

## ESTRUTURA E CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

**Maria Helena Mesquita**

*Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Portugal*

**David Rodrigues**

*Universidade Técnica de Lisboa, Portugal*

### Resumo

O presente estudo analisa comparativamente as opiniões sobre a formação inicial de professores em Necessidades Educativas Especiais (NEE), de docentes que são responsáveis por essa formação e de professores que estão no campo de intervenção com crianças integradas. Os resultados obtidos mostram que os dois grupos estão em total acordo com a necessidade de todos os cursos de formação inicial de professores contarem 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 a 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 educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola regular implica um conjunto muito lato de alterações. A integração escolar aproximou dois sistemas - o sistema da educação regular e o da educação especial - tradicionalmente divorciados e suscitou uma nova reflexão sobre os objectivos e as

---

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: David Rodrigues, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Estrada da Costa, Cruz Quebrada, 1499, Lisboa, Codex.

metodologias da escola regular no seu conjunto. A escola regular, para poder responder capazmente às solicitações que a integração lhe faz, necessita, pois, de diversificar a sua resposta a nível curricular, melhorar os seus recursos e qualificar o pessoal, em particular, os professores. Um sistema de integração escolar pode e deve incluir vários níveis de formação de pessoal: um primeiro nível que tem por objectivo preparar todos os professores para responderem às necessidades educativas especiais que lhes venham a surgir no contexto da escola regular, um segundo nível que visa preparar professores consultores ou especializados para apoiar os múltiplos aspectos educacionais de alunos com NEE integrados e um terceiro nível que implica uma formação para o desenvolvimento de projectos de inovação ou de investigação (Rodrigues, 1988). Estes três níveis, se desenvolvidos em várias modalidades de formação - nomeadamente a formação permanente -, podem constituir a estrutura de um sistema de formação ágil e adequado (Rodrigues, 1994). O estudo relatado neste artigo refere-se à realidade portuguesa e incide sobre o primeiro nível de formação cuja necessidade é hoje considerada inquestionável num sistema educativo que privilegia a integração escolar.

Mittler (1992) considera que uma política de integração eficaz depende de todos os professores que possuem conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados em escolas regulares.

Bénard da Costa (1981) aponta, na mesma linha, que é necessário contar, antes de tudo, com professores competentes, e para que isto seja possível é necessário que a formação de professores não assente somente em cursos de especialização mas também nos cursos de formação inicial, de forma a apetrechá-los com o conjunto de competências necessárias para desempenhar este papel na sua prática diária.

Entre os direitos do aluno com NEE está o direito à igualdade de oportunidades o que na prática significa que só é possível que ele tenha as mesmas oportunidades que um aluno sem NEE se for tratado diferentemente. Para que a escola possa proporcionar esta diferença de tratamento a todas as crianças é importante que esteja apetrechada com os recursos necessários. O professor é obviamente parte fundamental destes recursos.

Se, como refere o Warnock Report (1978), o facto 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», permite-nos 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 entre os quais Fonseca (1980); Relatório dos peritos OCDE/CERI (1983); Kristensen (1987); Warnock Report (1978); Bénard da Costa, (1988); Giné (1988); Bovair (1989), 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, tem vindo a ser assumido como função das instituições de formação

de professores assegurar a preparação de docentes capazes de responder às necessidades de alunos com NEE 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 reflecte-se na construção dos diferentes currículos e justifica certamente a disparidade de conteúdos, organizações curriculares e terminologias existentes em cada um dos programas desta componente de formação.

Vimos até agora que existe um consenso generalizado a nível da literatura sobre a necessidade de um sistema que promova a integração escolar de alunos com NEE o que significa em termos práticos a inclusão no currículo de formação de conteúdos de Educação Especial. Esta formação necessita, no entanto, de ser desenvolvida de uma forma interactiva com as estruturas de atendimento de modo a aferir permanentemente a sua adequabilidade às necessidades reais.

Assim, é importante que a partir da opinião dos intervenientes destes dois sistemas - sistema de formação e sistema de atendimento - possamos responder a algumas questões pertinentes no âmbito da formação de professores, cujas respostas poderão certamente informar opções sobre a formação inicial dos futuros professores em necessidades educativas especiais.

### *Enquadramento do problema*

Existe, como vimos, uma prática crescente que aponta para que a educação das crianças com necessidades educativas especiais se processe nas estruturas regulares de ensino, o que por sua vez aumenta a responsabilidade do professor da escola regular pela educação destas crianças, visto que a responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos é um dos princípios inerentes ao decreto-Lei 319/91.

As novas perspectivas da integração escolar em Portugal, consignadas não só pelo Decreto-Lei referido anteriormente mas também pelo *Ordenamento Jurídico da Formação de Professores* e pela *Lei de Bases do Sistema Educativo*, vêm evidenciar as crescentes responsabilidades dos professores de ensino regular na educação de alunos com NEE responsabilidades para as quais ele necessita de uma formação específica.

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

Quanto à formação dos professores do ensino regular, a ideia fundamental, que ressalta do quadro teórico, é que as instituições de formação (Universidades e Escolas

Superiores de Educação) têm um papel importante na preparação de docentes capazes de responderem às diferentes necessidades educativas dos seus alunos (Fonseca, 1980; Relatório dos Peritos da OCDE/CERI, 1983; Sim-Sim, 1987; Warnock Report, 1978; Bénard da Costa, 1988; Giné, 1988; Bovair, 1989).

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

Para se ter uma avaliação mais precisa da magnitude das necessidades a que é necessário dar resposta, diremos que em 1992 no ensino integrado se encontravam 27.354 (71%) alunos com necessidades educativas especiais e em escolas de Educação Especial 11.446 (29%) alunos. Quando comparados com os valores de 1982, 79% de alunos nas escolas de Educação Especial e 21% no ensino integrado, não se torna difícil verificar a evolução do desenvolvimento do modelo da Educação Especial integrada.

Para dar resposta a esta evolução, o número de equipas de Ensino Especial também evoluiu consideravelmente. Em 1982 existiam apenas 29 equipas constituídas por 448 docentes e 30 técnicos e em 1992 existiam 214 equipas, compostas por 2.519 docentes e 62 técnicos.

Em síntese, 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).

Adicionalmente pretendemos analisar se o que se entende pelo que deva ser a formação inicial de professores está adequada ou não com a intervenção desenvolvida na educação especial integrada, isto é, se existe articulação entre os dois sistemas, apesar dos mesmos terem à partida autonomia relativa.

## *Metodologia*

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 nova política integradora.

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

Assim, é necessário conhecer a opinião de professores da formação inicial que

leccionam disciplinas nesta área e dos professores que se encontram no campo da intervenção directa com estas crianças.

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

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

### ***Definição da Amostra***

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

- Peritos na área académica, são aqueles que exercem funções de docência numa instituição de formação de professores a leccionarem disciplinas no âmbito das necessidades educativas especiais;
- Peritos na área de intervenção, são aqueles que exercem cargos de direcção nos serviços gerais ou regionais do M.E. na área da Educação Especial integrada.

A amostra para efeitos de tratamento de dados, ficou estabelecida em 22 sujeitos, igualmente distribuídos pelos dois grupos. A taxa de retorno dos questionários distribuídos correspondeu a 75,86%.

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

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

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

#### **Fase Preparatória:**

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

#### **Fase Final:**

- Reformulação do questionário
- Aplicação do questionário definitivo

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

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

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

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

O questionário é constituído por 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. A primeira questão (fechada) destina-se a 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; com a segunda questão (fechada) pretende-se saber o grau de importância que os inquiridos atribuíam aos conteúdos disciplinares apresentados numa lista organizada em três grupos. Estes grupos encontram-se fundamentados nos três campos de investigação «Conhecimento e Caracterização da Deficiência (CCD)», «Análise de Contextos (AC)» e «Modelos e Métodos de Intervenção (MMI)» (Rodrigues, 1988). Os diferentes descritores do questionário foram organizados segundo esta lógica tendo a sua selecção final ficado assim estruturada:

- 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 (deficit sensorial e/ou motor, atraso mental, autismo)
- CCD - 3 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais
- CCD - 4 - Características evolutivas 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
- AC - 1 - Legislação em Educação Especial
- AC - 2 - Aspectos históricos da Educação Especial
- AC - 3 - Serviço 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

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 técnicas e estratégias de acompanhamento e avaliação do processo educativo em geral e do progresso do aluno em particular.

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

- Número de disciplinas ligadas à temática da Educação Especial a incluir na formação inicial de professores;
- Distribuição ao longo do curso;
- Carga horária semanal;
- Anual ou semestral;
- Designação da disciplina;
- Componente teórica e prática e duração relativa de cada uma.

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

### *Tratamento dos Dados*

Os dados foram analisados qualitativamente em dois momentos:

- 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.

Foi ainda usada a Prova de Kolmogorov - Smirnov para comparar os postos atribuídos pelos dois grupos amostrais aos conteúdos a leccionar.

### *Análise dos resultados*

Com base nas análises realizadas pudemos verificar que:

- 1) *Necessidade da Formação inicial incluir a temática da Educação Especial*

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

## 2) Conteúdos Disciplinares

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

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

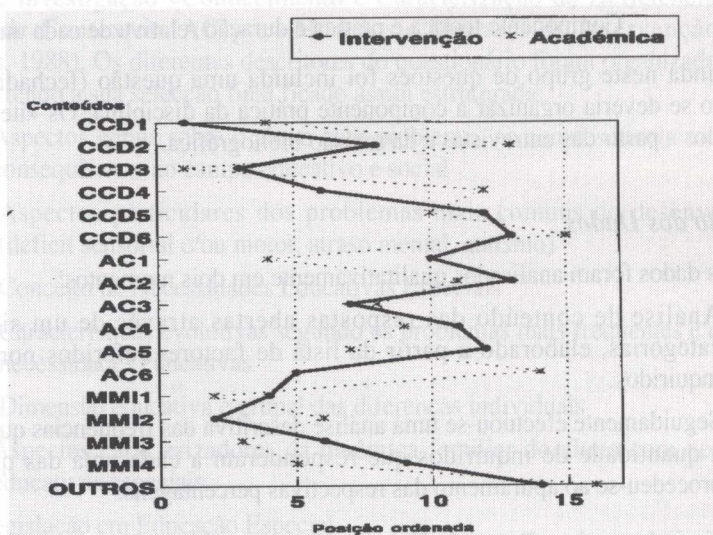


Gráfico 1 - Perfil comparativo das opiniões sobre os conteúdos disciplinares

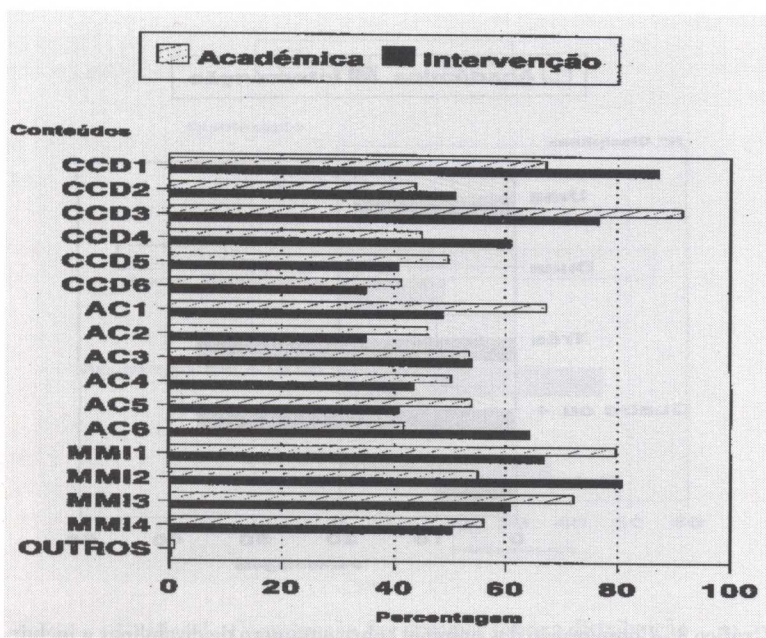


Gráfico 2 - Comparação das opiniões sobre a importância atribuída aos conteúdos disciplinares

Apesar destas diferenças aparentes podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os postos atribuídos aos conteúdos disciplinares pelos dois grupos de peritos (ver gráfico 2).

### 3) Organização Disciplinar

Quanto à organização disciplinar, verificou-se que:

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

Gráfico 3 - Comparação das opiniões sobre a carga horária semanal (data) disciplinar(s)

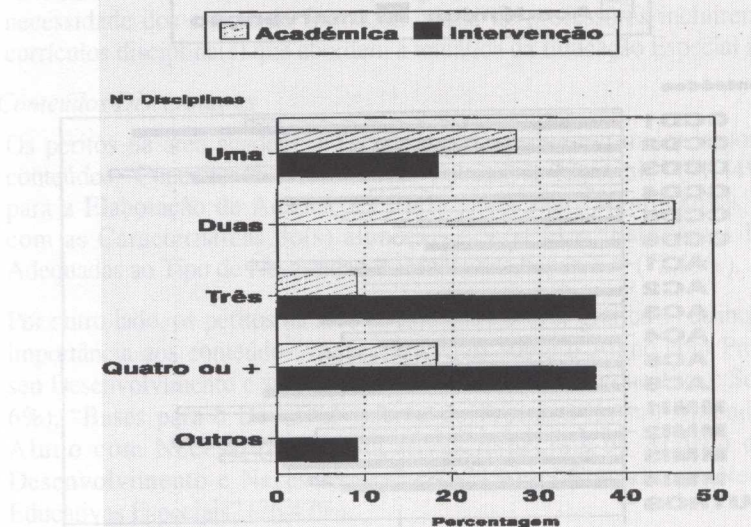


Gráfico 3 - Comparação das opiniões sobre o número de disciplinas a incluir nos cursos de formação inicial

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

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

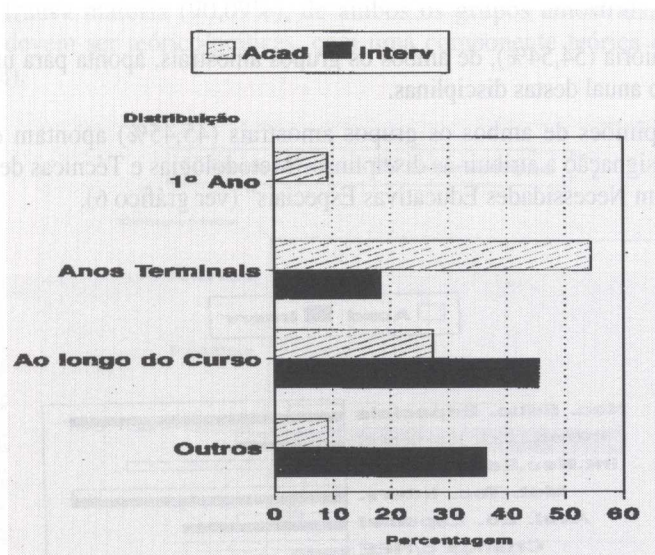


Gráfico 4 - Comparação das opiniões sobre a distribuição da(s) disciplina(s) ao longo do curso

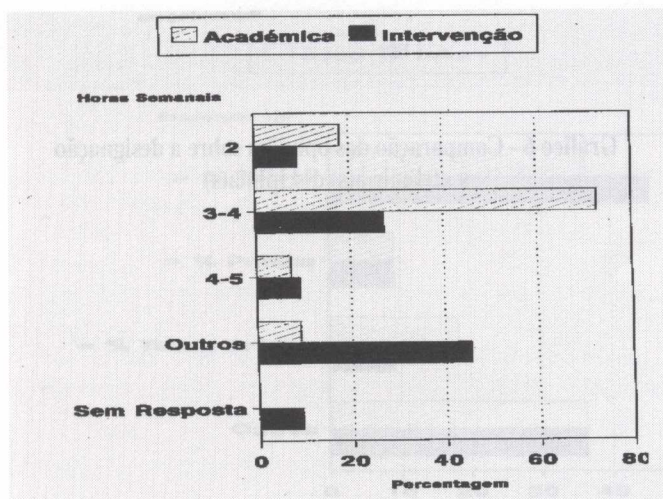


Gráfico 5 - Comparação das opiniões sobre a carga horária semanal da(s) disciplina(s)

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

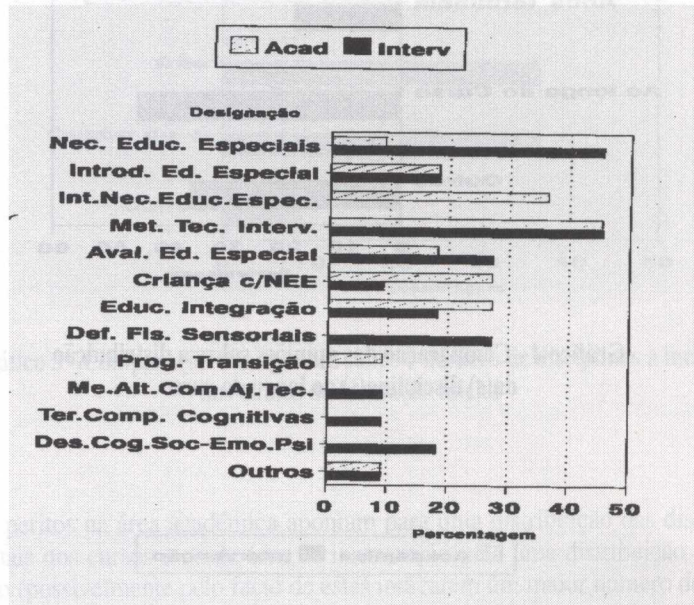


Gráfico 6 - Comparação das opiniões sobre a designação a atribuir à(s) disciplina(s)

A franca maioria (90,09%), de ambos os grupos amostrais, indica que as disciplinas devem ser teórico/práticas, com uma componente teórica mais forte (ver gráfico 7 e 8).

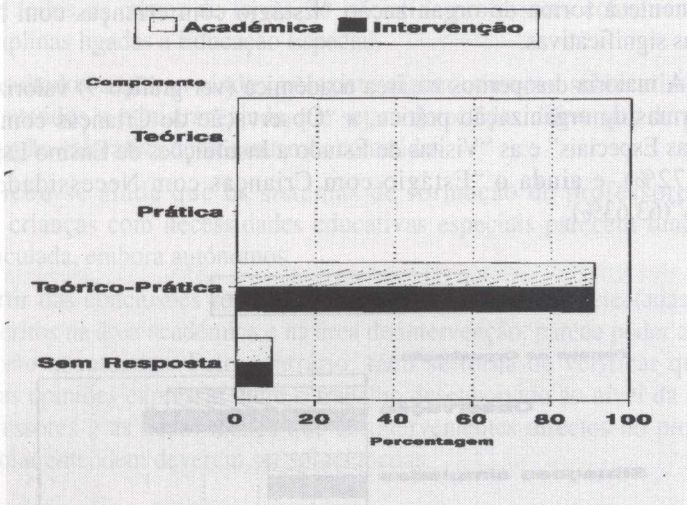


Gráfico 7 - Comparação das opiniões sobre a componente teórica/prática da(s) disciplina(s)

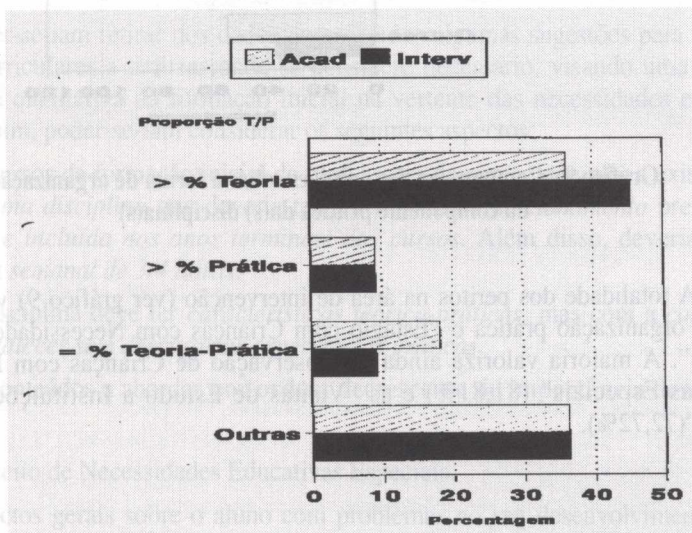


Gráfico 8 - Comparação das opiniões sobre a proporção entre a parte teórica e a prática da(s) disciplina(s)

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

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

A maioria dos peritos na área académica (ver gráfico 9) 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%).

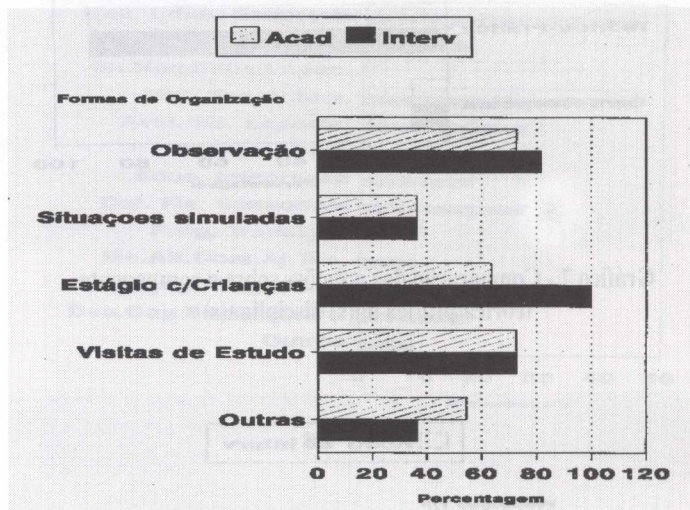


Gráfico 9 - Comparação das opiniões sobre a forma de organização da componente prática da(s) disciplina(s)

A totalidade dos peritos na área de intervenção (ver gráfico 9) valoriza como forma de organização prática o “Estágio com Crianças com Necessidades Educativas Especiais”. A maioria valoriza ainda a “Observação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (81,81%) e as “Visitas de Estudo a Instituições de Ensino Especial” (72,72%).

## Conclusões

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

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

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

A partir das conclusões referidas e apesar das diferenças detectadas entre as opiniões dos peritos na área académica e na área de intervenção, parece poder afirmar-se 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.

## Recomendações/sugestões

Poder-se-iam retirar dos dados apresentados algumas sugestões para eventuais alterações curriculares a realizar onde se considere necessário, visando uma melhoria quantitativa e qualitativa da formação inicial na vertente das necessidades educativas especiais. Assim, poder-se-iam considerar os seguintes aspectos:

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

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

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

- Conceito de Necessidades Educativas Especiais.
- Aspectos gerais sobre o aluno com problemas no seu desenvolvimento e suas 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 respectivas necessidades educativas.
- Interdisciplinaridade da acção educativa entre professor(es) e técnicos do estabelecimento de ensino 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.

## REFERÊNCIAS

- Bovair, K. (1989). A Escola Especial: Parte Do e Não À Parte do Sistema *Educacional*. In: Moniz Pereira (org.) (1993). *Integração Escolar. Colectânea de textos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação, 93-101.
- Costa, A. M. B. (1981). Educação Especial. In: Silva M. & Tamen, M. I. (coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 307-354.
- Costa, A. M. B. (1988). Necessidades de Formação: A Urgência das Respostas. *Educação Especial e Reabilitação*, 1 (0), 54-58.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Giné, C. (1988). La Educación Especial. *Cuadernos de Pedagogia*, 161, 64.
- Kristensen, K. (1987). A Formação de Pessoal. População Destinatária e Modelo. In: Mbabane. *Integração, Formação de Pessoal e Estratégias de Planeamento*. Lisboa: Reabilitação Internacional, Comissão de Educação, 152-171.

- Mesquita, M. H. & Marques, R. J. M. (1992). *Os Currícula em Educação Especial na Formação Inicial de Professores - O Papel das Escolas Superiores de Educação*. Trabalho de Mestrado em Educação Especial. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana (não publicado).
- Mittler, P. (1992). Preparing all Initial Teacher Training Students to Teach Children With Special Educational Needs: a Case Study from England. *European Journal of Special Needs Education*, 7 (1), 1-10.
- Pereira, M. F. (1993). *A Educação Especial na Última Década - Evolução e Tendências*. Lisboa: Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia de Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Rodrigues, D. (1988). Perspectivas sobre a Investigação em Ciências da Reabilitação. *Educação Especial e Reabilitação*, 1 (0), 29-33.
- Rodrigues, D. (1994). Dimensões da formação permanente de professores de Educação Especial. *Integrar*, 2 (1).
- 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, 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.
- Segel, S. (1979). *Estatística Não-Paramétrica (Para as Ciências do Comportamento)*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Sim-Sim, I. (1987). A Educação Especial nos cursos de formação inicial. *Margem*, 49/50/517, 5-7.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young*. London: Her Majesty's Stationery Office.

#### Resumo

Este artigo visa estudar a estrutura de conteúdos de formação de professores para crianças com necessidades educativas especiais e comparar as opiniões dos professores sobre a formação inicial de professores de educação especial em Portugal. Os dados obtidos foram analisados através de técnicas estatísticas para determinar a importância de cada disciplina e a frequência de cada disciplina na formação inicial de professores para NEE. Os resultados sugerem que há um certo consenso sobre a importância de cada disciplina, embora existam diferenças de detalhe quanto à ordem de valorização de cada disciplina. Também se verificou que os sistemas de formação de professores para NEE parecem funcionar de uma forma articulada, embora autónoma.

## STRUCTURE ET CONTENUS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX

#### Résumé

Cette étude analyse comparativement les opinions sur la formation des enseignants en besoins éducatifs spéciaux, d'enseignants qui sont responsables de cette formation et d'enseignants qui sont sur le terrain de l'intervention avec des enfants intégrés. Les résultats obtenus montrent que les deux groupes sont totalement d'accord avec la nécessité que tous les cours de formation initiale d'enseignants aient dans leurs structure curriculaire des disciplines liées à l'éducation spéciale. Les résultats suggèrent aussi qu'il existe un certain consensus sur l'importance des contenus à enseigner, quoiqu'on détecte des différences de détail quant à l'ordre de valoration de ces contenus. On a encore vérifié que les systèmes de formation des enseignants et ceux de l'accueil des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux semblent fonctionner d'une façon articulée, quoiqu'autonomes.

# THE STRUCTURE AND CONTENT OF COURSES FOR THE TRAINING OF TEACHERS IN SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

## Abstract

The present study aims to compare opinions about initial teacher training in Special Education between teachers of Special Educational Needs (SEN) in Higher Education and experts in the field of SEN (n= 22). The results suggest that both groups agree on the need for an initial training in SEN for all the teachers, in order to respond to mainstream students with difficulties. Results also suggest consensus about the course content, despite some minor differences. The study shows a common understanding about the needs and solutions in teacher education and training for the sample of the research.

Maria Helena Mesquita is an Associate Professor in the Faculty of Education, University of Coimbra, Portugal. She has a Ph.D. in Education from the University of Coimbra. Her research interests are in teacher education and special education. She has published several articles in national and international journals. She is also a member of the European Association of Special Education Research (EASER) and the Portuguese Association of Special Education (APES).

David Rodrigues is an Associate Professor in the Faculty of Education, University of Coimbra, Portugal. He has a Ph.D. in Education from the University of Coimbra. His research interests are in teacher education and special education. He has published several articles in national and international journals. He is also a member of the European Association of Special Education Research (EASER) and the Portuguese Association of Special Education (APES).

The present study aims to compare opinions about initial teacher training in Special Education between teachers of Special Educational Needs (SEN) in Higher Education and experts in the field of SEN (n= 22). The results suggest that both groups agree on the need for an initial training in SEN for all the teachers, in order to respond to mainstream students with difficulties. Results also suggest consensus about the course content, despite some minor differences. The study shows a common understanding about the needs and solutions in teacher education and training for the sample of the research.