

**Necessidades e Desafios na Formação de Professores  
de Educação Especial**

**Domínio Cognitivo e Motor**

**Sónia Regina Sobral Gonçalves**

**Beja**

**2017**

**Instituto Politécnico de Beja**  
**Escola Superior de Educação**  
**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**Necessidades e Desafios na Formação de Professores  
de Educação Especial**

**Domínio Cognitivo e Motor**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Beja para obtenção do grau de mestre em Educação  
Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**Elaborado por:**  
**Sónia Regina Sobral Gonçalves**

**Orientado por:**  
**Professor Doutor José António Reis do Espírito Santo**

**Beja**  
**2017**

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor José António Espírito Santo pelo seu incomparável trabalho de orientação e partilha de conhecimentos e sabedoria.

Ao Professor Doutor Cesário Almeida pela ajuda no trabalho de tratamento de dados e estatística.

A todos os Professores do primeiro ano deste curso de mestrado, pelos ensinamentos.

Ao Professor Dr. David Rodrigues, ao Professor Dr. Vítor Cruz e à Professora Dr.<sup>a</sup> Teresa Leite pela disponibilidade e pela partilha de conhecimento através da resposta ao questionário que lhes foi enviado.

A cada um dos 485 colegas que acolheram o pedido de colaboração, respondendo ao questionário.

Aos Professores Doutores Francisco Vaz Silva e Maria Elisabete Mendes, coordenadores do Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Lisboa e Escola Superior de Educação de Portalegre, respetivamente, por terem enviado os programas das unidades curriculares dos cursos das referidas instituições.

Ao Marco, meu companheiro, por ter estado a meu lado em tantos momentos, enquanto trabalhava neste projeto.

## Dedicatória

*A meus pais,  
Maria Antónia Raposo Sobral Gonçalves  
e  
António José Gonçalves*

*Pelo amor, pela educação,  
pelo sentido do dever, do trabalho, da resiliência, de fazer a diferença,  
pelo sentido de humor, pela amizade, pela vida,  
por tudo!*

## Resumo

Neste estudo começa-se por enquadrar toda a temática subjacente ao principal tema estudado: as necessidades e os desafios na formação de professores de educação especial, no domínio cognitivo e motor. Assim, através da revisão da literatura abordam-se um conjunto de temas, que enquadram as partes subsequentes do trabalho.

Foram elaborados dois instrumentos de recolha de dados: um primeiro questionário direccionado para professores de educação especial de todo o país, o qual obteve 485 respostas e, um segundo questionário, aplicado a especialistas da área, que contou com 3 respostas.

Do tratamento e análise dos dados, referentes a cada um dos questionários, concluiu-se que os inquiridos revelam satisfação em relação ao curso de especialização para a docência na educação especial, as suas maiores necessidades de formação recaem sobre a avaliação especializada, perturbações do espectro do autismo, transição para a vida ativa, dislexia, adequações curriculares individuais, tecnologias de apoio e sistemas aumentativos e alternativos de comunicação.

Partindo-se da situação real, através do levantamento de necessidades e traçando uma situação ideal, elaborou-se um plano de intervenção que conta com dois planos de formação contínua diferentes mas complementares: uma oficina de formação e um curso, na modalidade de colóquio.

**Palavras-chave:** Educação especial; Formação; Professores; Formação contínua; Desafios.

## **Abstract**

This study starts with the introduction of different topics that are related to its main subject: The needs and challenges in the training of special education teachers in the cognitive and motor domain. The revision of the literature introduces the subsequent parts of the study.

The data collection was developed through the creation of two different questionnaires: the first one directed to special education teachers from Portugal, which answered 485 respondents. The second one, directed to specialists, which had 3 answers.

After analyzing the data, it was taken as a conclusion that the respondents are satisfied with their specialization course for teaching in special education, their training needs are more significant in the following areas: specialized evaluation, autism, transition to adult life, dyslexia, individual curricular adaptations, support technologies and augmentative and alternative communication systems.

By taking the real situation as the basis and analyzing the training needs, it was created an intervention plan with two different continuing training programs that complement each other: a workshop and a course, which will be developed as a conference.

**Key-words:** Special education; Training; Teachers; Continuous training; Challenges.

# Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Dedicatória.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
 <b>Introdução.....</b>	 11
 <b>Parte I - Enquadramento teórico.....</b>	 14
 <b>Capítulo 1 - Formação de Professores.....</b>	 15
1. Formação de Professores e a Profissionalidade Docente.....	16
2. Formação inicial de professores.....	19
3. Formação contínua.....	25
3.1. Evolução da formação contínua em Portugal.....	30
3.2. Modalidades e tipos de formação contínua.....	32
3.3. Necessidades de formação.....	37
4. Formação especializada em educação especial em Portugal.....	38
5. O papel do professor de educação especial.....	43
 <b>Parte II – Estudo Empírico.....</b>	 47
 <b>Capítulo 1 – Metodologia da Investigação.....</b>	 48
1. Contextualização da Problemática.....	49
2. Objetivos.....	50
3. Modelo de Investigação.....	52
4. Participantes no Estudo.....	54
5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	55
5.1. Construção do Instrumento de Recolha de Dados.....	55
5.2. Descrição dos Instrumentos de Recolha de Dados.....	56
6. Tratamento dos dados.....	58
 <b>Capítulo 2 – Apresentação e Análise dos Resultados.....</b>	 59
1. Questionário aplicado aos Especialistas.....	60
2. Questionário aplicado aos Professores de Educação Especial.....	66
3. Verificação das hipóteses.....	84
 <b>Parte III – Proposta de Intervenção.....</b>	 85
 <b>Capítulo 1 – Formação para a ação.....</b>	 86
1. Diagnóstico de Necessidades de Intervenção/ Formação.....	87
2. Plano de Ação.....	88

3. Oficina de Formação:.....	90
3.1. Trabalho Prévio.....	90
3.2. Avaliação.....	90
3.3. Estrutura.....	91
3.4. Programa de Oficina de Formação de 50 horas.....	93
4. Curso de Formação.....	101
4.1. Trabalho prévio.....	101
4.2. Avaliação.....	101
4.3. Estrutura.....	101
<b>Conclusão.....</b>	<b>104</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>110</b>



## Índice de Apêndices

Apêndice I - 1. <sup>a</sup> versão do questionário a aplicar aos professores de educação especial.....	A
Apêndice II - 2. <sup>a</sup> versão do questionário a aplicar aos professores de educação especial.....	H
Apêndice III - Guião do especialista para apreciação da 1. <sup>a</sup> versão do questionário.....	O
Apêndice IV - Questionário para os Especialistas.....	R
Apêndice V - Respostas Prof. Dr. David Rodrigues.....	T
Apêndice VI - Respostas Prof. Dr. Vítor Cruz.....	V
Apêndice VII - Respostas Prof <sup>ª</sup> . Dr. <sup>a</sup> Teresa Leite.....	X
Apêndice VIII – Testes de verificação das hipóteses (H2 – H10).....	Z

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b>	Perspetivas na Formação Inicial de Professores e principais características.....	19
<b>Tabela 2</b>	Modalidades de Formação Contínua e principais características.....	33
<b>Tabela 3</b>	Sínteses das respostas dos especialistas à questão 1.....	60
<b>Tabela 4</b>	Sínteses das respostas dos especialistas à questão 2.....	61
<b>Tabela 5</b>	Sínteses das respostas dos especialistas à questão 3.....	63
<b>Tabela 6</b>	Sínteses das respostas dos especialistas à questão 4.....	64
<b>Tabela 7</b>	Horário de trabalho dos inquiridos.....	69
<b>Tabela 8</b>	Distrito ou região onde os inquiridos exercem funções.....	69
<b>Tabela 9</b>	Grupo/ área de docência inicial dos inquiridos.....	70
<b>Tabela 10</b>	Grau de concordância com as afirmações sobre o curso de especialização.....	72
<b>Tabela 11</b>	Grau de satisfação relativamente aos itens abordados no curso de especialização.....	73
<b>Tabela 12</b>	O que fazem os inquiridos para atualizarem os seus conhecimentos.....	74
<b>Tabela 13</b>	Entidades promotoras das ações de formação contínua frequentadas.....	76
<b>Tabela 14</b>	Áreas da Educação Especial onde são registadas maiores dificuldades – por referências.....	77
<b>Tabela 15</b>	Áreas da Educação Especial onde são registadas maiores dificuldades – respostas individuais.....	78
<b>Tabela 16</b>	Funções do professor de educação especial distribuídas por carga letiva.....	82
<b>Tabela 17</b>	Verificação da hipótese 1: A idade dos inquiridos influencia o tempo de serviço – Correlação de Pearson.....	84
<b>Tabela 18</b>	Síntese das da situação real, necessidades intervenção e da situação ideal.....	87
<b>Tabela 19</b>	Estrutura da Oficina de Formação Contínua em avaliação e intervenção especializada.....	92
<b>Tabela 20</b>	Módulo 0 da Oficina de Formação: objetivos, atividades/estratégias e calendarização.....	93
<b>Tabela 21</b>	Módulo 1 da Oficina de Formação: objetivos, atividades/estratégias e calendarização.....	94
<b>Tabela 22</b>	Módulo 2 da Oficina de Formação: objetivos, atividades/estratégias e calendarização.....	96
<b>Tabela 23</b>	Módulo 3 da Oficina de Formação: objetivos, atividades/estratégias e calendarização.....	98
<b>Tabela 24</b>	Estrutura do Curso de Formação Contínua, na vertente de colóquio.....	102

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b>	Género dos inquiridos.....	66
<b>Gráfico 2</b>	Idade dos Inquiridos.....	67
<b>Gráfico 3</b>	Habilitações Académicas dos Inquiridos.....	67
<b>Gráfico 4</b>	Tempo de serviço, em anos, dos inquiridos.....	68
<b>Gráfico 5</b>	Situação profissional dos inquiridos.....	68
<b>Gráfico 6</b>	Já frequentou ações de formação contínua na área da educação especial.....	75
<b>Gráfico 7</b>	As ações de formação contínua frequentadas contribuíram para minimizar as dificuldades.....	75
<b>Gráfico 8</b>	Modalidade de formação contínua considerada mais adequada.....	82

## **Lista de Abrevisturas e Siglas**

<b>A3ES</b>	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
<b>ACI</b>	Adequações Curriculares Individuais
<b>C</b>	Contratado
<b>CCPFC</b>	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
<b>CEI</b>	Currículo Específico Individual
<b>CFAE</b>	Centros de Formação de Associação de Escolas
<b>CIF</b>	Classificação Internacional de Funcionalidade
<b>DEE</b>	Docente (s) de Educação especial
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>PEA</b>	Perturbações do Espectro do Autismo
<b>PEE</b>	Professor (es) de Educação Especial
<b>PIT</b>	Programa Individual de Transição
<b>PNPSE</b>	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
<b>PREC</b>	Processo Revolucionário em Curso
<b>Prof. / Prof.<sup>a</sup></b>	Professor/ Professora
<b>QE/ QA</b>	Quadro de Escola/ Quadro de Agrupamento
<b>QZP</b>	Quadro de Zona Pedagógica
<b>SAAC</b>	Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação
<b>SPSS</b>	Statistical Package for the Social Sciences – Software de estatística IBM
<b>TVA</b>	Transição para a Vida Ativa
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Introdução

Em 2006, pela primeira vez em Portugal são legislados grupos de recrutamento para a docência da educação especial: o 910 no domínio cognitivo e motor, o 920, no domínio da surdez moderada, severa e profunda e o 930, no domínio da baixa visão e cegueira.

Aproximadamente uma década depois, este trabalho pretende estudar as necessidades e desafios que se colocam aos profissionais da educação especial, no domínio cognitivo e motor, colocando-se por isso, como questão de partida, neste estudo: quais as necessidades de formação dos professores de educação especial? Optou-se por desdobrá-la noutras questões específicas, tais como: qual a opinião dos Professores de Educação Especial (PEE) sobre o curso de formação especializada que frequentaram? Qual o grau de satisfação dos PEE relativamente à abordagem de diferentes itens no curso de formação especializada? Quais as áreas em que os PEE sentem maiores dificuldades? Qual a modalidade de formação considerada mais adequada pelos PEE? Quais os desafios que se colocam à futura atividade docente dos PEE? É a partir das respostas a estas questões, que se pretende atingir os seguintes objetivos com este estudo:

1. Conhecer a opinião dos PEE e dos especialistas sobre os cursos de formação especializada em educação especial;
2. Perceber qual o grau de satisfação dos PEE relativamente ao estudo de diferentes temas durante o curso de formação especializada;
3. Identificar quais as principais necessidades de formação dos PEE;
4. Conhecer as modalidades de formação contínua consideradas mais adequadas pelos PEE;
5. Identificar quais os principais desafios que se colocam à atividade docente na educação especial.

Este estudo está organizado em três partes: numa primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico, no qual são abordados temas intrinsecamente relacionados com o propósito do estudo, nomeadamente, a formação de professores e a profissionalidade docente, que dá o mote para a

abordagem da formação inicial de professores, fazendo-se uma abordagem histórica dos acontecimentos nesta matéria, sequencialmente, aborda-se a formação contínua, tema ao qual é dada especial atenção a partir dos subtemas: a evolução da formação contínua em Portugal e modalidades e tipos de formação contínua. Aborda-se o tema das necessidades de formação, a formação especializada em educação especial em Portugal, e por fim, abre-se espaço para abordar uma das personagens principais deste estudo, senão a principal, refletindo-se sobre o seu papel, o professor de educação especial. Tentou-se recorrer à leitura de autores conceituados e com longa experiência no estudo dos temas apresentados, mas também, a autores e investigadores mais recentes que apresentam abordagens renovadas e pertinentes sobre os temas aqui em estudo.

Na segunda parte, que corresponde ao Estudo Empírico, é possível encontrar dois capítulos. No primeiro, estão elencadas as metodologias da investigação, a saber: a contextualização da problemática, a apresentação dos objetivos do estudo e de seguida, a metodologia da investigação e os participantes do estudo. Faz-se menção aos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, o processo envolvido na sua construção, a descrição dos mesmos, bem como, o processo requerido para tratamento dos dados.

É no segundo capítulo da segunda parte deste trabalho que se começa por se encontrar espelhado o produto resultante das duas primeiras partes, ou seja, apresentam-se os resultados do estudo e a análise que é feita a partir desses resultados. Assim, são apresentadas as respostas de cada questão de ambos os instrumentos de recolha de dados criados para este estudo, bem como, a análise das mesmas. É ainda neste capítulo que se procede à apresentação da verificação das hipóteses formuladas no âmbito da problemática em estudo.

E se é no segundo capítulo da segunda parte que se começa a ver o produto deste estudo, essa visão passa a ser mais abrangente quando se entra na terceira parte do trabalho, direcionada para o futuro, para a mudança e que reflete a prossecução dos objetivos traçados para este estudo. Assim, coloca-se em análise a situação real, as necessidades de formação e a situação ideal para de seguida se apresentar um plano de ação, traduzido num plano de formação que resulta de todo o processo desenvolvido desde o primeiro minuto

em que se projetou este estudo, para se poder dar respostas às necessidades de formação dos profissionais de educação especial e aos desafios que se avizinham e que são necessários para o contínuo desenvolvimento da escola inclusiva.

É, portanto, de sublinhar que este estudo segue uma metodologia de investigação-ação, na modalidade investigação para a ação, tendo por isso, como fio condutor a necessidade e emergência de agir para alterar uma realidade estudada, alvo de reflexão e cujo caminho precisa ser percorrido com segurança e determinação, para uma verdadeira mudança em direção ao futuro da educação em Portugal.

## **Parte I**

### **Enquadramento teórico**

"O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca e que é preciso andar muito para alcançar o que está perto."

(Saramago, 1997, p. 79)



## **Capítulo 1 - Formação de Professores**

Neste primeiro e único capítulo coloca-se em perspetiva a profissão de professor e várias das etapas a ela inerentes. Aqui, esta profissão é analisada à luz de uma visão histórica, crítica, reflexiva e também factual. Na verdade, e tendo em conta o título desta investigação, a formação de professores tenta ser representada num plano futurista, de progresso, num plano que implique a introdução de mudança para tentar melhorar a realidade enquadrada e espelhada nesta investigação, nunca sem antes olhar para trás e para o percurso percorrido até aos dias de hoje. Neste sentido considerou-se pertinente fazer uma revisão da literatura que demonstrasse diferentes opiniões em diferentes espaços e diferentes tempos.

Assim, apresentam-se diferentes conceitos associados à formação de professores, caracteriza-se a formação inicial de professores em Portugal, bem como, a formação contínua de professores e as suas diferentes modalidades. Faz-se também a distinção entre formação formal, informal e não formal.

Clarifica-se o que são necessidades de formação e que mecanismos podem ser acionados para que se proceda ao levantamento das necessidades de formação dos professores, das escolas e das comunidades e, por último, direciona-se o enfoque para a educação especial, mais propriamente, para a formação especializada em educação especial em Portugal e para o papel que o professor de educação especial ocupa nas escolas. No fundo e, pegando nas palavras de Saramago (1997) que dão o mote à primeira parte deste trabalho, pretende-se com este capítulo dar sentido ao trabalho, percorrendo-se um caminho que se considerou necessário para tornar todas as partes unas e próximas umas das outras e, por isso, enquadradas.

## **1. Formação de Professores e a Profissionalidade Docente**

Numa aceção geral do conceito de formação, pode-se admitir que é um processo do qual fazem parte diferentes características, tais como, o questionamento, a superação de obstáculos, a saída da área de conforto e por conseguinte, a reformulação de pré-conceitos, de ideais e de objetivos que constituem a força motriz para a mudança. Na verdade, a formação compreende um trabalho de “criatividade, mas, antes de tudo, é uma elaboração de luto” (Baillauqués, 2001, p. 45). Entende-se com esta afirmação que o processo obriga a uma mudança de estado que provoca uma nova conceptualização e amadurecimento de ideias, em detrimento de outras que se perdem ou que são moldadas.

Ferry (1983), citado em Joaquim (2010), coloca o conceito de formação em três perspetivas diferentes. Numa primeira aceção, o conceito, é apresentado como uma estratégia, essencialmente, por parte das entidades formadoras que procuram ir ao encontro das necessidades manifestadas pelo público-alvo. Em segundo lugar, apresenta a formação numa perspetiva desenvolvimental por parte dos formandos que, a partir dos conhecimentos que já possuem e dos conhecimentos que vêm a adquirir em situação de formação, criam uma situação ótima de desenvolvimento pessoal e, sobretudo, profissional. Por fim, apresenta a perspetiva institucional. Através desta perspetiva, o autor aponta para o facto de a formação tender a ir ao encontro da filosofia, das regras e modelos estabelecidos pela entidade formadora.

Afirma-se, assim, em razão do que já foi referido que a formação é o eixo mobilizador da transformação da vida das pessoas e das instituições. Esta visão holística da formação e do impacto que pode ter na transformação com efeitos de mudança, acrescenta uma maior dinâmica à visão da formação como um conjunto de atividades que devem ser concluídas de modo a adquirir as habilitações necessárias para o exercício de determinada função. Rodrigues (1999), citado por Joaquim (2010, p. 16), também realça o papel mais alargado da formação ao referir o seu carácter de interioridade e implicação do próprio indivíduo no seu próprio processo de formação, através do reconhecimento das suas próprias necessidades de formação e dos seus objetivos de mudança.

Garcia (1999), citado por Joaquim (2010, p. 17), refere-se à formação de professores como:

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Existem diferentes tipos de formação, contudo, com o passar dos tempos, destacam-se estes três tipos na literatura da especialidade: formal, não formal e informal. Importa agora destriçar as características de cada um destes tipos.

A formação formal distingue-se por ser estruturada, desenvolvida por instituições de ensino formais e à qual está subjacente um plano criterioso de ação e de avaliação. A formação não formal distancia-se das instituições de ensino e são veiculadas, por exemplo, por museus, associações, encontros norteados por atividades que vão ao encontro dos interesses dos formandos e que por isso, se tornam em momentos agradáveis e, contextualmente, distantes das experiências desenvolvidas em contexto de formação formal. Já a formação informal, ocorre sem intenção ou pré-determinação. Acontece no dia-a-dia, na relação com os pares ou outros indivíduos (Chagas, 1993).

Restringindo o conceito de formação à atividade docente, é possível distinguir dois grandes momentos: a formação inicial e a formação contínua ou ao longo da vida. Importa refletir sobre estes dois importantes tipos de formação, sobre as suas características e acima de tudo sobre o processo implicado por cada um deles.

Ponte (2005) alarga ainda mais esta visão, não cingindo apenas a formação de professores à formação inicial e à formação contínua, pois refere que também a formação especializada entra neste conceito, na medida em que, este tipo de formação se destaca das outras e as complementa,

simultaneamente, devido à sua especificidade e ao conhecimento concreto que mobiliza, relativamente, a uma determinada área.

Pode-se, assim, afirmar que trilhar os caminhos da formação de professores é entrar também no campo da própria construção da sua identidade profissional. Santos (2015, p. 18) relaciona a formação com a profissão de professor, a qual entende como conceito restrito, ao afirmar que:

A profissão entendida enquanto conceito restrito refere-se à ocupação de alguém com grande relevância e responsabilidade sociais, baseada num saber-fazer-bem de natureza científico-técnica e reflexiva, adquirida através da frequência de uma formação teórica e prática de nível superior, mais ou menos longa, cujo exercício, dependente ou independente, implica uma margem de indeterminação e de imprevisibilidade com recurso à capacidade reflexiva, imaginação teórica e autonomia de juízo e de decisão, respeitando elevadas normas de prática e de conduta, que é objeto de regulação pública.

Desta forma, é possível entender que a identidade do professor dependerá, de forma direta e proporcional, do tipo de formação que frequentou e da qualidade da preparação que recebeu, tanto de caráter científica como teórica, prática ou reflexiva. Pode-se, igualmente, afirmar que a abordagem destes conceitos e da relação estabelecida entre eles tem aqui justificação pela grande responsabilidade social que acarretam, pois é facilmente escrutinada pela sociedade. Contudo, para Azevedo (2001), estas componentes da formação não são suficientes para assegurarem uma boa e desejável qualidade de ensino, pois é necessário que a formação contemple uma estrutura pedagógica muito forte que desenvolva nos professores as competências relacionadas com o ensinar e comunicar bem, de ajudar a aprender e de criação de mecanismos que levem os alunos a aprender.

A identidade profissional, especificamente, a docente, está em constante mutação, é causa e consequência de alterações no ensino e na sociedade. É possível, no entanto, afirmar que o seu início, para cada professor acontece, na generalidade, aquando da formação inicial de professores.

## 2. Formação inicial de professores

De acordo com Estrela (2002, p.18), pode-se entender por formação inicial de professores “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. Também Campos (1995, p. 41) refere que a formação inicial de professores tem como objetivo “proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente”.

De facto, indo ao encontro do referido anteriormente por Campos (1995), é inegável que se associa com grande facilidade a formação inicial de professores à aquisição de informação, de métodos, técnicas científicas e pedagógicas que proporcionem ao futuro professor uma preparação adequada ao exercício das funções esperadas. Porém, este tipo de formação tem também, cada vez mais como característica considerada imprescindível, a criação e o desenvolvimento de ferramentas que permitam aos futuros professores questionar e refletir sobre as suas práticas de ensino (Joaquim, 2010).

De acordo com Pombo (2002), tal como referido em Acabado (2014, p. 4), a formação de professores assenta em três grandes perspetivas: experiencial, mimética e descritiva. Estas três perspetivas acompanham as mudanças sofridas ao longo do tempo, no que à formação inicial de professores diz respeito, o que se depreende da análise efetuada na seguinte tabela:

Tabela 1

### Perspetivas na Formação Inicial de Professores e principais características

Perspetiva	Principais características
<b>Experiencial</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formação assente na preparação científica;</li><li>- A experiência é que ensina a ensinar;</li><li>- É professor quem tem o dom de ensinar.</li></ul>
<b>Mimética</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formação assente na preparação científica e pedagógica;</li><li>- Existência da componente de estágio;</li></ul>

	- Forte reprodução de modelos estereotipados.
<b>Descritiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação mais especializada;</li> <li>- Desenvolvimento de competências em função do perfil de professor pretendido;</li> <li>- Existência de estágio integrado e de prática em contexto profissional;</li> <li>- Redução da formação científica privilegiando a formação pedagógica;</li> <li>- Inclusão de disciplinas das áreas das ciências da educação.</li> </ul>

A leitura do quadro acima apresentado remete, tal como já foi referido, para uma análise histórica da formação de professores. Assim, ainda que não se apresente uma relação exaustiva dos factos, destacam-se dois momentos marcantes na área da formação de professores: o final da década de noventa e o Processo de Bolonha, que acontece em 2006.

Até meados dos anos 70, regista-se a existência de cursos para a formação de professores do 1.º Ciclo e de Educação Física, sendo as restantes áreas/ disciplinas lecionadas por pessoas detentoras de cursos superiores nas respetivas áreas técnicas (Favinha, 2016). Com a primeira aparição das Escolas Superiores de Educação, nos anos oitenta, começaram também a ser criados cursos de formação para educadores de infância e professores de primeiro e segundo ciclos. Aquando da publicação da Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, que determina os princípios gerais da formação inicial de professores no que diz respeito aos graus necessários para o ensino de cada nível de ensino, determina-se que a formação de professores de primeiro e segundo ciclos seja feita em Escolas Superiores de Educação e que a dos professores de terceiro ciclo do ensino básico e de ensino secundário seja feita em universidades, estando as carreiras separadas devido a diferentes fatores.

Só na década de 90 houve condições de igualdade entre professores e a possibilidade de equiparação da carreira docente. Por esta altura, toda a formação inicial de professores passou a efetuar-se em instituições de ensino superior, sendo que anteriormente a formação para o ensino pré-escolar e

ensino no 1.º ciclo efetuava-se nas escolas do Magistério Primário. Esta alteração foi decorrente das alterações introduzidas com a Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro:

“Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino” (artigo 1.º).

Com a entrada de Portugal no processo de Bolonha e com a reformulação dos ciclos de estudo no ensino superior, a obtenção de habilitação profissional para a docência passa a fazer-se com um novo ciclo de estudos que prevê a obtenção do grau de mestre, para o efeito deixando de ser considerada uma formação pós-graduada para ser parte integrante da formação inicial de professores (Decreto-Lei n.º 43/ 2007). Com esta alteração, as componentes de formação de professores passam a centrar-se em três eixos do saber: o saber integrado da componente científica e da componente pedagógica; o saber fazer na perspetiva de implementar e desenvolver o saber integrado e o saber estar associado às competências de formação pessoal e social.

É também neste âmbito que se cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) à qual compete analisar e acompanhar o cumprimento do que é legalmente definido para a formação de professores (Favinha, 2016).

A formação inicial que permite que os professores iniciem a sua função docente está, atualmente, a cargo das Universidades e Escolas Superiores de Educação pertencentes ao ensino Politécnico, no entanto, de acordo com Campos (2002), tal como referido por Serafim (2007), é importante mencionar também que a política governamental portuguesa exerce uma determinada influência na estrutura curricular, nas componentes de formação, nos resultados pretendidos, que se encontram definidos da seguinte forma:

- (I) Promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;

- (II) Garantir a integração, tanto dos aspetos científicos e pedagógicos, como da componente teórica e prática;
- (III) Assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;
- (IV) Favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica e o envolvimento construtivo com o meio (Campos, 2002, p. 25 cit. In Serafim, 2007, p. 43).

É assim possível afirmar que a formação de professores evoluiu de um patamar rigidamente técnico e científico para patamares pedagógicos e de reflexão crítica sobre o ensino e as práticas pedagógicas, com o intuito de serem melhoradas através da implicação dos diferentes agentes educativos.

Contudo, é ainda possível assinalar algumas fragilidades associadas à formação inicial de professores. De acordo com Flores (2006) e Flores e Day (2006), a teoria ensinada nas Universidades e Escolas Superiores de Educação não é, em muitos casos, aplicável em contexto real, pelo que, esta discrepância entre prática e teoria perpetua uma formação incipiente aos professores recém-formados que se deparam com este facto na chegada às escolas.

Na verdade e segundo Ponte (2005), parece existir uma insatisfação em cadeia no que concerne à formação inicial de professores. Os professores recém-formados apresentam insatisfação relativamente à preparação que tiveram e que consideram estar desadequada à realidade. Os professores Universitários e das Escolas Superiores de Educação consideram que os alunos que recebem nos cursos de educação chegam ao ensino superior cada vez mais mal preparados e os professores de carreira consideram que os seus colegas recém-formados também não apresentam as competências necessárias para praticar um bom ensino.

Neste sentido, destaca-se o referido no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), de 2005:

As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente (...) De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento



profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial. (OCDE, 2005, p. 13).

Esta recomendação tem origem no facto de se privilegiar pouco o contacto e a intervenção nos contextos reais de ensino, nas escolas onde os futuros professores irão desenvolver funções. Para além deste aspeto, também se destaca o facto de que a formação inicial de professores sofreu poucas alterações significativas e que por isso, se encontram descontextualizadas e desatualizadas face às mudanças sociais e tecnológicas e também às mais recentes investigações na área da educação. Também é apontado o facto de que os futuros professores são pressionados a desenvolver a sua prática em função dos modelos estabelecidos e já habituais no contexto da formação ministrada pela instituição de formação inicial (Esteves, 1999).

Em síntese, as críticas registadas na formação inicial de professores assentam, sobretudo, na insuficiente ligação da teoria com a prática, ou mesmo, na ausência desta (Canário, 2001; Estrela, 2002; Formosinho, 2009) e na ausência de uma formação que integre uma visão holística da formação inicial com a formação ao longo da vida, ou seja formação contínua (Campos, 1995; Flores, 2000; Canário, 2001).

No seguimento destas constatações, é importante referir que a formação contínua “destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 15.º), ou seja, a formação de professores é um processo contínuo que engloba tanto a formação inicial como a formação contínua.

Vai ao encontro desta perspetiva, no âmbito da formação em educação especial dos professores do ensino regular, o estipulado na *Declaração de Salamanca*, quando nela está presente a ideia de que a preparação adequada de todo o pessoal educativo é o fator chave na promoção das escolas inclusivas. Os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, devem incluir respostas às Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos alunos que frequentam as *denominadas* escolas inclusivas. O maior desafio consiste em organizar formação em serviço para

todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham (UNESCO, 1994).

Assim, é possível afirmar que a formação inicial, apesar de ser um processo de inigualável importância e indispensável, está muito longe de ser um processo único e delimitado pois exige-se que a formação seja feita ao longo da vida de modo a criar oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal e de acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas e científicas que, cada vez mais, se processam a um ritmo mais acelerado e exigente.

### **3. Formação contínua**

A visão holística da formação de professores referida no ponto anterior e que interliga a formação inicial com a formação contínua vai ao encontro da perspectiva de Day (2001), que caracteriza a formação contínua como um acontecimento planeado que se distingue de outras situações de formação não formais. Para o autor (op. cit.) ainda existe, nas escolas, uma compreensão distorcida do conceito de formação contínua que resulta em falhas na formação de professores, na atualização da informação, no desenvolvimento incipiente de sentido crítico e autorreflexão sobre a prática pedagógica. É neste sentido que Nóvoa (1992) defende que a necessidade de formação contínua se deve pautar por uma reflexão crítica sobre a experiência profissional dos docentes de forma a reformular e melhorar a prática pedagógica dos mesmos, partindo-se da experiência e de conhecimentos que já possuem, os quais servirão de base para dinâmicas de investigação-ação ou investigação-formação. Esta opinião vai ao encontro da visão de Philippe Perrenoud que afirma que:

“A formação contínua deve ter como alicerce a experiência profissional, dado que o adulto retém como saber de referência o que se relaciona com a sua experiência e identidade. Esta experiência deve ter em conta, não só a dimensão pedagógica, mas também um quadro conceptual de produção de saberes. Ao falarmos de formação contínua de professores estamos a referir a criação de redes de formação e de auto-formação participada, que contribuíram para a compreensão da globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interativo e dinâmico” (Perrenoud, 1996 cit in Serafim, 2007, p. 52).

Idealmente, a formação contínua pode e deve preencher lacunas existentes na formação inicial, de acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 22/ 2014 de 11 de fevereiro, a formação contínua deverá ter como princípios:

- a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo; b) Contextualização dos projetos de formação e da oferta

formativa; c) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes; d) Valorização da dimensão científica e pedagógica; e) Autonomia científico - pedagógica das entidades formadoras; f) Cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais; g) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa (Decreto-Lei n.º 22/ 2014, artigo 3.º).

E como objetivos:

a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia; b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos; c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares; d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas; e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes ” (Decreto-Lei n.º 22/ 2014, artigo 4.º).

Contudo, é de referir que a formação contínua “obedece, frequentemente, a critérios de circunstância e disponibilidade verificados nos Centros de Formação e menos a critérios de necessidade inscritos e decorrentes de planos mais alargados e consistentes de formação contínua de professores” (Costa, A.; Leitão, F.; Morgado, J.; & Pinto, J., 2006, p. 38).

Como tal, constituem entidades formadoras os Centros de formação de Associação de Escolas (CFAE), as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência e outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito (Decreto-Lei n.º 22/2014).

Posto isto, importa pensar o quão significativa é e/ ou pode ser a formação contínua no sistema educativo Português, para isso, recuamos à edição do semanário Expresso de 19 de março de 2016, na qual é possível ler a seguinte questão de um diretor de agrupamento de escolas: “Gostava de saber se há alguém que prefira ser operado numa sala de cirurgia de há 40 anos ou numa atual, com equipamento moderno. Com o ensino é a mesma coisa” (Verdasca, 2016, p. 1). Perante esta questão desafiadora e inquietante, há que admitir as semelhanças das escolas e das salas de aula de hoje com as de há quarenta anos atrás, semelhanças essas físicas e também referentes aos processos e metodologias de ensino e aprendizagem.

Face a este panorama, destaca-se o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) criado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 24 de março que vem reiterar que são as próprias escolas e agrupamentos que melhor conhecem as suas próprias necessidades e que devem ser as próprias instituições a elaborar os seus próprios planos de ação estratégica, tal como, os planos de formação contínua, adequados à sua população docente. Esta ideia é reiterada num estudo de 2011, ao qual Correia (2015, p. 60) faz alusão e no qual os Presidentes dos Conselhos Executivos dos CFAE expõem o seu posicionamento face à postura dos órgãos de gestão da escola que devem prestar especial atenção às necessidades de formação dos docentes e de estabelecer uma estreita relação entre si, para que a resposta a essas necessidades seja dada de forma atempada, adequada e eficiente.

De facto, os CFAE desempenham um papel importante no que à formação contínua diz respeito. É desejável que os recursos externos necessários para colmatar lacunas das escolas sejam, sempre que possível, professores da mesma região pelo conhecimento que têm sobre a realidade onde é pedido que intervenham, o que poderá resultar em mais e melhores experiências de reflexão e de adaptação à realidade em questão. Estes centros só beneficiam do bom trabalho e articulação entre escolas e do trabalho feito em conjunto com o objetivo de criar uma rede de formadores que possam dar resposta às necessidades e fragilidades existentes (Correia, 2015).

Na verdade, a formação centrada na escola e a escola centrada na formação é uma relação recíproca que pode igualmente resultar na valorização dos professores e do seu autoconceito profissional, pois é possível colocá-los em posição ativa e decisora e não apenas em posição de execução de ordens e tarefas. Relaciona-se este aspeto, mais uma vez, com a relação entre formação e a (re) construção da profissionalidade docente:

Esta perspetiva conceptualiza a formação como promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) mobilizáveis para a ação docente contextualizada e reconhece que a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares (Fernandes et al, 2011 cit in Correia, 2015, p. 63).

É preciso, portanto, não esquecer novamente a intervenção governamental também neste domínio da formação. Apesar de Portugal beneficiar de um enquadramento de formação contínua de professores que se pode centrar na escola, a verdade é que por vezes os planos de formação postos em prática são propostos a nível nacional, através de decisões políticas e governamentais (Correia, 2015).

Assim, faz sentido fazer-se referência ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), a entidade que pode acreditar os professores como possíveis formadores dos seus pares, no âmbito do trabalho que pode ser desenvolvido nos CFAE.

De acordo com Formosinho (2011), cit in Correia (2015, p. 66), “embora a melhoria das práticas profissionais, da escola e das aprendizagens dos alunos seja o objetivo do sistema de formação contínua e, muito concretamente, dos CFAE, não existem estudos sobre os efeitos da formação a nível das práticas educativas. Esta afirmação levanta uma outra questão sobre o acompanhamento ou monitorização após a formação.

Numa proposta de intervenção voltada para as tecnologias, Santos e Carvalho (2017) apresentam um modelo do qual a monitorização das aprendizagens e dos efeitos repercutidos nas práticas educativas é parte

integrante do processo de formação. “A finalidade desta etapa é apoiar (técnica e pedagogicamente) todos os professores formandos. Entendemos que a monitorização deverá ocorrer imediatamente a seguir ao período formativo, durante um a dois anos letivos, como forma de dar continuidade ao trabalho realizado durante a ação formativa” (Santos & Carvalho, 2017, p. 331).

Casanova (2013) apresenta uma proposta ainda mais específica, da qual fazem parte quatro momentos distintos: no início da formação, fase onde o mais importante é proceder ao diagnóstico das diferentes necessidades de formação do público-alvo, bem como conhecer as suas expetativas. O segundo e terceiro momentos decorrerão durante e no fim da formação, respetivamente. O quarto momento surge algum tempo após o término da formação, quando os professores estiverem a exercer as suas funções docentes. Este quarto momento assume grande importância na medida em que permitirá encontrar respostas que sustentem a eficácia da formação anteriormente desenvolvida, através de questões como “quais são as aprendizagens realizadas em contexto de formação contínua que perduram ao longo do tempo? Como são aplicadas as aprendizagens realizadas e em que contextos? Qual a influência e as mudanças sentidas pelos professores e pelas organizações?” (Casanova, 2013, p. 3).

No caso concreto apresentado por Casanova (2013), o processo de avaliação decorrido durante o quarto momento da formação teve como público-alvo os professores formandos e os órgãos de gestão das respetivas escolas ou agrupamentos. Foi aplicado um questionário aos formandos e diretores e feita observação naturalista acompanhada de notas de campo, às práticas desses professores formandos. Este procedimento possibilitou chegar a conclusões concretas sobre o grau de adequação dos temas da formação, dos materiais produzidos e o grau de superação de dificuldades por parte dos professores. Estes dados afiguram-se como essenciais para a reestruturação da formação ou para delinear o próximo plano de formação a aplicar a esta mesma realidade, tendo em conta as fragilidades ainda manifestadas pelos professores ou pela escola.

Na verdade a ausência de acompanhamento e de avaliação numa fase posterior ao período de formação, é apontada como uma falha no processo de formação que leva à ineficiência e à redundância do processo. Apesar de não

existirem propostas ou fórmulas concretas de se implementar esta monitorização no processo de formação, são colocadas várias hipóteses de como o fazer: *online*, presencialmente, em grupo ou individualmente, dependerá, portanto, dos objetivos e das situações em concreto (Santos & Carvalho, 2017).

Podemos assim conceptualizar e complementar o conceito de formação contínua de professores como:

Um subsistema da vida humana do professor, cuja realização passa por processos dinâmicos, reflexivos e críticos de construção, desenvolvimento e avaliação de investigações e propostas teóricas e práticas que abrangem simultaneamente as dimensões pessoal, social e profissional, em que os professores em exercício (em formação contínua), se implicam individualmente e em equipa, em atividades e experiências de aprendizagem, nos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, capacidades e competências disciplinares e interdisciplinares, técnicas e científicas, pedagógicas e didáticas, e a sua postura ética e deontológica que lhes permite intervir profissionalmente como atores no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola/ agrupamento, melhorando assim a qualidade dos processos educativos próprios e dos alunos” (Alves, 2009, p. 179 cit in Alves, 2011, p. 25)

Considera-se, portanto, que quanto mais adequado for o plano de formação contínua, mais refletido relativamente aos seus objetivos e processos de desenvolvimento e de monitorização, maior será a influência positiva no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no dos seus pares, no desenvolvimento dos seus alunos e da comunidade educativa. A formação contínua só é significativa quando está ao serviço das necessidades de aprendizagem dos alunos, das necessidades educativas dos professores e das necessidades estruturais das escolas e agrupamentos.

### **3.1. Evolução da formação contínua em Portugal**

“O sistema de formação contínua de professores em Portugal foi lançado em 1992 com a criação dos Centros de Formação de Professores, de



associação de Escolas e de associações de professores (Decreto-Lei 249/92), dando assim resposta a uma das grandes preocupações manifestadas na Reforma do Sistema Educativo” (Raminhos, 2013, p. 81). É, no entanto, importante recuar um pouco mais atrás no tempo e recordar que, de acordo com Pintassilgo, Mogarro & Henriques (2010), o Processo Revolucionário em Curso (PREC) foi também para a formação um período conturbado com as alterações na ação social escolar e o aumento da escolaridade obrigatória.

Com o I Governo Constitucional voltou a dar-se maior atenção à formação contínua e à formação em exercício para docentes que à época não eram profissionalizados, assim, ainda na década de oitenta foi posto em prática um plano de formação que tinha como objetivo a profissionalização em serviço, direcionado aos professores que até à altura detinham apenas a habilitação de bacharelato. Também se registava a existência de ações de formação contínua, contudo, ainda que dispersas e muito pontuais (Raminhos, 2013).

Mais tarde, com as mudanças implementadas no sistema de ensino (e.g., substituição da avaliação de controlo final do tipo sumativo pela avaliação contínua, processos de diferenciação curricular e de compensação educativa) deram aso a um novo sistema de formação contínua de professores com o objetivo de capacitar os professores a gerir todas estas alterações do sistema de ensino. Contudo, à época estes planos de formação nem sempre receberam a melhor aprovação por parte dos professores, já que consideravam desadequada a formação relativamente às suas verdadeiras necessidades de formação e atualização (Raminhos, 2013). No Relatório para a Comissão Europeia sobre a Formação em Portugal elaborado pelo professor Bartolo Campos, o então Presidente do Instituto de Inovação Educacional, é referido que:

“Como cada professor escolhe individualmente a formação que frequenta e o único objetivo social a atingir é o certificado de frequência com aproveitamento, nada garante que ela se adeque às exigências do seu desempenho profissional na escola (...) porque (...) uma boa parte da formação só se pode efetuar a partir do envolvimento direto dos professores na prática educativa (...). Não parece que o caminho que estão a seguir muitos dos centros de formação das associações de escolas (transformando-se, à semelhança das

instituições de ensino superior, em organizações separadas das escolas) os coloque em situação de representar adequadamente as escolas nestas parcerias” (Campos, 1995 cit in Raminhos, 2013, p. 83).

Surge então o despertar nas instituições, nas escolas e nos professores de que a formação se deve centrar na realidade específica de cada escola e dos professores dessa escola, o que em 1996 ficou bem expresso pela então Secretária de Estado da Educação e Inovação:

Uma intervenção visando a melhoria de qualidade do processo educativo deve ser articulada com um conjunto de medidas estruturais de política educativa centradas na escola ou agrupamento de escolas, de que se salientam: a revisão das modalidades de Formação Contínua e respetivo sistema de creditação, procurando reforçar modalidades de formação contínua centradas nas escolas e no respetivo projeto educativo, com vista à transformação da realidade educativa, através da apropriação pelos docentes de processos de inovação e de construção da qualidade educativa” (Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação, 1996, pp. 1, 2 cit in Raminhos, 2013, p. 84).

Face ao exposto, é criado com o Decreto-Lei 274/94 o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com o objetivo de regulamentar as modalidades de formação contínua, de acreditar formadores e ações de formação e de centrar a formação nas práticas profissionais dos professores, das escolas e nas comunidades, medida que vai ao encontro da linha de pensamento de diferentes especialistas, como Garcia (1999), citado em Raminhos (2013, p. 85), o qual é defensor da ideia de que a formação “deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais”. Vai também neste sentido a perspetiva de Nóvoa que advoga ser “preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 5 cit in Raminhos, 2013, p. 85).

### **3.2. Modalidades e tipos de formação contínua**

O termo modalidades de formação contínua pode-se designar como “formas que manifestam as ações de formação de docentes na explanação dos

processos formativos, em função das ações que se desdobram e ajustam de forma única em cada caso: a forma de participação (individual ou coletiva), o nível de planificação de atividades, os papéis e interações dos indivíduos que participam no processo (organizadores, formadores e participantes), o grau de envolvimento que requer dos participantes o seu maior ou menor grau de autonomia, a dinâmica e a estrutura interna das sessões, as estratégias que se desenvolvem” (Serafim, 2007, p. 74).

Assim, tendo por base o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro (artigo 6.º), apresenta-se a seguinte tabela onde é referido o objetivo de cada modalidade, a metodologia (de teor mais teórico ou prático), o tipo de funcionamento (presencial, online, sessão conjunta ou individual) e a duração mínima, em horas, para cada uma das diferentes modalidades.

Tabela 2

**Modalidades de Formação Contínua e principais características**

	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Funcionamento</b>	<b>Duração mínima</b>
<b>Cursos de Formação</b>	Aquisição, atualização, alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e de competências profissionais especializadas	Teórica; Teórico-prática.	Sessões conjuntas. Pode funcionar em regime de elearning (síncrono ou assíncrono) ou de <i>b-learning</i> (conjugação de sessões presenciais conjuntas e sessões não presenciais online síncronas ou assíncronas quando devidamente fundamentado.	12 horas
<b>Oficinas de formação</b>	Concepção, construção e a operacionalização quer de metodologias e técnicas quer de instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didáticos com vista a resolver problemas concretos e devidamente identificados ao nível da escola e/ou da sala de aula.	Teórico- prática.	Sessões presenciais conjuntas e trabalho autónomo. Em casos devidamente justificados, pode funcionar em regime de <i>b-learning</i> .	12 horas

<b>Círculos de estudo</b>	Interrogação da realidade educativa – tanto do sistema educativo como da escola e da sala de aula – e a seleção e exploração críticas de questões e problemas de relevo para o desempenho docente	Estudos de casos e de situações, bem como elaboração de guiões e projectos. Privilegia o debate, a discussão, a interação e a investigação.	Sessões presenciais conjuntas e trabalho autónomo. Apenas o trabalho autónomo poderá funcionar em regime de ensino à distância.	12 horas
<b>Ações de curta duração</b>	Aquisição, atualização, alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos	Teórica; Teórico-prática.	Sessões conjuntas.	3 horas
<b>Estágio</b>	O desenvolvimento e o aperfeiçoamento práticos de procedimentos, metodologias e técnicas centradas na realidade dos diferentes domínios da vida escolar.	Podem ser várias, desde que privilegiem o planeamento fundamentado de ações e a implementação de propostas.	Presencial. Não pode funcionar em regime de ensino à distância.	12 horas
<b>Projeto</b>	Desenvolvimento de metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária – sempre no âmbito do território educativo.	Pode assumir metodologias várias, mas que conduzam a uma formação efectivamente centrada na escola e nos contextos e territórios educativos, que provoquem atitudes de mudança e a produção de conhecimentos e estratégias inovadoras. Deve, por isso, privilegiar o planeamento fundamentado de ações e propostas, bem como indicar caminhos e opções a colocar em prática para resolver um problema, uma necessidade ou uma situação emergente	Presencial. Não pode funcionar em regime de ensino à distância.	12 horas

No seguimento da informação acima apresentada, é possível referir que as modalidades de formação contínua, de acordo com o CCPFC dividem-se em dois grupos: as ações de formação centradas nos conteúdos, como é o caso dos cursos, oficinas de formação e círculos de estudo e as ações de formação centradas nos processos e nas práticas profissionais, tal como os projetos e os estágios.

Alves (2011) dá especial destaque à modalidade de investigação-ação. Na opinião do autor, a investigação-ação é uma modalidade que se inscreve numa formação futurista, de quinta geração, concretizável a partir de três modos de realização e três níveis de participação dinâmicos e articulados. Os modos de realização referem-se à construção, ao desenvolvimento e à avaliação.

“A construção de um projeto implica a troca de ideias, conhecimentos e experiências, sendo através do diálogo, negociação e reflexão crítica em grupo que este se desenvolve e evolui.

O desenvolvimento de um projeto implica que este passe de situações pouco claras, difusas e sem sentido bem definido, a possibilidade de evolução, para situações claras, objetivas, e com sentido de intervenção para a mudança e inovação individual e de grupo.

A avaliação de um projeto implica que se tomem determinadas decisões e opções em vez de outras, atendendo aos processos e resultados que se forem alcançando interativamente, em todas as suas dinâmicas de construção, de desenvolvimento e de avaliação. Aqui inclui-se a avaliação do processo e dos resultados da própria avaliação, através de um questionamento contínuo e reflexão crítica sobre o que emerge e o que se vai construindo ao concreto” (Alves, 2011, p. 23)

Quanto aos níveis de participação dinâmicos e articulados, o autor nomeia o *para*, *na* e *em* investigação-ação, explicando que o:

“Primeiro nível, para a investigação-ação, situa-se (...), no tempo preliminar e inicial, que começa com uma ou mais preocupações temáticas levantadas por um Grupo Coordenador (...). Este é o nível de participação no processo de

investigação-ação em que as pessoas se integram no mesmo, se questionam a si próprias, às outras e ao próprio processo (...) projetando-se para o futuro. Quanto ao segundo nível, na investigação-ação, situa-se/ consubstancia-se na análise, na discussão e na reflexão críticas, de desafios/ questões problemáticas iniciais, e outras que forem surgindo. Este é pois o nível de participação em que as pessoas partilham os problemas e as soluções, ultrapassando-se a si próprias ao exponenciar-se como «Sujeito Coletivo». (...) Em investigação-ação, situa-se no tempo de mudanças/ resultados, verificando-se a resolução parcial ou total do problema levantado ou o surgimento de outro a resolver. Este é pois o tempo das avaliações e reformulações contínuas” (Alves, 2009 cit in Alves, 2011, pp, 23,24).

É possível verificar que são as ações de formação centradas nos conteúdos que mais vigoram no sistema de formação de docentes. Para se colocarem estas modalidades de formação contínua em prática é ainda importante considerar a incorporação de atividade de autoformação, interformação e heteroformação, sendo que por autoformação se entende o trabalho desenvolvido de forma independente pelo formando, em que o mesmo controla os seus objetivos, processos, instrumentos e resultados. A heteroformação contempla trabalho organizado e desenvolvido por outros que respeitam a individualidade do formando, por fim, considera-se existir interformação “quando a ação educativa, que ocorre entre professores, se apoia, de forma privilegiada, no trabalho da equipa pedagógica” (Alves, 2011, p. 25).

A interformação é aqui destacada dada a urgência de se construir métodos de construção formativa coletivamente. Para Perrenoud (1996), referido em Serafim (2007), o trabalho em equipa representa uma nova cultura profissional assente em hábitos de colaboração e cooperação, para o qual ainda é preciso melhorar bastante em termos de equipas de trabalho eficientes, de ensino por equipa ou regulação coletiva de práticas.

O Decreto-Lei nº 22/ 2014 de 11 de fevereiro dá destaque a metodologias de ensino à distância e ao estabelecimento de redes através de plataformas eletrónicas pois “são considerados eixos a privilegiar nas diferentes modalidades de formação.”

### **3.3. Necessidades de formação**

Vários autores da especialidade apontam para uma perspectiva contextual, no que às necessidades de formação diz respeito. Isto é o mesmo que afirmar que os profissionais da docência sentem necessidades de formação quando se encontram em situações práticas, em contexto de trabalho. Atente-se em Rodrigues (2006, p.104) ao afirmar que “as necessidades de formação não são só dependentes de valores como são construídas em ação”. Ou Rodrigues e Esteves (1993, p. 22) quando referem que “as necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu”.

Neste âmbito, há que ter dois aspetos em atenção, o primeiro diz respeito ao levantamento destas necessidades, ou seja, as entidades competentes na área da formação e da creditação, devem ter mecanismos que lhes possibilitem analisar as necessidades de formação manifestadas pelos docentes para que os recursos disponíveis para a formação contínua de professores vá, tanto quanto possível, ao encontro da procura.

Por outro lado, é importante ter em atenção que nem sempre as necessidades de formação assinaladas pelos docentes correspondem verdadeiramente às suas reais necessidades de formação. Há que fazer um despiste de eventuais respostas que possam corresponder a ideias pré-feitas, ao seguimento de um qualquer assunto popular nesse momento ou que, de certa forma, a resposta tenha sido induzida num sentido viciado (Rodrigues, 2006). Para tal, considera-se importante que, independentemente da modalidade da formação, deve haver espaço para uma reflexão e discussão prévias com os formandos a fim de aferir as suas verdadeiras necessidades e de se estabelecerem objetivos que possam ir de facto ao encontro das necessidades, se não de todos, pelo menos da maioria.

#### **4. Formação especializada em educação especial em Portugal**

Para Correia (1999) a formação especializada distingue-se da formação inicial por permitir aos professores especialistas ter:

“Conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas bem como de novas tecnologias aplicadas à educação especial; ter o conhecimento de todo o processo de avaliação educacional, perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem; ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento; ter facilidade de relações humanas e públicas” (p. 163).

De acordo com Ponte (1998) e Campos (2002), a formação especializada distingue-se da formação inicial e da formação contínua por ser uma modalidade cujo enfoque é um tema específico, do qual é importante conhecer-se em profundidade os modelos, as teorias, os protocolos e, indiscutivelmente, a legislação da qual está ao abrigo.

Remonta ao ano de 1822 aquilo a que se poderá denominar de primórdios da educação especial em Portugal. À época de D. João VI, a pedido de José António Freitas foi criado em Lisboa o Instituto de Surdos-mudos e Cegos (Oliveira, 2012). Posteriormente a esta data, seguiram-se diferentes fases que constituíram o preâmbulo da educação especial (Serafim, 2007; Santos, 2015), a primeira com a formação promovida pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira com início em 1943, que ministrava o *Curso de Preparação de Professores de Ensino de Anormais* (Serafim, 2007), que serviu de exemplo a outras instituições como a Casa Pia de Lisboa, a Segurança Social ou a Direção-Geral do Ensino Básico que acabaram por promover cursos semelhantes.

A segunda fase destaca-se pelo facto de o Ministério da Educação passar a deter responsabilidade sobre os cursos de especialização de formação de professores de educação especial, com exceção do curso da Casa Pia que continuou a promover o curso até meados da década de oitenta.

A terceira fase que se inicia na década de oitenta aposta na formação nas escolas superiores de educação de Lisboa e Porto, cujos cursos tinham a



duração de dois anos e cuja matriz curricular era bastante direcionada para as várias deficiências. Com a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), defende-se a revisão da formação dos professores especializados e o treinamento dos professores de ensino regular em matérias de NEE.

A quarta fase coincide com a criação de diplomas de estudos superiores, com a publicação do Despacho-Conjunto n.º 798/99 de 15 de fevereiro “que incide nos perfis de formação da formação especializada de professores e que revela uma preocupação em nomear competências a desenvolver na formação especializada em educação especial” (Oliveira, 2012, p. 15). Por fim, a quinta fase resulta da necessidade do desenvolvimento de formação especializada e acreditada pelo CCPFC.

Atualmente, a formação de professores de educação especial desenvolve-se em duas fases, uma primeira que coincide com a obtenção de habilitação profissional para um grupo de docência (pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo ou ensino secundário) e a segunda através da frequência de curso de pós-graduação numa das variantes existentes, “definidas em três áreas de intervenção: Deficiência mental, Deficiência Motora, Multideficiência, Comportamentos de Risco, Autismo; Deficiência Auditiva e Problemas de Comunicação e Linguagem; ou Deficiência Visual – Cegos e Baixa Visão” (Oliveira, 2012, p. 15).

A criação destas variantes da educação especial coincide com a publicação do Decreto-Lei n.º 20/2006 que também criou uma carreira própria para os docentes de educação especial, colocados por agrupamento de escolas e que constituem um grupo disciplinar com autonomia e estatuto próprio. Até então, os professores com formação especializada eram colocados no apoio educativo por destacamentos de outros grupos disciplinares e geridos por estruturas externas às escolas.

“Embora a diferenciação entre os vários programas e modelos de formação especializada de docentes tenha aspetos positivos, assiste-se a uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização destes programas, entre as diferentes escolas e as diferentes regiões do país (Costa, A.; Leitão, F.; Morgado, J.; & Pinto, J., 2006, p. 38)

De acordo com Esteves (2007), o sistema de ensino português, em especial o sistema formativo e, por conseguinte, também a formação de

professores de educação especial em Portugal, baseia-se maioritariamente nas aquisições. Quer isto dizer que, habitualmente, os professores fazem um determinado número de aquisições referentes à Educação em geral e aos conteúdos que irão lecionar, em particular. Porém, têm-se registado alterações nos métodos dos cursos ministrados com a introdução de modelos também centrados na análise, na reflexão e na ação com a possibilidade de intervenção prática, contudo, algumas alterações “produzem outro tipo de efeitos, designadamente a realização da formação em tempo recorde. Este aceleração do processo formativo decorre da crescente procura e oferta de formação nesta área de especialização, na medida em que constitui uma alternativa profissional para os professores, sobretudo no contexto socioeconómico atual, de precarização e de diminuição de emprego docente” (Santos, 2015, p. 60).

Decorrente da revisão da literatura efetuada, colocam-se aqui em destaque os modelos inglês e espanhol de formação de professores de educação especial. Neste sentido, é o modelo inglês aquele que mais se aproxima do modelo português já que ambos funcionam na modalidade de pós-graduação e é necessário que os candidatos já sejam detentores de uma habilitação profissional para a docência. Já o modelo espanhol funciona de forma integrada com a formação de professores de ensino primário, não sendo feita uma especialização numa determinada área da educação especial (Santos, 2015).

Neste ponto coloca-se também em destaque modelos de formação de professores para a inclusão. Forlin (2010) afirma que para que se coloque em prática e se desenvolva um processo de uma educação cada vez mais inclusiva, os professores têm que estar bem preparados cientificamente e pedagogicamente, por um lado para que tenham habilidade para construir e diferenciar currículos e por outro, para que saibam trabalhar de acordo com as realidades e necessidades das escolas e dos seus alunos. A UNESCO (2009, p. 28) advoga que “much of the training teachers need in relation to inclusive practice can take place in their ordinary initial training, or through short in-service training events”.

Correia (1993), citado por Oliveira (2012, p. 17) refere que um professor de educação especial deve ter uma formação que assegure a aquisição das seguintes competências:

- “Possuir capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual;
- Ter conhecimentos dos currículos regulares e ser capaz de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos;
- Ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como das tecnologias aplicadas à educação especial;
- Ter conhecimento de todo o processo de avaliação educacional;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem;
- Ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento;
- Ter facilidade nas relações humanas e públicas (contactos com administração, gestores, colegas, pais e alunos).”

Como sinal da importância dada à inclusão na formação de professores de educação especial, a UNESCO faz as seguintes recomendações a todos os estados membros (2009, p. 29):

- Special educators need to develop a new range of skills in consultancy, the mainstream curriculum, inclusive classroom practices and so on—since, in an inclusive approach, they spend more of their time working in ordinary schools and supporting teachers;
- Teacher-training programmes have to be organized on inclusive lines. The rigid separation between mainstream education and special education programmes has to be replaced by more integrated programmes or more flexible pathways through programmes;
- Teacher trainers themselves have to understand inclusive practice. They have to develop a greater knowledge of mainstream education and, in particular, the sorts of practices that are appropriate in inclusive classrooms;
- Initial and in-service training have to provide opportunities for reflection and debate on inclusive approaches—since they are based on sets of attitudes and values as well as on pedagogical knowledge and skills.

No mesmo sentido, também Costa, A.; Leitão, F.; Morgado, J.; & Pinto, J., 2006, p. 39) traçam linhas orientadoras relativamente à formação especializada de professores de educação especial, tais como:

“Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva, devem contemplar os diferentes perfis dos docentes de apoio educativo, com funções de natureza generalista e os de funções de “educação especial”, de natureza mais especializada, Deve ser tentada a possível regulação e harmonização entre os diferentes programas e modelos de formação especializada, de modo a reduzir a enorme dispersão actualmente existente, Propõe-se que a formação especializada garanta aos professores as competências que lhes permitam intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, actividades de lazer e futura inserção na vida activa. Não pondo em causa a autonomia das Escolas de Formação, propõe-se que seja realizado, a nível nacional e regional, um planeamento da formação especializada, de modo a garantir-se uma distribuição do tipo e do número dos cursos a proporcionar, adequada aos diferentes tipos de necessidades especiais, e respectivos níveis de incidência”.

## **5. O papel do professor de educação especial**

Várias são as concepções sobre a profissão de professor, nomeadamente, quando se tenta elencar o número de tarefas, competências e responsabilidades que cabem nesta profissão. Considera-se no entanto, que é oportuno definir o que se entende por “papel”. De acordo com Bélanger (1994), Jacques (1994) e Linton (1986) referidos em Borges (2008), a construção de um papel é feita através de três eixos: sociológico ou institucional, psicológico ou individual e o psicossociológico ou interrelacional. O primeiro diz respeito ao papel que o indivíduo desempenha na sociedade e a forma como os outros reagem a essa função. O segundo eixo, relaciona-se com a personalidade do indivíduo e por fim, o terceiro eixo diz respeito às relações estabelecidas entre o indivíduo e os outros, enquadradas num determinado contexto societal. Neste sentido, pode-se determinar que o papel do professor é moldado pela forma como é olhado pela sociedade, pela própria personalidade do professor e pelas relações estabelecidas e as relações que são esperadas que se estabeleçam entre o professor e os diversos agentes educativos.

Ainda que tenha vindo a perder peso, a ideia de que o professor transmite conhecimento aos alunos, ainda é válida para alguma parte da população. Contudo, começa-se cada vez mais a projetar o professor como alguém que deve estar bem preparado cientificamente, ajude os alunos a aprender na perspetiva de ser uma poderosa ferramenta e não tanto como a fonte do saber que se transmite. Alguém que faz bom uso da oratória e de pedagogias diferenciadoras, que transporta os alunos para o lugar da aprendizagem (Azevedo, 2001; Roldão, 2007).

Morgado (2005) apresenta quatro modelos de professor: o profissional técnico, o profissional reflexivo, o intelectual crítico e o professor da contemporaneidade. O primeiro baseia a sua atividade no conhecimento científico e na aplicação de técnicas, o segundo faz dos processos continuados de reflexão a forma de melhorar continuamente a sua prática, o terceiro pensa a educação juntamente com as problemáticas sociais e emocionais e, por último, o professor da contemporaneidade apresenta-se como um facilitador de aprendizagens que atua como a ferramenta que permite aos alunos participar

no seu próprio crescimento pessoal e social e ser parte construtiva do seu próprio processo de aprendizagem curricular e extra curricular.

Considera-se que todos estes modelos devem funcionar de forma integrada e que todas estas concepções devem fazer parte de cada professor e devem estar na base de um bom plano de formação de professores.

As funções do professor de Educação Especial têm vindo a sofrer mutações ao longo do tempo e perspetiva-se que assim continue a ser. Em 1991, com a introdução do Decreto-Lei n.º 319/91, começa-se a fazer referência ao professor de educação especial, ainda com funções não totalmente claras e definidas. Contudo, são-lhe depositadas responsabilidades nos processos de decisão nos programas educativos individuais e assume o papel de professor de apoio, papéis ainda pouco claros na altura, para grande parte da comunidade educativa.

Com a revogação do anterior Decreto-Lei e pela publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 em vigor até à data de entrega desta investigação, a intervenção do docente de educação especial passa a desenvolver-se em duas componentes, a letiva e a não letiva. A componente letiva, de 22 horas semanais, assenta no apoio especializado e individualizado a crianças com graves problemas cognitivos, motores, graves perturbações da personalidade ou com multideficiência, no caso dos professores respeitantes ao grupo de recrutamento 910, o qual se enquadra no âmbito deste trabalho, ou seja nos domínios cognitivo e motor.

A componente não letiva comporta todo o trabalho que diz respeito à referenciação, à avaliação, à reflexão e elaboração de adequações no processo de ensino, consultadoria, elaboração de relatórios-técnico-pedagógicos e outros serviços que possam ser necessários ou solicitados dentro da abrangência da sua competência (Santos, 2015).

De acordo com Correia (1999) referido em Oliveira (2012), a ação do professor de educação especial dentro da escola centra-se na:

“- Planificação/ programação: Desenvolver programas de intervenção que vão ao encontro não só das necessidades da criança como do professor titular (...).

- Prestação de serviços diretos: Podem ainda efetuar trabalho de consultadoria (a professores, pais, outros profissionais de educação).
- Formação em serviço: frequentar ações de formação que melhorem as suas aptidões profissionais e colaborar na formação de pares.
- Educação parental: intervir no processo que estimule o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos.
- Administração e gestão: colaborar com equipas multidisciplinares nas adaptações necessárias” (pp. 17-18).

Para além do trabalho centrado na escola, destacam-se ainda a intervenção no meio e junto das famílias. É responsabilidade do professor de educação especial, colaborar com a comunidade, nomeadamente, com os serviços sociais, de saúde de reabilitação, terapêuticos, entre outros. Da mesma forma, é expectável que crie parcerias com instituições das quais as famílias também façam parte (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Recentemente, com a publicação do Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho criou-se um Grupo de Trabalho que tem como missão elaborar um “relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, e respetivo enquadramento regulamentar, incluindo os mecanismos de financiamento e de apoio, com vista à implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar aos alunos com necessidades educativas especiais” (Despacho n.º 7617/2016). No referido relatório pretende-se:

“Clarificar o papel do docente de ensino especial enquanto profissional com papel determinante no apoio aos docentes da turma e da disciplina e à direção da escola, para melhoria das condições de equidade, designadamente ao nível organizativo, de ensino e de aprendizagem.

- (i) Especial prioridade deve ser dada ao papel do professor de educação especial no apoio e colaboração com os docentes, por via, designadamente, de avaliação dos contextos de aprendizagem, da co-docência, de estratégias de ensino diversificadas, da adaptação de materiais e da resolução de problemas. A maioria da carga horária dos docentes de educação especial deverá recair sobre esta atividade.

- (ii) O apoio direto a alunos, em pequenos grupos ou, ocasionalmente, em apoio individual, mediante a definição de metas objetivas e dos resultados de aprendizagem a alcançar.
- (iii) A coordenação de planos de aprendizagem personalizados e a colaboração com outros profissionais não docentes” (Ucha et al, 2016, p. 13).

Porter (1997 citado por Oliveira, 2012) apresenta ainda algumas características associadas ao trabalho de professor de educação especial, tais como, ser:

- “- Flexível, para atender às diferentes solicitações;
- Otimista para desenvolver uma visão global positiva junto de professores e outros atores da comunidade educativa;
- Comunicativo, uma vez que se torna muitas vezes, a ponte entre várias estruturas;
- Equilibrado emocionalmente, para assumir o seu papel e transmitir confiança aos outros para que estes também assumam o seu papel na inclusão;
- Persistente na busca de estratégias capazes de ajudar os outros na ultrapassagem de obstáculos;
- Articulador e integrador, porque deve partilhar não só responsabilidades como tomadas de decisão;
- Empenhado para não se conformar com medidas ou tomadas de posição que servem para muitos, mas podem não servir para exceções, investindo sempre no seu aperfeiçoamento profissional” (pp. 21-22).



## **Parte II**

### **Estudo Empírico**

"As verdades são muitas e estão umas contra as outras, enquanto não lutarem não se saberá onde está a mentira."

(Saramago, 1984, p. 388)

## **Capítulo 1 – Metodologia da Investigação**

As verdades são muitas, refere Saramago (1984) e se se entender que cada indivíduo tem uma opinião, na qual se converte a sua verdade, podemos mesmo reiterar que sim, as verdades são muitas.

Neste capítulo apresenta-se o trabalho a desenvolver para a descoberta das verdades dos participantes deste estudo, não para se saber onde está a mentira mas sim as fragilidades, para que se possa atuar e deixarem de ser isso mesmo, fragilidades. Assim, começa-se por contextualizar a problemática que antecede a apresentação dos objetivos deste estudo e do modelo de investigação. Coloca-se em análise os participantes no estudo, os pilares fulcrais desta parte do trabalho, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos a adotar na análise dos mesmos, os quais se acredita, ditarão as diferentes verdades dos participantes no estudo.

## **1. Contextualização da Problemática**

Como já foi referido anteriormente neste trabalho, há cerca de dez anos, mais precisamente em 2006, criaram-se pela primeira vez, grupos de recrutamento para professores de educação especial: o 910, o 920 e o 930.

Dada a forte procura que, desde então, se tem registado na formação para obtenção de habilitação profissional para estes grupos e dada a forte oferta apresentada por diferentes tipos de instituições de ensino superior, faz todo o sentido estudar a relação entre a formação especializada, as atuais necessidades de formação dos docentes de educação especial e os desafios que se colocam à atual e à futura prática destes docentes.

Nesta perspetiva considerou-se pertinente desenvolver um estudo através da aplicação de um questionário aplicado a professores de educação especial do grupo de recrutamento 910 (domínio cognitivo e motor) e outro questionário a especialistas da área da educação especial.

Desta forma, a partir das respostas obtidas através dos questionários feitos aos professores de educação especial e aos especialistas, pretende-se fazer uma reflexão sobre a formação especializada, reflexão na qual se ambiciona incluir as áreas destacadas pelos professores, como aquelas onde sentem maiores necessidades de alargar o seu conhecimento. A partir deste ponto, pretende-se alargar ainda mais a reflexão, incluindo os desafios com que os professores se deparam na construção da escola inclusiva, na perspetiva dos especialistas.

Assim, tomando como questão de partida: “Quais as necessidades de formação dos professores de educação especial?” Optou-se por desdobrá-la noutras questões específicas, tais como: qual a opinião dos Professores de Educação Especial (PEE) sobre o curso de formação especializada que frequentaram? Qual o grau de satisfação dos PEE relativamente à abordagem de diferentes itens no curso de formação especializada? Quais as áreas em que os PEE sentem maiores dificuldades? Qual a modalidade de formação considerada mais adequada pelos PEE? Quais os desafios que se colocam à futura atividade docente dos PEE?

## **2. Objetivos**

Considerando a contextualização da problemática, anteriormente apresentada, bem como, as questões definidas, procurou-se com esta investigação atingir os seguintes objetivos:

1. Conhecer a opinião dos PEE e dos especialistas sobre os cursos de formação especializada em educação especial;
2. Perceber qual o grau de satisfação dos PEE relativamente ao estudo de diferentes temas durante o curso de formação especializada;
3. Identificar quais as principais necessidades de formação dos PEE;
4. Conhecer as modalidades de formação contínua consideradas mais adequadas pelos PEE;
5. Identificar quais os principais desafios que se colocam à atividade docente na educação especial;

Com a análise e tratamento dos dados, foi definido mais um objetivo:

6. Criar um plano de formação contínua para professores de educação especial.

A partir do exposto anteriormente, considerou-se pertinente formular algumas hipóteses que exigem verificação através da aplicação de testes estatísticos adequados e através dos quais se levanta a hipótese de traçar conclusões mais ricas sobre o tema em estudo:

H1 – A idade dos inquiridos influencia o tempo de serviço.

H2 – O distrito/ região onde os inquiridos lecionam exerce influência sobre a satisfação com a formação especializada.

H3 - O distrito/ região onde os inquiridos lecionam exerce influência sobre o que faz para atualizar conhecimentos.

H4 – O distrito/ região onde os inquiridos lecionam influencia as necessidades de formação.

H5 - As habilitações académicas influenciam o que os inquiridos fazem para atualizar os seus conhecimentos.

H6 – A idade dos inquiridos influencia o que fazem para atualizarem os seus conhecimentos.

H7 – O tempo de serviço dos docentes influencia as necessidades de formação.

H8 – O tempo de serviço dos docentes influencia a modalidade considerada mais adequada para ações de formação contínua.

H9 – A habilitação académica dos docentes influencia as necessidades de formação.

H10 – A habilitação académica dos docentes influencia a modalidade considerada mais adequada para ações de formação contínua.

### **3. Modelo de Investigação**

Para se poder dar forma ao estudo aqui proposto, considera-se que a investigação para a ação seja o modelo mais adequado à problemática em estudo, pois pretende-se investigar as necessidades de formação dos professores, bem como, as modalidades de formação consideradas mais adequadas pelos mesmos e apresentar um plano de formação contínua que se enquadre no domínio cognitivo e motor da educação especial. Este modelo de investigação distingue-se pelo facto de o investigador manifestar “necessidade de informações/ conhecimento de uma situação/ problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves, 1986, p. 266 citado por Amado & Cardoso, 2013, p. 191).

No âmbito deste modelo consideram-se fases principais: a investigação, a reflexão, o conhecimento da realidade que se vai estudar e, posteriormente sobre a qual se vai atuar, e a planificação de um plano de ação ou, neste caso, de formação.

Ao longo da investigação e, posteriormente, da ação, a reflexão é um procedimento indispensável de modo a não se criarem enviesamentos e a tentar encontrar respostas objetivas e também para que se consiga melhorar o trabalho que se está a desenvolver (Tripp, 2005). Cohen & Manion (1994) consideram que as diferentes fases do processo de investigação-ação, na modalidade de investigação para a ação, devem ter como base uma variedade de mecanismos de recolha de informação (questionários, diários, entrevistas, estudos de caso, etc.) que permitam sustentar todo o trabalho. É esta análise rigorosa de situações e factos que permite efetuar modificações, reajustamentos, redefinições e mudanças de direção.

Neste estudo, tendo em conta as suas características, os seus objetivos e o tempo disponível para a sua conclusão, não foi possível utilizar um número muito variado de mecanismos de recolha, tendo-se optado por restringir esses mecanismos, assumindo-se, no entanto, todo o zelo e intenção investigativa na criação e aplicação desses mesmos mecanismos.

Fundamentalmente, utilizou-se como instrumentos de recolha de dados, dois questionários, um com questões de respostas abertas e fechadas e outro apenas com questões de resposta aberta. Ainda assim, em virtude de se ter

privilegiado o tratamento dos dados numa perspetiva maioritariamente quantitativa, pode-se afirmar que este estudo assume, essencialmente, um carácter quantitativo.

#### **4. Participantes no Estudo**

Uma amostra tem na génese da sua função o objetivo de representar a população total de um determinado universo de modo a que se possa tecer generalizações válidas e pertinentes sobre essa mesma população.

Assim, o tamanho da amostra influencia o resultado da investigação, logo, o tamanho ditará a validade dos resultados e as conclusões obtidas.

Nesta investigação pretendeu-se chegar ao maior número de professores de educação especial possível, de forma a obter respostas fiáveis, representativas da população e de criar “mais possibilidades de descobrir relações ténues” (Ghiglione & Matalon, 1992 cit in Joaquim, 2010, p. 78). Assim, foram enviados, via correio eletrónico, os questionários para os diretores de todas as escolas e agrupamentos registados no portal da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, bem como, nos portais de escolas das regiões autónomas, Madeira e Açores, respetivamente, solicitando-se a divulgação do mesmo pelos professores de educação especial. Houve retorno de 485 respostas.

Relativamente aos especialistas, foram contactados quatro especialistas da área, a quem se reconhece um vasto trabalho e bastante mérito, com várias publicações de referência. Foi também contactada uma docente de educação especial com vários anos de experiência de docência em educação especial mas também em cargos de gestão e de coordenação e também uma representante do Ministério da Educação, especialista nesta área da educação. Obteve-se a resposta de três dos especialistas contactados: o Professor Doutor David Rodrigues, o Professor Doutor Vítor Cruz e a Professora Doutora Teresa Leite. Os questionários aos especialistas foram igualmente enviados e recebidos por correio eletrónico.



## **5. Instrumentos de Recolha de Dados**

Para a recolha de dados foram construídos dois instrumentos diferentes. Um primeiro inquérito por questionário com vinte questões que solicitam quer respostas abertas, quer respostas fechadas, a aplicar a professores de educação especial e um questionário composto por quatro questões de resposta aberta direcionado a especialistas.

Com os inquéritos por questionário pretendeu-se inquirir um número razoavelmente alargado de professores, por se considerar que os seus conhecimentos e a sua consciência da problemática aqui estudada são fundamentais. Assim, pretende-se desenvolver uma análise estatística de dados, uma vez que, o elevado número de respostas dadas pelos inquiridos necessita de um tratamento organizado (Quivy & Campenhoudt, 2013). Este método de recolha de informação permite obter informações rápidas e permite alargar o número de participantes e também a área geográfica em que pode ser aplicado. Para Quivy e Campenhoudt (2013, p. 157) “é preciso circunscrever o campo de análises empíricas no espaço geográfico e social e no tempo”.

Pretende-se com o questionário para os especialistas alargar ou retificar o campo de informação conseguido através de leituras. Considerou-se pertinente entrevistar pessoas que sejam especialistas na área, que tenham dedicado muito da sua carreira ao estudo de questões trazidas à luz, neste trabalho. Todavia, na impossibilidade de se realizar entrevistas aos especialistas, entendeu-se que a via mais adequada para recolher as suas opiniões seria através da elaboração de um pequeno questionário com questões abertas a enviar através de correio eletrónico.

### **5.1. Construção do Instrumento de Recolha de Dados**

Relativamente à construção do inquérito por questionário a aplicar aos professores de educação especial, foram tidos em conta os objetivos da investigação, a revisão da literatura efetuada no âmbito deste trabalho e que resultou na elaboração da primeira parte do mesmo, o enquadramento teórico. Teve-se igualmente em conta as hipóteses previamente formuladas. Assim, foi elaborada a primeira versão do inquérito (apêndice I) e colocada à apreciação

de três especialistas, docentes na Escola Superior de Educação de Beja. Os especialistas expressaram a sua opinião através do preenchimento de um guião (apêndice III). A última versão resultou das alterações efetuadas com base nas propostas feitas pelos especialistas e foi essa a versão enviada para os diretores das escolas e agrupamentos (apêndice II). É de referir que não se procedeu à aplicação do pré-teste por se esperar um retorno baixo e de se correr o risco de queimar a amostra.

O instrumento é constituído por questões abertas e fechadas para posterior análise, tratamento e recolha de dados.

As questões elaboradas para o questionário direcionado aos especialistas foram elaboradas, principalmente, a partir das orientações expressas no *Relatório de Progresso* (Ucha et al, 2016) para a construção da escola inclusiva e que apresenta possíveis alterações a serem feitas à atual legislação e ao papel do professor de educação especial.

## **5.2. Descrição dos Instrumentos de Recolha de Dados**

O inquérito por questionário para professores de educação especial foi elaborado na plataforma *Google forms* e está dividido em oito secções diferentes, sendo que, na primeira é feita a apresentação do questionário, onde se inclui o objetivo do mesmo, o nome da investigadora, o nome da Instituição a que pertence bem como o respetivo curso de Mestrado. É ainda referido que é importante que se responda a todas as questões e que o anonimato e confidencialidade das informações estão asseguradas. Ainda na primeira secção é feito o questionamento de dados pessoais dos inquiridos: género, idade, as habilitações académicas, a experiência docente em anos, a situação profissional e o tipo de horário em que os docentes estão a trabalhar (completo ou incompleto).

Na segunda secção pretende-se saber em que distrito ou região autónoma os docentes se encontram a exercer funções. A terceira secção destina-se a conhecer a área de formação ou de docência inicial, já a quarta diz respeito às instituições de ensino superior, as de formação inicial e as de formação especializada, respetivamente, frequentadas pelos inquiridos. Na quinta secção procura-se saber o grau de concordância e também o grau de satisfação dos

inquiridos relativamente a aspetos e itens relacionados com a formação especializada. Relativamente a estas questões foram escolhidos seis parâmetros diferentes, os quais podiam ser utilizados pelos inquiridos para manifestarem o seu grau de concordância e/ ou de satisfação, a saber: discordo totalmente, discordo muito, discordo, concordo, concordo muito e concordo completamente e também, completamente insatisfeito, muito insatisfeito, insatisfeito, satisfeito, muito satisfeito e completamente satisfeito.

A sexta secção debruça-se sobre a formação contínua, nomeadamente: como é que os inquiridos atualizam os seus conhecimentos nesta área da educação, se já frequentaram ações de formação contínua nesta área e se daí advieram resultados positivos ou não. Que entidades promoveram essas formações, quais as necessidades de formação mais sentidas nesta área e que modalidades de formação contínua são consideradas como mais adequadas.

A sétima secção pressupõe que os inquiridos distribuam diferentes percentagens de carga horária por diferentes funções que o PEE pode desempenhar no desenvolvimento das suas funções. Por último, na oitava secção agradece-se a colaboração dos professores que respondem ao questionário.

Quanto ao questionário para os especialistas, na primeira questão aborda-se a oferta de formação especializada em educação especial, solicitando-se a opinião dos especialistas sobre a mesma e que refiram dois pontos fortes e fracos associados a este item. Na segunda questão é pedido que os especialistas descrevam competências, que no seu ponto de vista, são essenciais aos professores no geral e aos de educação especial, em particular, para o desenvolvimento da escola inclusiva.

Na terceira questão, é feita alusão ao já referido Relatório de Progresso e ao que nele é sublinhado sobre o papel do professor de educação especial, solicitando-se de seguida a opinião dos especialistas sobre o mesmo e de que modo as perspetivas apresentadas no relatório vão ao encontro das suas próprias opiniões. Por último, os especialistas são convidados a exprimirem a sua opinião ou a apresentarem questões e pontos de vista sobre o tema desta investigação, dando-se total abertura para que os especialistas escrevam sobre o tema desta investigação: desafios e necessidades de formação dos professores de educação especial, no domínio cognitivo e motor.

## **6. Tratamento dos dados**

Para o tratamento da informação recolhida através da aplicação dos instrumentos criados, avançou-se com dois procedimentos distintos. Com os inquéritos por questionário aplicados aos docentes de educação especial, dado o elevado número de respostas, optou-se por codificar toda a informação obtida nas respostas abertas. Ou seja, identificaram-se unidades de resposta que foram convertidas para um registo numérico para se poder proceder mais facilmente à sua quantificação. Este procedimento foi feito em *Excel*, programa no qual foi desenvolvida a base de dados que permitiu apurar muitos dos dados necessários e que, posteriormente, foi importada para o programa *SPSS*, no qual se apurou os restantes dados, recorrendo-se à estatística descritiva e se fez a verificação das hipóteses, recorrendo-se a testes de estatística inferencial.

Já relativamente ao tratamento dos dados recolhidos através das respostas abertas do questionário aplicado aos especialistas, pensou-se inicialmente utilizar a técnica da análise de conteúdo, na perspetiva de Bardin (1991). Contudo, após a receção das respostas dos especialistas às questões que lhes foram colocadas, verificou-se que tal não seria necessário, uma vez que algumas respostas foram tipicamente telegráficas e de corpus médio. Fez-se por isso a síntese das respostas que se apresenta no ponto um, do capítulo dois desta parte do trabalho.

## **Capítulo 2 – Apresentação e Análise dos Resultados**

Neste capítulo é apresentada a análise desenvolvida, tendo por base as respostas e os resultados obtidos através da aplicação do questionário aos especialistas e também do questionário aplicado aos professores de educação especial. A apresentação dos resultados é feita questão a questão, tentando-se retratar da forma mais inequívoca possível, a verdade de todos os inquiridos, no geral e de cada um, em particular, de acordo com o meandro em que cada questão se insere.

## 1. Questionário aplicado aos Especialistas

Como referido anteriormente, a apresentação e análise das respostas dos especialistas é apresentada de forma despojada, já que se tratam apenas de três inquiridos que apresentam a sua opinião de forma bastante clara e direta, deixando que a sua interpretação não necessite de explicações nem mediações. Desta forma, optou-se por apresentar as respostas individuais em forma de síntese e, posteriormente, analisar as respostas num todo, extraindo-se uma conclusão para cada questão face às três respostas apresentadas. Nos apêndices V, VI e VII deste trabalho é possível encontrar as respostas, na íntegra, dos especialistas.

**Questão n.º 1** - Com a criação de novos grupos de recrutamento para a docência na educação especial em 2006, assistiu-se a uma procura significativa de cursos que conferissem habilitação para os mesmos. Decorridos cerca de 10 anos, que opinião tem da formação de professores que se especializam nesta área? Poderá concluir com 2 pontos fortes e 2 pontos fracos sobre a generalidade da formação destes professores?

Tabela 3

### Sínteses das respostas dos especialistas à questão 1

Especialistas	Síntese de respostas
<b>Prof. Dr. David Rodrigues</b>	<p>Deveria ter havido mais controle por parte das entidades da tutela (Ministério da Educação e a A3ES)</p> <p><u>Pontos Fracos:</u> 1) Inexistência de indução profissional em contextos reais; 2) Muitos cursos orientam-se numa lógica de “Educação Especial” – como se os alunos estivessem sozinhos ou numa escola especial – e não numa orientação inclusiva onde deveria ter primazia a formação sobre diferenciação curricular, apoio pedagógico, educação multinível</p> <p><u>Pontos Fortes:</u> 1) maior oferta de cursos; 2) maior disseminação do conceito de inclusão.</p>
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Leite</b>	<p><u>Sobre a ESE de Lisboa:</u></p> <p><u>Pontos Fortes:</u> 1) Incidência sobre as problemáticas; 2) articulação com situações concretas da prática profissional.</p> <p><u>Principal ponto fraco:</u> contacto insuficiente com alunos com NEE, uma vez que o curso é pós-laboral.</p>

<b>Prof. Dr. Vítor Cruz</b>	<p><u>Pontos fortes:</u> 1) Criação do quadro; 2) Preocupação na formação de docentes em Educação Especial;</p> <p><u>Pontos fracos:</u> 1) Duração e aprofundamento da formação, insuficiente para dominar os conhecimentos para a docência na Educação Especial; 2) O Domínio Cognitivo e Motor abrange demasiadas e distintas problemáticas, pelo que merecia ser subdividido.</p>
---------------------------------	---

Parece ser consensual que o facto de, numa grande parte dos cursos existentes, não haver uma componente prática que coloque os futuros professores especialistas em contacto com a realidade, é um ponto fraco. Da análise feita às respostas é também de referir a falta de controlo por parte das entidades competentes no que aos conteúdos e ao tempo dedicado aos vários temas, diz respeito, relativamente à ministração dos diferentes cursos existentes no país.

Como pontos fortes destacam-se, de um modo geral, a variedade de cursos, a disseminação do conceito de inclusão, a formação dos professores de educação especial, com o estudo de problemáticas associadas a situações concretas.

**Questão n.º 2** - São esperadas mudanças à atual legislação da Educação Especial. No Relatório de Progresso elaborado pelo Grupo de trabalho para o Desenvolvimento da Escola Inclusiva, é possível encontrar várias referências a uma escola de 2.ª geração, a Escola Inclusiva. Na sua opinião, que competências deverão ter os professores, em geral, e os professores de ensino especial, em particular, para desenvolver esta escola de 2.ª geração?

Tabela 4

**Sínteses das respostas dos especialistas à questão 2**

Especialistas	Síntese de respostas
<b>Prof. Dr. David Rodrigues</b>	<p>O PEE deve centrar o seu apoio na escola, como um recurso da escola que trabalhe na gestão do currículo para que ele possa ser adequado à motivação e ao progresso de todos os alunos.</p>
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup></b>	<p><u>Competências dos professores do ensino regular para a educação inclusiva:</u> 1) valorizar a diversidade e reconhecer o direito de todos os alunos à educação; 2) reconhecer que os</p>

<b>Teresa Leite</b>	<p>alunos com NEE não estão na escola apenas para socializar, mas também para aprender; 3) saber observar e identificar as necessidades dos alunos; 4) interagir com o aluno de forma eficaz, mesmo que sejam necessários produtos de apoio à comunicação; 5) planejar o ensino e gerir as situações de aprendizagem tendo em conta os alunos com NEE; 6) colaborar com os docentes de Educação Especial, com outros técnicos e com as famílias.</p> <p><u>Competências dos docentes de Educação Especial:</u> 1) integrar-se no corpo docente da instituição e contribuir para a criação de um ambiente inclusivo; 2) identificar as necessidades educativas do aluno, avaliando o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem; 3) tomar decisões fundamentadas sobre medidas educativas e adequações curriculares/currículos especiais a desenvolver; 4) conhecer e aplicar estratégias específicas de acordo com as características e necessidades do aluno; 5) aconselhar e apoiar os professores do regular no planeamento e gestão do ensino em sala de aula; 6) avaliar o percurso curricular dos alunos e decidir quanto à sua reorientação, se necessário; 7) colaborar com outros técnicos de Educação Especial e/ou Saúde; 8) favorecer a articulação com as famílias dos alunos com NEE:</p>
<b>Prof. Dr. Vítor Cruz</b>	<p>A Escola atual está preocupada com “o que ensinar”, ou seja os currículos. Uma Escola Inclusiva terá de ter mais preocupação com o “como se aprende”, que permite ajustar o “como se ensina”.</p> <p>Ou seja, os professores terão de ter mais formação/conhecimento dos processos envolvidos na aprendizagem, sejam eles cognitivos, afetivos, ou até psicomotores. Só deste modo poderão adequar o ensino ao perfil de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Teria de haver ainda uma preocupação holística com a pessoa, ou seja para além das facetas linguística e lógico-matemática, o ser humano tem outras, frequentemente negligenciadas pela escola, como a corporal-cinestésica, a musical, a espacial e as interpessoal e intrapessoal.</p>

Pelas respostas dos especialistas, é possível entender que uma das principais competências subjacentes ao trabalho, tanto de professores do ensino regular, como de educação especial, é a capacidade de gerir o trabalho e o seu tempo, construindo pontes de trabalho com outros e assim envolver todos os intervenientes no processo de aprendizagem e de mudança dos alunos com NEE, pois parece ser esta a forma mais profícua de ver resultar os programas traçados para estes alunos. Para além deste aspeto, é de referir que é preciso saber ensinar todos os alunos e que para isso se deve apostar em se saber como se aprende para ajustar o como se ensina.



**Questão n.º 3** - No mesmo relatório são igualmente feitas referências ao papel do professor de ensino especial. Perspetiva-se que a maioria da carga horária dos docentes de ensino especial deverá recair no apoio e colaboração com outros docentes mas que continue a apoiar alunos em pequenos grupos e que coordene planos de aprendizagem personalizados. Como analisa estas informações e de que modo vão ao encontro da sua própria conceptualização de perfil do professor de ensino especial?

Tabela 5

**Sínteses das respostas dos especialistas à questão 3**

<b>Especialistas</b>	<b>Síntese de respostas</b>
<b>Prof. Dr. David Rodrigues</b>	A função fundamental do PEE é a de trabalhar com os docentes, a gestão, os restantes técnicos, famílias, etc. para que os alunos que têm dificuldades em seguir o percurso do currículo <i>standard</i> , possam ter participação e sucesso.
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Leite</b>	<p>O papel do docente de Educação Especial (DEE) tem 3 grandes dimensões: a escola, a turma e o aluno.</p> <p>Ao nível da escola, o DEE tem como principal função chamar a atenção para as condições de inclusão dos alunos com NEE, designadamente as condições para a sua participação nas situações escolares;</p> <p>Ao nível da turma, é importante que saiba coordenar-se com os professores do ensino regular e apoiá-los nas tomadas de decisão em termos curriculares e pedagógicos, assegurando a criação de ambientes de aprendizagem que promovam interações positivas, autonomia e aprendizagem;</p> <p>Ao nível do trabalho com o aluno, é importante que conheça e saiba desenvolver processos de comunicação e estratégias e técnicas de ensino que promovam a autonomia, o desenvolvimento e a aprendizagem.</p>
<b>Prof. Dr. Vitor Cruz</b>	Numa primeira observação, parece uma proposta adequada.

O PEE é, de facto, um recurso da escola sem prejuízo de poder desenvolver o seu trabalho em diferentes contextos, onde poderão estar incluídos o trabalho com os alunos em contexto de turma ou individual.

**Questão n.º 4** - Uma vez que a investigação a que se destina esta entrevista tem como título, Necessidades e Desafios na Formação de Professores de Ensino Especial – Domínio Cognitivo e Motor, gostaria de acrescentar mais alguma informação que espelhe a sua opinião sobre esta temática?

Tabela 6

**Sínteses das respostas dos especialistas à questão 4**

<b>Especialistas</b>	<b>Síntese de respostas</b>
<b>Prof. Dr. David Rodrigues</b>	<p>1) Era importante reformar os programas de formação de professores. Eles deveriam ter em conta obrigatoriamente: a) um período de indução profissional, b) conteúdos de inclusão e c) desenvolvimento profissional dos docentes.</p> <p>2) Em seguida é importante respeitar a legislação sobre a obrigatoriedade de 5 anos de prática profissional para a especialização.</p> <p>3) Estender a formação a todos os outros atores educativos nomeadamente as gestões das escolas, assistentes operacionais, famílias, etc.</p>
<b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Leite</b>	<p>Parece importante que a formação de professores de Educação Especial tenha duas componentes: uma mais geral, não categorial, em que se abordem questões mais genéricas sobre o atendimento às crianças e jovens com NEE, designadamente questões relacionadas com as perturbações gerais do desenvolvimento, a identificação e avaliação das necessidades das crianças, as medidas educativas e curriculares a propor, o papel do docente de Educação Especial na escola e a colaboração com professores, técnicos e famílias; uma outra dimensão de carácter mais específico, orientada para a avaliação e intervenção de crianças com problemáticas do domínio cognitivo e motor. As estratégias de formação terão que passar pela análise de situações concretas e práticas, para o planeamento sustentado da intervenção e para a avaliação de processos e resultados.</p>
<b>Prof. Dr. Vitor Cruz</b>	<p>É possível encontrar Pós-Graduações nas quais os alunos nunca tiveram qualquer experiência de avaliação ou de intervenção com alunos com NEE.</p>

Vários foram os aspetos referidos pelos três especialistas, relacionadas com o tema deste estudo. Da necessidade de reformar os cursos de especialização, tendo em especial atenção a componente prática e a todo o processo de avaliação e intervenção inerente a cada situação, ao alargamento de formação aos diferentes atores educativos, sublinha-se a necessidade de

refletir sobre o que tem sido feito até à data na formação de professores de educação especial e elevá-la a outro patamar de qualidade e proficiência.

## 2. Questionário aplicado aos Professores de Educação Especial

Os dados do questionário aplicado a professores de educação especial foram tratados quantitativamente por recurso aos programas *excel* e SPSS. Criou-se uma base de dados em *excel*, procedeu-se à análise e numeração de todos os dados neste programa, quantificando-se, também a partir deste programa, os dados considerados mais simples.

Posteriormente, através da importação de dados do *excel*, trabalhou-se a partir do SPSS os dados mais complexos e a verificação das hipóteses.

A análise dos dados é feita através da descrição dos resultados obtidos em cada questão e da verificação das hipóteses, acompanhada de apresentação de gráficos ou tabelas.

### Questão n.º 1 – Género dos Inquiridos

A esta questão responderam 484 pessoas, sendo 428 (88,4 %) do género feminino e 56 (11,6%) do género masculino, como aliás, é possível observar no gráfico 1:

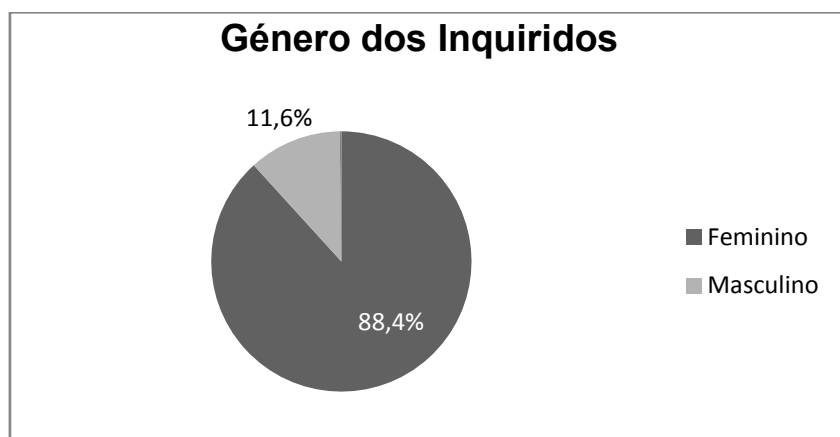
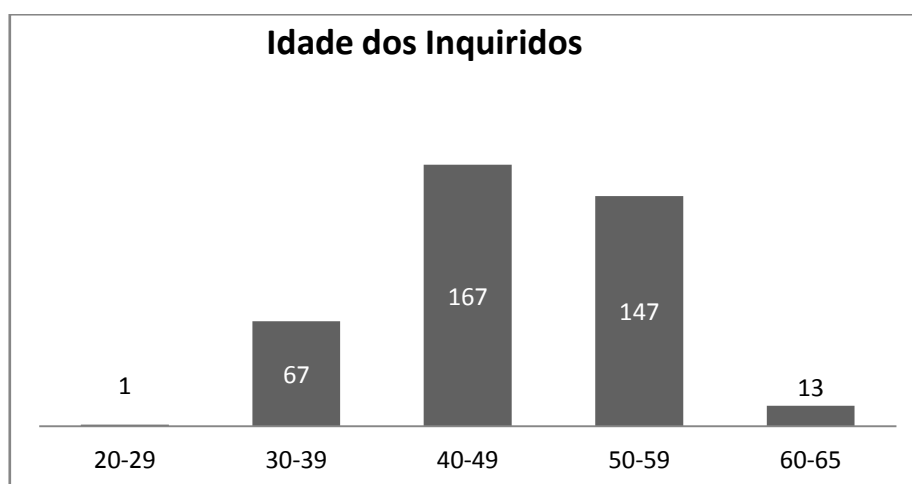


Gráfico 1 - Género dos inquiridos

### Questão n.º 2 – Idade dos Inquiridos

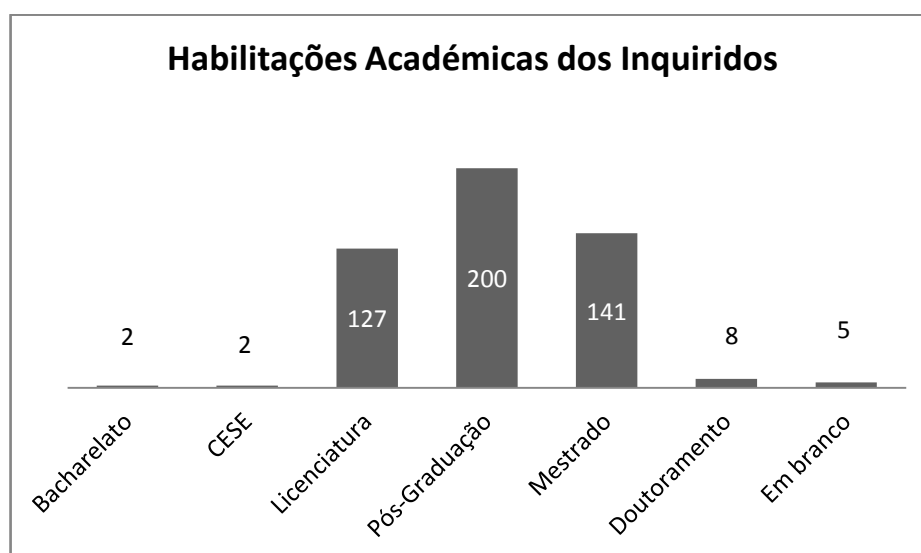
Foi questionada a idade dos inquiridos, em resposta aberta, tendo sido criados escalões pelos seguintes critérios: 20 aos 29, os docentes considerados em início de profissão; dos 30 aos 39, dos 40 aos 49, dos 50 aos 59, faixas etárias correspondentes ao desenvolvimento da carreira e dos 60 aos 65, os professores em fim de carreira. Responderam a esta questão 395 professores.



**Gráfico 2 - Idade dos Inquiridos**

### **Questão n.º 3 – Habilitações Académicas**

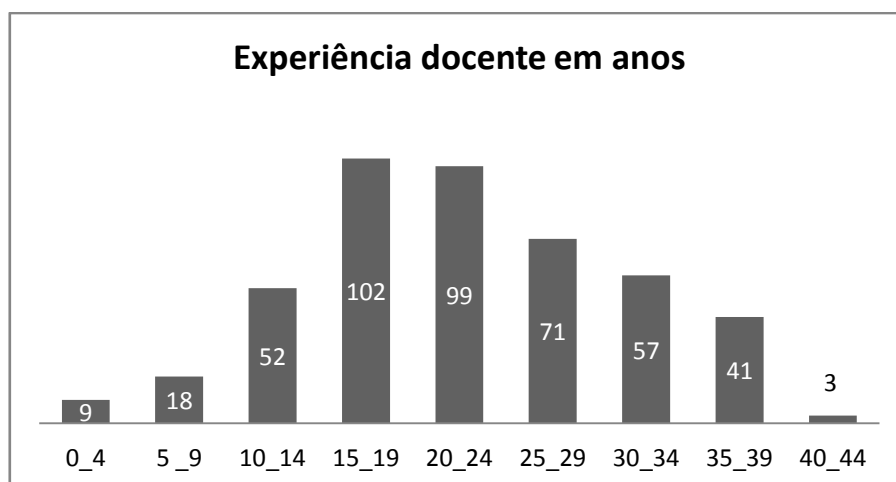
Nesta questão apurou-se que os inquiridos detêm as seguintes habilitações académicas: 2 com bacharelato e 2 com curso de ensino superior especializado, com licenciatura 127 inquiridos, com pós-graduação 200 inquiridos, com mestrado 141 e com doutoramento, 8 inquiridos. Ainda é de referir que 5 pessoas não responderam a esta questão.



**Gráfico 3 - Habilitações Académicas dos Inquiridos**

### **Questão n.º 4 – Experiência docente em anos**

Tal como na questão 2, também sobre a experiência docente em anos, houve necessidade de criar escalões de anos.



**Gráfico 4 - Tempo de serviço, em anos, dos inquiridos**

É possível verificar que um número considerável de inquiridos tem entre 15 a 29 anos de experiência docente, ou seja, 201 inquiridos. Até 14 anos de experiência contam-se 79 inquiridos e 101 com mais de 30 anos de tempo de serviço.

#### **Questão n.º 5 – Situação Profissional**

A partir da análise dos resultados é possível verificar que a grande maioria, ou seja, 316 inquiridos são docentes de quadro de escola ou agrupamento, havendo 49 professores quadros de zona pedagógica, 118 professores contratados e é ainda de referir que 2 inquiridos não responderam à questão.



**Gráfico 5 - Situação profissional dos inquiridos**

### Questão n.º 6 – Horário Letivo

Tabela 7

#### Horário de trabalho dos inquiridos

Horário:	Frequência	Percentagem	
Completo	467	96,3%	
Incompleto	11	2,3%	
Outro	6	1,2%	
Não responderam:	1	0,2%	

A quase totalidade dos docentes inquiridos trabalha em horário letivo completo, havendo no entanto, 11 inquiridos com horário incompleto, 1 pessoa que não respondeu e 6 inquiridos que responderam outro, sendo na sua maioria, docentes a exercer funções no âmbito da intervenção precoce.

### Questão n.º 7 – Distrito ou região onde exerce funções docentes

Os docentes que responderam à questão distribuem-se da seguinte forma pelo território nacional:

Tabela 8

#### Distrito ou região onde os inquiridos exercem funções

	Frequência	Percentagem
Aveiro	38	7,8
Beja	11	2,3
Braga	23	4,7
Bragança	3	,6
C. Branco	20	4,1
Coimbra	26	5,4
Évora	7	1,4
Faro	23	4,7
Guarda	3	,6
Leiria	53	10,9
Lisboa	77	15,9
Portalegre	16	3,3
Porto	59	12,2

	R. A. Açores	9	1,9
	R. A. Madeira	16	3,3
	Santarém	19	3,9
	Setúbal	49	10,1
	V. Castelo	8	1,6
	V. Real	4	,8
	Viseu	16	3,3
	Total	480	99,0
	Omisso do Sistema	5	1,0
	Total	485	100,0

### Questão n.º 8 – Área de Formação/ Docência Inicial

Tabela 9

**Grupo/ área de docência inicial dos inquiridos**

<b>Grupo/ área de docência inicial</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
100 – Pré-Escolar	132	27,2%
110 – 1.º Ciclo	146	30,1%
200 – Português e Estudos Sociais/ História	6	1,2%
210 – Português e Francês	18	3,7%
220 – Português e Inglês	6	1,2%
230 – Matemática e Ciências Sociais	16	3,3%
240 – Educação Visual e Tecnológica	12	2,5%
250 – Educação Musical	3	0,6%
260 – Educação Física	11	2,3%
300 – Português	35	7,2%
320 – Francês	9	1,9%
330 – Inglês	13	2,7%
340 – Alemão	2	0,4%
400 – História	12	2,5%
410 – Filosofia	13	2,7%



420 – Geografia	9	1,9%
430 – Economia e Contabilidade	4	0,8%
500 – Matemática	6	1,2%
510 – Física e Química	4	0,8%
520 – Biologia e Geologia	4	0,8%
530 – Educação Tecnológica	4	0,8%
550 – Informática	1	0,2%
560 – Ciências Agro-Pecuárias	2	0,4%
600 – Artes Visuais	4	0,8%
620 – Educação Física	1	0,2%
Outro	8	1,6%
Não responderam	4	0,8%

Relativamente, à questão 8, é de sublinhar o facto de mais de metade dos inquiridos pertencerem, inicialmente, aos grupos de Pré-Escolar e de 1.º ciclo, 132 inquiridos e 146 respetivamente. Os restantes inquiridos distribuem-se pelos restantes grupos de docência, sendo que, 4 não responderam.

#### **Questão nº 9 – Instituição de Formação Inicial & Questão nº 10 – Instituição de Formação Especializada**

As questões 9 e 10, ambas de resposta aberta receberam 342 e 404 respostas respetivamente. Inicialmente, considerou-se pertinente incluir as perguntas no questionário, contudo, após analisada a sua relevância para os objetivos da investigação e a proteção da idoneidade das Instituições, decidiu-se não apresentar os dados recolhidos através destas respostas. Porém, é de realçar a diversidade de respostas apresentadas, tanto pela multiplicidade geográfica, como pelo facto de serem Instituições de Ensino Universitário e Politécnico, como também pelo facto de haver várias Instituições privadas e públicas.

### **Questão nº 11 – Grau de concordância sobre itens respeitantes à formação especializada**

Para se analisar o grau de concordância geral perante as afirmações apresentadas, relacionadas com o curso de formação especializada recorreu-se ao cálculo da média das respostas dadas: sendo a escala de resposta de 1 a 6 e correspondendo o 1 à discordância total, o 2 à muita discordância, o 3 à discordância, o 4 à concordância, o 5 à muita concordância o 6 à concordância completa.

Tabela 10

#### **Grau de concordância com as afirmações sobre o curso de especialização**

<b>Afirmações sobre curso de especialização</b>	<b>Média Respostas</b>	<b>Grau concordância</b>
Houve articulação entre as várias unidades curriculares	4,1	Concordam
Os professores foram exigentes	4,7	Concordam/ Concordam Muito
A atitude pedagógica dos docentes foi adequada	4,6	Concordam/ Concordam Muito
Os professores mostraram ter uma boa preparação científica	4,7	Concordam/ Concordam Muito
O plano curricular do curso foi adequado	4,5	Concordam/ Concordam Muito

### **Questão nº 12 – Grau de satisfação relativamente à aprendizagem de conteúdos da área da Educação Especial**

Nesta questão, procedeu-se ao mesmo método utilizado para analisar as respostas da questão anterior. Ou seja, para avaliar o grau de satisfação geral, relativamente a cada item relacionado com o curso de especialização, calculou-se a média das respostas, sendo que o 1 corresponde à completa insatisfação, o 2 a muita insatisfação, o 3 a insatisfação, o 4 a satisfação, o 5 a muita satisfação e o 6 corresponde à completa satisfação.

Tabela 11

**Grau de satisfação relativamente aos itens abordados no curso de especialização**

Item	Média Respostas	Grau Satisfação
Avaliação e intervenção em problemas motores e cognitivos	4,3	Satisfeitos
Cognição e desenvolvimento	4,4	Satisfeitos
Currículo, currículo funcional e diferenciação curricular	4,1	Satisfeitos
Diferenciação Pedagógica	4,2	Satisfeitos
Educação Inclusiva	4,6	Satisfeitos/ Muito satisfeitos
Intervenção em casos práticos	4,0	Satisfeitos
Intervenção precoce	3,7	Satisfeitos
Metodologias de investigação em educação	4,4	Satisfeitos
Perturbações da linguagem, da leitura e da escrita	4,2	Satisfeitos
Preparação do projeto de investigação	4,4	Satisfeitos
Problemas motores	4,2	Satisfeitos
Sistemas aumentativos e alternativos de comunicação	4,0	Satisfeitos
Tecnologias de apoio	4,1	Satisfeitos
Transição para a vida ativa	3,7	Satisfeitos

Pode-se assim concluir que, no geral, os docentes inquiridos estão satisfeitos com os itens abordados no curso de especialização, sublinhando-se o facto de a educação inclusiva apresentar um grau de satisfação ligeiramente superior aos restantes e os itens intervenção precoce e transição para a vida ativa apresentarem um grau de satisfação ligeiramente inferiores aos restantes, não se considerando, no entanto que apresentem valores médios de insatisfação.

**Questão nº 13 – O que faz quando sente necessidade de atualizar conhecimentos**

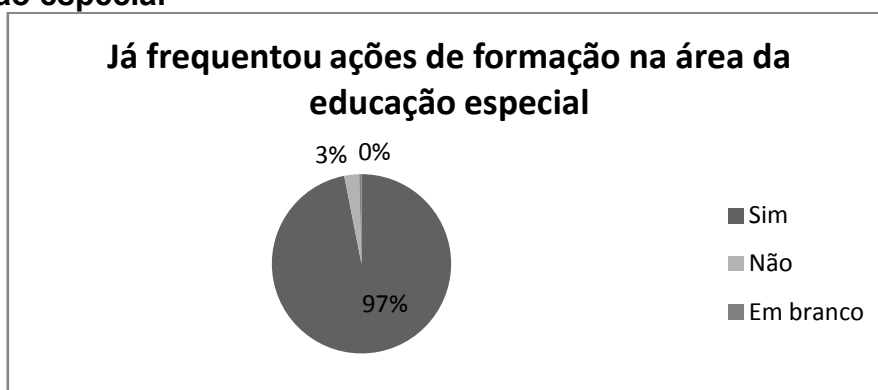
Tabela 12

**O que fazem os inquiridos para atualizarem os seus conhecimentos**

O que faz	Frequência	Percentagem
Frequenta Ações de Formação Contínua	193	39,8%
Faz pesquisas/ leituras	58	11,9%
Frequenta ações de FC e faz pesquisas/ leituras	99	20,4%
Fala com colegas	3	0,6%
Frequenta ações de FC e fala com colegas	13	2,7%
Fala com colegas e faz pesquisa/ leitura	19	3,9%
Frequenta cursos de ensino superior	3	0,6%
Frequenta ações de FC e cursos de ensino superior	2	0,4%
Frequenta cursos de ensino superior e faz pesquisas/ leituras	11	2,3%
Frequenta ações de FC, faz pesquisa/ leituras e fala com colegas	12	2,5%
Não respondeu	72	14,8%

Nesta questão é de salientar três aspetos: a grande maioria recorre às ações de formação contínua para atualizar os seus conhecimentos (65,8%), contudo, a formação não formal ocupa um lugar de destaque (44,3%) se se somar os valores percentuais de todos os itens onde se incluem aquelas modalidades de formação. De referir que, 14,8% dos inquiridos não respondeu à questão, um valor que pode ser interpretado de várias formas, incluindo, o desinteresse em atualizar os conhecimentos.

**Questão nº 14 – Já frequentou ações de formação na área da educação especial**

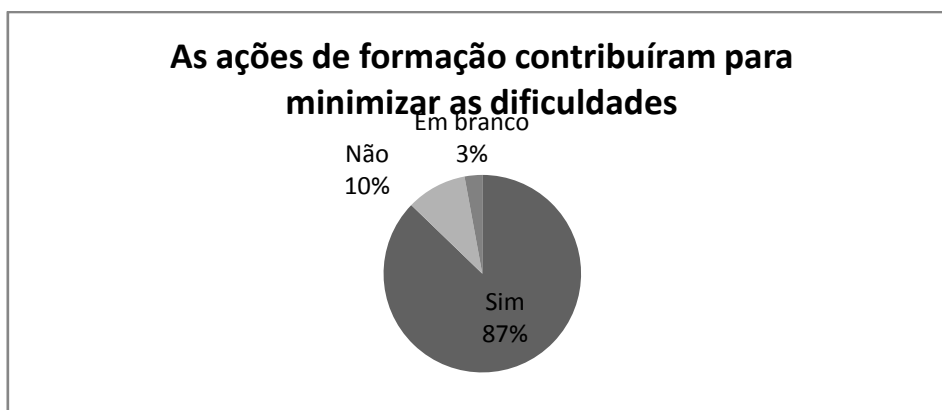


**Gráfico 6 - Já frequentou ações de formação contínua na área da educação especial**

470 (97%) inquiridos responderam afirmativamente, 13 (3%) negativamente e 2 inquiridos não responderam.

**Questão nº 15 – Considera que as ações de formação contínua frequentadas contribuíram para minimizar as dificuldades?**

423 (87%) inquiridos responderam que sim, 48 (10%) que não e 14 (3%) não responderam. Caso este estudo venha a ter continuidade, será interessante conhecer os motivos que levaram a que as ações de formação frequentadas não contribuíssem para minimizar as dificuldades sentidas.



**Gráfico 7 - As ações de formação contínua frequentadas contribuíram para minimizar as dificuldades**

**Questão nº 16 – Que entidades promoveram essas formações**

Dos 448 inquiridos que responderam a esta questão, contabilizaram-se as seguintes respostas, sendo que, por ser uma questão de resposta aberta, cada inquirido poderia referir o número de entidades que quisesse. Desta forma,

contabiliza-se o número de referências e não o número de respostas por inquirido.

Tabela 13

**Entidades promotoras das ações de formação contínua frequentadas**

Entidade	Frequência	Percentagem
Instituições de Ensino Superior	104	15,2%
Centros de Formação	258	37,6%
Associações	74 (28)	10,8%
Agrupamentos e Escolas Não Agrupadas	77	11,2%
Sindicatos	77	11,2%
Ministério da Educação	28	4,1%
Casa do Professor	8	1,2%
Várias	35	5,1%
Outros	25	3,6%
Total	686	100%

É assim, possível verificar que foram feitas 104 referências a Instituições de Ensino Superior. A maioria das referências, 258, são feitas a Centros de Formação, ou seja, 37,6%, os quais podem ser CFAE ou não pois não foi feita essa referência pelos inquiridos, 74 referências a Associações, sendo que, dessas 74, destaca-se a Pró-Inclusão com 28 referências. São feitas 77 referências tanto a Agrupamentos e Escolas não agrupadas, como a Sindicatos, o Ministério da Educação tem 28 referências, a Casa do Professor tem 8, a palavra “várias” foi referida por 35 inquiridos e foram feitas 25 referências a outras entidades.

**Questão nº 17 – Em que áreas da Educação Especial sente maiores dificuldades?**

Numa primeira abordagem, utiliza-se o mesmo método de análise utilizado na questão anterior, ou seja, contabilizam-se o número de referências feitas, sendo que, houve inquiridos que mencionaram mais do que uma área onde sente maiores dificuldades, outros que responderam apenas uma ou nenhuma, o que foi o caso de 68 dos inquiridos.

Tabela 14

**Áreas da Educação Especial onde são registadas maiores dificuldades – por referências**

Áreas	Frequência	Percentagem
Avaliação Especializada/ CIF	72	13,2
Perturbações do Espectro do Autismo	53	9,7
Transição para a Vida Ativa	53	9,7
Dislexia	37	6,8
Tecnologias de Apoio	37	6,8
Adequações Curriculares Individuais	32	5,9
SAAC	32	5,9
Outros	29	5,3
Todas/ Várias	20	3,7
Multideficiência	18	3,3
Linguagem	16	2,9
Currículos Específicos Individuais	15	2,7
Problemas Cognitivos	14	2,6
Legislação	13	2,4
Comportamento	12	2,2
Diferenciação Pedagógica	12	2,2
Intervenção Precoce	11	2,0
Diferenciação Curricular	11	2,0
Problemas Motores	10	1,8
Leitura e Escrita	7	1,3
Hiperatividade/ Défice de Atenção	7	1,3
Língua Gestual Portuguesa	6	1,1
Nenhuma	6	1,1
Trabalho com Comunidade Educativa	5	0,9
Psicomotricidade	4	0,7
Inclusão	4	0,7
Currículos Funcionais	3	0,5
Cálculo	3	0,5

Unidades (ensino estruturado e multideficiência)	2	0,4
Educação Sexual	1	0,2
Paralisia Cerebral	1	0,2
Programas Educativos Individuais	1	0,2
	547	100%

Nesta análise, apresentam-se os resultados numa perspetiva individual, ou seja, é possível aferir o número de pessoas que escolheram uma área da educação especial onde sentem dificuldades, ou que, cumulativamente, escolheram duas ou mais.

Tabela 15

**Áreas da Educação Especial onde são registadas maiores dificuldades – respostas individuais**

<b>Códigos numéricos</b>	<b>Áreas/ temas da Educação Especial</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1	Comportamento	9	1,9
2	LGP	2	,4
3	Multideficiência	10	2,1
4	Diferenciação Pedagógica	7	1,4
4,28	Diferenciação Pedagógica e Trabalho com outros agentes educativos	1	,2
5	Dislexia	17	3,5
6	Currículo Específico Individual	5	1,0
7	Tecnologias de Apoio	26	5,4
8	Intervenção Precoce	7	1,4
9	Adequações Curriculares Individuais	18	3,7
10	Várias	19	3,9
11	Avaliação Especializada	43	8,9
11,15	Avaliação Especializada e TVA	1	,2
12	PEA	32	6,6
13	Nenhuma	6	1,2
14	Leitura e escrita	1	,2
15	TVA	29	6,0
15,24	TVA e SAAC	1	,2
16	Problemas motores	6	1,2
17	Linguagem	5	1,0



18	Psicomotricidade	2	,4
19	Educação sexual	1	,2
20	Inclusão	3	,6
21	CIF	1	,2
22	Problemas cognitivos	7	1,4
23	Hiperatividade e déficit de atenção	2	,4
24	SAAC	17	3,5
25	Currículos funcionais	1	,2
26	Currículo	6	1,2
27	Legislação	7	1,4
28	Trabalho com outros agentes educativos	1	,2
29	Outros	26	5,4
30	Paralisia cerebral	1	,2
31	Programa Educativo Individual	1	,2
33	Unidades estruturadas e de multideficiência	1	,2
49	Diferenciação pedagógica e ACI	1	,2
51	Dislexia e Comportamento	1	,2
56	Dislexia e CEI	1	,2
68	CEI e Intervenção Precoce	1	,2
78	Tecnologias de apoio e Intervenção Precoce	1	,2
79	Tecnologias de apoio e ACI	1	,2
91	ACI e Comportamento	1	,2
96	ACI e CEI	1	,2
116	Avaliação especializada e CEI	1	,2
125	Autismo e dislexia	3	,6
155	Dislexia e TVA	1	,2
157	TVA e tecnologias de apoio	1	,2
169	Comportamento e CEI e ACI	1	,2
224	LGP e SAAC	1	,2
229	LGP e outras	1	,2
230	LGP e paralisia cerebral	1	,2
312	Multideficiência e PEA	2	,4
321	Multideficiência e CIF	1	,2
333	Multideficiência e Unidades de multideficiência e de ensino estruturado	1	,2
415	Diferenciação Pedagógica e TVA	1	,2

421	Diferenciação Pedagógica e CIF	1	,2
512	Dislexia e PEA	2	,4
522	Dislexia e Problemas cognitivos	2	,4
523	Dislexia e déficit de atenção e hiperatividade	1	,2
526	Dislexia e currículo	1	,2
527	Dislexia e legislação	1	,2
615	CEI e TVA	3	,6
623	CEI e déficit de atenção e hiperatividade	1	,2
712	Tecnologias de apoio e PEA	1	,2
716	Tecnologias de apoio e problemas motores	1	,2
724	Tecnologias de apoio e SAAC	2	,4
811	Intervenção precoce e avaliação especializada	1	,2
911	ACI e avaliação especializada	1	,2
912	ACI e PEA	1	,2
1112	Avaliação especializada e PEA	1	,2
1115	Avaliação especializada e TVA	3	,6
1118	Avaliação especializada e Psicomotricidade	1	,2
1121	Avaliação especializada e CIF	1	,2
1124	Avaliação especializada e SAAC	2	,4
1127	Avaliação especializada e legislação	1	,2
1214	PEA e leitura e escrita	1	,2
1217	Autismo e linguagem	1	,2
1229	PEA e outras	1	,2
1417	Leitura e escrita e linguagem	1	,2
1424	Leitura e escrita e SAAC	1	,2
1432	Leitura e escrita e cálculo	1	,2
1520	TVA e Inclusão	1	,2
1524	TVA e SAAC	1	,2
1526	TVA e Currículo	1	,2
1527	TVA e legislação	1	,2
1622	Problemas motores e problemas cognitivos	1	,2
1722	Linguagem e problemas cognitivos	1	,2
1724	Linguagem e SAAC	1	,2

1729	Linguagem e Outros	1	,2
2223	Problemas cognitivos e déficit de atenção e hiperatividade	1	,2
2512	Currículos funcionais e PEA	1	,2
2526	Currículos funcionais e Currículo	2	,4
2728	Legislação e trabalho com outros agentes educativos	1	,2
3817	Multideficiência e intervenção precoce e linguagem	1	,2
6911	CEI e ACI e avaliação especializada	1	,2
7915	Tecnologias de apoio e ACI e TVA	1	,2
21524	LGP e TVA e SAAC	1	,2
31724	Multideficiência e linguagem e SAAC	1	,2
41416	Diferenciação pedagógica e leitura e escrita e problemas motores	1	,2
51112	Dislexia e avaliação especializada e PEA	1	,2
51211	Dislexia e e avaliação especializada e PEA	1	,2
51223	Dislexia e PEA e déficit de atenção e hiperatividade	2	,4
51517	Dislexia e TVA e linguagem	1	,2
51526	Dislexia e TVA e diferenciação curricular	1	,2
61112	CEI e avaliação especializada e PEA	1	,2
71224	Tecnologias de apoio e PEA e SAAC	1	,2
71528	Tecnologias de apoio e TVA e trabalho com outros agentes educativos	1	,2
91115	ACI e avaliação especializada e TVA	3	,6
91127	ACI e avaliação especializada e legislação	1	,2
91232	ACI e PEA e cálculo	1	,2
111524	Avaliação especializada e TVA e SAAC	1	,2
112728	Avaliação especializada e legislação e trabalho com outros agentes educativos	1	,2
141724	Leitura e escrita e linguagem e SAAC	1	,2
171822	Linguagem e psicomotricidade e problemas cognitivos	1	,2
172232	Linguagem e problemas cognitivos e cálculo	1	,2
Total		417	86,0
Casos omissos		68	14,0
		485	100,0

Apesar da importância da análise destes dados a partir de ambas as perspectivas, para o objeto de estudo, ter-se-á em consideração o número de referências totais, como analisado na primeira tabela, em detrimento da análise da segunda tabela. Atente-se no exemplo da dislexia (código 5) na tabela 1 é possível verificar que foram feitas 37 referências a esta área, enquanto, a tabela 2 nos indica que 17 pessoas responderam, unicamente, dislexia como área onde sentem dificuldades

### Questão nº 18 – Que modalidade de formação contínua considera mais adequada?

A maioria, 293 inquiridos escolheram curso/ módulos de formação. É de referir que os 14 inquiridos que escolheram a opção “outras” se referiam a oficinas de formação, que, por lapso, não foi incluída, inicialmente, como opção de modalidade formativa.

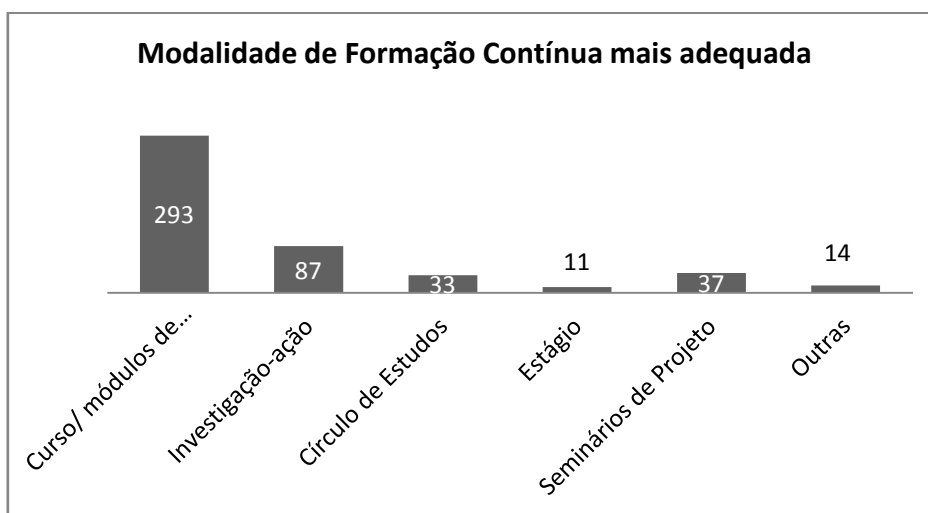


Gráfico 8 - Modalidade de formação contínua considerada mais adequada

### Questão nº 19 – Percentagem carga horária letiva do Professor de Educação Especial

Tabela 16

Funções do professor de educação especial distribuídas por carga letiva

Função	Percentagem	Horas Semanais (aproximadamente)
Coordenação de programas de aprendizagem personalizados	17%	3.7

Apoio e colaboração com outros docentes	19%	4.2
Apoio direto a alunos	48%	10.6
Trabalhar com a Direção da Escola/ do Agrupamento, restantes técnicos, famílias...	16%	3.5
<b>Total</b>	100%	22

De acordo com os inquiridos, o PEE deve despende de cerca de metade da sua componente letiva em trabalho direto com os alunos, seguindo-se a coordenação de programas de aprendizagem personalizados e, por fim, o trabalho com outros docentes, o trabalho com a Direção, outros técnicos e famílias.

### 3. Verificação das Hipóteses

Na verificação das hipóteses procedeu-se ao cálculo do coeficiente da correlação de Pearson, de forma a medir o grau de correlação entre duas variáveis de escala métrica. Os resultados são analisados tendo em conta que os valores positivos superiores a 0,9 indicam uma correlação muito forte, entre 0,7 e 0,9 uma correlação forte, entre 0,5 e 0,7 uma correlação moderada, entre 0,3 e 0,5 uma correlação fraca e até 0,3 são considerados valores insignificantes (Carmo & Ferreira, 1998). Apenas na primeira hipótese a correlação é significativa, uma vez que  $p$  tem valor positivo de 0,863. Desta forma, é possível concluir que a idade dos inquiridos influencia o tempo de serviço de forma bilateral, quanto maior (menor) a idade, maior (menor) o tempo de serviço. Aceita-se a hipótese de que o coeficiente de correlação é diferente de zero pelo que, existe correlação significativa entre as variáveis.

#### H1 – A idade dos inquiridos influencia o tempo de serviço.

Tabela 17

**Verificação da hipótese 1: A idade dos inquiridos influencia o tempo de serviço – Correlação de Pearson**

Correlações			
		Idade	Tempo Serviço
Idade	Correlação de Pearson	1	<b>,863**</b>
	Sig. (bilateral)		,000
	N	395	385
Tempo Serviço	Correlação de Pearson	<b>,863**</b>	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	385	450
**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).			

Na verificação das restantes hipóteses, procedeu-se à aplicação do teste qui-quadrado, devido à natureza nominal de uma das duas variáveis, ou mesmo das duas variáveis de cada hipótese. No entanto, não se verificou qualquer relação de significância. Aceita-se a hipótese de que os resultados obtidos são maiores ou iguais a 0,05 pelo que, não existe relação de dependência entre as variáveis ao nível de significância de 5% (Apêndice VIII).

## **Parte III**

### **Proposta de Intervenção**

" Metamorfose (...) Aí está uma palavra que soa bem, cheia de promessas e certezas, dizes metamorfose e segues adiante, parece que não vês que as palavras são rótulos que se pegam às cousas, não são as cousas, nunca saberás como são as cousas, nem sequer que nomes são na realidade os seus, porque os nomes que lhes deste não são mais do que isso, os nomes que lhes deste."

(Saramago, 2005, p. 78)

## **Capítulo I – Formação para a ação**

É neste capítulo que, por um lado, se encerra este trabalho e que por outro, se inicia. Este trabalho, que no contexto de um trabalho académico tem uma introdução, um desenvolvimento, uma capa, uma conclusão, aspetos textuais e bibliográficos que obedecem a uma determinada norma, está, neste ponto, nas suas últimas páginas. Páginas essas que são o culminar, o ponto de encontro de tudo o que até aqui foi escrito e apresentado por palavras, títulos, questões ou citações.

Por outro lado, o que se inicia neste capítulo pretende ser a origem de algo novo, desprezioso. É como se até este ponto se tivesse percorrido o caule de uma planta, condutor da seiva que a sustenta e de onde brota a flor, que agora se quer ver nascer sã, segura e forte.

É aqui que se pretende dar início à metamorfose, à mudança não por ser uma palavra que cai aqui bem e estar cheia de promessas e certezas mas sim por ser necessária a alguém que manifestou a sua verdade dizendo que precisa dela.

Por este motivo, apresenta-se neste capítulo da terceira e última parte deste estudo, o diagnóstico das necessidades de intervenção, num paralelismo com a situação real, a identificação de necessidades e a situação ideal. A partir desta reflexão apresenta-se o plano de ação com duas componentes, que vão beber das duas anteriores partes deste trabalho.



## 1. Diagnóstico de Necessidades de Intervenção/ Formação

Tabela 18

Síntese das da situação real, necessidades intervenção e da situação ideal

Situação Real	Identificação das necessidades	Situação Ideal
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Atual formação de professores com pouco ou nenhum contacto com a realidade;</li> <li>❖ Os PEE manifestam maiores necessidades de formação em: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Avaliação especializada e CIF;</li> <li>➤ Perturbações do Espectro do Autismo;</li> <li>➤ Transição para a Vida Ativa;</li> <li>➤ Dislexia;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Aplicar os conhecimentos em contexto prático;</li> <li>❖ Avaliar e intervir em função de situações reais;</li> <li>❖ Alargar os conhecimentos em áreas específicas da educação especial, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Avaliação especializada;</li> <li>❖ PEA;</li> <li>❖ TVA;</li> <li>❖ Dislexia</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Existência de momentos de formação em contexto real.</li> <li>❖ Relacionar o conhecimento teórico com a prática;</li> <li>❖ Ter PEE mais seguros e conhecedores quanto à avaliação e intervenção em várias problemáticas, com destaque para: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ PEA;</li> <li>❖ TVA</li> <li>❖ Dislexia.</li> </ul> </li> </ul>

## **2. Plano de Ação**

A grande maioria dos PEE, quando questionados através do inquérito por questionário sobre qual a modalidade de formação considerada mais adequada, respondeu cursos/ módulos de formação. Contudo, considerando-se que os três especialistas sublinharam a importância da prática e dos contextos reais na formação e que essa necessidade se relaciona diretamente com a operacionalização quer de metodologias e técnicas quer de instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didáticos com vista a resolver problemas concretos e devidamente identificados ao nível de escola e/ou de sala de aula e o desenvolvimento de uma reflexão cuidada sobre o conjunto dos procedimentos conexos e envolvidos, a modalidade escolhida para apresentar a primeira proposta de formação é oficina de formação.

Nesta modalidade, não se deixa de alcançar os mesmos objetivos que num curso de formação, ou seja, a aquisição, a atualização, o alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e de competências profissionais especializadas. Pretende-se acrescentar a isso, uma componente prática tanto a nível da avaliação de casos reais e concretos como a nível da criação, experimentação e avaliação de materiais/ técnicas desenvolvidas para o efeito.

Nesta modalidade, os temas abordados serão limitados a um número reduzido, de forma a trabalhar-se cada tema com a devida importância e tempo necessário e é de referir também que o número de formandos também não poderá ser muito alargado de forma a poder-se colocar em prática um método de ensino baseado na proximidade e na reflexão de grupo.

Por outro lado e de forma a ir ao encontro da principal preferência dos inquiridos relativamente à metodologia de formação contínua, apresenta-se, não como substituto da oficina de formação, mas sim, como complemento, um colóquio em educação especial, modalidade que se inscreve nos cursos/ módulos de formação contínua.

Com este colóquio pretende-se abordar um leque mais alargado de temas, que possa chegar a mais pessoas, convidando especialistas como oradores, que exponham as suas visões sobre os desafios que se colocam à educação especial, cujo levantamento foi feito, principalmente, através da

análise aos questionários aplicados aos especialistas. Para além dos desafios, pretende-se também abordar outros temas igualmente referidos com elevada frequência pelos PEE, como aqueles onde sentem maiores dificuldades, e que, não são abordados na oficina de formação.

Este colóquio será apresentado a uma instituição de ensino superior ou desenvolvido em parceria com Associações ou CFAE, que tenham atividade reconhecida na área da formação em educação especial, e portanto, por esse motivo, está sujeita a alterações.

Assim, este plano de ação contempla duas propostas de intervenção, ambas assumem características de formação contínua, sendo uma na modalidade de oficina de formação e outra na modalidade curso.

### **3. Oficina de Formação: Avaliação e Intervenção em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**3.1. Trabalho Prévio** – No seguimento do referido pelo Prof. Dr. David Rodrigues, em resposta à última questão que é colocada no seu questionário, é necessário ter em conta que a formação se destina a toda a comunidade educativa, ainda que a principal premissa desta proposta de formação seja colmatar dificuldades sentidas pelos professores de educação especial. Assim, é necessário adaptar determinados aspetos, principalmente, aqueles que se relacionam com a parte prática do trabalho desempenhado pelos formandos na sua prática profissional, pois podem ser auxiliares de ação educativa, órgãos de gestão, professores de educação especial, professores do ensino regular, pais, entre outros.

Assim, previamente, existe desde logo um longo trabalho a desenvolver, na procura de casos práticos para apresentar aos formandos, para isso é necessário estabelecer contacto com as escolas e respetivos órgãos de gestão, famílias e outros técnicos. Para cada módulo será apresentado um caso concreto, sendo que, para retratar cada caso, o mais fielmente possível, se procederá ao registo de vídeos do aluno em contexto, o mais natural possível, sendo que, de preferência, os vídeos a utilizar na formação resultarão da instalação de equipamento na sala do aluno, de forma a tentar minimizar influências externas no trabalho de sala, em casa, no trabalho com técnicos, entre outros. Desta forma, sublinha-se a necessidade de escolher os casos a apresentar, recolher as devidas autorizações para o efeito, protegendo a identidade dos intervenientes e respeitando, tanto quanto possível, a realidade das situações. De facto, a componente prática tem como forte constrangimento o facto de estas formações terem que acontecer em período pós-laboral, o que condiciona o contacto direto com os casos a estudar. Perspetiva-se que possa haver apenas contacto direto com os alunos, no módulo dedicado à TVA.

**3.2. Avaliação** – A avaliação a atribuir aos/às formandos/as é expressa numa classificação quantitativa na escala de 1 a 10 valores, tendo como referência as seguintes menções: - Excelente — de 9 a 10 valores; 9 – Muito Bom — de 8 a 8,9 valores; - Bom — de 6,5 a 7,9 valores; - Regular — de 5 a

6,4 valores; - Insuficiente — de 1 a 4,9 valores. A avaliação incidirá sobre os trabalhos apresentados e as menções positivas correspondem à atribuição de 2 créditos (50 horas).

**3.3. Estrutura** – A oficina de formação deve caracterizar-se por uma estreita ligação entre conhecimento e seu aprofundamento prático processual e terá de incluir sessões presenciais conjuntas e trabalho autónomo dos/as formandos/as, que se organizam em três passos sequenciais:

a) Sessões presenciais conjuntas, para enquadramento teórico e/ou normativo-legal, elaboração de metodologias e/ou de instrumentos e materiais pedagógico-didáticos e organização do desempenho dos/as formandos/as por referência a essas metodologias e/ou instrumentos e materiais;

b) Trabalho autónomo para concretização no terreno – em contexto de escola e/ou de sala de aula – das decisões, estratégias e técnicas estabelecidas e aplicação, bem como aferição inicial dos resultados desta, dos materiais e recursos gizados no passo anterior; essa concretização e tal aplicação devem ser acompanhadas de um registo capaz de vir a sustentar uma reflexão consistente e de gerar, na fase subsequente, uma discussão dos resultados obtidos;

c) Sessões presenciais conjuntas, para apresentação dos resultados obtidos pelos/as diversos/as formandos/as e, desta maneira, produzir sínteses rigorosas, convenientemente sistematizadas e capazes de consolidar desempenhos subseqüentes que se revelaram eficazes.

Uma vez que, os temas em que os PEE sentem maiores dificuldades e nos quais se registou um maior número de referências foram a avaliação especializada, perturbações do espectro do autismo, transição para a vida ativa e dislexia, decidiu-se subordinar a oficina de formação ao tema da avaliação especializada, acrescentando-se também a intervenção e desdobrando o tema em: avaliação e intervenção especializada nas PEA (módulo 1), avaliação e intervenção especializada na transição para a vida ativa (módulo 2) e avaliação e intervenção especializada em dislexia (módulo 3). A estrutura sintetiza-se na seguinte tabela, sendo que à estrutura apresentada acresce ainda um módulo 0, ao qual é feita referência no ponto 3.4.

Tabela 19

**Estrutura da Oficina de Formação Contínua em avaliação e intervenção especializada**

<b>Oficina de Formação  Avaliação e intervenção especializada em:</b>		
<b>Módulo1</b>	<b>Módulo 2</b>	<b>Módulo 3</b>
Perturbações do Espectro do Autismo	Transição para a Vida Ativa	Dislexia
↓		
Sessão Conjunta – Trabalho de grupo	Sessão Conjunta – Trabalho de grupo	Sessão Conjunta – Trabalho de grupo
Trabalho Individual	Trabalho Individual	Trabalho Individual
Sessão Conjunta – Trabalho de grupo	Sessão Conjunta – Trabalho de grupo	Sessão Conjunta – Trabalho de grupo
<b>Divulgação</b>		

### 3.4. Programa de Oficina de Formação de 50 horas (25horas presenciais + 25 horas de trabalho autónomo)

#### ❖ Módulo 0 | Avaliação e Intervenção Especializada em Educação Especial – Domínio cognitivo e Motor

Tabela 20

**Módulo 0 da Oficina de Formação: objetivos, atividades/ estratégias e calendarização**

Objetivos	Atividades/ Estratégias	Calendarização/ Tempo
<p>Conhecer os formandos, que cargos desempenham, quais os seus objetivos de forma a adaptar os conteúdos aos formandos (auxiliares, órgãos de gestão, professores do ensino regular ou de educação especial).</p> <p>Refletir sobre o conceito de avaliação e intervenção em educação especial;</p> <p>Conhecer metodologias, conceitos e legislação associados ao tema.</p>	<p><b>Apresentação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O formador apresenta-se tal como os formandos. Solicita-se que apresentem quais as suas expectativas, relativamente, à formação;</li> <li>• Em grupos, os formandos preparam uma breve apresentação sobre aquilo que julgam ser esperado das suas funções profissionais e como isso se relaciona com avaliação e/ou intervenção especializada em Educação Especial;</li> <li>• Os grupos fazem as apresentações;</li> <li>• O formador faz uma apresentação-síntese sobre avaliação especializada, conceitos, metodologias e legislação associadas;</li> <li>• Debate/ questões finais.</li> </ul>	<p>Dia 1 – Tarde/noite de sexta-feira</p> <p>2 horas</p>

❖ **Módulo 1 | Avaliação e Intervenção em Perturbações do Espectro do Autismo**

Tabela 21

**Módulo 1 da Oficina de Formação: objetivos, atividades/ estratégias e calendarização**

<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/ Estratégias</b>	<b>Calendarização/ Tempo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os sinais de alerta de PEA nas diferentes faixas etárias;</li> <li>Identificar as especificidades dos instrumentos formais de avaliação;</li> </ul>	<p><b>Apresentação teórica</b> por parte do formador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sinais de alerta da PEA nas diferentes faixas etárias;</li> <li>Instrumentos formais de avaliação;</li> <li>Linhas de pensamento teóricas/ programas de intervenção socioeducacionais integradas nas PEA;</li> </ul>	<p>Dia 2- Manhã de sábado</p> <p>3 horas</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar instrumentos de rastreio para as PEA e as ferramentas de avaliação qualitativa desta perturbação;</li> <li>Conhecer o enquadramento teórico da Intervenção Psicoeducacional Integrada nas PEA;</li> <li>Aplicar uma intervenção subjacente à Intervenção Psicoeducacional Integrada.</li> </ul>	<p><b>Apresentação de dois casos em avaliação através de registos em vídeo</b> (do aluno em contexto de sala de aula, da professora/ educadora, de técnico de saúde e encarregado de educação).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão em grande grupo sobre os casos visualizados;</li> <li>Trabalho em pequenos grupos- o que avaliar e como, como intervir;</li> <li>Breve apresentação oral das conclusões de cada grupo.</li> </ul>	<p>Dia 2 – Tarde de sábado</p> <p>3 horas</p>
	<p><b>Trabalho autónomo:</b></p> <p>Cada formando irá aplicar os conhecimentos adquiridos sobre o tema num caso com o qual esteja a trabalhar. Deverá ter em</p>	<p>9 horas</p>



	<p>consideração a construção de materiais, a sua fundamentação, reflexão sobre a aplicação desses materiais e a intervenção.</p> <p>No caso de o formando não estar a acompanhar nenhum aluno com PEA, o trabalho deverá ser sobre um dos casos visualizados na sessão presencial.</p>	
	<p><b>Apresentações/</b> partilha dos trabalhos realizados individualmente, bem como, dos materiais produzidos e das reflexões.</p>	<p>Dia 3 – Tarde/ noite de sexta-feira</p> <p>2 horas</p>

## ❖ Módulo 2 – Avaliação e Intervenção em Transição para a Vida Ativa

Tabela 22

### Módulo 2 da Oficina de Formação: objetivos, atividades/ estratégias e calendarização

Objetivos	Atividades/ Estratégias	Calendarização/ Tempo
Identificar e colocar em prática um conjunto de estratégias e metodologias que permitam uma maior eficácia no trabalho com os jovens com PIT (Plano Individual de Transição) e suas famílias;	<b>Apresentação teórica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os conceitos de currículo e de currículo específico individual;</li> <li>Práticas de adequação curricular;</li> <li>Estratégias curriculares facilitadoras da transição para a vida pós-escolar;</li> <li>Procedimentos facilitadores da implementação do PIT;</li> </ul>	Dia 4 – Manhã de Sábado  3 horas
Produção de um referencial de procedimentos que possa ser útil na ação dos docentes que têm alunos com PIT, independentemente dos contextos individuais de cada escola;	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentos úteis à implementação do PIT.</li> <li>O significado e implicações da expressão “transição para a vida pós-escolar”</li> </ul>	
Produção e experimentação de um conjunto de instrumentos que consubstancie a alteração nas práticas e nos procedimentos.	Solicita-se que os PEE/ Professores de ensino regular <b>partilhem com o grupo as práticas/ constrangimentos/ facilitadores</b> postos em ação ao longo da sua vida profissional, com alunos com CEI ou PIT, tendo em vista a TVA.	
	Contacto direto com um aluno com CEI, em idade de iniciação do processo de TVA, convidado a participar na sessão, na qualidade de entrevistado. O aluno deverá estar acompanhado do Encarregado de Educação, como acompanhante e também como entrevistado.	Dia 4 - Tarde de Sábado  2 horas
	<b>Trabalho autónomo:</b> Cada formando irá aplicar os	8 horas

	<p>conhecimentos adquiridos sobre o tema num caso com o qual esteja a trabalhar. Deverá ter em consideração a construção de materiais, a sua fundamentação, reflexão sobre a aplicação desses materiais e a intervenção.</p> <p>No caso de o formando não estar a acompanhar nenhum aluno com CEI ou PIT, o trabalho deverá ser sobre o aluno que deu o seu testemunho na sessão anterior. O formando deverá apresentar propostas de intervenção dentro e fora do espaço escolar.</p>	
	<p><b>Apresentações.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A ou as apresentações que recolherem maior receptividade por parte dos formandos e do aluno, serão apresentadas à escola do aluno, ao seu PEE, como proposta a incluir no PIT do aluno.</li> <li>• Construção conjunta de um referencial de boas práticas no processo de TVA.</li> </ul>	<p>Dia 5 – Tarde/ noite de sexta-feira</p> <p>2 horas e 30 minutos</p>

### ❖ Módulo 3 – Avaliação e Intervenção em Dislexia

Tabela 23

**Módulo 3 da Oficina de Formação: objetivos, atividades/ estratégias e calendarização**

Objetivos	Atividades/ Estratégias	Calendarização/ Tempo
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as principais manifestações sintomatológicas desta perturbação;</li> <li>Conhecer as funções neuropsicológicas implicadas na Dislexia;</li> <li>Aplicar um protocolo de avaliação e interpretar os resultados obtidos;</li> <li>Aplicar estratégias, métodos e atividades de reeducação na Dislexia;</li> <li>Aplicar medidas educativas especiais a alunos com Dislexia.</li> </ul>	<b>Apresentação teórica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Manifestações sintomatológicas da dislexia;</li> <li>Funções neuropsicológicas implicadas na dislexia;</li> <li>Protocolos de avaliação e interpretação de dados;</li> <li>Protocolos/ métodos de intervenção;</li> <li>Medidas educativas a aplicar a alunos com dislexia.</li> </ul>	Dia 6 – Manhã de sábado  3 horas
	Visualização de vídeos de casos em avaliação; Análise de registos escritos desses alunos, de alunos recentemente diagnosticados, alunos diagnosticados há mais tempo e de alunos sem dislexia.  Trabalho em pequenos grupos: análise dos registos (possibilidades de trabalho/ metodologias a aplicar em cada caso);	
	Trabalhos em grupo Definição de estratégias, métodos e atividades a aplicar ao aluno visualizado no vídeo.	Dia 5 – Tarde de sábado  2 horas
	<b>Trabalho autónomo:</b> Cada formando irá aplicar os conhecimentos adquiridos sobre o	8 horas

	<p>tema num caso com o qual esteja a trabalhar. Deverá ter em consideração a construção de materiais, nomeadamente de um caderno de trabalho, que deverá ser acompanhado da sua fundamentação, reflexão sobre a aplicação desses materiais e a intervenção.</p> <p>No caso de o formando não estar a acompanhar nenhum aluno com dislexia, o trabalho deverá ser sobre o aluno do vídeo.</p>	
	<p><b>Apresentações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada formando apresenta o seu trabalho.</li> </ul>	<p>Dia 6 – Tarde/noite de sexta-feira</p> <p>2 horas e 30 minutos</p>

Dado o elevado número de inquiridos que utiliza a formação não formal como meio de se atualizar, nomeadamente, através de leituras e pesquisas na internet, todas as apresentações desenvolvidas no âmbito desta oficina de formação, serão divulgadas na internet, num *site* a criar especificamente com esse objetivo. Pretende-se assim criar uma plataforma de referência que contribua para enriquecer o conhecimento de pais, auxiliares de educação, professores, entre outros, no seu trabalho, educação e convivência com alunos, crianças e jovens com NEE.

Aquando da inscrição na oficina de formação, os formandos serão informados de que a divulgação do seu trabalho é parte integrante da formação. Para além desta particularidade e tomando como exemplo o caso que Casanova (2013) apresentou e se encontra referido no ponto 3 do enquadramento teórico deste trabalho, propõe-se estabelecer um acordo de parceria com os formandos interessados, no sentido de se fazer o acompanhamento durante o período de um ou mais anos letivos do mesmo caso, fazendo-se um diário de bordo dedicado a cada caso em particular para

que daí se possam vir a retirar conclusões ótimas a colocar ao serviço das necessidades de aprendizagem dos alunos e das necessidades educativas dos professores e outros profissionais.

## **4. Curso de Formação, na modalidade de colóquio: 12 horas e 30 minutos**

**4.1. Trabalho Prévio** – O trabalho prévio deverá consistir em contactar uma instituição que queira ser parceira no desenvolvimento do colóquio. Perspetiva-se que, pela modalidade da formação, a mais adequada seja uma instituição de ensino superior ou uma associação/ centro de formação.

Nesta fase de trabalho, é claramente, a fase de contactar os oradores, tentando escolher os nomes de acordo com os temas que se consideram mais pertinentes, tendo em conta, os resultados da investigação deste trabalho.

Para além disso, coloca-se também a hipótese de contactar parceiros/ patrocinadores para o colóquio, tais como, editoras, empresas de *software* e tecnologias, centros, associações, fundações, CAO's que queiram publicitar/ apresentar trabalhos, com o intuito de apresentarem o seu trabalho a um público-alvo que lhes é próximo. Por outro lado, também se pretende, angariar junto destas empresas/ associações/ autarquias, fundos para virem a ser parceiros do projeto, na manutenção da página web, na promoção de um momento de divulgação de boas práticas durante o qual é atribuída uma verba a instituições/ escolas a concurso ou na compra de brindes para oferta aos participantes.

**4.2. Avaliação** – A avaliação a atribuir aos/às formandos/as é expressa numa classificação quantitativa na escala de 1 a 10 valores, tendo como referente as seguintes menções: - Excelente — de 9 a 10 valores; 9 – Muito Bom — de 8 a 8,9 valores; - Bom — de 6,5 a 7,9 valores; - Regular — de 5 a 6,4 valores; - Insuficiente — de 1 a 4,9 valores. A avaliação incidirá sobre os trabalhos apresentados, após o colóquio, sobre uma das apresentações. A obtenção de menção positiva corresponde à atribuição de 0,5 créditos.

**4.3. Estrutura** – O colóquio deverá decorrer em 3 dias, de preferência, numa quinta, sexta e sábado. Deverá ter uma estrutura muito semelhante à que se apresenta na seguinte tabela. Os nomes dos oradores apresentados são apenas sugestões sujeitas a confirmação. Outros nomes surgirão igualmente após contactos e confirmações.

Tabela 24

**Estrutura do Curso de Formação Contínua, na vertente de colóquio.**

<b>Dia</b>	<b>Hora</b>	<b>Orador/ Tema</b>	<b>Curta descrição</b>
<b>Dia 1   quinta-feira</b>	15h - 15h45	<b>António Sampaio da Nóvoa</b> <i>Inclusão e Equidade</i>	Caminhos a seguir para o contínuo desenvolvimento da escola inclusiva.
	16h - 17h	<b>David Rodrigues</b> <i>O papel do PEE</i>	Desafios ao papel do PEE – Trabalhar em rede.
	17h - 18h00	<b>Vítor Cruz</b> <i>Saber como se aprende para se saber ensinar –</i>	A importância de conhecer os processos cognitivos de aprendizagem e como trabalhá-los para a aprendizagem.
	18h30 - 19h15	<b>Apresentação – Oficina de Formação do Módulo 1</b>	Avaliação e intervenção em PEA – caso prático.
<b>Dia 2   sexta-feira</b>	9h30 - 10h15	<b>ASSOL</b> <i>Planeamento centrado na pessoa</i>	Casos de sucesso através do planeamento centrado na pessoa.
	10h30 - 11h15	<b>Teresa Leite</b> <i>A formação de PEE</i>	Professores de excelência, formação de excelência – o que deve mudar.
	11h45 - 12h30	<b>ANDITEC – Tecnologias de Reabilitação Lda</b> <i>Tecnologias de apoio</i>	Apresentação de recursos para escolas.
	14h00 - 14h45	<i>Para além da linguística e da matemática</i>	Casos de trabalho através de expressões: corporal, dramática, musical, entre outras.
	15h00 - 15h45	<i>Comunicação aumentativa e alternativa</i>	Comunicação aumentativa: apresentação de recursos – caso prático.
	16h15 - 17:00	<i>PEA: estratégias de intervenção</i>	Relatos de uma família.
	17h15 - 18:00	<b>Apresentação - Oficina de Formação do Módulo 2</b>	Avaliação e intervenção em TVA – caso prático.
	18h00 - 18h45	<i>Dislexia: sim, é possível</i>	Relato de um aluno do ensino superior com dislexia e do professor de EE que o acompanhou durante o ensino básico/ secundário.
<b>Dia 3   sábado</b>	9h30 - 10h15	<i>Transição para a Vida Ativa: no que estamos a falhar?</i>	Casos de insucesso. O que falhou?
	11h00 - 11h45	<i>Maestros do Currículo</i>	Adequações curriculares Individuais
	12h00 - 12h45	<b>Apresentação - Oficina de Formação do Módulo 3</b>	Avaliação e intervenção em dislexia – caso prático.
	12h45 - 13h30	<i>Trabalhar histórias na sala de aula inclusiva</i>	O prazer de ler é para todos.



À semelhança do que acontece com o resultado dos trabalhos realizados na oficina de formação, também as apresentações serão divulgadas através da mesma plataforma e redes sociais associadas, na qual se destaca o *youtube*, onde será possível visualizar as comunicações, com as devidas autorizações dos comunicadores.

Como é possível observar, pretende-se chamar também a este colóquio apresentações resultantes do trabalho desenvolvido durante a oficina de formação e tornar esta prática recorrente, pois ambas as formações são extensíveis a todo o país e, independentemente, das diferentes dinâmicas que assumam, devem estar relacionadas sempre que possível, criando-se assim mais uma via de divulgação dos trabalhos desenvolvidos mas também das próprias ações de formação.

## Conclusão

O fio condutor deste trabalho que, ao percorrer todas as partes, chegou a esta página, traz no seu âmago os temas que, inicialmente, foram considerados prioritários para enquadrar todo o estudo e, que nesta conclusão, se pretende que enquadrem também as conclusões a que se chegou.

De um modo geral, conclui-se, em primeiro lugar, que muitos dos atores educativos em cena no palco da educação especial, manifestam não só a necessidade de mudança, como também, de melhorar e de atingir níveis de qualidade e de proficiência à altura de uma escola de 2.<sup>a</sup> geração, promotora de práticas inclusivas, preocupada em criar soluções em vez de problemas, de educar para uma sociedade onde todos podem e devem participar através da adequação da funcionalidade de cada um, à realidade e ao contexto que precisa do desenvolvimento integrado e holístico da sociedade num todo e de cada um dos indivíduos, em particular.

Os objetivos deste estudo são, novamente, trazidos à luz das conclusões a retirar deste estudo:

**1. Conhecer a opinião dos PEE e dos especialistas sobre os cursos de formação especializada em educação especial** – a partir da análise dos resultados às respostas obtidas através da aplicação do questionário aos PEE, é possível concluir que se encontram satisfeitos com os cursos de especialização por si frequentados e que lhes conferiram habilitação para a docência nesta área da educação. Na verdade, é possível verificar que o nível de satisfação não é significativo, no entanto, não se registaram níveis de insatisfação em nenhum dos itens que permitia aferir esta questão e tecer uma conclusão relativamente a este objetivo.

**2. Perceber qual o grau de satisfação dos PEE relativamente ao estudo de diferentes temas durante o curso de formação especializada** – de igual forma, pode-se concluir que os PEE estão satisfeitos com o estudo de diferentes temas ao longo do curso de especialização. Também sobre os temas é possível afirmar que o nível de satisfação não é elevado, não havendo, no entanto, lugar a níveis de insatisfação.

Importa referir que no decorrer deste estudo não se desenvolveram todos os procedimentos, no que à formação especializada em educação especial diz respeito, que foram traçados numa fase muito inicial. Na verdade, pretendia-se comparar os programas de unidades curriculares semelhantes respeitantes a diferentes cursos, de diferentes instituições de ensino superior. Foram enviados *e-mails* a várias instituições que têm na sua oferta formativa, cursos de mestrado em educação especial no domínio cognitivo e motor. Contudo, conseguiu-se apenas os programas das unidades curriculares de duas instituições. Por esse motivo e pelo consequente facto se não se dispor de tempo útil para esperar pela resposta de mais instituições, não se avançou com a análise dos diferentes programas das unidades curriculares.

**3. Identificar quais as principais necessidades de formação dos PEE** – várias foram as áreas referidas pelos professores inquiridos como aquelas onde apresentam maiores dificuldades ou necessidades de formação, tendo sido inequívoca uma maior referência às áreas de avaliação especializada em educação especial, problemáticas relacionadas com perturbações do espectro do autismo, transição para a vida ativa, dislexia, tecnologias de apoio, adequações curriculares individuais e também, sistemas aumentativos e alternativos de comunicação.

**4. Conhecer as modalidades de formação contínua consideradas mais adequadas pelos PEE** – também para este objetivo se encontrou uma resposta inequívoca, foram os cursos/ módulos a modalidade mais referida pelos PEE inquiridos.

**5. Identificar quais os principais desafios que se colocam à atividade docente na educação especial** – da revisão da literatura à análise das respostas dos especialistas, passando pelos normativos e documentos mais recentemente publicados pela tutela ou ao abrigo da mesma, consegue-se concluir que a atividade docente na área da educação especial espera uma alteração significativa e que, por isso, constituem desafios para o futuro em três áreas fundamentais:

**a) Trabalho com os outros** – o PEE não pode ser um indivíduo que se fecha num gabinete e que ocupa uma posição periférica na importância das relações dentro de uma comunidade escolar. O PEE tem que ser uma referência dentro do seu núcleo de trabalho, uma importante ponte que permite estabelecer diversos tipos de relações: entre professores do ensino regular e alunos com NEE; alunos do ensino regular e alunos com NEE; auxiliares de educação e alunos, auxiliares de educação e professores, órgãos de gestão e professores, entre tantas outras relações que são imprescindíveis e que forçosamente têm que existir para que todos os alunos tenham acesso ao currículo, para que todos ponham em prática o seu melhor dentro da sua área de funcionalidade, que se pretende cada vez mais alargada e para que todos tenham, efetivamente, direito à educação, passando-se da teoria à prática. Estas pontes precisam, contudo de um poderoso alicerce: conhecimento.

**b) Conhecimento, preparação científica e pedagógica** - ter acesso às mais recentes descobertas e programas científicos. Se a sociedade exige medicina de ponta, transportes de última geração, tecnologias inovadoras, porque não exigir o mesmo da educação? Os professores, especificamente os PEE devem estar incluídos em redes de partilha e de conhecimento que lhes permitam ter as competências necessárias para poder estabelecer as referidas pontes, dando indicações de como se deve fazer e também no trabalho direto com os alunos. O PEE não se pode limitar, no seu trabalho com os alunos com NEE a ser mais um professor de apoio e fazer o que todos os outros professores fazem. Tem que ir mais longe, ter conhecimentos sobre “como se aprende” tal como referido pelo prof. Dr. Vítor Cruz para poder ensinar e dar indicações nesse sentido, o que aliás vai ao encontro do referido nos pontos 1 e 2 do enquadramento

teórico no que diz respeito à profissão de professor como conceito restrito e ao esperado pelos profissionais do setor, no âmbito da entrada de Portugal no processo de Bolonha.

- c) **Agir** – Coordenar programas de aprendizagem é um trabalho que atualmente se associa a papéis, documentos, normativos e por fim, a um arquivo. Este trabalho deverá ter, igualmente, uma componente prática onde o PEE, em colaboração com os docentes do ensino regular, planifica aulas, constrói materiais e monitoriza as evoluções do aluno ou não face a essas planificações e a esses materiais, tal como, às metodologias utilizadas. Trata-se, portanto, de desenvolver um laboratório de educação no qual deverá existir o que, de resto, existe em todos os laboratórios: experiências, conclusões, registos, substâncias que são as metodologias, tubos de ensaio que são os materiais e acima de tudo, trabalho de equipa.

**6. Criar um plano de formação contínua para professores de educação especial** – Este último objetivo ficou consubstanciado na Parte III deste trabalho com a apresentação do plano de ação que consiste em dois planos de formação contínua que, se acredita, vão ao encontro das necessidades de formação dos professores de educação especial, bem, como dos desafios e do referido no ponto anterior.

Apesar de ser um estudo de carácter quantitativo, tentou-se imprimir sempre um carácter humano e descritivo às análises efetuadas, bem mais do que fazer contagens e estabelecer estatísticas. Tentou-se assim, espelhar a vontade, o pensamento e a voz de cada um dos 485 inquiridos que responderam ao inquérito por questionários, e da mesma forma, tentou-se honrar a participação dos especialistas neste estudo, enquadrando as suas opiniões e visões em todo o espectro teórico do trabalho e estabelecendo o paralelismo com as respostas dos professores de educação especial.

Embora se tenha conseguido dar resposta aos objetivos a que este projeto se propôs, é, no entanto de realçar que o mesmo apresenta algumas limitações, como é exemplo do já referido no ponto 2 desta conclusão, no que

respeita aos constrangimentos verificados e que contribuíram para que não se procedesse à análise e comparação dos programas das unidades curriculares de mestrados em educação especial, no domínio cognitivo e motor, de diferentes instituições de ensino superior.

É de referir também o facto de não se ter colocado em prática os programas de formação contínua apresentados e, por isso, não é possível concluir se, de facto, contribuem para minimizar as dificuldades sentidas pelos professores. De igual forma, sublinha-se que o questionário enviado aos especialistas poderia ter sido substituído por uma entrevista presencial, da qual seria, provavelmente, possível retirar mais informação, que iria enriquecer as conclusões apresentadas.

Ainda no que diz respeito às limitações, convém salientar que se deveria ter dado continuidade à questão 15 do questionário aplicado aos PEE, no sentido de apurar os motivos que levaram inquiridos a afirmar que as ações de formação contínua na área da educação especial, não contribuíram para minimizar as suas dificuldades.

Neste sentido, as limitações com que o presente estudo se deparou poderão ser tidas em conta em futuras investigações ou até numa investigação que surja na continuidade desta, noutro ciclo de estudos.

Relativamente à autora do trabalho e às suas conclusões, considera-se pertinente fazer aqui alusão à *Carta a um jovem investigador em Educação*, escrita por António Nóvoa (2015) que muito serviu de inspiração para escrever estas considerações finais, a seu respeito:

- O curso de mestrado, os vários trabalhos desenvolvidos foram, na grande maioria e neste em particular, mostras de **coragem** pela oportunidade de ter corrido o risco, de desbravar temas desconhecidos – no entanto, falta mais coragem e mais conhecimento de si própria, de ir à descoberta, de continuar a melhorar para servir a escola pública;
- “É preciso **ler**, ler muito, ler devagar, coisas diversas, coisas inúteis” (Nóvoa, 2015, p. 15) e sim, houve tempo para isso, aliás, o tempo disponível para o trabalho que se apresenta foi o

suficiente pois também houve tempo para ler, para pensar no vazio, para fazer nada, para voltar atrás, refazer e apagar;

- **Escreve-se mesmo quando não se escreve.** O tempo perdido a ler, a não fazer nada, a pensar no vazio. Mesmo sem saber, ou sem tomar bem conta desse acaso, descobre-se mais tarde que se esteve sempre a escrever e que, mais do que gostar de o fazer é, não ter medo de o fazer ou de errar. “A escrita ajuda-nos a conhecer os nossos limites” (Nóvoa, 2015, p. 17);
- A sua **gratidão** é imensa por poder ter tido a liberdade de levar a cabo esta investigação, de ter escrito todas estas palavras e de ter consultado os livros que quis, dos autores que foi encontrando e que escolheu ler. De ter tido liberdade física, moral e política para o fazer;
- A **metamorfose**, como refere Saramago, não pode ser apenas uma palavra que cai bem, tem que ser conjugada com um verbo de ação, caso contrário de nada serve o tempo, as palavras e nunca se saberá o que é, a não ser que é o nome que se lhe dá;
- Desenvolveu este trabalho na qualidade de **aprendiz**, o que sempre será.

## Referências Bibliográficas

- Acabado, A. (2014). *Transição para a Vida Ativa e a Formação de Docentes*. Tese de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Instituto Politécnico de Beja: Beja.
- Alves, A. (2011). *Investigação-ação e Formação contínua de Professores na Pós-Modernidade: Um estudo em dinâmicas de formação*. Lisboa: Mais Leitura Editora.
- Amado, J. & Cardoso, A. (2013). A Investigação Ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade - Reflexões sobre política educativa* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Baillauqués, S. (2001). Trabalho das representações na formação de professores. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & Charlier (Orgs), *Formando Professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 37-54). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Borges, M (2008). *Professores: imagens e auto-imagens*. Tese de Doutoramento em Educação (Administração e Organização Escolares). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Campos, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M.P. (2013). Avaliação da Formação Contínua de Professores. In Teresa Estrela et al. *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/ formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3 (1), 51-59. Lisboa.



- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, E. (2015). *Lógicas de participação dos docentes na formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional*. Tese de Doutoramento em Educação. Univeridade Portucalense: Porto.
- Costa, A.; Leitão, F.; Morgado, J.; & Pinto, J. (2006) *Promoção da educação inclusiva em Portugal – fundamentos e sugestões*. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/>. Consultado em 12/02/2017.
- Day, C. (2001). *Desenvolviemnto Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República*, n.º 193, I Série-A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República*, n.º 14, I Série-A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 38, I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República*, n.º 4, I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 22/ 2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 29, I Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 7617/ 2016, de 8 de junho. *Diário da República*, n.º 110, II Série. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação, do Secretário de Estado da Educação, da Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência e do Secretário de Estado Adjunto e da Saúde.
- Esteves, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: das concepções às realidades. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 112-158). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, A. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais, *Revista de Educação*, 11 (1), pp. 17-29.

- Favinha, M. (2016) *A formação de professores em Portugal e o Processo de Bolonha*. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/20159/1/ConfMar%C3%ADlia2015.pdf>
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. (2006) Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. In Moreira, A., Alves, M. & Garcia, R. (Ed.). *Currículo, cotidiano e tecnologias* (pp. 27-64). São Paulo: Junqueira e Martin Editores.
- Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp: 219-232.
- Forlin, C. (2010). Editorial. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 2-6.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores*. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora.
- Joaquim, M. (2010). *Análise das Necessidades de Formação dos Docentes da ESDMI na Área das TIC*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faro: Universidade do Algarve.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237, I Série. Assembleia da República.
- Lei n.º 115/ 97, de 19 de setembro. *Diário da República*, n.º 217, I Série. Assembleia da República.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em Educação – IIª Série*, 3, 13-21.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Oliveira, S. (2012). *Perspetivas de Professores de Educação Especial sobre o seu papel na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Pintassilgo, J., Mogarro, M. & Henriques, R. (2010). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao Desenvolvimento Profissional. *Actas do ProfMat*, 98. Lisboa: APM.
- Ponte, J. (2005). O processo de Bolonha e a formação dos professores em Portugal. In: Serralheiro, J. (Ed.) *O professor de Bolonha e a formação de professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Quivy, R. e Campenhoudt L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva.
- Raminhos, E. (2013). *As modalidades de Formação contínua e a sua adequação à melhoria das práticas profissionais*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de fevereiro. *Diário da República: I série n.º 70*. Presidência do Conselho de Ministros.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D.Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos afazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Santos, J. (2015). *Formação de Professores para a Educação Especial. Motivações, expectativas e impacto profissional*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade da Beira Interior: Covilhã.
- Santos, I. & Carvalho, A. (2017). Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente. *Educação & Realidade*, 42(1), 323-344.
- Saramago, J. (1984). *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Editorial Caminho: Lisboa.
- Saramago, J. (1997). *Todos os Nomes*. Editorial Caminho: Lisboa.
- Saramago, J. (2005). *As Intermitências da Morte*. Editorial Caminho: Lisboa.
- Serafim, J. (2007). *Processos de Formação Contínua – limitações e eficácia em contextos de 1.º Ciclo – a vertente da educação especial*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Universidade do Algarve: Faro.

- Tripp, D. (2005). Pesquisa- acção: uma introdução metodológica, In Educação e Pesquisa, 31(3), 443-466.
- Ucha, L. (coord.), Sobreira, H., Correia, D., Veiga, A., Pereira, F., Faria, M. et al. (2016). *Relatório de Progresso*. Disponível em: [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_10599/Anexos/RP\\_Densenvolvimento\\_da\\_Educacao\\_Inclusiva\\_\\_setembro\\_2016.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_10599/Anexos/RP_Densenvolvimento_da_Educacao_Inclusiva__setembro_2016.pdf).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Inclusive education: the way of the future*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Verdasca, J. (2016) *Formação Contínua de Professores: novos enquadramentos e conetxtualizações*. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/20626/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20de%20Professores,%20contributos%20para%20novos%20enquadramentos%20e%20contextualiza%C3%A7%C3%B5es.pdf>

## **Apêndice I**

**1.<sup>a</sup> Versão do questionário a aplicar aos professores de educação especial**

## Questionário

O questionário que se apresenta faz parte de um estudo que pretende analisar o grau de satisfação dos professores de Educação Especial no domínio cognitivo e motor (grupo 910) relativamente à formação que lhe conferiu a habilitação neste grupo, bem como, eventuais necessidades de formação contínua. Pretende, igualmente, recolher informação sobre o trabalho do professor de EE na construção da Escola Inclusiva.

O questionário é constituído por várias questões, é importante que responda a todas.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, pelo que, as respostas deverão corresponder à sua opinião.

A sua colaboração é imprescindível para a investigação. O nosso agradecimento.

Sónia Sobral Gonçalves

Professora de Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor pela Escola Superior de Educação de Beja

### 1. Informações Básicas

**1.1. Género** Masculino ☐ Feminino ☐

**1.2. Idade** \_\_\_\_\_ (anos)

**1.3. Habilitações Académicas**

Doutoramento ☐ Mestrado ☐ Licenciatura ☐ Bacharelato ☐

**1.4. Experiência docente em anos** (até 31 de agosto de 2016): \_\_\_\_\_

**1.5. Situação profissional**

Contratado ☐ QZP ☐ QA ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**1.6. Atualmente é docente de Educação Especial em horário:**

Completo ☐

Incompleto ☐ Outra. Qual: \_\_\_\_\_

**1.7.** A que distrito/ região autónoma pertence a Escola/ Agrupamento onde exerce funções atualmente?

Aveiro	<input type="checkbox"/>
Beja	<input type="checkbox"/>
Braga	<input type="checkbox"/>
Bragança	<input type="checkbox"/>
Castelo Branco	<input type="checkbox"/>
Coimbra	<input type="checkbox"/>
Évora	<input type="checkbox"/>
Faro	<input type="checkbox"/>
Guarda	<input type="checkbox"/>
Leiria	<input type="checkbox"/>
Lisboa	<input type="checkbox"/>
Portalegre	<input type="checkbox"/>
Porto	<input type="checkbox"/>
R. A. Açores	<input type="checkbox"/>
R. A. Madeira	<input type="checkbox"/>
Santarém	<input type="checkbox"/>
Setúbal	<input type="checkbox"/>
Viana do Castelo	<input type="checkbox"/>
Vila Real	<input type="checkbox"/>
Viseu	<input type="checkbox"/>

**1.8.** Em que área concluiu a sua **formação inicial**?

100 Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
110 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/>
200 Português e Estudos Sociais/História	<input type="checkbox"/>
210 Português e Francês	<input type="checkbox"/>
220 Português e Inglês	<input type="checkbox"/>
230 Matemática e Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>
240 Educação Visual e Tecnológica	<input type="checkbox"/>
250 Educação Musical	<input type="checkbox"/>
260 Educação Física	<input type="checkbox"/>
500 Matemática	<input type="checkbox"/>
530 Educação Tecnológica	<input type="checkbox"/>
540 Electrotecnia	<input type="checkbox"/>
510 Física e Química	<input type="checkbox"/>

600 Artes Visuais	
430 Economia e Contabilidade	
300 Português	
310 Latim e Grego	
320 Francês	
330 Inglês	
340 Alemão	
400 História	
410 Filosofia	
420 Geografia	
520 Biologia e Geologia	
560 Ciências Agropecuária	
620 Educação Física	
550 Informática	
610 Música	
350 Espanhol	
Outra. Qual? _____	

**1.9.** Em que **instituição** concluiu a sua **formação inicial**?

---



---

**1.10.** Em que **instituição** concluiu a sua **formação especializada em Educação Especial**?

---



---

**1.11.** Em que ano concluiu a formação especializada em Educação Especial?

---



## 2 - Formação Especializada

**2.1.** Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu **grau de concordância** com as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

**Escala: 1. Discordo totalmente (DT) 2. Discordo muito (DM) 3. Discordo (D) 4. Concordo (C) 5. Concordo muito (CM) 6. Concordo completamente (CC)**

<b>No curso de especialização:</b>	<b>DT</b>	<b>DM</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>CM</b>	<b>CC</b>
Houve articulação entre as várias UC.						
Os professores foram exigentes.						
A atitude pedagógica dos professores foi adequada.						
Os professores mostraram ter uma boa preparação científica.						
O plano curricular do curso foi adequado.						

**2.2.** Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu **grau de satisfação relativamente à abordagem dos seguintes itens no curso de especialização** e a consequente preparação para a realidade. Coloque uma cruz no quadrado correspondente.

**Escala: 1. Completamente insatisfeito (CI) 2. Muito Insatisfeito (MI) 3. Insatisfeito (I) 4. Satisfeito (S) 5. Muito satisfeito (MS) 6. Completamente satisfeito (CS)**

	<b>CI</b>	<b>MI</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>MS</b>	<b>CS</b>
Avaliação e intervenção em problemas motores e cognitivos						
Cognição e desenvolvimento						
Currículo, currículo funcional e diferenciação curricular						
Diferenciação pedagógica						
Educação inclusiva						
Intervenção em casos práticos						
Intervenção precoce						

Metodologias de investigação em educação						
Perturbações da linguagem, da leitura e da escrita						
Preparação do projeto de investigação						
Problemas motores						
Sistemas aumentativos e alternativos de comunicação						
Tecnologias de apoio						
Transição para a vida ativa						

### 3 – Formação Contínua

**3.1.** Quando sente necessidade de atualizar os conhecimentos na área da Educação Especial, o que faz?

---



---

**3.2.** Já frequentou ações de formação na área da Educação Especial?

Sim ☐

Não ☐

(Passe para a questão 3.5.)

**3.3.** Considera que essas formações contribuíram para minimizar as dificuldades anteriormente sentidas?

Sim ☐

Não ☐

**3.4.** Que entidades promoveram essas formações?

---



---

**3.5.** Em que área(s) específicas da Educação Especial sente **maiores necessidades de formação**?

---



---

**3.6.** Que modalidade de formação contínua considera mais adequada para colmatar as suas necessidades de formação?

Curso/ módulos de formação	<input type="checkbox"/>
Investigação-ação	<input type="checkbox"/>
Oficina	<input type="checkbox"/>

Círculo de estudos  
Estágio  
Seminários de projeto  
Outra. Qual? \_\_\_\_\_


#### 4 - O papel do Professor de Educação Especial (PEE)

**4.1.** Relativamente ao papel do PEE, por favor use a seguinte escala para exprimir o **seu grau de concordância com as afirmações que se seguem.**

**Escala: 1. Discordo totalmente (DT) 2. Discordo muito (DM) 3. Discordo (D) 4. Concordo (C) 5. Concordo muito (CM) 6. Concordo completamente (CC)**

	DT	DM	D	C	CM	CT
A maioria da carga horária do PEE deverá recair na coordenação de planos de aprendizagem personalizados						
A maioria da carga horária do PEE deverá recair no apoio e colaboração com outros docentes						
A maioria da carga horária do PEE deverá recair no apoio direto a alunos						
A função fundamental do PEE é a de trabalhar com os docentes, a gestão, os restantes técnicos e famílias						

## **Apêndice II**

**2.<sup>a</sup> Versão do questionário a aplicar aos professores de educação especial**

## **Questionário**

### **Secção 1 de 8 – Apresentação/ Informações Básicas**

O questionário que se apresenta faz parte de um estudo que pretende analisar o grau de satisfação dos professores de Educação Especial no domínio cognitivo e motor (grupo 910) relativamente à formação que lhe conferiu a habilitação neste grupo, bem como, eventuais necessidades de formação contínua.

O questionário é constituído por várias questões, é importante que responda a todas.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, pelo que, as respostas deverão corresponder à sua opinião.

A sua colaboração é imprescindível para a investigação. O nosso agradecimento.

Sónia Sobral Gonçalves  
Professora de Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor pela Escola Superior de Educação de Beja

**Género**                      Masculino ☐ Feminino ☐

**Idade** \_\_\_\_\_ (anos)

#### **Habilitações Académicas**

Doutoramento ☐                      Mestrado ☐                      Licenciatura ☐ Bacharelato ☐

**Experiência docente em anos** (até 31 de agosto de 2016): \_\_\_\_\_

#### **Situação profissional**

Contratado ☐      QZP ☐      QA ☐                      Outra: \_\_\_\_\_

Atualmente é docente de Educação Especial em **horário**:

Completo ☐                      Incompleto ☐      Outra. Qual: \_\_\_\_\_

## Secção 2 de 8 - Localização

A que distrito/ região autónoma pertence a Escola/ Agrupamento onde exerce funções atualmente?

Aveiro	<input type="checkbox"/>
Beja	<input type="checkbox"/>
Braga	<input type="checkbox"/>
Bragança	<input type="checkbox"/>
Castelo Branco	<input type="checkbox"/>
Coimbra	<input type="checkbox"/>
Évora	<input type="checkbox"/>
Faro	<input type="checkbox"/>
Guarda	<input type="checkbox"/>
Leiria	<input type="checkbox"/>
Lisboa	<input type="checkbox"/>
Portalegre	<input type="checkbox"/>
Porto	<input type="checkbox"/>
R. A. Açores	<input type="checkbox"/>
R. A. Madeira	<input type="checkbox"/>
Santarém	<input type="checkbox"/>
Setúbal	<input type="checkbox"/>
Viana do Castelo	<input type="checkbox"/>
Vila Real	<input type="checkbox"/>
Viseu	<input type="checkbox"/>

## Secção 3 de 8 – Formação inicial

Em que área concluiu a sua **formação inicial**?

100 Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
110 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/>
200 Português e Estudos Sociais/História	<input type="checkbox"/>
210 Português e Francês	<input type="checkbox"/>
220 Português e Inglês	<input type="checkbox"/>
230 Matemática e Ciências da Natureza	<input type="checkbox"/>
240 Educação Visual e Tecnológica	<input type="checkbox"/>
250 Educação Musical	<input type="checkbox"/>
260 Educação Física	<input type="checkbox"/>
500 Matemática	<input type="checkbox"/>
530 Educação Tecnológica	<input type="checkbox"/>
540 Electrotecnia	<input type="checkbox"/>
510 Física e Química	<input type="checkbox"/>
600 Artes Visuais	<input type="checkbox"/>
430 Economia e Contabilidade	<input type="checkbox"/>
300 Português	<input type="checkbox"/>
310 Latim e Grego	<input type="checkbox"/>
320 Francês	<input type="checkbox"/>

330 Inglês	
340 Alemão	
400 História	
410 Filosofia	
420 Geografia	
520 Biologia e Geologia	
560 Ciências Agropecuária	
620 Educação Física	
550 Informática	
610 Música	
350 Espanhol	
Outra. Qual? _____	

## Secção 4 de 8 – Instituições de Ensino Superior

Em que **instituição** concluiu a sua **formação inicial**?

---



---

Em que **instituição** concluiu a sua **formação especializada em Educação Especial**?

---



---

Em que ano concluiu a formação especializada em Educação Especial?

---

## Secção 5 de 8 - Formação Especializada

Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu **grau de concordância** com as afirmações que se seguem e coloque uma cruz no quadrado correspondente.

**Escala: 1. Discordo totalmente (DT) 2. Discordo muito (DM) 3. Discordo (D) 4. Concordo (C) 5. Concordo muito (CM) 6. Concordo completamente (CC)**

<b>No curso de especialização:</b>	<b>DT</b>	<b>DM</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>CM</b>	<b>CC</b>
Houve articulação entre as várias UC.						
Os professores foram exigentes.						
A atitude pedagógica dos professores foi adequada.						
Os professores mostraram ter uma boa preparação científica.						
O plano curricular do curso foi adequado.						

Por favor use a seguinte escala para exprimir o seu **grau de satisfação relativamente à abordagem dos seguintes itens no curso de especialização** e a consequente preparação para a realidade. Coloque uma cruz no quadrado correspondente.

**Escala: 1. Completamente insatisfeito (CI) 2. Muito Insatisfeito (MI) 3. Insatisfeito (I) 4. Satisfeito (S) 5. Muito satisfeito (MS) 6. Completamente satisfeito (CS)**

	<b>CI</b>	<b>MI</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>MS</b>	<b>CS</b>
Avaliação e intervenção em problemas motores e cognitivos						
Cognição e desenvolvimento						
Currículo, currículo funcional e diferenciação curricular						
Diferenciação pedagógica						
Educação inclusiva						
Intervenção em casos práticos						
Intervenção precoce						
Metodologias de investigação em educação						
Perturbações da linguagem, da leitura e da escrita						



Preparação do projeto de investigação						
Problemas motores						
Sistemas aumentativos e alternativos de comunicação						
Tecnologias de apoio						
Transição para a vida ativa						

## Secção 6 de 8 – Formação Contínua

Quando sente necessidade de atualizar os conhecimentos na área da Educação Especial, o que faz?

---



---

Já frequentou ações de formação na área da Educação Especial?

Sim

☐

Não

☐

(Passe para a questão 3.5.)

Considera que essas formações contribuíram para minimizar as dificuldades anteriormente sentidas?

Sim

☐

Não

☐

Que entidades promoveram essas formações?

---



---

Em que área(s) específicas da Educação Especial sente **maiores necessidades de formação**?

---



---

Que modalidade de formação contínua considera mais adequada para colmatar as suas necessidades de formação?

Curso/ módulos de formação

☐

Investigação-ação

☐

Oficina

☐

Círculo de estudos

☐

Estágio

☐

Seminários de projeto  
Outra. Qual? \_\_\_\_\_


### **Secção 7 de 8- O papel do Professor de Educação Especial (PEE)**

Distribua a percentagem de carga horária que, na sua opinião, o professor de educação especial deve despende em cada uma das seguintes funções. A soma das percentagens deverá totalizar 100%.

	5%	10%	20%	25%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Coordenação de programas de aprendizagem personalizados												
Apoio e colaboração com outros docentes												
Apoio direto a alunos												
Trabalhar com a Direção da Escola/ do Agrupamento, estantes técnicos, famílias...												

### **Secção 8 de 8 – Concluído!**

Agradecemos a sua colaboração.

## **Apêndice III**

**Guião do especialista para apreciação da 1.<sup>a</sup> versão do questionário**

## Guião do especialista para apreciação da 1.ª versão do questionário

1. A apresentação do questionário é:

Muito adequada	
Adequada	
Normal	
Pouco adequada	
Nada adequada	

Sugestão:

---

---

2. As instruções para responder ao questionário são:

Muito adequadas	
Adequadas	
Normal	
Pouco adequadas	
Nada adequadas	

Sugestão:

---

---

3. O questionário é:

Muito fácil de responder	
Fácil de responder	
Difícil de responder	
Muito difícil de responder	

Sugestão:

---

---

4. As questões para responder às necessidades de formação são:

Muito pertinentes	
Pertinentes	
Indiferentes	
Pouco pertinentes	
Nada pertinentes	

Sugestão:

---

---

5. A questão sobre o papel do Professor de Educação Especial é:

Muito pertinente	
Pertinente	
Indiferente	
Pouco pertinente	
Nada pertinente	

Sugestão:

---

---

**6.** A ordem das perguntas é:

Muito adequada	
Adequada	
Normal	
Pouco adequada	
Nada adequada	

Sugestão:

---

---

**7.** Quanto à extensão, diria que o questionário é:

Muito extenso	
Extenso	
Normal	
Curto	
Muito curto	

Sugestão:

---

---

Obrigada pela colaboração.

## **Apêndice IV**

### **Questionário para os Especialistas**

### **Questionário a aplicar aos especialistas**

1. Com a criação de novos grupos de recrutamento para a docência na educação especial em 2006, assistiu-se a uma procura significativa de cursos que conferissem habilitação para os mesmos. Decorridos cerca de 10 anos, que opinião tem da formação de professores que se especializam nesta área? Poderá concluir com 2 pontos fortes e 2 pontos fracos sobre a generalidade da formação destes professores?
2. São esperadas mudanças à atual legislação da Educação Especial. No Relatório de Progresso elaborado pelo Grupo de trabalho para o Desenvolvimento da Escola Inclusiva, é possível encontrar várias referências a uma escola de 2.<sup>a</sup> geração, a Escola Inclusiva. Na sua opinião, que competências deverão ter os professores, em geral, e os professores de ensino especial, em particular, para desenvolver esta escola de 2.<sup>a</sup> geração?
3. No mesmo relatório são igualmente feitas referências ao papel do professor de ensino especial. Perspetiva-se que a maioria da carga horária dos docentes de ensino especial deverá recair no apoio e colaboração com outros docentes mas que continue a apoiar alunos em pequenos grupos e que coordene planos de aprendizagem personalizados. Como analisa estas informações e de que modo vão ao encontro da sua própria conceptualização de perfil do professor de ensino especial?
4. Uma vez que a investigação a que se destina esta entrevista tem como título, Necessidades e Desafios na Formação de Professores de Ensino Especial – Domínio Cognitivo e Motor, gostaria de acrescentar mais alguma informação que espelhe a sua opinião sobre esta temática?

## **Apêndice V**

**Respostas Prof. Dr. David Rodrigues**



1. Considero que deveria ter havido mais controle por parte das entidades da tutela (nomeadamente o Ministério da Educação e a A3ES) sobre os diferentes cursos. Assistimos ao desenvolvimento de cursos que apesar de se manterem na borda da legalidade proporcionavam formação muito deficitárias aos estudantes. Começaria assim pelos pontos fracos: a) Há cursos que se podem completar sem que haja qualquer indução profissional em contextos reais. Durante o curso podem não existir quaisquer oportunidades ou obrigatoriedade dos estudantes observarem consistentemente ou participarem em contextos profissionais semelhantes aos que irão encontrar depois do se curso terminado. Isto é uma má prática de formação. B) outro aspeto importante é que muitos cursos se orientam numa lógica de “Educação Especial” – como se os alunos estivessem sozinhos ou numa escola especial – e não numa orientação inclusiva onde deveria ter primazia a formação sobre diferenciação curricular, apoio pedagógico, educação multinível, etc.

Como aspeto positivos podem ser evocados: a) uma maior oferta de cursos (ainda que a qualidade da formação se tenha ressentido do aumento da oferta) e b) uma disseminação maior do conceito de inclusão.

2. Existem 3 gerações de conceções de apoio do PEE: a) o apoio ao aluno, b) o apoio ao professor e c) o apoio à escola. Hoje parece evidente que o PEE deve centrar o seu apoio na escola, isto é como um recurso da escola. A escola de hoje tem por missão de educar todos os alunos, por esta razão, é preciso que disponha de recursos que permitam a gestão do currículo de forma a que ele possa ser adequado à motivação e ao progresso de todos os alunos. Penso que é esta a função fundamental do PEE na escola de hoje. Reafirmo que as competências que lhe estão atribuídas legalmente desde 1999 continuam atuais.
3. O PEE tem uma multiplicidade de funções e nem todas dizem respeito à sua competência específica. Sem prejuízo de poder apoiar alunos com NEE em contextos mais restritos do que a sala de aula, o PEE tem a função fundamental de trabalhar com a escola e com os docentes de maneira a que o ensino e o processo de aprendizagem possam ser adequados e pertinentes para o desenvolvimento de todos os alunos e em particular os com NEE. Sem prejuízo do PEE ter a preocupação com a qualidade de vida global que o aluno tem na escola, penso que a sua função fundamental é a de trabalhar com os docentes, a gestão, os restantes técnicos, famílias, etc. de forma a que os alunos que têm dificuldades em seguir o percurso do currículo standard, possam ter participação e sucesso.

4. Três questões:

1. Era importante reformar os programas de formação de professores. Eles deveriam ter em conta obrigatoriamente: a) um período de indução profissional, b) conteúdos de inclusão e c) desenvolvimento profissional dos docentes.
2. Em seguida é importante respeitar a legislação sobre a obrigatoriedade de 5 anos de prática profissional para a especialização. Sem isso encontraremos professores sem conhecimento e credibilidade para serem consultores de outros professores
3. Por fim é importante estender esta formação a todos os outros atores educativos nomeadamente as gestões das escolas, assistentes operacionais, famílias, etc.

## **Apêndice VI**

**Respostas Prof. Dr. Vitor Cruz**

### **1. Pontos fortes:**

- A própria criação do quadro;
- A preocupação e a intencionalidade na formação de docentes na área específica da Educação Especial;

### **Pontos fracos:**

- Duração e aprofundamento da formação é claramente insuficiente para dominar os conhecimentos necessários para a docência na Educação Especial;
- O Domínio Cognitivo e Motor abrange demasiadas e distintas problemáticas, pelo que merecia ser subdividido.

2. De um modo geral, a Escola atual está preocupada com “o que ensinar”, ou seja os currículos. Uma Escola Inclusiva terá de ter mais preocupação com o “como se aprende”, que permitiria ajustar o “como se ensina”. Ou seja, os professores terão de ter mais formação/conhecimento dos processos envolvidos na aprendizagem, sejam eles cognitivos, afetivos, ou até psicomotores. Só deste modo poderão adequar o ensino ao perfil de aprendizagem dos alunos.

O paradigma deveria deixar de ser quantitativo (avaliação e rankings), portanto focado nos resultados, e passar a ser qualitativo e orientado nas pessoas, portanto focado nos processos.

Teria de haver ainda uma preocupação holística com a pessoa, ou seja para além das facetas linguística e lógico-matemática, o ser humano tem outras, frequentemente negligenciadas pela escola, como a corporal-cinestésica, a musical, a espacial e as interpessoal e intrapessoal.

3. Numa primeira observação, parece-me uma proposta adequada. No entanto, tudo dependerá de como serão concretizadas estas propostas.

Não devemos também esquecer que a Educação Especial é um trabalho de equipa, em que todos, professores de Educação Especial ou não, têm de participar, de acordo com a sua formação e responsabilidade para com os alunos.

4. Penso que o mais relevante já foi referido, mas reforço a ideia de que o Domínio Cognitivo e Motor é demasiado lato e complexo para que, em tão pouco tempo de formação, o Professor possa dominar suficientemente os conhecimentos envolvidos e, consequentemente, possa intervir de modo intencional e útil para o aluno.

Uma outra questão prende-se com a qualidade da formação, pois, infelizmente, é possível encontrar Pós-Graduações nas quais os alunos nunca tiveram qualquer experiência de avaliação ou de intervenção com alunos com NEE.

## **Apêndice VII**

**Respostas Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Leite**

1. A criação dos novos grupos de recrutamento deu origem a uma proliferação de cursos em diferentes instituições do país, cursos que parecem ter características muito diferentes entre si. No entanto, não tenho nenhum estudo suficiente abrangente para me permitir falar sobre a formação de professores para a Educação Especial que se faz no país. Na minha instituição, os pontos fortes são: 1) incidência sobre as problemáticas graves, preparando os mestrandos para o trabalho com crianças e jovens com deficiências profundas; 2) articulação com situações concretas da prática profissional. O principal ponto fraco é o contacto insuficiente com alunos com NEE, uma vez que o curso é pós-laboral.

2. Competências dos professores do ensino regular para a educação inclusiva: 1) valorizar a diversidade e reconhecer o direito de todos os alunos à educação; 2) reconhecer que os alunos com NEE não estão na escola apenas para socializar, mas também para aprender; 3) saber observar e identificar as necessidades dos alunos; 4) interagir com o aluno de forma eficaz, mesmo que sejam necessários produtos de apoio à comunicação; 5) planear o ensino e gerir as situações de aprendizagem tendo em conta os alunos com NEE; 6) colaborar com os docentes de Educação Especial, com outros técnicos e com as famílias.

Competências dos docentes de Educação Especial: 1) integrar-se no corpo docente da instituição e contribuir para a criação de um ambiente inclusivo; 2) identificar as necessidades educativas do aluno, avaliando o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem; 3) tomar decisões fundamentadas sobre medidas educativas e adequações curriculares/currículos especiais a desenvolver; 4) conhecer e aplicar estratégias específicas de acordo com as características e necessidades do aluno; 5) aconselhar e apoiar os professores do regular no planeamento e gestão do ensino em sala de aula; 6) avaliar o percurso curricular dos alunos e decidir quanto à sua reorientação, se necessário; 7) colaborar com outros técnicos de Educação Especial e/ou Saúde; 8) favorecer a articulação com as famílias dos alunos com NEE:

3. O papel do docente de Educação Especial (DEE) tem 3 grandes dimensões: a escola, a turma e o aluno. Ao nível da escola, o DEE tem como principal função chamar a atenção para as condições de inclusão dos alunos com NEE, designadamente as condições para a sua participação nas situações escolares; ao nível da turma, é importante que saiba coordenar-se com os professores do ensino regular e apoiá-los nas tomadas de decisão em termos curriculares e pedagógicos, assegurando a criação de ambientes de aprendizagem que promovam interações positivas, autonomia e aprendizagem; ao nível do trabalho com o aluno, é importante que conheça e saiba desenvolver processos de comunicação e estratégias e técnicas de ensino que promovam a autonomia, o desenvolvimento e a aprendizagem.

4. Parece importante que a formação de professores de Educação Especial tenha duas componentes: uma mais geral, não categorial, em que se abordem questões mais genéricas sobre o atendimento às crianças e jovens com NEE, designadamente questões relacionadas com as perturbações gerais do desenvolvimento, a identificação e avaliação das necessidades das crianças, as medidas educativas e curriculares a propor, o papel do docente de Educação Especial na escola e a colaboração com professores, técnicos e famílias; uma outra dimensão de carácter mais específico, orientada para a avaliação e intervenção de crianças com problemáticas do domínio cognitivo e motor. As estratégias de formação terão que passar pela análise de situações concretas e práticas, para o planeamento sustentado da intervenção e para a avaliação de processos e resultados.

## **Apêndice VIII**

### **Testes de verificação das Hipóteses**

## H2 – O distrito/ região onde os inquiridos lecionam exerce influência sobre a satisfação com a formação especializada.

Verificação da hipótese 2: O distrito/ região onde os inquiridos lecionam exerce influência sobre a satisfação com a formação especializada – Teste qui-quadrado.

Tabulação cruzada Regiões * Satisfação Global com Formação Especializada				
		SatUCVercat		Total
		Insatisfeito globalmete	Satisfeito Globalmente	
	Norte	25	118	143
	Centro	26	165	191
	Sul	15	68	83
	Ilhas	1	24	25
Total		67	375	442
Testes qui-quadrado				
		Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson		3,924 <sup>a</sup>	3	,270
Razão de verossimilhança		4,731	3	,193
Associação Linear por Linear		1,001	1	,317
Nº de Casos Válidos		442		
a. 1 células (12,5%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 3,79.				

## H3 - O distrito/ região onde os inquiridos lecionam exerce influência sobre o que faz para atualizar os seus conhecimentos.

Verificação da hipótese 3: O distrito/ região onde os inquiridos lecionam exerce influência sobre o que faz para atualizar os seus conhecimentos – Teste qui-quadrado.

Tabulação cruzada: Regiões * O que faz para se atualizar										
	Formação Contínua	Pesquisa/ Leitura	Pesquisa + F. Contínua	Falar com colegas	F. Contínua + fala com colegas	Fala com colegas + pesquisa	FC + Leitura + colegas	Cursos Superiores	FC + Cursos Superiores	Total
Norte	67	18	32	0	3	5	2	2	1	130
Centro	83	24	45	1	7	6	5	1	0	172
Sul	35	13	14	0	2	7	5	0	1	77

Ilhas	6	3	7	2	1	1	0	0	0	20
Total	191	58	98	3	13	19	12	3	2	399
Testes qui-quadrado										
				Valor	gl		Significância Assintótica (Bilateral)			
Qui-quadrado de Pearson				42,380 <sup>a</sup>		24		,012		
Razão de verossimilhança				28,621		24		,235		
Associação Linear por Linear				,041		1		,839		
Nº de Casos Válidos				399						
a. 22 células (61,1%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,10.										

#### H4 – O distrito/ região onde os inquiridos lecionam influencia as necessidades de formação.

Verificação da hipótese 4: O distrito/ região onde os inquiridos lecionam influencia as necessidades de formação – Teste qui-quadrado.

Testes qui-quadrado			
	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	341,710 <sup>a</sup>	339	,449
Razão de verossimilhança	290,455	339	,974
Associação Linear por Linear	,417	1	,519
Nº de Casos Válidos	415		
a. 435 células (95,4%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,05.			

#### H5 - As habilitações académicas influenciam o que os inquiridos fazem para atualizar os seus conhecimentos.

Verificação da hipótese 5: As habilitações académicas influenciam o que os inquiridos fazem para atualizar os seus conhecimentos – Teste qui-quadrado.

Tabulação cruzada: Habilitações * O que faz para se atualizar	
	2 tal



		Formação Contínua	Pesquisa/ Leitura	Pesquisa + F. Contínua	Falar com colegas	F. Contínua + fala com colegas	Fala com colegas + pesquisa	FC + Leitura + colegas	Cursos Superiores	FC + Cursos Superiores	
Habilitações	Bacharelato	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	CESE	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
	Licenciatura	58	17	30	0	3	3	2	0	1	114
	Pós- Graduação	74	20	35	2	5	15	4	0	0	155
	Mestrado	54	17	30	1	4	1	5	3	1	116
	Doutoramento	3	1	2	0	1	0	0	0	0	7
	Total		189	57	98	3	13	19	12	3	2
Testes qui-quadrado											
				Valor		gl		Significância Assintótica (Bilateral)			
Qui-quadrado de Pearson				56,825 <sup>a</sup>		40		,041			
Razão de verossimilhança				44,628		40		,283			
Associação Linear por Linear				2,565		1		,109			
Nº de Casos Válidos				396							
a. 41 células (75,9%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,01.											

## H6 – A idade dos inquiridos influencia o que fazem para atualizarem os seus conhecimentos.

Verificação da hipótese 6: A idade dos inquiridos influencia o que fazem para atualizarem os seus conhecimentos – Teste qui-quadrado.

Tabulação cruzada: Idade * O que faz para se atualizar											
		Formação Contínua	Pesquisa/ Leitura	Pesquisa + F. Contínua	Falar com colegas	F. Contínua + fala com colegas	Fala com colegas + pesquisa	FC + Leitura + colegas	Cursos Superiores	FC + Cursos Superiores	Total
Idades	20- 29	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	30- 39	33	3	11	2	3	6	1	0	0	59

	40-49	65	18	34	1	5	8	2	1	2	136
	50-59	57	24	30	0	4	4	5	1	0	125
	60-65	4	1	5	0	0	1	0	0	0	11
	Total	159	46	81	3	12	19	8	2	2	332
Testes qui-quadrado											
					Valor		gl		Significância Assintótica (Bilateral)		
Qui-quadrado de Pearson					28,627 <sup>a</sup>		32		,638		
Razão de verossimilhança					29,797		32		,578		
Associação Linear por Linear					,177		1		,674		
Nº de Casos Válidos					332						
a. 33 células (73,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,01.											

### H7 – O tempo de serviço dos docentes influencia as necessidades de formação.

Verificação da hipótese 7: O tempo de serviço dos docentes influencia as necessidades de formação – Teste qui-quadrado.

<b>Testes qui-quadrado</b>			
	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	3894,563 <sup>a</sup>	4144	,997
Razão de verossimilhança	1234,571	4144	1,000
Associação Linear por Linear	,173	1	,678
Nº de Casos Válidos	395		
a. 4294 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,00.			

### H8 – O tempo de serviço dos docentes influencia a modalidade considerada mais adequada para ações de formação contínua;

Verificação da hipótese 8: O tempo de serviço dos docentes influencia a modalidade considerada mais adequada para ações de formação contínua – Teste qui-quadrado.

<b>Tabulação cruzada Tempo de Serviço * Modalidades de Formação</b>		
	Modalidades Formação	Total

		Curso/ módulos	Inv.- Ação	Círculo Estudos	Estágio	Seminários Projeto	Outro	Oficinas de formação	
Tempo de Serviço em anos	0-4	7	1	0	1	0	0	0	9
	5-9	11	2	0	0	3	0	0	16
	10-14	36	5	2	0	6	0	2	51
	15-19	69	13	2	3	11	2	0	100
	20-24	59	19	10	3	5	3	0	99
	25-29	37	20	6	2	2	1	2	70
	30-34	30	10	7	0	5	0	2	54
	35-39	23	9	4	0	3	1	0	40
	40-44	0	1	1	0	0	0	0	2
Total		272	80	32	9	35	7	6	441
Testes qui-quadrado									
				Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)			
Qui-quadrado de Pearson				59,985 <sup>a</sup>	48	,115			
Razão de verossimilhança				66,535	48	,039			
Associação Linear por Linear				,727	1	,394			
Nº de Casos Válidos				441					
a. 43 células (68,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.									

### H9 – A habilitação acadêmica dos docentes influencia as necessidades de formação;

Verificação da hipótese 9: A habilitação acadêmica dos docentes influencia as necessidades de formação – Teste qui-quadrado.

<b>Testes qui-quadrado</b>			
	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	478,119 <sup>a</sup>	570	,998
Razão de verossimilhança	328,688	570	1,000
Associação Linear por Linear	,375	1	,540
Nº de Casos Válidos	413		
Nota: 666 células (96,5%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,00.			

### H10 – A habilitação acadêmica dos docentes influencia a modalidade considerada mais adequada para ações de formação contínua.

Verificação da hipótese 10: A habilitação acadêmica dos docentes influencia a modalidade considerada mais adequada para ações de formação contínua – Teste qui-quadrado.

Tabulação cruzada: Habilitações * Modalidades de Formação									
		Modalidades Formação							Total
		Curso/ módulos	Inv.- Ação	Círculo Estudos	Estágio	Seminários Projeto	Outro	Oficinas de formação	
Habilitações	Bacharelato	1	1	0	0	0	0	0	2
	CESE	0	1	1	0	0	0	0	2
	Licenciatura	78	22	7	1	11	2	3	124
	Pós- Graduação	122	31	13	8	18	3	2	197
	Mestrado	86	29	11	2	5	3	1	137
	Doutoramento	3	3	1	0	1	0	0	8
Total		290	87	33	11	35	8	6	470
Testes qui-quadrado									
				Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)			
Qui-quadrado de Pearson				24,581 <sup>a</sup>	30	,745			
Razão de verossimilhança				23,222	30	,806			
Associação Linear por Linear				,636	1	,425			
Nº de Casos Válidos				470					
Nota: 30 células (71,4%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.									