos atribuídos aos conteúdos pelos dois grupos de peritos e não podemos rejeitar a hipótese  $H_0$  a aquele nível.

Através do gráfico 1 podemos visualizar o valor dos postos atribuídos aos conteúdos pelos dois grupos amostrais.

O gráfico permite-nos ter uma ideia do perfil comparativo das opiniões sobre os conteúdos nos grupos amostrais. A partir da sua observação parece ser possível afirmar que os perfis não se afastam muito um do outro, apresentando alguns pontos de contacto ou muito perto disso.

Apesar de não se registarem resultados significativamente diferentes verificámos tendências que considerámos pertinentes para o estudo em questão.

Assim o gráfico 2 mostra-nos a comparação da importância atribuída aos vários conteúdos pelos dois grupos amostrais. A partir destes podemos tecer alguns comentários no sentido de detectar coincidências entre os grupos inquiridos.

A comparação entre os grupos assenta na classificação utilizada anteriormente para quantificar a importância atribuída a cada conteúdo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17

Posição ordenada

Gráfico 1.- Perfil comparativo das opiniões sobre os conteúdos disciplinares.

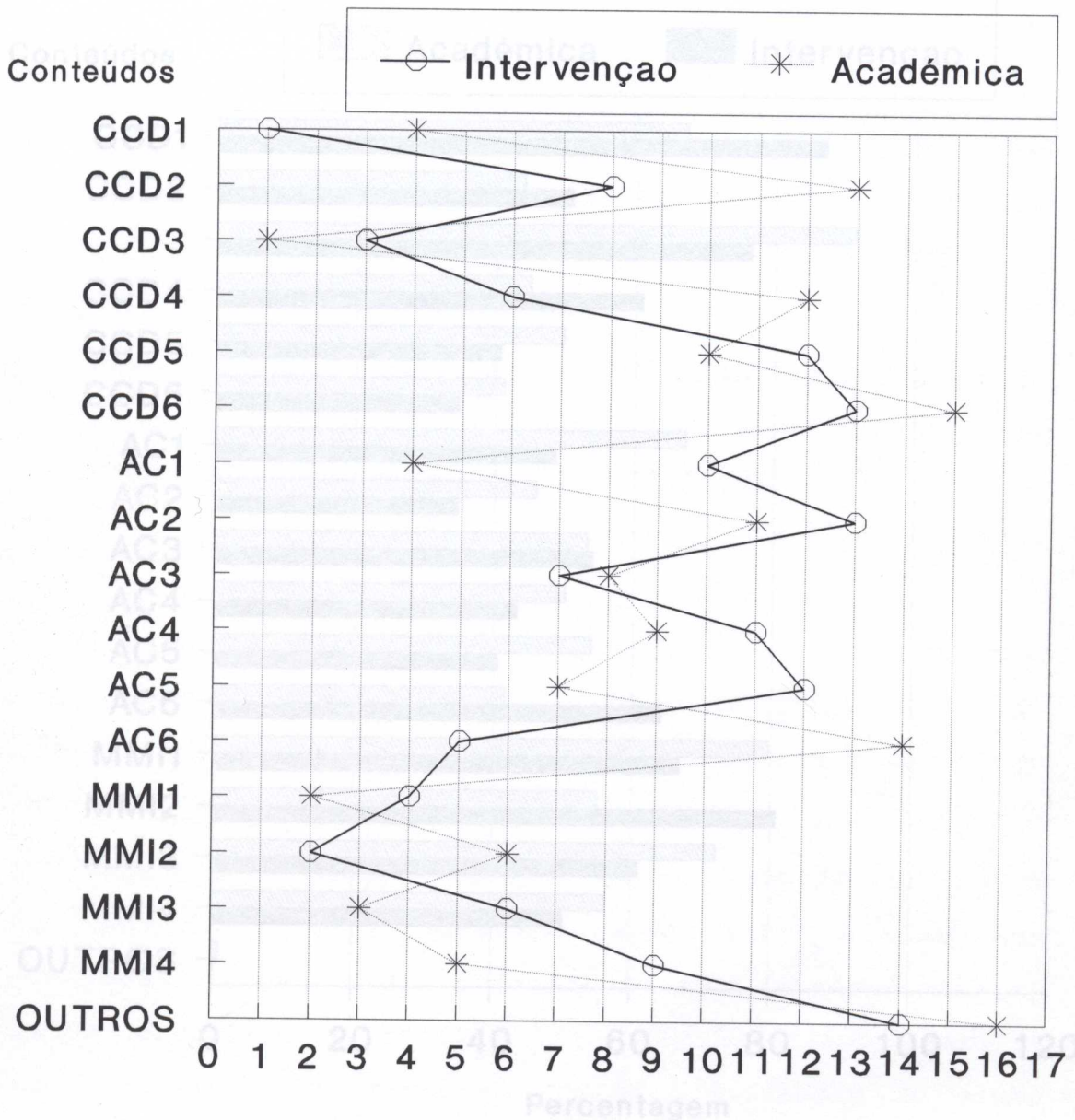


Gráfico 2.- Comparação das opiniões sobre os conteúdos disciplinares.

Gráfico 1.- Perfil comparativo das opiniões sobre os conteúdos disciplinares.

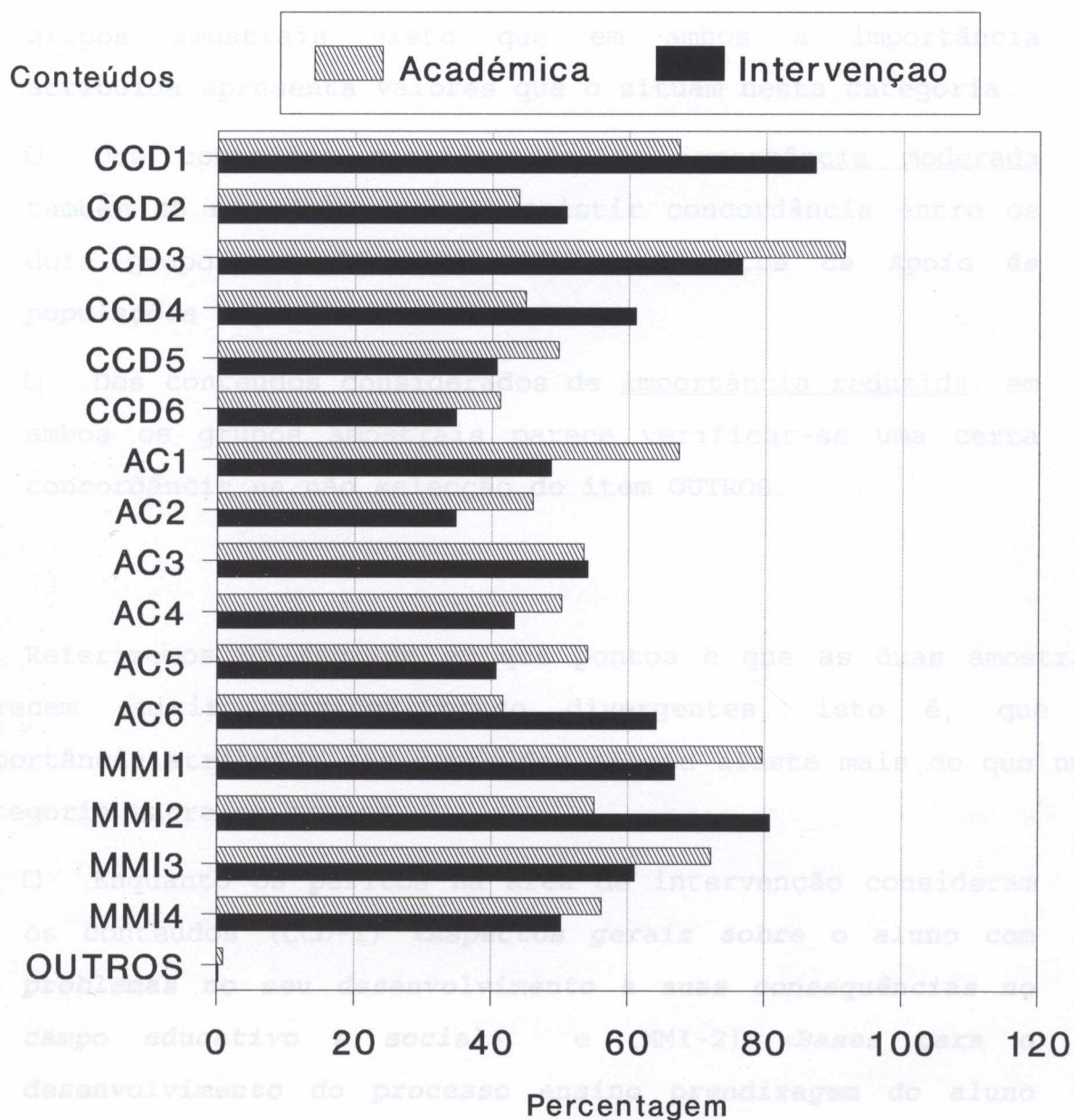


Gráfico 2.- Comparação das opiniões sobre a importância atribuída aos conteúdos disciplinares.

Com base nos dados podemos constatar de seguida em que pontos é que as duas amostras parecem emitir opiniões idênticas:

□ Dos conteúdos considerados de muito importantes apenas num deles, (CCD-3) «**Conceito de necessidades educativas especiais**», parece existir concordância entre os dois grupos amostrais visto que em ambos a importância atribuída apresenta valores que o situam nesta categoria.

□ Dos conteúdos considerados de importância moderada também só num deles parece existir concordância entre os dois grupos, sendo este (AC-3) «**Serviços de Apoio às populações especiais**».

□ Dos conteúdos considerados de importância reduzida, em ambos os grupos amostrais parece verificar-se uma certa concordância na não selecção do item OUTROS.

Referiremos de seguida em que pontos é que as duas amostras parecem emitir opiniões pouco divergentes, isto é, que a importância atribuída aos conteúdos não se afaste mais do que uma categoria entre os grupos:

□ Enquanto os peritos na área de intervenção consideram os conteúdos (CCD-1) «**Aspectos gerais sobre o aluno com problemas no seu desenvolvimento e suas consequências no campo educativo e social**» e (MMI-2) «**Bases para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, de acordo com o seu desenvolvimento e tipo de necessidades**» muito importantes, os peritos na área académica parecem achá-los importantes.

□ Os conteúdos (MMI-1) «**Bases para a elaboração de adaptações curriculares mais significativas de acordo com**

as características do(s) aluno(s)» e (MMI-3) «Estratégias educativas adequadas ao tipo de necessidades educativas especiais» na opinião dos peritos na área académica são considerados de muita importância e nos da área de intervenção de importantes.

□ (MMI-4) «Utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do progresso do aluno em particular» é indicado como um conteúdo importante pelos peritos na área académica e de importância moderada pelos peritos na área da intervenção.

□ O conteúdo (CCD-2) «Aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento (déficit sensorial, e/ou motor, atraso mental, autismo, ...)» parece ser de importância moderada para os peritos na área da intervenção e de pouca importância para o outro grupo.

O (AC-4) «Envolvimento social na dimensão educativa» demonstra ser de importância moderada para os peritos na área académica e de pouca importância para os da área da intervenção.

□ Enquanto os peritos na área académica parecem considerar os conteúdos (CCD-5) «Dimensão educativa e grupal das diferenças individuais», (CCD-6) «Aspectos caracterizadores da dinâmica familiar do aluno com necessidades educativas especiais» e (AC-2) «Aspectos históricos da Educação Especial» de pouca importância os peritos na área de intervenção consideram-nos de importância reduzida.

A análise que se segue é apresentada para os dois grupos amostrais em cada um dos itens que constituem a organização disciplinar.

### 2.3. Opiniões sobre a organização disciplinar

Com as questões abordadas neste ponto pretendíamos saber as opiniões dos inquiridos sobre alguns aspectos da organização da disciplina.

Pela forma como foram elaboradas as questões referidas eram de dois tipos: abertas e fechadas.

#### 2.3.1. Número de Disciplinas

Para as questões abertas (pontos 2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3.; 2.2.4.; 2.2.5. e 2.2.6. do questionário) procedemos a diferentes análises:

- num primeiro momento realizámos uma análise de conteúdo das respostas;

- num segundo momento determinámos a frequência das respostas a cada item;

- finalmente calculámos a percentagem.

Para a questão fechada (ponto 2.2.7.) também procedemos a diferentes análises:

- num primeiro momento determinámos a frequência de respostas a cada item;

- num segundo momento calculámos a percentagem;

- finalmente utilizámos a Prova P de FISHER para compararmos os grupos amostrais.

A análise que se segue é apresentada para os dois grupos amostrais em cada um dos itens que constituem a organização disciplinar.

Pela sua importância para a compreensão das comparações estabelecidas, refira-se que serão realizadas com base nas percentagens mais elevadas de respostas emitidas por cada grupo. Pelo que, falaremos de concordância quando ambos os grupos amostrais apresentarem a percentagem de respostas mais elevada (independentemente do seu valor numérico) para determinado item.

### 2.3.1. Número de Disciplinas

Os resultados da opinião dos inquiridos sobre o número de disciplinas ligadas à temática de Educação Especial a integrar nos cursos de formação inicial de professores, são apresentados no quadro 13.

NÚMERO DE DISCIPLINAS	PERITOS NA ÁREA ACADÊMICA		PERITOS NA ÁREA DA INTERVENÇÃO	
	Freq	%	Freq	%
Uma	3	27,27	2	18,18
Duas	5	45,45	0	0
Três	1	9,09	4	36,36
Quatro ou +	2	18,18	4	36,36
Outros	0	0	1	9,09
TOTAL	11	100	11	100

Quadro 13 - Opinião dos dois grupos amostrais relativamente ao número de disciplinas.

A partir da observação do quadro verificamos que:

#### A) Dos peritos na área académica:

- ◆ 45,45% salientam que deveriam ser duas disciplinas.
- ◆ 27,27% referem que deveria apenas ser uma.
- ◆ 18,18% apontam para quatro ou mais disciplinas.

- ♦ 9,09% refere que deveriam ser três.

B) Dos peritos na área da intervenção constata-se que:

- ♦ 36,36% indicam três disciplinas e igual número quatro ou mais.
- ♦ 18,18% dos inquiridos apontam uma disciplina.
- ♦ 9,09% indicavam OUTROS, que inclui outro assunto como «em número suficiente para abranger os conteúdos».

O gráfico 3 permite-nos visualizar melhor a comparação entre os dois grupos amostrais.

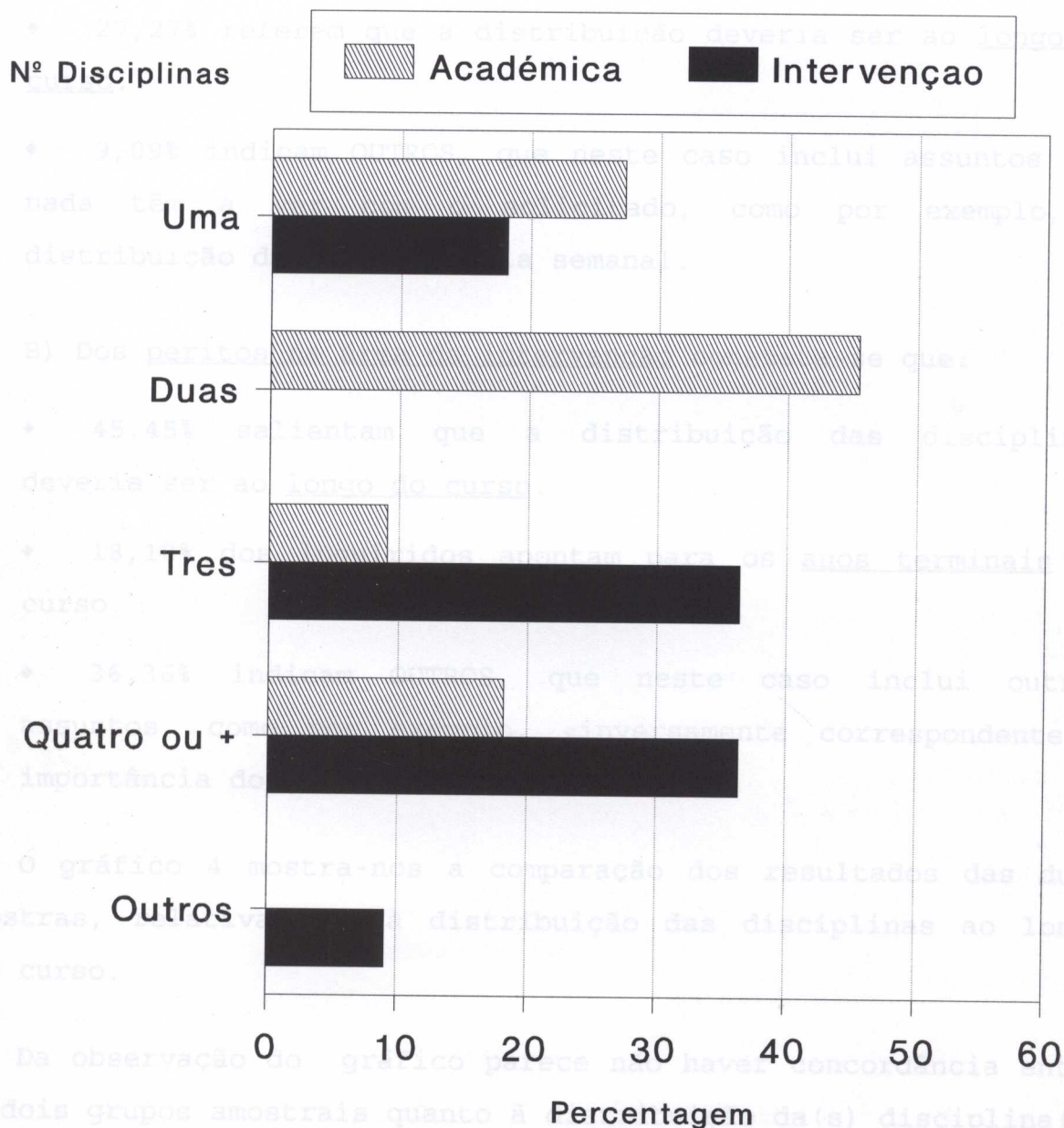
Da comparação dos resultados das duas amostras parece não haver concordância entre os dois grupos amostrais quanto ao número de disciplinas a incluir nos cursos de formação inicial de professores, visto que os peritos na área académica apontam em maior número (45,45%) para duas disciplinas e os peritos na área da intervenção para três e quatro ou mais (respectivamente 36,36%) disciplinas.

### 2.3.2. Distribuição ao longo do curso

A distribuição do número de disciplinas ao longo dos cursos de formação inicial de professores é apresentada no quadro 14.

DISTRIBUIÇÃO AO LONGO DO CURSO	PERITOS NA ÁREA ACADÉMICA		PERITOS NA ÁREA DA INTERVENÇÃO	
	Freq	%	Freq	%
No 1º Ano	1	9,09	0	0
Nos anos terminais	6	54,54	2	18,18
Ao longo do curso	3	27,27	5	45,45
Outros	1	9,09	4	36,36
TOTAL	11	100	11	100

Quadro 14 - Opinião dos dois grupos amostrais relativamente à distribuição da(s) disciplina(s) ao longo do curso.



**Gráfico 3.- Comparação das opiniões sobre o número de disciplinas a incluir nos cursos de formação inicial.**

Da observação do gráfico parece não haver concordância entre os dois grupos amostrais quanto à distribuição das disciplinas a incluir nos cursos de formação inicial. Dado que os peritos na área da intervenção (54,54%) para os anos terminais dos cursos, enquanto os peritos na área da intervenção referem uma distribuição ao longo dos cursos (45,45%).

A partir da observação do quadro verificamos que:

A) Dos peritos na área acadêmica:

- ♦ 54,54% salientam que a(s) disciplina(s) a leccionar deveria aparecer nos anos terminais dos cursos.
- ♦ 27,27% referem que a distribuição deveria ser ao longo do curso.
- ♦ 9,09% indicam OUTROS, que neste caso inclui assuntos que nada têm a ver com o solicitado, como por exemplo, a distribuição da carga horária semanal.

B) Dos peritos na área da intervenção constata-se que:

- ♦ 45,45% salientam que a distribuição das disciplinas deveria ser ao longo do curso.
- ♦ 18,18% dos inquiridos apontam para os anos terminais do curso.
- ♦ 36,36% indicam OUTROS, que neste caso inclui outros assuntos, como por exemplo, «inversamente correspondente à importância do conteúdo».

O gráfico 4 mostra-nos a comparação dos resultados das duas amostras, relativamente à distribuição das disciplinas ao longo dos curso.

Da observação do gráfico parece não haver concordância entre os dois grupos amostrais quanto à distribuição da(s) disciplina(s) a incluir nos cursos de formação inicial de professores. Dado que os peritos na área acadêmica apontam na sua maioria (54,54%) para os anos terminais dos cursos, enquanto os peritos na área da intervenção referem uma distribuição ao longo dos cursos (45,45%).

2.3.3. Carga horária semanal

Os resultados obtidos sobre a opinião da carga horária semanal (da(s) disciplina(s)) são apresentados no quadro 15.

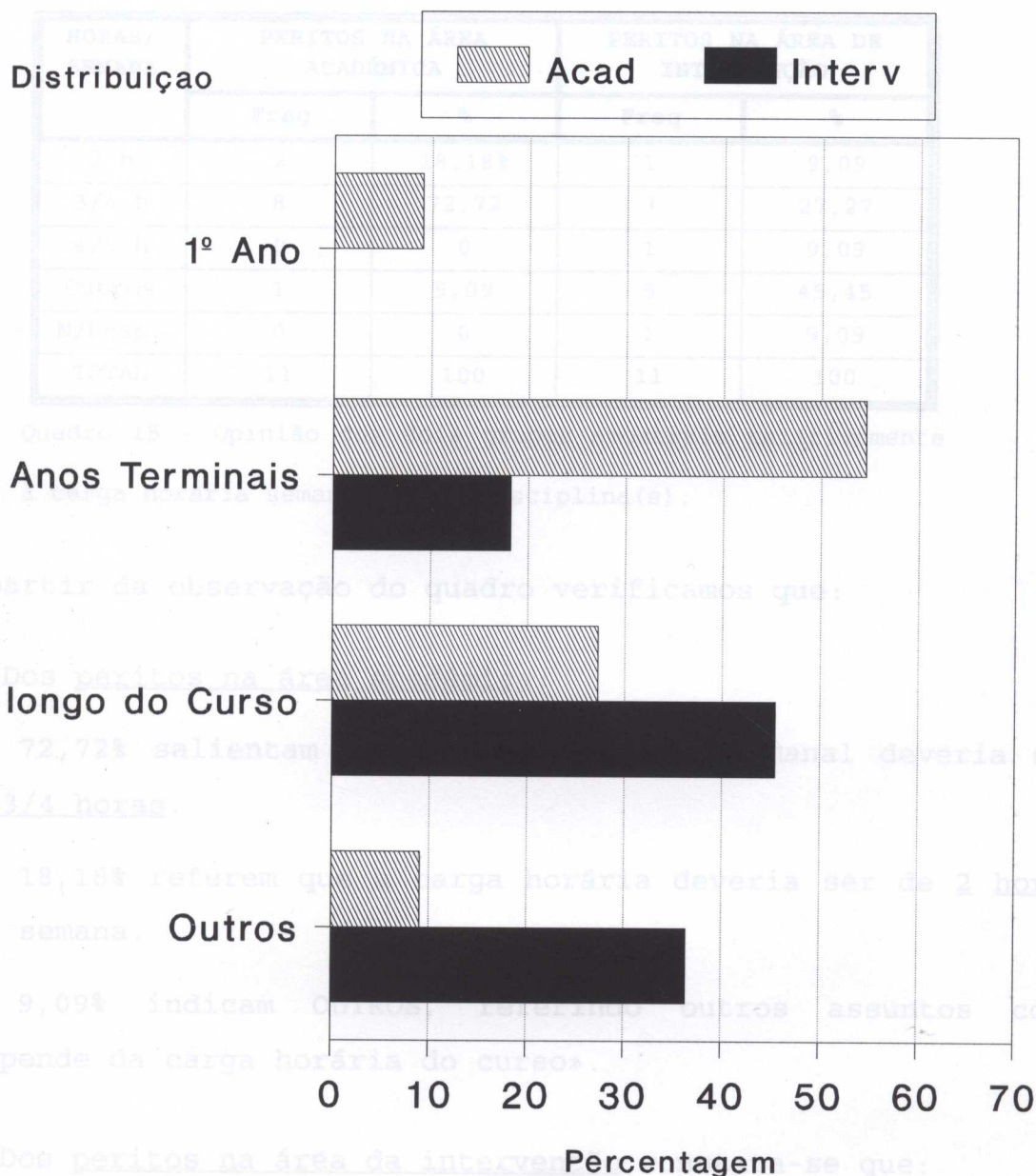


Gráfico 4.- Comparação das opiniões sobre a distribuição da disciplina(s) ao longo do curso.

B) Dos peritos na área da intervenção se que:

- 27,27% indicam que a carga horária semanal deveria ser de 3/4 horas.
- 9,09% dos inquiridos apontam para 2 horas e igual número para 4/5 horas.

### 2.3.3. Carga horária semanal

Os resultados obtidos sobre a opinião da carga horária semanal da(s) disciplina(s) são apresentados no quadro 15.

HORAS/ SEMANA	PERITOS NA ÁREA ACADÊMICA		PERITOS NA ÁREA DE INTERVENÇÃO	
	Freq	%	Freq	%
2 h	2	18,18%	1	9,09
3/4 h	8	72,72	3	27,27
4/5 h	0	0	1	9,09
Outros	1	9,09	5	45,45
N/Resp.	0	0	1	9,09
TOTAL	11	100	11	100

Quadro 15 - Opinião dos dois grupos amostrais relativamente à carga horária semanal da(s) disciplina(s).

A partir da observação do quadro verificamos que:

A) Dos peritos na área académica:

- ◆ 72,72% salientam que a carga horária semanal deveria ser de 3/4 horas.
- ◆ 18,18% referem que a carga horária deveria ser de 2 horas por semana.
- ◆ 9,09% indicam OUTROS, referindo outros assuntos como «depende da carga horária do curso».

B) Dos peritos na área da intervenção constata-se que:

- ◆ 27,27% salientam que a carga horária semanal deveria ser de 3/4 horas.
- ◆ 9,09% dos inquiridos apontam para 2 horas e igual número para 4/5 horas.

- ♦ O item OUTROS escolhido por 45,45%, inclui neste caso outros assuntos, como por exemplo, «depende da importância da disciplina e da qualidade da informação» ou «25 horas por semana».
- ♦ De referir ainda que 9,09% não respondem à questão.

O gráfico 5 mostra-nos a comparação dos resultados das duas amostras, relativamente à carga horária semanal da(s) disciplina(s).

Da comparação dos resultados das duas amostras parece existir concordância entre os dois grupos amostrais quanto à carga horária semanal a atribuir à(s) disciplina(s) a incluir nos cursos de formação inicial de professores, dado que ambos os grupos de peritos apontam para 3/4 horas.

Apesar desta concordância, importa salientar que a opinião dos peritos na área académica é expressa pela grande maioria (72,72%) dos inquiridos, enquanto que nos peritos na área da intervenção apenas reflecte a opinião de 27,27%. É no item outros que existe a maior percentagem (45,45%).

Sem Resposta

0 20 40 60 80 100

Percentagem

Gráfico 5.- Comparação das opiniões sobre a carga horária semanal da(s) disciplina(s).

2.3.4. Regime de funcionamento

Os resultados obtidos sobre a opinião do regime de funcionamento da disciplina(s) apresentam-se no quadro 15.

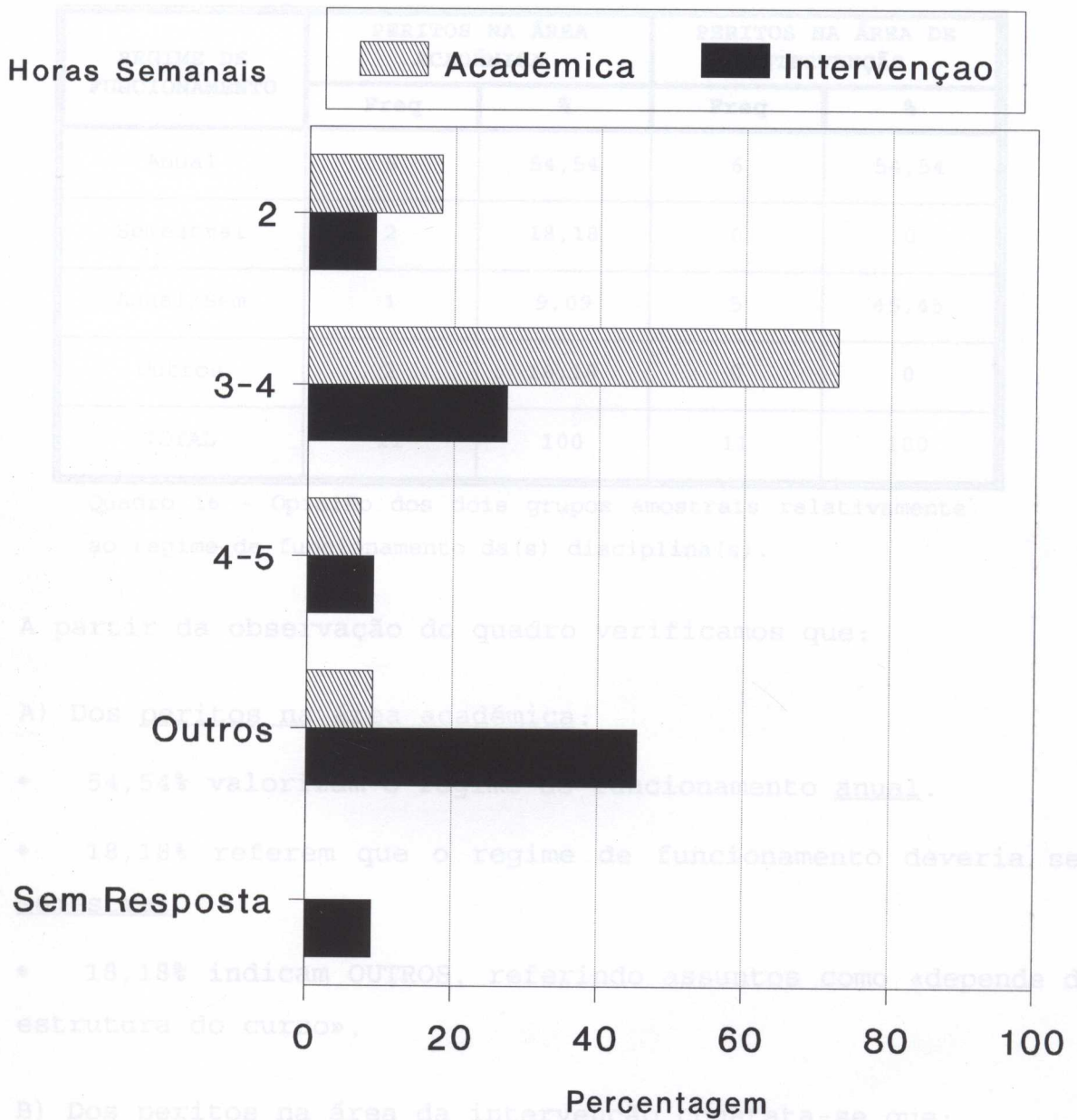


Gráfico 5.- Comparação das opiniões sobre a carga horária semanal da(s) disciplina(s).

### 2.3.4. Regime de funcionamento

Os resultados obtidos sobre a opinião do regime de funcionamento da(s) disciplina(s) apresentam-se no quadro 16.

REGIME DE FUNCIONAMENTO	PERITOS NA ÁREA ACADÉMICA		PERITOS NA ÁREA DE INTERVENÇÃO	
	Freq	%	Freq	%
Anual	6	54,54	6	54,54
Semestral	2	18,18	0	0
Anual/Sem	1	9,09	5	45,45
Outros	2	18,18	0	0
TOTAL	11	100	11	100

Quadro 16 - Opinião dos dois grupos amostrais relativamente ao regime de funcionamento da(s) disciplina(s).

A partir da observação do quadro verificamos que:

A) Dos peritos na área académica:

- ◆ 54,54% valorizam o regime de funcionamento anual.
- ◆ 18,18% referem que o regime de funcionamento deveria ser semestral.
- ◆ 18,18% indicam OUTROS, referindo assuntos como «depende da estrutura do curso».

B) Dos peritos na área da intervenção constata-se que:

- ◆ 54,54% também valorizam o regime de funcionamento anual.
- ◆ 45,45% dos inquiridos referem que as disciplinas deveriam ser umas anuais e outras semestrais.

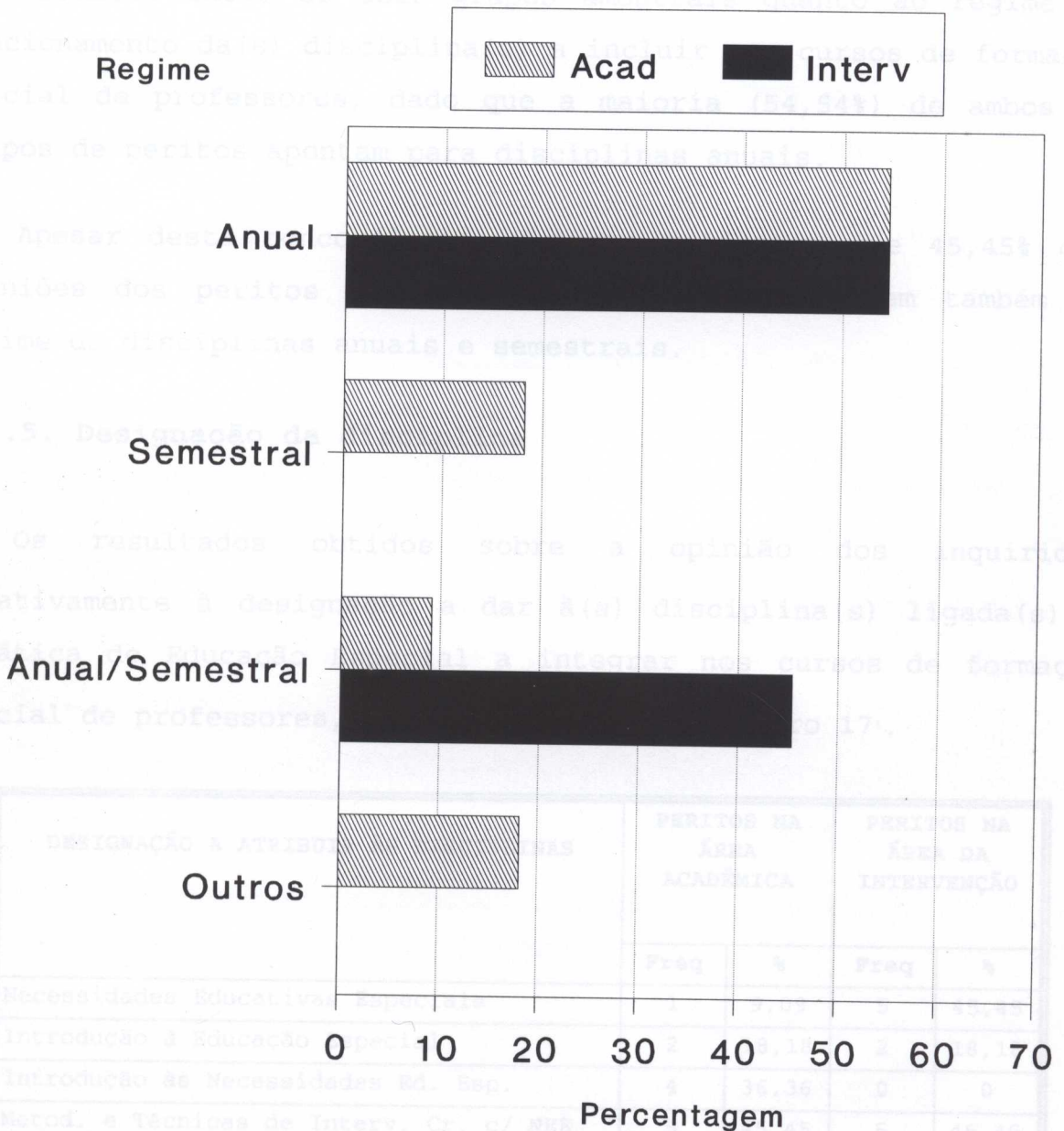


Gráfico 6.- Comparação das opiniões sobre o regime de funcionamento da(s) disciplina(s).

Designação & Atribuições	Peritos na Área Académica		Peritos na Área da Intervenção	
	Freq	%	Freq	%
Necessidades Educativas Especiais	1	9,09	0	0
Introdução à Educação	2	18,18	2	18,18
Introdução às Necessidades Ed. Esp.	4	36,36	0	0
Metod. e Técnicas de Interv. Cr. o/ NEB	5	45,45	5	45,45
Avaliação em	3	27,27	3	27,27
Crianças com Necessidades	1	9,09	1	9,09

O gráfico 6 permite verificar a comparação dos resultados entre os dois grupos amostrais, relativamente ao regime de funcionamento da(s) disciplina(s).

Da comparação dos resultados das duas amostras parece existir concordância entre os dois grupos amostrais quanto ao regime de funcionamento da(s) disciplina(s) a incluir nos cursos de formação inicial de professores, dado que a maioria (54,54%) de ambos os grupos de peritos apontam para disciplinas anuais.

Apesar desta concordância, importa salientar que 45,45% das opiniões dos peritos na área de intervenção recaem também no regime de disciplinas anuais e semestrais.

### 2.3.5. Designação da disciplina

Os resultados obtidos sobre a opinião dos inquiridos relativamente à designação a dar à(s) disciplina(s) ligada(s) à temática de Educação Especial a integrar nos cursos de formação inicial de professores, são apresentados no quadro 17<sup>1</sup>.

DESIGNAÇÃO A ATRIBUIR ÀS DISCIPLINAS	PERITOS NA ÁREA ACADÉMICA		PERITOS NA ÁREA DA INTERVENÇÃO	
	Freq	%	Freq	%
Necessidades Educativas Especiais	1	9,09	5	45,45
Introdução à Educação Especial	2	18,18	2	18,18
Introdução às Necessidades Ed. Esp.	4	36,36	0	0
Metod. e Técnicas de Interv. Cr. c/ NEE	5	45,45	5	45,45
Avaliação em Educação Especial	2	18,18	3	27,27
Criança com Necessidades Ed. Esp.	3	27,27	1	9,09

<sup>1</sup> Note-se que alguns dos inquiridos atribuíam designações às disciplinas em função do número indicado na questão 2.2.1. do questionário, enquanto que outros o faziam independentemente do número de disciplinas escolhidas.

Educação para a Integração	3	27,27	2	18,18
Deficiências Físicas e Sensoriais	0	0	3	27,27
Programas de Transição	1	9,09	0	0
Meios Alter. de Comun. e Ajudas Técn.	0	0	1	9,09
Terapias Comportamentais e Cognitivas	0	0	1	9,09
Desen. Cogn., Sóc. Emoc., Psi. e Patol.	0	0	2	18,18
Outros	1	9,09	1	9,09

Quadro 17 - Opinião dos dois grupos amostrais relativamente à designação a atribuir à(s) disciplina(s).

A observação do quadro permite-nos constatar que:

A) Dos peritos na área académica:

- ◆ 45,45% das respostas dadas valorizam a designação Metodologias e Técnicas de Intervenção para alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- ◆ 36,36% das respostas apontam para Introdução às Necessidades Educativas Especiais.
- ◆ 27,27% das respostas apontam para Criança com Necessidade Educativas Especiais, sendo igual valor atribuído a Educação para a Integração.
- ◆ 18,18% apontam para Introdução à Educação Especial e igual valor é atribuído a Avaliação em Educação Especial.
- ◆ 9,09% indicam Necessidades Educativas Especiais, com igual valor para Programas de transição.
- ◆ 9,09% escolhem OUTROS, referindo assuntos como «depende dos conteúdos a abordar».

B) Dos peritos na área da intervenção constata-se que:

- ◆ 45,45% das respostas dadas valorizam a designação Necessidades Educativas Especiais, aparecendo a designação Metodologias e Técnicas de Intervenção para Alunos com Necessidades Educativas Especiais com o mesmo valor.

- ♦ 27,27% das respostas apontam para Avaliação em Educação Especial e com mesmo valor Deficiências Físicas e Sensoriais.
- ♦ 18,18% das respostas referem Introdução à Educação Especial, sendo igual valor atribuído quer para Educação para a Integração quer para Desenvolvimento Cognitivo, Sócio-Emocional, Psicomotor e as Patologias.
- ♦ 9,09% apontam para Crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo valor idêntico atribuído quer a Meios Alternativos de Comunicação e Ajudas Técnicas Específicas quer a Terapias Comportamentais e Cognitivas.
- ♦ O item OUTROS escolhido por 9,09%, refere-se a assuntos como «de acordo com a designação já existente em cursos nacionais e internacionais».

O gráfico 7 mostra-nos a comparação dos resultados entre os grupos, relativamente à designação a atribuir à(s) disciplina(s).

Da comparação dos resultados dos dois grupos amostrais, existe concordância entre os dois grupos relativamente à primeira escolha da designação a atribuir à(s) disciplina(s) a incluir nos cursos de formação inicial de professores.

Os dados apontam para Metodologias e Técnicas de Intervenção para Alunos com Necessidades Educativas Especiais, com igual valor (45,45%) quer para os peritos na área académica quer para os da área de intervenção.

No entanto, a segunda escolha parece ter recaído na designação Necessidades Educativas Especiais (45,45%) para os peritos na área da intervenção, enquanto que para o outro grupo a escolha foi para Introdução às Necessidades Educativas Especiais (36,36%).

3.3.6. Componente teórica/prática

Os resultados obtidos, tanto para o grupo de intervenção quanto para o grupo de controlo, são apresentados no gráfico 7.

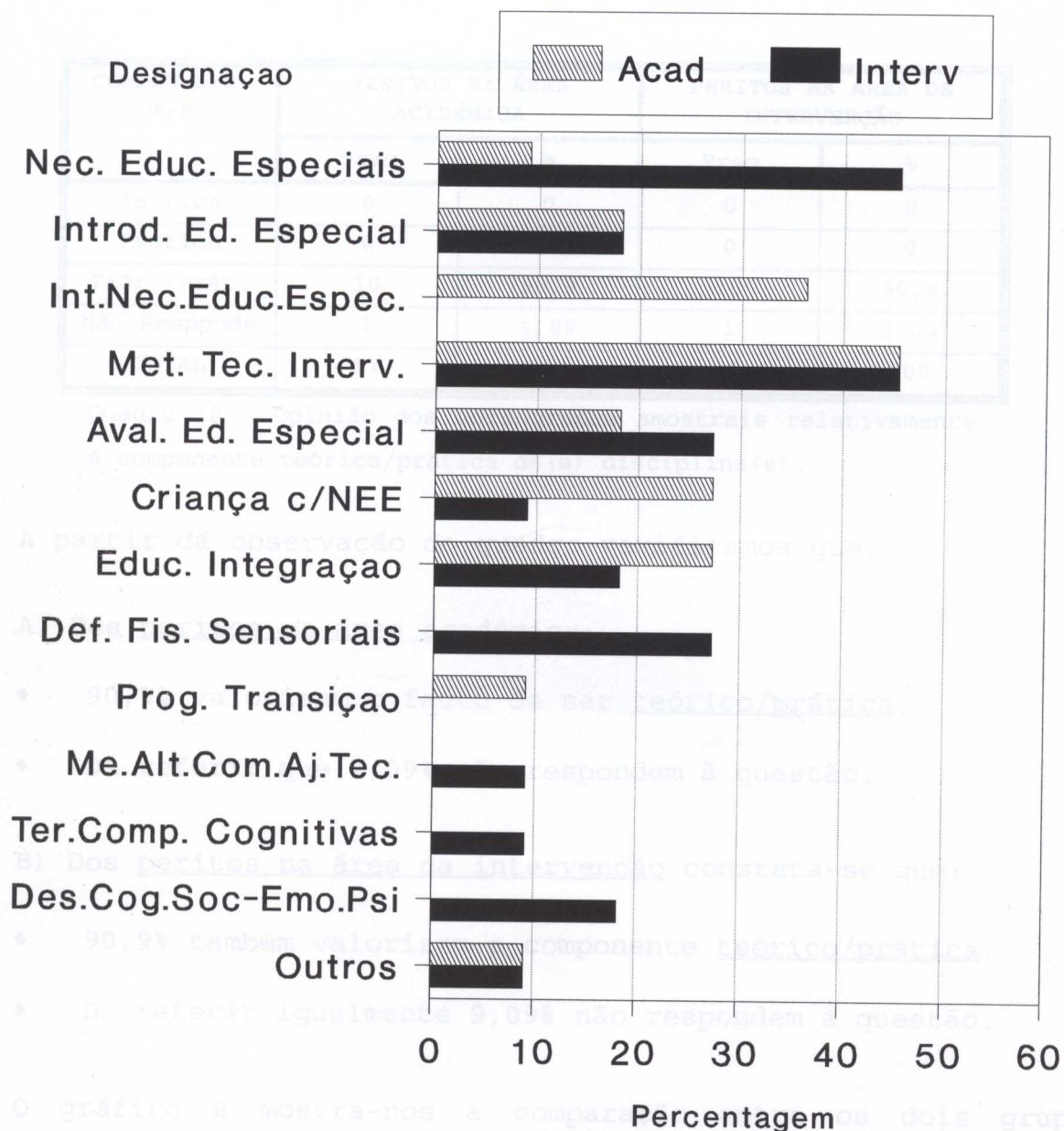


Gráfico 7.- Comparação das opiniões sobre a designação a atribuir à(s) disciplina(s).

### 2.3.6. Componente teórica/prática

Os resultados obtidos sobre a opinião dos inquiridos relativamente às componentes teórica e prática, são apresentados no quadro 18.

COMPONENTE T/P	PERITOS NA ÁREA ACADÉMICA		PERITOS NA ÁREA DE INTERVENÇÃO	
	Freq	%	Freq	%
Teórica	0	0	0	0
Prática	0	0	0	0
Teór./Prát.	10	90,9	10	90,9
Não Responde	1	9,09	1	9,09
TOTAL	11	100	11	100

Quadro 18 - Opinião dos dois grupos amostrais relativamente à componente teórica/prática da(s) disciplina(s).

A partir da observação do quadro verificamos que:

A) Dos peritos na área académica:

- ◆ 90,9% valorizam o facto de ser teórico/prática.
- ◆ De referir que 9,09% não respondem à questão.

B) Dos peritos na área da intervenção constata-se que:

- ◆ 90,9% também valorizam a componente teórico/prática.
- ◆ De referir igualmente 9,09% não respondem à questão.

O gráfico 8 mostra-nos a comparação entre os dois grupos amostrais, relativamente às componentes teórica e prática.

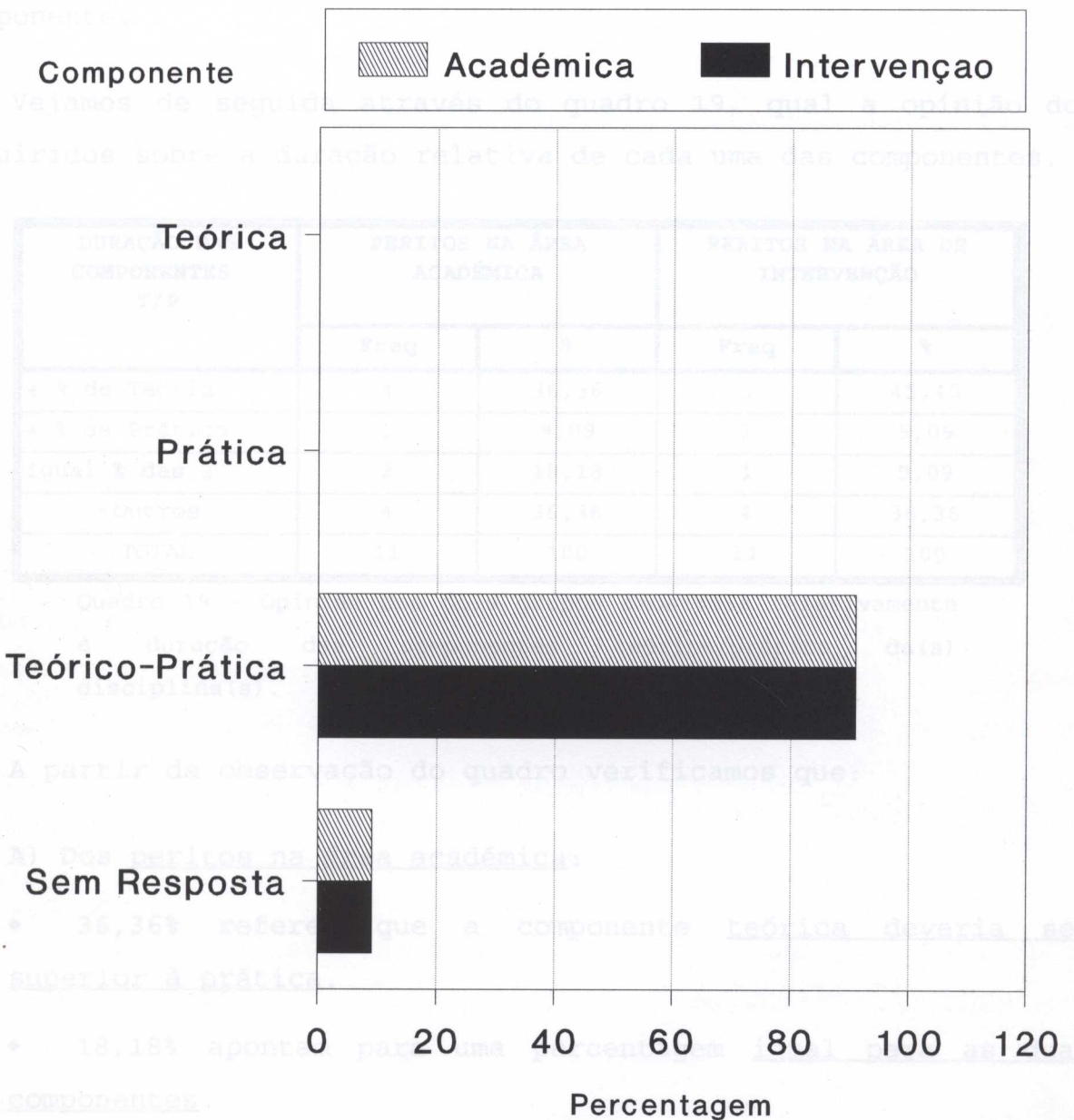


Gráfico 8.- Comparação das opiniões sobre a componente teórica/prática da(s) disciplina(s).

Da comparação dos resultados das duas amostras podemos verificar existir uma concordância quase total quanto à existência de uma componente teórico/prática na(s) disciplina(s) a incluir nos cursos de formação inicial de professores, dado que a quase totalidade (90,9%) de ambos os grupos de peritos indicam essa componente.

Vejamos de seguida através do quadro 19, qual a opinião dos inquiridos sobre a duração relativa de cada uma das componentes.

DURAÇÃO DAS COMPONENTES T/P	PERITOS NA ÁREA ACADÉMICA		PERITOS NA ÁREA DE INTERVENÇÃO	
	Freq	%	Freq	%
+ % de Teoria	4	36,36	5	45,45
+ % de Prática	1	9,09	1	9,09
Igual % das 2	2	18,18	1	9,09
Outros	4	36,36	4	36,36
TOTAL	11	100	11	100

Quadro 19 - Opinião dos dois grupos amostrais relativamente à duração das componentes teórica/prática da(s) disciplina(s).

A partir da observação do quadro verificamos que:

#### A) Dos peritos na área académica:

- ♦ 36,36% referem que a componente teórica deveria ser superior à prática.
- ♦ 18,18% apontam para uma percentagem igual para as duas componentes.
- ♦ 9,09% afirmam que deveriam ter uma componente prática mais forte.
- ♦ O item OUTROS escolhido por 36,36%, refere, entre outros, assuntos como «prática mediatizada ou directiva».

B) Dos peritos na área da intervenção constata-se que:

- ◆ 45,45% valorizam a componente teórica em relação à prática.
- ◆ 9,09% apontam para uma componente prática mais forte, assim como o mesmo número de inquiridos aponta para uma percentagem igual para as duas componentes.
- ◆ O item OUTROS escolhido por 36,36%, refere, entre outros, assuntos como «depende do plano de estudos» ou «desconhecimento da organização curricular dos cursos».

O gráfico 9 mostra-nos a comparação entre os dois grupos relativamente à duração das componentes.

Da comparação dos resultados das duas amostras parece existir concordância entre os dois grupos amostrais quanto à duração de cada uma das componentes que constituem a(s) disciplina(s) a incluir nos cursos de formação inicial de professores, dado que ambos apontam para uma componente teórica mais forte, respectivamente com 45,45% de respostas dos peritos na área de intervenção e 36,36% dos peritos na área académica.

### 2.3.7. Organização da componente prática

Com esta questão (2.2.7.) pretendíamos que os inquiridos dessem opinião sobre a melhor forma de organizar a componente prática da(s) disciplina(s), assinalando a(s) forma(s) de organização a partir duma lista de itens propostos. Os resultados obtidos apresentam-se no quadro 20.

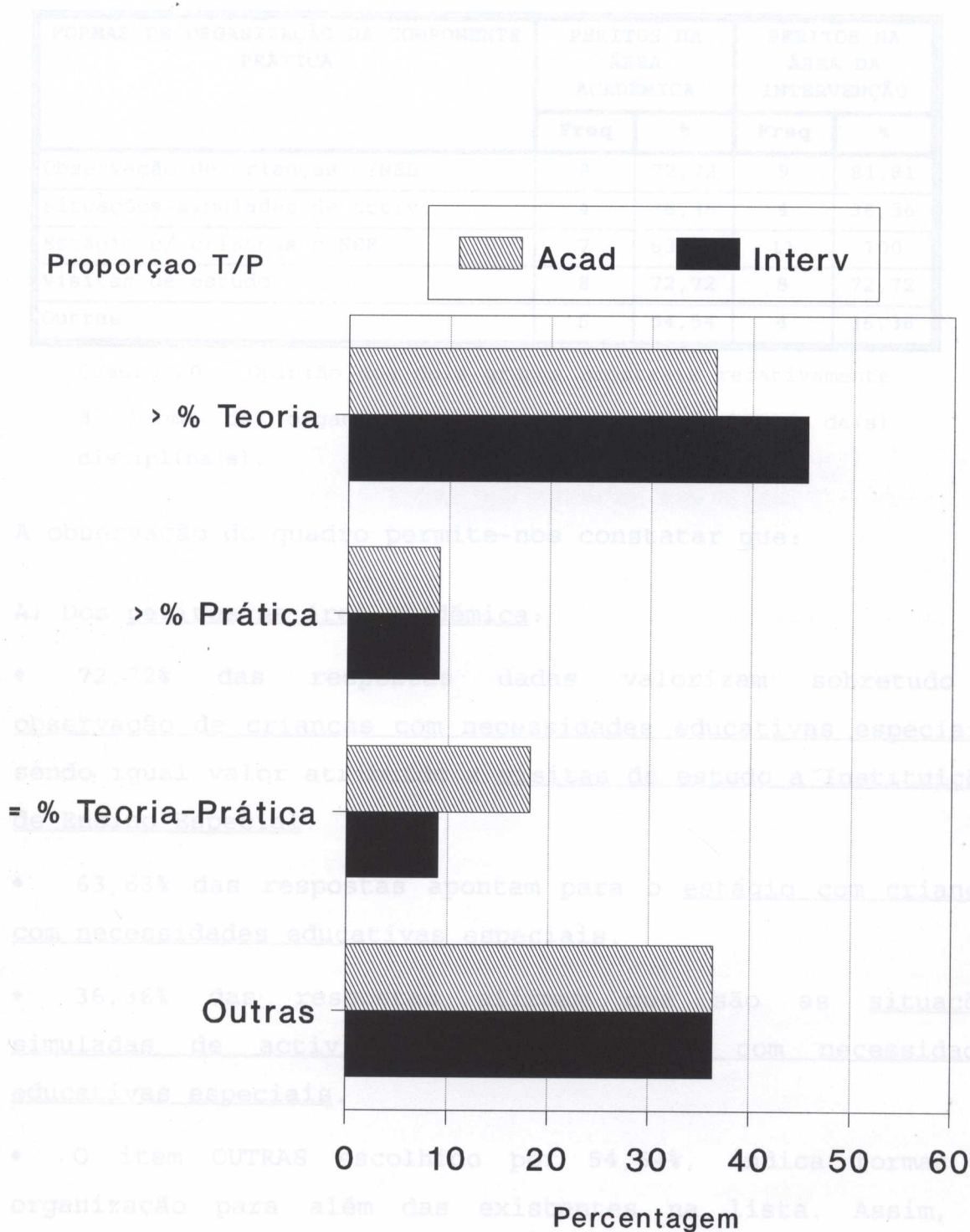


Gráfico 9.- Comparação das opiniões sobre a proporção entre a parte teórica e a prática da(s) disciplina(s).

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA COMPONENTE PRÁTICA	PERITOS NA ÁREA ACADÊMICA		PERITOS NA ÁREA DA INTERVENÇÃO	
	Freq	%	Freq	%
Observação de crianças c/NEE	8	72,72	9	81,81
Situações simuladas de activ.	4	36,36	4	36,36
Estágio c/ crianças c/NEE	7	63,63	11	100
Visitas de estudo	8	72,72	8	72,72
Outras	6	54,54	4	36,36

Quadro 20 - Opinião dos dois grupos amostrais relativamente à forma de organização da componente prática da(s) disciplina(s).

A observação do quadro permite-nos constatar que:

A) Dos peritos na área académica:

- ♦ 72,72% das respostas dadas valorizam sobretudo a observação de crianças com necessidades educativas especiais, sendo igual valor atribuído a visitas de estudo a Instituições de Ensino Especial.

- ♦ 63,63% das respostas apontam para o estágio com crianças com necessidades educativas especiais.

- ♦ 36,36% das respostas afirmam que são as situações simuladas de actividades para crianças com necessidades educativas especiais.

- ♦ O item OUTRAS escolhido por 54,54%, indica formas de organização para além das existentes na lista. Assim, as apontadas foram: «Escolha de locais de prática em classes do ensino regular com crianças com necessidades educativas especiais integradas» (27,27%); «Organização de painéis com especialistas com discussão e apresentação de casos com enfoque nos aspectos da intervenção» (9,09%); «Visualização de

vídeos para técnicas de auto-avaliação» (9,09%) e «Contacto de 2 ou 3 dias com um serviço ou equipa de Ensino Especial e explorar o tema» (9,09%).

B) Dos peritos na área da intervenção constata-se que:

- ♦ Todos os inquiridos (100%) apontam o estágio com crianças com necessidades educativas especiais como a forma de organização mais aconselhada.
- ♦ 81,81% das respostas apontam para a observação de crianças com necessidades educativas especiais.
- ♦ 72,72% das respostas afirmam que as visitas de estudo a Instituições do Ensino Especial parecem ser a melhor forma.
- ♦ 36,36% seleccionam as situações simuladas de actividades para crianças com necessidades educativas especiais.
- ♦ O item OUTRAS seleccionado por 36,36%, indica formas de organização para além das existentes na lista. Assim, as apontadas foram: «Situação de prática em escolas do ensino regular com crianças com necessidades educativas especiais integradas» (18,178%); «Estudos de caso» (9,09%) e «Aprendizagem e utilização de técnicas/métodos mais usuais em Educação Especial (mobilidade, linguagem gestual, braile ...) e ainda construção e aplicação fundamentada de programas educativos individuais» (9,09%).

### 2.3.8. Comparação das opiniões dos peritos na área académica e da área de intervenção relativas à forma de organização da prática

Como já tivemos oportunidade de referir, utilizámos a Prova P de FISHER para verificarmos se existem diferenças significativas entre os dois conjuntos de valores amostrais quanto às formas de

organização prática. Os níveis de significância resultantes da Prova P são apresentados no quadro que se segue.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA COMPONENTE PRÁTICA	p	Sign
Observação de crianças com NEE	0,345	ns
Situações simuladas de actividades...	0,341	ns
Estágio com crianças com NEE	0,045	*
Visitas de estudo a Instituições Ensino Especial	0,365	ns
Outras	0,236	ns

Quadro 21 - Níveis de significância resultantes da Prova P para as diferentes formas de organização da componente prática entre os peritos na área académica e na área da intervenção. (Legenda: **ns** - não significativo; **\*** - significativo  $p \leq 0,05$ ).

Dado que os resultados indicam que as diferenças entre os dois grupos amostrais, para as formas de organização da prática ("observação de crianças com NEE", "situações simuladas de actividades ...", "visitas de estudo a instituições de ensino especial" e "outras") não são significativas, podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os dois grupos, o que não nos permite rejeitar a hipótese  $H_0$  2.

No entanto, o resultado da forma de organização prática "estágio com crianças com NEE" indica existir uma diferença significativa entre os dois grupos amostrais, com uma probabilidade de erro inferior a 0,05. Podemos então concluir que existem diferenças significativas nesta forma de organização entre os dois grupos, o que nos permite rejeitar parcialmente a  $H_0$  2.

O gráfico 10 mostra-nos a comparação entre os resultados obtidos para os dois grupos amostrais.

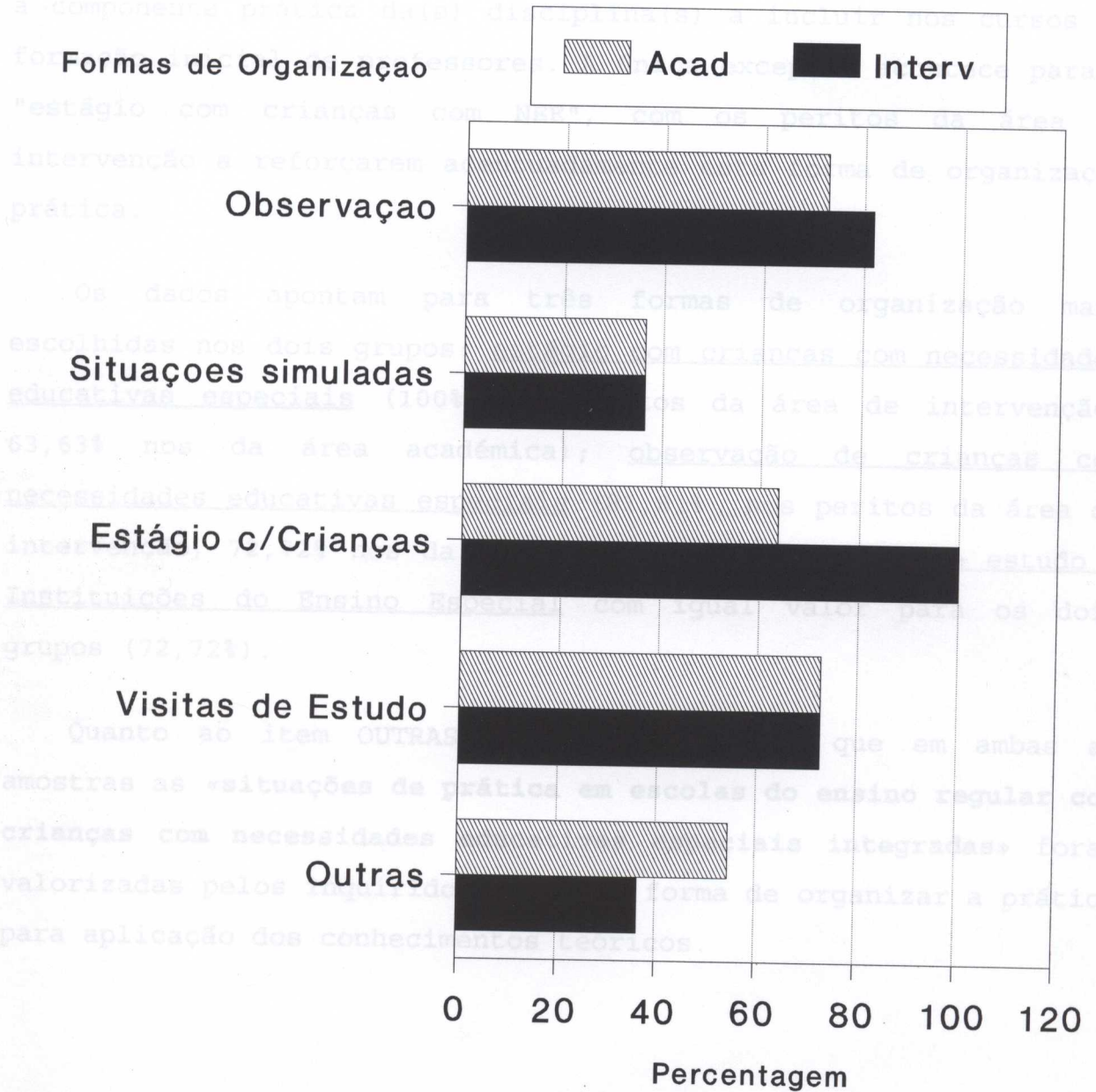


Gráfico 10.- Comparação das opiniões sobre a forma de organização da componente prática da(s) disciplina(s).

A partir da observação do gráfico podemos tecer alguns comentários, no sentido de detectar coincidências entre os grupos inquiridos. Da comparação dos resultados, embora os valores existentes não sejam coincidentes, parece existir concordância entre os dois grupos quanto às formas mais adequadas de organizar a componente prática da(s) disciplina(s) a incluir nos cursos de formação inicial de professores. A única exceção acontece para o "estágio com crianças com NEE", com os peritos da área da intervenção a reforçarem acentuadamente esta forma de organização prática.

Os dados apontam para três formas de organização mais escolhidas nos dois grupos: estágio com crianças com necessidades educativas especiais (100% nos peritos da área de intervenção, 63,63% nos da área académica); observação de crianças com necessidades educativas especiais (81,81% nos peritos da área de intervenção, 72,72% nos da área académica) e visitas de estudo a Instituições do Ensino Especial com igual valor para os dois grupos (72,72%).

Quanto ao item OUTRAS, importa salientar que em ambas as amostras as «**situações de prática em escolas do ensino regular com crianças com necessidades educativas especiais integradas**» foram valorizadas pelos inquiridos como uma forma de organizar a prática para aplicação dos conhecimentos teóricos.

## 1. INTRODUÇÃO

No presente capítulo procederemos à discussão dos resultados feita em torno dos objetivos e das hipóteses formuladas.

## 2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos resultados obtidos podemos salientar que todos os inquiridos (100%) estão de acordo com a necessidade dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Especial Integrada. Uma possível explicação para esta unanimidade parece ter a ver com a política integradora que se tem vindo a desenvolver nos últimos anos e da publicação do Decreto-Lei 319/91. As suas opiniões vão de encontro às referências feitas por alguns autores tocados na revisão da literatura (WARNOCK REPORT, 1978; NONSECA, 1980; BENARD DA COSTA, 1988; GINÉ, 1988; SOVAIR, 1989).

### CAPÍTULO II

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando preténdermos saber qual a opinião dos inquiridos acerca dos conteúdos a selecionar para serem transmitidos aos futuros educadores/professores e o respectivo grau de importância deparámo-nos com algumas aparentes divergências entre os dois grupos amostrais.

Dai que uma das hipóteses formuladas pretendia verificar se existiam diferenças significativas entre os peritos na área

## 1. INTRODUÇÃO

No presente capítulo procederemos à discussão dos resultados feita em torno dos objectivos e das hipóteses formuladas.

## 2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos resultados obtidos podemos salientar que todos os inquiridos (100%) estão de acordo com a necessidade dos cursos de formação inicial de professores conterem nos seus currículos disciplina(s) que abordem a temática da Educação Especial Integrada. Uma possível explicação para esta unanimidade parece ter a ver com a política integradora que se tem vindo a desenvolver nos últimos anos e da publicação do Decreto-Lei 319/91. As suas opiniões vão de encontro às referências feitas por alguns autores focados na revisão da literatura (WARNOCK REPORT, 1978; FONSECA, 1980, BENARD DA COSTA, 1988; GINÉ, 1988; BOVAIR, 1989).

Quando pretendemos saber qual a opinião dos inquiridos acerca dos conteúdos a seleccionar para serem transmitidos aos futuros educadores/professores e o respectivo grau de importância deparámo-nos com algumas aparentes divergências entre os dois grupos amostrais.

Daí que uma das hipóteses formuladas pretendia verificar se existiam diferenças significativas entre os peritos na área

académica e os peritos na área de intervenção em relação aos postos atribuídos aos conteúdos a leccionar nesta(s) disciplina(s).

Dado que o valor do qui-quadrado observado (0,118) é inferior ao valor da tabela apropriada para 0,05, podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os postos atribuídos aos conteúdos pelos dois grupos de peritos e não podemos rejeitar a hipótese  $H_0$  a esse nível.

Apesar de não se registarem resultados significativamente diferentes, constatámos algumas tendências que considerámos pertinentes para o nosso problema.

A) Das ordenações obtidas no grupo de peritos na área académica importa salientar que:

- Os peritos valorizam sobretudo conhecimentos relacionados com o conceito de necessidades educativas especiais (91,44%), bases necessárias para a elaboração de adaptações curriculares de acordo com as características dos alunos (79,67%) e com estratégias educativas adequadas ao tipo de necessidades educativas especiais (72,19%), para serem fornecidos aos futuros educadores/professores. A importância dada ao conceito de necessidades educativas especiais (91,44% - 1º) parece resultar em grande parte da mudança paradigmática dos conceitos relacionados com a Educação Especial, consequência do PL-94-142 e Warnock Report (RUIVO, 1986/87/88).
- Os conteúdos relacionados com «Modelos e Métodos de Intervenção» (MMI-1, MMI-2, MMI-3, MMI-4) encontram-se nos três primeiros graus de importância, parecendo reflectir a preocupação dos peritos na área académica em transmitir aos futuros educadores/professores bases suficientes para a sua actuação prática, nomeadamente na elaboração de

adaptações curriculares, estratégias educativas para cada tipo de necessidades, na utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do aluno e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais.

□ Conteúdos ligados à legislação sobre Educação Especial, envolvimento social na integração da pessoa com problemas, serviços de apoio às populações especiais e envolvimento social na dimensão educativa, não devem deixar de ser transmitidos aos futuros educadores/professores, em virtude de os mesmos terem também sido seleccionados pelos inquiridos.

□ Segundo as opiniões destes peritos, todos os conteúdos apresentados no questionário devem ser leccionados nos cursos de formação inicial de professores, dando-se mais ou menos relevância a uns em relação aos outros, segundo a ordenação atribuída por estes.

B) Das ordenações obtidas pelo grupo de peritos na área da intervenção, importa salientar que:

□ Os peritos valorizam sobretudo conhecimentos relacionados com os aspectos gerais do aluno com problemas no seu desenvolvimento e as consequências deste facto no campo educativo e social (87,16%), as bases necessárias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais (80,74%) e a noção do conceito de necessidades educativas especiais (76,47%) para serem fornecidos aos futuros educadores/professores. Parece denotar-se uma preocupação em fornecer conhecimentos que permitam uma acção mais centralizada nas capacidades da crianças e não na

«deficiência» desta. Uma possível explicação para este facto pode ser devida à mudança paradigmática dos modelos de conceitos em Educação Especial focada por RUIVO (1986/87/88)

□ Os conteúdos relacionados com «Modelos e Métodos de Intervenção» (MMI-1, MMI-2, MMI-3, MMI-4) se encontram-se também nos três primeiros graus de importância, parecendo reflectir a preocupação dos peritos em fornecer aos futuros educadores/professores bases suficientes para a sua actuação prática, nomeadamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, na elaboração de adaptações curriculares, estratégias educativas para cada tipo de necessidades e na utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do aluno.

□ Conteúdos ligados à interdisciplinaridade da acção educativa, serviços de apoio às populações especiais, aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento e as características evolutivas em particulares segundo os problemas mais comuns, não devem deixar de ser transmitidos aos futuros profissionais. Área da

□ Segundo as opiniões destes peritos na área da intervenção, todos os conteúdos apresentados no questionário devem ser leccionados nos cursos de formação inicial de professores, dando-se mais ou menos relevância a uns em relação aos outros, segundo a ordenação atribuída por estes.

Quando os inquiridos foram solicitados a emitir a opinião sobre outros conteúdos para além dos considerados, os mesmos parecem não ter achado necessário, visto que o item OUTROS apenas foi escolhido por 1 inquirido de cada grupo.

Os conteúdos referenciados nos questionário dizem respeito a bases para a utilização de sistemas aumentativos de comunicação, gestão e organização da sala de aula e dinâmica de grupo.

A análise dos resultados relativamente aos conteúdos a serem abordados na(s) disciplina(s) ligada à temática da Educação Especial vem de encontro à revisão da literatura (WARNOCK REPORT, 1978; FONSECA, 1980; HULEK, 1983; PERITOS OCDE/CERI, 1984; SIM-SIM, 1987; KRISTENSEN, 1987; GINÉ 1988; BOVAIR, 1989; MITTLER, 1992) onde salientávamos as opiniões de diversos autores sobre os conhecimentos a adquirir pelos futuros educadores/professores nos cursos de formação inicial.

Quanto à organização disciplinar parecem existir algumas concordâncias e divergências de opiniões entre os dois grupos amostrais.

Assim as concordâncias de opiniões parecem emergir nos seguintes pontos:

A) Carga horária semanal de 3/4horas, escolhida em primeiro lugar pela grande maioria (72,72%) dos peritos na área académica e por 27,27% dos peritos na área da intervenção.

Esta diferença de percentagens pode-se dever ao facto de neste grupo amostral a escolha ter recaído sobretudo no item OUTROS (45,45%), possivelmente pelo desconhecimento por parte destes profissionais dos aspectos de organização e estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores.

B) Regime de funcionamento anual para a(s) disciplina(s), expresso pela maioria das opiniões de ambos os grupos amostrais (54,54%).

Importa salientar que o regime de disciplinas anuais e semestrais expresso com alguma relevância (45,45%) pelos peritos na área da intervenção, poder-se-á dever ao facto de estes apontarem o maior número de disciplinas (4 ou mais) a integrar nos cursos de formação inicial.

C) Designação a atribuir à(s) disciplina(s), «Metodologias e Técnicas de Intervenção para Alunos com Necessidades Educativas Especiais» expressa por 45,45% das opiniões de ambos os grupos amostrais.

Importa salientar que a concordância nas escolhas seguintes (10 designações) não se verificou nos dois grupos.

D) Da existência de uma componente teórico/prática para a(s) disciplina(s), expressa pela grande maioria das opiniões de ambos os grupos amostrais (90,09%).

Este aspecto vai de encontro às referências apontadas pelos PERITOS DA OCDE/CERI (1984), SIM-SIM (1987), BOVAIR (1989) quanto à necessidade de trabalho prático para além dos aspectos teóricos, para que os futuros profissionais possam ser colocados perante alunos com diferenças e situações de ensino também elas diferentes.

E) Componente teórica mais forte, que reflecte a opinião de 45,45% dos peritos na área de intervenção e 36,36% dos peritos na área académica.

Importa salientar que igual valor (36,36%) foi atribuído por ambos os grupos amostrais ao item OUTROS.

Uma possível explicação resultará para o caso dos peritos na área académica dirigirem as suas opiniões para explicações de organização e conteúdos da parte prática e não de duração das componentes; e para os da área de intervenção o facto de possivelmente não estarem informados sobre os currículos dos cursos de formação inicial de professores.

F) Formas de organização da componente prática, dado que as três formas mais escolhidas para organizar a prática pelos dois grupos são:

- Estágio com crianças com necessidades educativas especiais;
- Observação de crianças com necessidades educativas especiais;
- Visitas de estudo a Instituições do Ensino Especial

Apesar das concordâncias, os valores atribuídos por cada um dos grupos amostrais às diferentes formas de organização explícitas não eram coincidentes. Assim a hipótese formulada pretendia verificar se existiam diferenças significativas entre os peritos na área académica e os peritos na área de intervenção em relação à forma de organização da prática.

Como o valor dos resultados indicam que a diferença entre os dois grupos amostrais para as formas de organização prática não é significativa, podemos concluir que, com a excepção do "estágio com crianças com NEE" não há diferenças significativas entre os dois grupos, o que não nos permite rejeitar completamente a hipótese  $H_0 2$ , pois ela é rejeitada parcialmente para aquela forma de organização.

Podemos constatar que na opinião dos inquiridos as formas de organização apontadas no questionário parecem ser necessárias, dado que todas foram escolhidas. Apenas será necessário articulá-las entre si, considerando talvez umas mais pertinentes que outras. Isso mesmo, ressalta da opinião dos peritos da área da intervenção que são os que maior realce atribuem "à vivência de situações de ensino reais".

As divergências de opiniões parecem emergir nos seguintes pontos:

A) Número de disciplinas a incluir nos cursos de formação inicial, visto que os peritos na área académica apontam para duas e os da área de intervenção para três, quatro ou mais.

B) Distribuição das disciplinas no curso, dado que os peritos na área académica apontam para os anos terminais e os da área de intervenção para uma distribuição ao longo do curso.

Uma possível explicação para estes resultados poderá dever-se ao facto de os peritos na área académica referirem preferencialmente a existência de duas disciplinas e os da área da intervenção apontarem para um maior número, pelo que deveria ser difícil incluí-las apenas nos anos terminais.

#### PARTE IV

#### CONCLUSÕES

## 1. INTRODUÇÃO

Nesta parte procedemos a uma repositão do objectivo de trabalho, recapitulamos os principais resultados e apresentamos algumas recomendações no âmbito do conhecimento das necessidades educativas especiais, para contribuir para a formação inicial de professores e para futuros trabalhos neste âmbito.

## 2. REPOSIÇÃO DO OBJECTIVO DE TRABALHO

### PARTE IV

### CONCLUSÕES

Este trabalho de investigação procurou analisar se as opiniões sobre a formação inicial de professores em necessidades educativas especiais, coincidem entre os peritos na área académica e os peritos na área de intervenção, isto é, se aquilo que se entende pelo que deve ser a formação de professores, nesta vertente de formação, possa estar adequada com a intervenção desenvolvida pela educação especial integrada.

Constituíram objectivos principais deste estudo:

Analisar a opinião de peritos na área académica e de peritos na área de intervenção face aos conhecimentos a adquirir em necessidades educativas especiais, pelos futuros profissionais.

Analisar a opinião de peritos na área académica e de peritos na área de intervenção face aos conteúdos

## 1. INTRODUÇÃO

Nesta parte procedemos a uma reposição do objectivo de trabalho, recapitulamos os principais resultados e apresentamos algumas recomendações no âmbito do conhecimento das necessidades educativas especiais, para contribuir para a formação inicial de professores e para futuros trabalhos neste âmbito.

## 2. REPOSIÇÃO DO OBJECTIVO DE TRABALHO

Este trabalho de investigação procurou analisar se as opiniões sobre a formação inicial de professores em necessidades educativas especiais, coincidem entre os peritos na área académica e os peritos na área da intervenção, isto é, se aquilo que se entende pelo que deva ser a formação de professores, nesta vertente de formação, possa estar adequada com a intervenção desenvolvida pela educação especial integrada.

Constituíram objectivos principais deste estudo:

- Analisar a opinião de peritos na área académica e de peritos na área de intervenção face aos conhecimentos a adquirir em necessidades educativas especiais, pelos futuros profissionais.
- Analisar a opinião de peritos na área académica e de peritos na área de intervenção face aos conteúdos

disciplinares mais importantes a abordar nesta vertente de formação.

- Comparar a opinião dos peritos na área académica com os peritos na área da intervenção face aos conteúdos disciplinares a abordar, através da importância atribuída pelos mesmos
- Analisar a opinião de peritos na área académica e de peritos na área de intervenção face à organização disciplinar nesta vertente de formação.
- Comparar a opinião dos peritos na área académica com os peritos na área da intervenção face à organização disciplinar.
- Contribuir para a formação inicial de professores através de recomendações realizadas no âmbito do conhecimento das necessidades educativas especiais dos futuros professores.

O modelo experimental utilizado neste estudo baseou-se num inquérito por questionário do tipo «misto», envolvendo questões do tipo abertas e do tipo fechadas.

Os dados foram analisados de acordo com os seguintes procedimentos:

- 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.

- Para caracterizar a opinião dos inquiridos sobre os conteúdos disciplinares (resposta fechada) procedeu-se a

tratamento estatístico (média e desvio padrão) e para comparar os postos atribuídos pelos dois grupos amostrais aos conteúdos a leccionar a Prova de KOLMOGOROV-SMIRNOV.

- 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.

### 3. CONCLUSÕES/RECOMENDAÇÕES CURRICULARES

Pretende-se com este ponto, a partir dos resultados obtidos, referir as principais conclusões a que o estudo chegou em relação às opiniões dos peritos na área académica e dos peritos na área da intervenção face aos conhecimentos a adquirir pelos futuros professores em necessidades educativas especiais.

Pretende-se ainda deixar registado algumas recomendações no âmbito do conhecimento das necessidades educativas especiais dos futuros educadores/professores, de forma a que possamos de alguma forma contribuir para a formação inicial destes.

Vejamos então de seguida as CONCLUSÕES obtidas para cada um dos casos analisados.

□ 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.

Quanto aos conteúdos disciplinares constatámos o seguinte:

□ Partindo do enunciado da hipótese HO 1, podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os postos atribuídos aos conteúdos disciplinares pelos dois grupos de peritos.

No entanto, a partir da análise percentual verificou-se que:

□ Os peritos na área académica atribuem 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%)**.

□ Os peritos na área de intervenção atribuem 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%)**.

Quanto à organização disciplinar podemos afirmar, partindo de uma análise percentual, que:

□ Os peritos na área académica indica duas disciplinas a incluir nos cursos de formação inicial.

□ Os peritos na área da intervenção indicam 3 e 4 ou mais disciplinas, dado que atribuem o mesmo valor a uma e outra.

- Os peritos na área académica apontam para uma distribuição das disciplinas nos anos terminais dos cursos.
- Os peritos na área de intervenção apontam 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.
- A maioria (72,72%) dos peritos na área académica indicam como carga horária semanal das disciplinas 3/4 horas.
- Os peritos na área de intervenção indicam também em primeiro lugar (27,27%) 3/4 horas.
- A maioria (54,54%), de ambos os grupos amostrais, aponta para um regime de funcionamento anual das disciplinas.
- 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**.
- À designação **Necessidades Educativas Especiais** é atribuída a mesma percentagem pelos peritos na área da intervenção.
- A grande maioria (90,09%), de ambos os grupos amostrais, indica que as disciplinas que devem ser teórico/práticas, com uma componente teórica mais forte para 45,45% dos peritos na área académica e para 36,36% dos peritos na área da intervenção.

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

□ A maioria dos peritos na área académica 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%).

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

□ Partindo do enunciado da hipótese HO 2, podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de peritos em relação a 4 das forma de organização prática enunciadas. Mas, relativamente à forma de organização "estágio com crianças com NEE" existem diferenças significativas.

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.

Pelo exposto parece estarem criadas as condições para uma clara melhoria na integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais, assim sejam implementadas medidas conducentes à inclusão de vertentes de formação na problemática em questão nos cursos de formação inicial de professores.

Conscientes de que as conclusões obtidas são válidas sómente para a amostra estudada e na certeza de que as conclusões definitivas sobre este campo de investigação ainda estão por encontrar, pensamos que só um conhecimento profundo da(s) problemática(s) da formação inicial na vertente das necessidades educativas especiais nos permitirá um melhor conhecimento da mesma(s) e conduzirá a um processo de intervenção pedagógica mais ajustado, para o qual aqui deixamos a nossa modesta contribuição.

No entanto, não gostaríamos de terminar este ponto e retomando as conclusões inerentes ao estudo desenvolvido, sem deixar expressas algumas RECOMENDAÇÕES/SUGESTÕES para as alterações curriculares a realizar onde se considere necessário.

Na linha dos estudos e sugestões indicadas por vários autores (WARNOCK REPORT, 1978; FONSECA, 1980, 1981; HULEK, 1983, OCDE/CERI, 1984; THOMAS & SMITH, 1985; KIRSTENSEN, 1987; SIM-SIM, 1987; GINÉ, 1988; HALLAHAN & KAUFFMAN, 1988; BOVAIR, 1989 e MITTLER, 1992) e dos resultados obtidos neste estudo, pensamos ser de apresentar algumas propostas de alterações/adaptações curriculares, visando necessariamente 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 (o que pensado numa lógica de semestres com 15 semanas de duração, nos dá uma carga entre 180 e 240 horas de formação sobre estas temáticas).

□ A disciplina deve ter características teórico-práticas, mas com a componente teórica a prevalecer sem descurar 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 consequências 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 respectiva 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.  |

□ Apesar da designação a atribuir a esta disciplina ser um tema conceptual pertinente, parece-nos que no momento actual é de somenos importância, face aos problemas que continuam a existir na implementação das políticas de integração. No entanto, porque foram formuladas algumas sugestões pelos inquiridos, não queríamos deixar passar a ocasião de contribuir para esta discussão, pelo que aqui ficam registadas algumas das possíveis designações:

Metodologias e Técnicas de Intervenção para Alunos com Necessidades Educativas Especiais
Necessidades Educativas Especiais
Avaliação em Educação Especial
Educação para a Integração
Introdução às Necessidades Educativas Especiais
Crianças com Necessidades Educativas Especiais

#### 4. RECOMENDAÇÕES

As conclusões inerentes a este trabalho apontam algumas recomendações e sugestões que nos parecem importantes para futuras investigações neste âmbito.

Pesquisas a realizar poderiam ser orientadas numa perspectiva semelhante, mas em que fosse possível:

A) Na amostra, aumentar o número de inquiridos abrangendo também os professores com formação especializada, professores do ensino regular e professores com diferentes formações.

B) Na metodologia, diversificar os pontos a analisar, nomeadamente saber opiniões sobre a ordem de aparecimento dos conteúdos e o tempo programa dedicado com cada um deles.

C) No tratamento dos dados, com a utilização de procedimentos estatísticos mais potentes na capacidade de rejeição de hipóteses nulas, que permitam maior segurança nas análises, consequentemente, maior segurança nas alterações curriculares a propor.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, A. (1981). Integração Educacional: Teóricas de Metodologia. Lisboa, Editor Al. Freixo, 112 páginas.
- BARREIRO, C. (1981). Sobre Algumas Proposições Teóricas e Práticas de Integração. Margem, nº 15/30.
- BARDIN, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70.
- BENARD DA COSTA, A.M. (1987). Educação Especial. In: SILVA, M. & TAMEN, M. L. (coord.). Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.307-354.

### BIBLIOGRAFIA

- BENARD DA COSTA, A.M. (1988). Necessidades de Formação: A Urgência das Respostas. Educação Especial e Reabilitação, 1 (0), pp.54-58.
- BENARD DA COSTA, A. M. (1991). Balço entre III e IV Encontro de Educação Especial. In: IV Encontro Nacional de Educação Especial - "Comunicações". Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, pp.1-9.
- BLACKHURST, A.D. et al. (1987). Noncategorical Special Education Personnel Preparation. In: WANG, M.C. et al. Handbook of Special Education: Research and Practice (1987), Oxford, Pergamon Press, Volume 1, pp.313-329.

- 
- ALMEIDA, M. P. (1981). Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia. Lisboa, Editorial Presença, 2ª Edição.
  - BACHELARD, C. (1983). Sobre Algumas Perspectivas Teóricas e Práticas de Integração. Margem, n°s 35/36.
  - BARDIN, L. (1979). Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70.
  - 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.
  - BENARD DA COSTA, A. M. (1991). Balanço entre III e IV Encontro de Educação Especial. In: IV Encontro Nacional de Educação Especial - "Comunicações". Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, pp.1-9.
  - BLACKHURST, A.D. et al.(1987). Noncategorical Special Education Personnel Preparation. In: WANG, M.C. et al. Handeboock of Special Education: Research and Practice (1987), Oxford, Pergamon Press, Volume 1, pp.313-329.

- BOVAIR, K. (1989). A Escola Especial: Parte do e não à Parte do Sistema Educacional (trad.). In: MONIZ PEREIRA (org.). Integração Escolar. Colectânea de textos (1993), Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação, pp.93-101.
- BRANCO, A.C. (1972). Reabilitação de Deficientes - Alguns Aspectos Fundamentais de Educação, Reabilitação e Integração Social de Deficientes. Lisboa, Ministério da Educação Nacional, Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, pp.36-53.
- CENCETTI, C, et al. (1991). Initial Teacher Training in the Member States of the European Community. Italian EURYDICE Unit, European Unit of EURYDICE.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1980). L'Enseignement Spécial dans la Communauté Européenne. Collection Études, Série Éducation N° 11, Bruxelles.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1992). Relatório da Comissão sobre os Progressos na Execução da Política de Integração Escolar nos Estados-Membros (1988-1991). Bruxelas.
- C.N.R. (1988). Programa: Formação geral e formação específica de docentes, In: Plano Orientador da Política de Reabilitação. Lisboa, M.E.S.S.

- COSTA, F.C. (1988). O Sucesso em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino de Ensino. Tese de Doutoramento. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física (não publicado).
- DENS, A. & WALLEGHEM, S.V. (1991). Politique generale et Specifique et evolution de L'Integration des Eleves Handicapes dans L'Enseignement Ordinaire. Rapport rédigé pour les besoins de la Commission des Communautés Européennes dans le cadre de l'évaluation du programme Hélios, Louvain, Ministere de la Communaute Flamande - Département Education.
- DIAS, M. A. F. (1993). As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Estudo Relativo a Professores Com e Sem Formação Específica. Tese de Mestrado. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia (não publicado).
- ECO, U. (1984). Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas. Lisboa, Editorial Presença, 3ª Edição.
- ESTRELA, M.T. & ESTRELA, A. (1977). Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores. Lisboa, Editorial Estampa.

- ESTRELA, A. (1984). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FERNANDES, D. (Direcção) (1991). A Formação Inicial e Especializada em Necessidades Educativas Especiais nos Estabelecimentos de Ensino Superior Público. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, Ministério da Educação.
- FERNANDES, M.T. (1984). Une Étude de L'Intégration Scolaire des Enfants Handicapés au Portugal. Memoire pour la Maitrise en Sciences de L'Education, Universite de Caen (não publicado).
- FERNANDES, R. (1989). Nas Origens do «Ensino Especial»: O Primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos. Educação Especial e Reabilitação, 1 (2), pp.67-82.
- FONSECA, V. (1980). Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal. Lisboa, Moraes Editores, 1ª Edição.
- FONSECA, V. (1981). Alguns Aspectos da Problemática da Educação Especial. Lisboa, Instituto António Aurélio da Costa Ferreira-Centro de Investigação em Educação Especial, Tópicos 7, pp.12-16.
- FONSECA, V. (S.D.). Educação Especial. Programa de Estimulação Precoce. Lisboa, Editorial Notícias.

- FONTES, V. (1963). Vinte e Oito Anos na Direcção do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. A Criança Portuguesa, 21(1), pp.7-30.
- FOX, D.J. (1981). El Proceso de Investigacion en Educacion. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A..
- FRADE, G. (1993). Estudo da Influência de um Processo Formativo, sobre Opiniões relativas à Integração. Tese para Equiparação ao Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial na Opção de Necessidades Educativas Ligeiras. Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa (não publicado).
- GASPAR, T. (1989). A Integração Escolar de Alunos Deficientes na Europa Comunitária. Unidade Nacional de Eurydice. Lisboa, Ministério da Educação-Gabinete de Estudos e Planeamento, 26pp.
- GHIGLIONE, R. et al. (1980). Manuel D'Analyse de Contenu. Paris, Armand Colin.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1992). O Inquérito. Teoria e Prática (Trad.). Oeiras, Celta Editora.
- GUERRA, R. (1984). Exame ao Sistema de Educação Especial em Portugal. Margem, Ano VII, 37/38/39, pp.12-18
- GINÉ, C. (1988). La Educación Especial. Cuadernos de Pedagogia, 161, pp.64-66.

- GRAWITZ, M. (1984). Méthodes des Sciences Sociales. Paris, Dalloz, 6ª Edição.
- GULLIFORD, R. (1981). Teacher Training and Warnock. Special Education: Forward Trends, 8 (2), pp.13-16.
- HALLAHAN, D. & KAUFFMAN, J. (1988). Exceptional Children. Introduction to Special Education. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 4ª Edição, pp.13-15.
- HÉLIOS, (1990). La Formation des Enseignants (tableaux comparatifs) - Document C. L'apport du Réseau AML I: Intégration Scolaire, Bruxelles. Anapha. Livros. Wordes Editores, 1ª Edição.
- HOZ, A. DE LA O. (1985). Investigacion Educativa - Dicionário Ciências de la Educacion. Madrid, Anaya, S.A..
- HULEK, A. (1983). Considerações sobre a Formação de Pessoal para o Ensino Especial. Reabilitação, 3(15), pp.4-8.
- KEARNEY, C.A. & DURAND, V.M. (1992). How Prepared are our Teacher for Mainstramed Classroom Settings? A Survey of Postsecondary Schools of Education in New York State. Exceptional Children, 59 (1). pp.6-11.
- KIRK, S.A. & GALAGHER, J.J. (1987). Educação da Criança Excepcional. S. Paulo, Martins Fontes, 1ª Edição Brasileira.

- KRISTENSEN, K. (1987). A Formação de Pessoal. População Destinataria e Modelo. In: MBABANE. Integração, Formação de Pessoal e Estratégias de Planeamento, Lisboa, Reabilitação Internacional, Comissão de Educação, pp.152-171.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. (1991). Metodologia Científica. S. Paulo, Editora Atlas S.A., 2ª Edição.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. (1991). Fundamentos de Metodologia Científica. S. Paulo, Editora Atlas S.A., 3ª Edição.
- LANDSHEERE, G. (1978). A Formação dos Docentes Amanhã. Lisboa, Moraes Editores, 1ª Edição.
- LEITÃO, F.R. (1984). Tendências Actuais em Matéria de Integração Escolar. In: RODRIGUES, D. et al. Deficiência e Motricidade Terapêutica. Lisboa, CDI-ISEF, pp.52-65.
- LOUREIRO, J.E. (1986). Elementos para uma Política de Formação de Formadores em Educação. Ludens, 10 (3/4), pp.7-14.
- 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 Especial. Trabalho de Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana (não publicado).

- M.E. (1986). Lei n°46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, Lisboa.
- M.E. (1989). Lei n°9/89 de 2 de Maio, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa.
- M.E. (1989). Portaria n° 795/89 de 9 de Setembro, Lisboa.
- M.E. (1989). Decreto - Lei n°344/89 de 11 de Outubro, Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Lisboa.
- M.E. (1990). Decreto - Lei n°35/90 de 25 de Janeiro, Regime de Gratuitidade da Escolaridade Obrigatória, Lisboa.
- M.E. (1991). Portaria n° 1072/91 de 23 de Outubro, Lisboa.
- M.E. (1991). Portaria n° 1074/91 de 23 de Outubro, Lisboa.
- M.E. (1992). Portaria n° 962/92 de 8 de Outubro, Lisboa.
- M.E. (1992). Portaria n° 970/92 de 12 de Outubro, Lisboa.
- M.E. (1993). Portaria n° 927/93 de 22 de Setembro, Lisboa.
- M.E. / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA D.G.E.B.S. (1992). Educação Especial. Guia de Leitura do Decreto-Lei 319/91. Lisboa, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

- M.E. / DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (1984). Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. 15º Congresso Mundial de Rehabilitation International. Lisboa, Direcção Geral do Ensino Superior.
- 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.
- MOREIRA, J.J. (1983). Notícias e Comunicações - Escola Superior de Educação Física. Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa, Série 101 (7-12), pp.255-257. Publicações Lda.
- MORENO, C. S. (Coord.) (1982). A Educação Especial Integrada. Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros - Secretariado Nacional de Reabilitação.
- NUNES, M. (1946). A Assistência às Crianças Anormais em Portugal. A Criança Portuguesa, 5(1), pp.93-158.
- OPPENHEIM, A.N. (1979). Questionnaire Design and Attitude Measurement. London, Heineman Educational Books, Ltd, 8ª Edição.
- PEREIRA, L.M. (1984). Evolução Histórica da Educação Especial. In: RODRIGUES, D. et al. Deficiência e Motricidade Terapêutica. Lisboa, CDI-ISEF, pp.37-51.

- 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.
- PEREIRA, O. (1980). Princípios de Normalização e de Integração na Educação dos Excepcionais. In: PEREIRA, O et al. Educação Especial: Actuais Desafio. Rio de Janeiro, Interamericana, pp.1-13.
- PINTO, A.C. (1990). Metodologia de Investigação Psicológica. Porto, Edições Jornal de Psicologia.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais (Trad.). Lisboa, Gradiva - Publicações Lda.
- RELATÓRIOS NACIONAIS sobre a Educação Especial nos Estados-Membros da Comunidade Europeia, enviados pela UNIDADE NACIONAL EURYDICE de 1991, referentes à «Question EURYDICE BR 90/007/06».
- RODRIGUES, D. (1986). O Indivíduo e o Envolvimento em Educação Especial. O Professor, nº82, pp.35-38.
- RODRIGUES, D. (1988). Perspectivas sobre a Investigação em Ciências da Reabilitação. Educação Especial e Reabilitação, 1 (0), pp.29-33.
- RODRIGUES, D. (1990). Percursos da Educação Especial em Portugal: uma Meta Análise Qualitativa de Artigos

- Publicados em Revistas não Especializadas desde 1940. Inovação, 4 (2), pp.441-453.
- RODRIGUES, D. (1991). A Aprendizagem Individualizada Num Grupo de Multideficientes. In: RODRIGUES, D. (Org.). Métodos e Estratégias em Educação Especial. Antologia de Textos, Volume 1, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições, pp.75-82.
- RODRIGUES, D. (1994). Necessidades e Dimensões da Formação Contínua de Professores de Educação Especial (no prelo).
- RUIVO, J.B. (1981). Subsídios para um Modelo de Integração. In: BENARD DA COSTA, A.M. (Coord.). Encontro sobre a Integração da Criança e do Jovem Deficiente. a vida Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.13-18.
- RUIVO, J.B. (1986/87/88). Os Conceitos de Educação Especial. Revista do Desenvolvimento da Criança. Lisboa, Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental, Volume VI, Nova Série, n°s 1 e 2, pp.5-8.
- RUIVO, J.C. (1990). O Que É Um Bom Professor. Representações das Características de Professores, Segundo Professores em Formação - Um Estudo Caso. Tese de Mestrado. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (não publicado).

- RUIZ, R. & GINÉ, C. (1986). Las Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Pedagogia, 139, pp.32-34.
- SALOMON, D.V. (1979). Como Fazer uma Monografia. Elementos de Metodologia do Trabalho Científico. Belo Horizonte, Interlivros, 6ª Edição.
- SANTO, A.E. (1987). A Integração dos Alunos Deficientes no Ensino Regular. Que Professores? Subsídios para um Modelo de Formação. Tese de Mestrado. Braga, Universidade do Minho - Unidade de Ciências da Educação (não publicado).
- 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.
- TILLEMANS, T. (1983). Segregação-Integração: Uma Controvérsia. In: Cadernos do COOMP, 7/8, Lisboa, pp 103-116.
- THOMAS, D. & SMITH C. (1985). Special Educational Needs and Initial Training. In: SAYER, J. & JONES, N. Teacher Training and Special Educational Needs. London / Sydney / Dover / New Hampshire, Croom Helm, pp.77-86.
- Anexo (1) - Questionário
- ORLANSKY, M.D. (1979). Active Learning and Student Attitudes Toward Exceptional Children. Exceptional Children, 46 (1), pp.49-52.
- 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.
- WEDELL, K. (1983). Conceito de Necessidades Educativas Específicas de Educação. In: Cadernos do COOMP, 7/8, Lisboa, pp 19-26.

## ANEXOS

### ANEXO (1)

Anexo (1) - Questionário

Anexo (2) - Tratamento dos Dados

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

QUESTIONÁRIO

**ANEXO (1)**

A colaboração que lhe peço insere-se no âmbito da tese conducente ao Mestrado em Educação Especial.

O estudo intitula-se "Construção contábilística de um modelo de formação em Educação Especial e integração na Formação Inicial de Professores". Como o título deixa transparecer, pretendo contribuir para a formação inicial em Educação Especial, no sentido de proporcionar o melhor acompanhamento das crianças com necessidades educativas especiais integradas no sistema regular de ensino. Esta questão constitui-se como fundamental na formação de Professores, não só pelas suas implicações na própria formação, mas também, e sobretudo, pelo seu alcance educativo e social.

Disponível para qualquer esclarecimento e pronta a retribuir os seus préstimos sempre que solicitada, agradeço desde já a sua atenção e colaboração. Para qualquer contacto utilize por favor o endereço seguinte:

MARIA HELENA FERREIRA DE PEDRO MESQUITA  
Escola Superior de Educação de Castelo Branco  
Rua Prof. Doutor Faria de Vasconcelos  
6000 CASTELO BRANCO  
Telefone: 071 - 25511/25513  
Fax: 071 - 21477

Em virtude de estar condicionada por factores temporais para a realização do estudo em questão, agradeço o envio destas informações com a brevidade que lhe seja possível.

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

QUESTIONÁRIO

A colaboração que lhe peço insere-se no âmbito da tese conducente ao Mestrado em Educação Especial.

O estudo intitula-se "Construção conteudística de um modelo de formação em Educação Especial a integrar na Formação Inicial de Professores". Como o título deixa transparecer, pretendemos contribuir para a formação inicial em Educação Especial, no sentido de proporcionar um melhor acompanhamento das crianças com necessidades educativas especiais integradas no sistema regular de ensino. Esta questão constitui-se como fundamental na formação de Professores, não só pelas suas implicações na própria formação, mas também, e sobretudo, pelo seu alcance educativo e social.

Disponível para qualquer esclarecimento e pronta a retribuir os seus préstimos sempre que solicitada, agradeço desde já a sua atenção e colaboração. Para qualquer contacto utilize por favor o endereço seguinte:

MARIA HELENA FERREIRA DE PEDRO MESQUITA

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Rua Prof. Doutor Faria de Vasconcelos

6000 CASTELO BRANCO

Telefone: 072 - 25512/25513

Fax: 072 - 23477

Em virtude de estar condicionada por factores temporais para a realização do estudo em questão, agradeço o envio destas informações com a brevidade que lhe seja possível.

## INSTRUÇÃO PARA O PREENCHIMENTO DO INQUÉRITO

Aspectos a ter em consideração nas questões

### 2.1. - CONTEÚDO DISCIPLINAR

De todos os conteúdos referenciados, independentemente de estarem agrupados, deve assinalar os que devem ser abordados com indicação do grau de importância atribuído.

Caso escolha os conteúdos referenciados deverão ser indicados os 16.

### 2.2. - ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR

#### 2.2.2. À sua distribuição ao longo do curso.

Deverá indicar como se deve(m) distribuir essa(s) disciplina(s) ao longo do curso, nomeadamente em que ano (do 1º ao 4º/5º ano) deverá(ão) constar.

#### 2.2.6. Às componentes teórica e prática e duração relativa de cada uma.

Deverá indicar se a(s) disciplina(s) deverá(ão) ser só teórica(s) (100%), só prática(s) (100%), ou teórica (s) e prática(s) (indicando a percentagem de cada).

## QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretendemos saber a sua opinião sobre algumas questões relacionadas com a temática da Formação Inicial em Educação Especial Integrada.

O que nos interessa é a sua opinião pessoal.

Não há respostas erradas; correcto é tudo aquilo que corresponda à sua opinião.

Pedimos-lhe, por isso, para responder de forma tão exacta quanto possível e sem deixar nenhuma questão por responder.

### 1 - ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1. - Instituição (local) onde desempenha a sua actividade profissional \_\_\_\_\_

1.2. - Cargo que desempenha \_\_\_\_\_

1.3. - Tempo de serviço no actual cargo \_\_\_\_\_ (Anos)

### 2 - OPINIÃO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL NA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRADA

Em seu entender todos os cursos de Formação de Professores deveriam conter nos seus currículos disciplina(s) que abordassem a temática da Educação Especial Integrada?

SIM

NÃO

Se respondeu **NÃO** esclareça melhor a sua opinião. \_\_\_\_\_

Se respondeu SIM continue preenchendo o questionário.

## 2.1. - CONTEÚDO DISCIPLINAR.

Indique os conteúdos que deveriam ser abordados nessa(s) disciplina(s) e ordene-os por grau de importância (ex.: 1º, 2º, ...).

- Conteúdos relacionados com o conhecimento e caracterização da deficiência.

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

- Aspectos particulares dos problemas mais comuns do desenvolvimento (déficit sensorial e/ou motor, atraso mental, autismo, ...).

- Conceito de necessidades educativas especiais.

- Características evolutivas particulares segundo os problemas mais frequentes e respectivas necessidades educativas.

- Dimensão educativa e grupal das diferenças individuais.

- Aspectos caracterizadores da dinâmica familiar do aluno com necessidades educativas especiais.

- Conteúdos relacionados com a análise de contexto.

- Legislação sobre Educação Especial.

- Aspectos históricos da Educação Especial.

- Serviços de Apoio às populações especiais.

2.1.2.1. DISCIPLINA

- Envolvimento social na dimensão educativa.

- Envolvimento social na integração da pessoa com problemas de desenvolvimento.

- Interdisciplinaridade da acção educativa entre professor(es) e técnicos do estabelecimento de ensino e exteriores a este.

- Conteúdos relacionados com modelos e métodos de intervenção.

- 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.

- Utilização de estratégias e técnicas de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do progresso do aluno em particular.

- Outros. \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

2.2. - ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR.

No que diz respeito à organização da(s) referida(s) disciplina(s), que sugestões nos poderá indicar quanto:

2.2.1. Ao número de disciplina(s) ligada(s) à temática da Educação Especial.

2.2.2. À sua distribuição ao longo do curso.

2.2.3. À carga horária semanal.

2.2.4. A ser Anual ou Semestral.

2.2.5. Ao nome a atribuir à(s) disciplina(s).

2.2.6. Às componentes teórica e prática e duração relativa de cada uma.

2.2.7. Se a sua opinião recaiu sobre a **necessidade de prática**, indique a forma como se deveria organizar.

a) Observação de crianças com necessidades educativas especiais

b) Situações simuladas de actividades para crianças com necessidades educativas especiais.

c) Estágio com crianças com necessidades educativas especiais.

d) Visitas de estudo a Instituições de Ensino Especial.

e) Outra(s). Qual (ou quais)?

Obrigada.

Pela sua colaboração.

