



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

**Formação de professores para a educação  
especial**  
**Motivações, expectativas e impacto profissional**

**João Adelino Matias Lopes dos Santos**

Tese para obtenção do Grau de Doutor em  
**Educação**  
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor David Rodrigues  
Coorientador: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Luísa Branco

**Covilhã, maio de 2015**



# Dedicatória

Este trabalho é dedicado ao pai Ricardo, que partiu recentemente; à mãe Anunciação, a heroína; ao filho Ricardo, o descendente.



# Agradecimentos

Agradecer é uma tarefa aparentemente fácil pela generosidade do ato em si enquanto reconhecimento pela contribuição, ainda que por diferentes manifestações, para o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho. Por outro lado, é arriscada, pois poderemos inadvertidamente omitir alguém que, de forma direta ou indireta, influenciou este percurso acadêmico e de vida.

Agradeço ao Prof. Doutor David Rodrigues, referência nacional sobre a temática da educação inclusiva, com profunda gratidão por, perante um desconhecido, ter aceitado ser orientador e pelos conselhos, sugestões e apoio que em muito influenciaram o trabalho final.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Luísa Branco por ter aceitado ser coorientadora institucional deste trabalho e por ter correspondido prontamente às solicitações.

Agradeço aos elementos do júri pela disponibilidade e contributos que, certamente, irão concorrer para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Agradeço aos professores entrevistados e aos elementos do grupo focal pela disponibilidade, pela cooperação e pelos contributos dados, imprescindíveis para este empreendimento.

Agradeço aos coordenadores dos cursos de formação especializada e de mestrado em educação especial pela receptividade, pela disponibilidade e pela colaboração fundamental na concretização das entrevistas.

Agradeço às minhas irmãs e restantes familiares pelo afeto e pelo incentivo sempre presentes nesta caminhada.

Agradeço à Paula, parceira de viagem e viagens.

Agradeço aos meus colegas e amigos pelo apoio, pelo carinho e pela compreensão revelados ao longo desta jornada.

Agradeço, finalmente, a todos, conhecidos e desconhecidos, que, de forma direta ou indireta, presencialmente ou à distância, contribuíram para o culminar deste projeto.



## Resumo

A criação do grupo de recrutamento de professores de educação especial, em 2006, despoletou uma onda de procura de formação por esta modalidade educativa. Consequentemente, o número de candidatos aos grupos de recrutamento de educação especial nos diversos concursos de professores registou uma tendência crescente significativa. Este contexto despertou o interesse pela compreensão deste fenómeno e a investigação incidiu sobre as motivações e as expectativas dos indivíduos que se candidataram à frequência de formação de professores para a educação especial e as suas implicações no desempenho de funções docentes nesta modalidade educativa. Dado que se pretendeu recolher a perspetiva dos sujeitos implicados nas situações, recorreu-se à investigação qualitativa pela realização de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a vinte e oito indivíduos que frequentaram cursos de formação de professores para a educação especial em três instituições diferentes, e por um grupo focal, constituído por oito docentes de educação especial em exercício de funções nesta modalidade educativa. Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo com recurso ao *software QSR NVivo 10*. Nas conclusões, do leque de fatores motivacionais indicados, destacam-se a empregabilidade e o desempenho profissional. Ao nível das expectativas iniciais face à formação de professores para a educação especial, apontam-se dois fatores determinantes: a praticidade e o saber, ou seja, o desenvolvimento de capacidades práticas e a obtenção de conhecimentos. Por outro lado, o modelo atual de formação de professores para a educação especial tem um impacto reduzido na prática docente nesta modalidade educativa. Este impacto resulta sobretudo da caracterização do modelo formativo marcado essencialmente pela sobrevalorização metodológica da componente teórica e o divórcio da teoria com a prática, a curta duração da formação, a composição do corpo docente sem experiência nesta modalidade educativa, a abordagem superficial dos domínios e áreas de especialização e a fragilidade dos requisitos de acesso à formação.

## Palavras-chave

Formação de professores; educação especial; educação inclusiva; necessidades educativas especiais



# Abstract

The creation of a recruitment group of special education teachers, in 2006, originated an urge for training in this area of education. Consequently, the number of candidates for the recruitment groups of special education teachers increased significantly in all teachers candidacies. In this context, interest raised in order to understand this phenomenon and the investigation focused on the motivations and expectations of individuals that applied for teacher training in special education and its implications on the performance of the teachers' role in this educational mode. As it was intended to collect the involved individual's perspective on the process, it was used a qualitative investigation, through the use of semi-structured interviews, applied to twenty eight individuals that attended three groups of training courses for special education teachers and through the promotion of a focus group, consisting of eight special education teachers working in this educational area. The data was analyzed using the content analysis technique with *software QSR NVivo 10*. In conclusion, on the variety of motivational factors identified, employability and professional performance stand out. In what concerns initial expectations, on the teacher's training for special education, there are two main issues: the practice and the knowledge, there is to say that the development of practical skills and acquisition of knowledge. On the other hand, the actual model of training for special education teachers has got a small impact on the daily practice of this educational group. This impact results essentially on the character of this educational model, which is mainly focused on a methodological overvaluation of its theoretical component and the gap between theory and practice, the short duration of the training, the inexperienced teaching staff of this specific teaching group, the superficial approach of certain domains and areas of expertise and the fragility of the required skills to attend and apply for this training.

# Keywords

Teacher training; special education; inclusive education; special educational needs



# Índice

Lista de Figuras.....	xv
Lista de Quadros .....	xvii
Lista de Acrónimos.....	xix
Capítulo 1 .....	1
1- Introdução .....	1
Capítulo 2 .....	7
2- A profissionalidade docente em Portugal .....	7
2.1. Percursos da carreira docente em Portugal.....	8
2.1.1. Génese da carreira docente.....	8
2.1.2. O período republicano e o Estado Novo.....	11
2.1.3. Período pós 25 de abril .....	13
2.1.4. Lei de Bases do Sistema Educativo e Estatuto da Carreira Docente .....	14
2.2. Profissionalidade docente .....	17
2.2.1. Profissão, profissionalidade e profissionalismo .....	17
2.2.2. Profissionalidade docente .....	19
2.2.3. Modelos de profissionalidade docente .....	23
2.2.4. Ciclos da carreira docente .....	24
2.2.5. Estatuto e deontologia profissional docente .....	29
Capítulo 3 .....	33
3- Percursos da formação de professores de educação especial em Portugal .....	33
3.1. A emergência da formação em educação especial .....	34
3.1.1. Instituto António Aurélio da Costa Ferreira .....	34
3.1.2. Casa Pia de Lisboa .....	40
3.1.3. Direção-Geral da Assistência.....	42
3.1.4. Direção-Geral do Ensino Básico e Direção-Geral do Ensino Secundário .....	43
3.2. Concentração da Formação em Educação Especial nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto .....	44
3.3. Diplomas de estudos superiores especializados .....	46
3.3.1. Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial .....	46
3.3.2. Outros diplomas de estudos superiores especializados com habilitação profissional para educação especial .....	51
3.4. Licenciatura em educação especial e reabilitação .....	54
3.5. Formação especializada creditada pelo CCPFC .....	54
Capítulo 4 .....	63
4- Formação de professores de educação especial: algumas realidades.....	63

4.1. Modelo inglês de formação de professores de necessidades educativas especiais .....	64
4.1.1. O sistema educativo e as necessidades educativas especiais .....	64
4.1.2. Qualificação de professores em necessidades educativas especiais .....	66
4.2. Modelo espanhol de formação de professores de educação especial e pedagogia terapêutica .....	72
4.2.1. O sistema educativo e as necessidades educativas especiais .....	73
4.2.2. Qualificação em educação especial e pedagogia terapêutica .....	75
4.3. Considerações sobre modelos de formação de professores para a educação especial .....	78
Capítulo 5 .....	81
5- Formação de professores e inclusão .....	81
5.1. Os professores e a inclusão .....	81
5.1.1. Educação inclusiva, inclusão e necessidades educativas especiais .....	81
5.1.2. Indicadores de práticas inclusivas .....	86
5.1.3. Perfil de professores inclusivos .....	88
5.2. A formação de professores para a inclusão .....	97
5.2.1. Modelos de formação de professores para a inclusão .....	98
5.2.2. Questões a considerar na formação de professores .....	104
Capítulo 6 .....	111
6- Professor de educação especial: que paradigma? .....	111
6.1. Pilares formais da modalidade de educação especial .....	112
6.2. Conceções do professor de educação especial .....	116
6.3. O professor de educação especial no sistema educativo nacional .....	119
6.3.1. O professor de educação especial e o Decreto-Lei n.º 319/91 .....	119
6.3.2. O professor de apoio educativo .....	120
6.3.3. O grupo de recrutamento de educação especial .....	122
6.3.4. O professor de educação especial e o Decreto-Lei n.º 3/2008 .....	123
6.4. As dinâmicas docentes e os lugares de educação especial .....	125
Capítulo 7 .....	131
7- Motivações e expectativas para a formação de professores para a educação especial .....	131
7.1. Campo de estudo .....	132
7.2. Caracterização dos entrevistados .....	132
7.3. Entrevista como instrumento de pesquisa .....	134
7.3.1. Estrutura da entrevista .....	135
7.3.2. Validação do guião de entrevista .....	137
7.3.3. Procedimento de recolha de dados .....	138
7.4. Análise da informação e sistema categorial .....	138
7.5. Apresentação e discussão dos resultados .....	139
7.5.1. Perspetivas sobre o exercício de funções em educação especial .....	139
7.5.2. Motivações para a formação em educação especial .....	145
7.5.3. Expectativas sobre a formação de professores para a educação especial .....	149

7.5.4. Considerações sobre a formação de professores para a educação especial .....	152
7.5.5. Impacto da formação na atividade docente em educação especial .....	160
7.5.6. Modelo de formação de professores para a educação especial.....	162
7.6. Considerações finais.....	170
Capítulo 8 .....	173
8- Impacto profissional da formação de professores para a educação especial .....	173
8.1. Campo de estudo .....	173
8.2. Caracterização dos elementos do grupo focal.....	174
8.3. Grupo focal como instrumento de pesquisa.....	175
8.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	177
8.4.1. Impacto da formação na prática docente em educação especial .....	177
8.4.2. Componente prática na formação de professores para a educação especial .....	183
8.4.3. Modelo de formação de professores para a educação especial.....	185
8.5. Considerações finais.....	192
Capítulo 9 .....	195
9- Conclusões e implicações .....	195
Referências bibliográficas .....	201
Referências legislativas nacionais .....	213
Referências legislativas espanholas .....	218
Referências legislativas inglesas .....	218



# Lista de Figuras

Figura 1 - Candidatos aos concursos regulares de professores de educação especial .....	126
Figura 2 - Candidatos para preenchimento anual de necessidades transitórias .....	127
Figura 3 - Cursos de formação especializada acreditada em educação especial .....	127
Figura 4 - Evolução do número de docentes de educação especial .....	128
Figura 5 - Evolução do número de alunos com necessidades educativas especiais .....	129
Figura 6 - Motivação para a docência em educação especial na fase inicial da formação ....	140
Figura 7 - Motivação para a docência em educação especial na fase final da formação .....	142
Figura 8 - Representação gráfica das motivações para a formação em educação especial ...	145
Figura 9 - Representação gráfica das expectativas iniciais .....	149
Figura 10 - Representação gráfica das características da formação.....	152
Figura 11 - Representação gráfica do grau de preparação para a educação especial .....	160
Figura 12 - Representação gráfica das sugestões para a formação em educação especial ....	163



# Lista de Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados.....	133
Quadro 2 - Guião de entrevista relativo à caracterização dos entrevistados .....	135
Quadro 3 - Guião de entrevista da primeira fase das entrevistas .....	136
Quadro 4 - Guião de entrevista da segunda fase das entrevistas .....	136
Quadro 5 - Caracterização dos elementos do grupo focal .....	175
Quadro 6 - Guião do grupo focal .....	176



## Lista de Acrónimos

AEDEE	Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
BATOD	<i>The British Association of Teachers of the Deaf</i>
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CDS	Centro Democrático Social
CEI	Currículo Específico Individual
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRP	Constituição da República Portuguesa
DEB	Departamento de Educação Básica
DERA	Digital Education Resource Archive
DfES	<i>Departement for Education and Skills</i>
DGAE	Direção-Geral da Administração Educativa
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DID	Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
EADSNE	<i>European Agency for Development in Special Needs Education</i>
FEEI	Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
IAACF	Instituto António Aurélio da Costa Ferreira
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IESF	Instituto de Estudos Superiores de Fafe
ISCIA	Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração
LBSE	Lei de Bases dos Sistema Educativo
LOE	Lei Orgânica de Educação
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NE	Necessidades Educativas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
TE4I	<i>Teacher Education for Inclusion Project</i>
UB	<i>University of Birmingham</i>

UEL	<i>University of East London</i>
ULP	Universidade Lusíada do Porto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
USAL	<i>Universidad de Salamanca</i>
USW	<i>University of South Wales</i>

# Capítulo 1

## 1- Introdução

O sistema educativo português, sobretudo ao nível do enquadramento normativo da política educativa, tem vindo a refletir os resultados e as influências de estudos e as orientações consignadas em declarações e conferências internacionais, assumindo parte ativa e comprometida nas suas conclusões pela sua ratificação. O paradigma da escola tem vindo, assim, a enraizar, sobretudo no quadro normativo, o princípio da educação inclusiva. No entanto, constata-se um claro desfasamento deste enquadramento normativo face à real disponibilização de recursos, quer em quantidade, quer em qualidade (CNE, 2014a). A edificação deste paradigma requer, naturalmente, condições e recursos devidamente adequados e preparados para dar resposta aos seus principais destinatários, os alunos com necessidades educativas especiais, e criar contextos educativos inclusivos.

Neste paradigma da educação inclusiva, as escolas regulares deparam-se com novas competências, antes circunscritas à esfera de instituições especiais organizadas segundo as diferentes tipologias e destinadas exclusivamente a alunos com necessidades educativas especiais, vulgarmente designados por deficientes, sobretudo àqueles com um grau de severidade grave ou profundo. Consequentemente, os docentes do ensino regular passam gradualmente a confrontar-se, na escola e nas suas salas de aula, com a presença destes alunos e com a responsabilidade de os atender e de corresponder ao seu perfil de funcionalidade. Para tal, vão contando com o apoio e a colaboração de docentes de educação especial, muitos deles, numa primeira fase, sem formação especializada e colocados nas escolas na modalidade de destacamentos anuais.

Por outro lado, algumas competências que, anteriormente, se circunscreviam ao domínio exclusivo dos docentes de educação especial ou das instituições especiais transitam para os professores regulares e os professores de educação especial passam, por sua vez, a exercer outras funções em ambientes inclusivos que antes não lhes estavam atribuídas, como o ensino, a avaliação dos alunos e a avaliação do ensino (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

O ímpeto reformista para o paradigma de escola inclusiva leva à criação, em 2006, do grupo de recrutamento de professores de educação especial com o objetivo de contribuir para a melhoria das condições de estabilidade e de motivação adequadas a responder às necessidades reais do sistema educativo, pondo fim ao mecanismo de colocação temporária por destacamento, característico durante décadas para estes docentes. Deste modo, os professores de educação especial passam a integrar um grupo de docência com funções

idênticas às dos restantes grupos disciplinares no quadro da escola (Capucha & Nogueira, 2014).

O encaminhamento e a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, decorrente, sobretudo numa fase inicial, do processo de integração e, posteriormente, da educação inclusiva, leva à necessidade de recrutar cada vez mais docentes de educação especial, muitos deles sem formação especializada para a função (Capucha & Nogueira, 2014). No entanto, a criação do grupo de recrutamento de educação especial despoletou uma procura extraordinária pela formação especializada nesta área, passando-se, em relativamente pouco tempo, de um défice de professores habilitados profissionalmente para uma situação largamente excedentária face às vagas declaradas. Isto mesmo é evidenciado pela análise diacrónica dos dados dos concursos de recrutamento para este grupo de docência. Segundo os dados disponíveis na página da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), no ano de 2007 concorreram aos três grupos que integram a educação especial 331 candidatos para preenchimento de necessidades residuais na modalidade de contratação. No ano de 2013, apresentaram-se ao concurso externo 5698 candidatos.

Para além da nossa atenção por esta modalidade educativa, decorrente do exercício de funções docentes nesta modalidade educativa, da formação frequentada e da dinamização de um *blog* sobre educação e política inclusivas, o fluxo crescente na procura de habilitação profissional e na manifestação concursal pelo grupo de recrutamento de educação especial despertou-nos o interesse e o questionamento inicial acerca dos motivos que lhe estão subjacentes. Nesse sentido, definimos como tema central de investigação a formação dos professores para a educação especial, tendo como objetivo de partida analisar as motivações e as expectativas dos indivíduos que se candidataram à frequência de formação de professores para a educação especial e as suas implicações no desempenho de funções docentes nesta modalidade educativa. Face à ramificação das possíveis perspetivas de abordagem, focalizámos o trabalho em três dimensões essenciais relacionadas com a formação de professores para esta modalidade educativa: motivações, expectativas e implicações. Entretanto, emergiram duas novas dimensões correlacionadas com as anteriores e que contribuem para um melhor enquadramento da temática: motivação para o exercício de funções docentes em educação especial e modelo de formação de professores para a educação especial.

Para o desenvolvimento do trabalho, socorremo-nos da metodologia qualitativa recorrendo à realização de entrevistas semiestruturadas a indivíduos que frequentaram formação de professores para a educação especial e à dinamização de um grupo focal constituído por docentes de educação especial em exercício efetivo de funções nesta modalidade educativa. As entrevistas foram realizadas na fase inicial do processo de formação de professores para a educação especial para averiguar as motivações e as expectativas, e, na fase final, aos

mesmo indivíduos, permitindo, deste modo, efetuar um balanço acerca do processo formativo e tecer algumas considerações essenciais ao estudo.

Os resultados dos dados recolhidos nas entrevistas remeteram para a necessidade de aprofundar alguns tópicos. Nesse sentido, para uma análise compreensiva do fenómeno em estudo, recorreremos ao método de grupo focal constituído por docentes de educação especial com habilitação profissional e em exercício de funções docentes neste grupo de recrutamento. Os tópicos debatidos centraram-se no impacto da formação na atividade docente, na análise da componente prática da formação e na apresentação de propostas para a melhoria do modelo de formação de professor para a educação especial.

O recurso a estas técnicas de investigação, para além da sua complementaridade, permite obter um conhecimento aprofundado da perceção dos interlocutores sobre as questões relativas à formação dos docentes para a educação especial decorrente das suas experiências formativas e/ou de prática profissional.

Com o presente estudo, pretendemos concorrer para o aumento do conhecimento sobre a formação de professores para a educação especial e proporcionar informação relevante aos decisores políticos de educação e às instituições formadores de professores que possa, eventualmente, contribuir para melhorar a formação destes docentes.

A literatura internacional sobre a educação inclusiva ou educação especial utiliza sistematicamente a terminologia estudantes com deficiência ou crianças com necessidades especiais. No contexto nacional, estes alunos já se viram referenciados como anormais, crianças inadaptadas, deficientes. Face a esta diversidade de termos, ao longo deste trabalho recorreremos à nomenclatura comumente assumida e atual de “alunos com necessidades educativas especiais” para englobar todos aqueles que, diretamente, estão enquadrados no regime educativo especial preconizado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008.

Partindo da questão inicial e dos objetivos traçados, o trabalho desenvolve-se ao longo de nove capítulos.

O primeiro capítulo, o presente, corresponde à introdução do trabalho com a explicitação do enquadramento que levou à sua realização e à sua pertinência, com a explanação dos objetivos essenciais e a estrutura.

No segundo capítulo, centramo-nos na temática da profissionalidade docente em Portugal, numa perspetiva diacrónica e epistemológica. A função docente, inicialmente encarada como missão, só num passado recente viu reconhecido o seu estatuto de profissão. A partir de uma análise diacrónica, destacamos os marcos essenciais da carreira docente desde a sua génese

até à publicação e atualização da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), pilar estruturante da educação. Partindo da perspetiva epistemológica centrada nos conceitos de profissão, profissionalidade e profissionalismo, direcionamo-nos para a profissionalidade docente, os modelos de profissionalidade, os ciclos da carreira docente e o estatuto e a deontologia próprios desta profissão.

O terceiro capítulo aborda exclusivamente, numa perspetiva diacrónica, o percurso da formação de professores para a educação especial em Portugal. Entre 1942, aquando das primeiras formações formalmente reconhecidas como habilitação imprescindível para o exercício de funções docentes com as crianças anormais, desenvolvidas no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), e a atualidade, deparamo-nos com várias mutações decorrentes das diferentes políticas educativas e tendências que embocaram no atual paradigma da educação inclusiva. O modelo inicial de formação, radicado em instituições específicas e restritivo no seu acesso, culminou com a democratização da formação de professores para a educação especial. A análise diacrónica assenta, essencialmente, nos diversos normativos que sustentaram e sustentam a formação destes professores.

Portugal integra um espaço económico e político europeu e é signatário de declarações universais no âmbito dos direitos humanos e das pessoas com deficiência. A definição da política educativa, embora continue a constituir uma competência do governo nacional, é cada vez mais influenciada e convergente com as políticas educativas de outros países, com especial relevância para aqueles que integram o espaço europeu, bem como de instituições supranacionais, como a União Europeia e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Assim, no quarto capítulo, partindo de um breve enquadramento da política educativa inclusiva, analisamos os modelos espanhol e inglês de formação de professores para a educação especial. A opção por estas duas realidades radica na inviabilidade de analisar todos os modelos europeus, no facto destes países constituírem referência no panorama da educação especial, quer pelo relatório Warnock (1978), quer pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e por apresentarem modelos distintos quanto à formação de professores para a educação especial.

O capítulo cinco incide na formação de professores para a educação inclusiva, numa perspetiva abrangente, uma vez que a responsabilidade de atender e corresponder aos alunos com necessidades educativas especiais é da escola e, mais especificamente, de todos os docentes, independentemente do grupo de recrutamento a que pertençam ou da sua habilitação profissional para a docência. Neste contexto, assume particular relevância a obra desenvolvida pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE) e a partilha dos resultados de diversos trabalhos de investigação e de projetos desenvolvidos em alguns países, contribuindo para a construção de indicadores de práticas inclusivas e para a definição de um perfil de professores inclusivos. Neste âmbito, analisam-se, ainda, os modelos e algumas questões a considerar na formação de professores para a inclusão.

O sexto capítulo compreende uma análise do paradigma dos professores de educação especial no sistema educativo nacional, partindo do seu enquadramento formal e da conceção das suas funções e abordando o seu desenvolvimento, numa perspetiva diacrónica, ao longo das últimas décadas.

O sétimo capítulo constitui um estudo empírico que incide prioritariamente nas motivações e nas expectativas dos indivíduos face à frequência de formação de professores para a educação especial. Os dados recolhidos permitem, ainda, averiguar o impacto da formação recebida e apresentar propostas para o modelo de formação de professores para a educação especial. Para o efeito, recorreremos à realização de entrevistas aos mesmos indivíduos nas fases inicial e final do seu processo de formação de professores para a educação especial.

Em complemento e aprofundamento de alguns tópicos suscitados pelas entrevistas, o oitavo capítulo abarca um estudo empírico onde procuramos averiguar o impacto profissional da formação de professores para a educação especial no exercício de atividade docente nesta modalidade educativa, analisar a componente prática desta formação e apresentar propostas para o modelo de formação. Para o efeito, recorreremos ao método de grupo focal composto por docentes com habilitação profissional para este grupo de recrutamento e em exercício de funções nesta modalidade educativa.

O nono capítulo apresenta as conclusões e implicações do trabalho em resultado dos estudos empíricos realizados. Assim, relacionamos e sintetizamos os resultados obtidos, procurando enquadrá-los numa visão global e coerente, e apresentamos propostas ou sugestões que poderão contribuir para a melhoria da formação de professores para a educação especial, assim como indicamos linhas de investigação para futuros trabalhos académicos.

A linha de investigação qualitativa assente na análise de conteúdo, com recurso às técnicas de entrevista e de grupo focal, produz um considerável volume de dados que importa disponibilizar, na medida em constituem elementos essenciais de suporte e de credibilidade do estudo. Nesse sentido, dando cumprimento ao regulamento institucional, apresentamos um volume anexo à tese com o conjunto de documentos produzidos e utilizados aos quais aludimos no respetivo contexto do trabalho.



## Capítulo 2

### 2- A profissionalidade docente em Portugal

“Falar dos professores é mobilizar um discurso histórico que extravasa o horizonte da profissão docente, e mesmo do sistema educativo, para se projetar na história geral dos povos e das sociedades.” (Nóvoa, 1991, p. 118). Os professores, enquanto agentes educativos fulcrais na sociedade, viveram frequentemente ao sabor das determinações dos regimes políticos vigentes em diferentes contextos históricos. Reconhecidos e recompensados por uns, instrumentalizados e desprofissionalizados por outros, as oscilações perduraram ao longo da carreira que, paulatinamente, foram reclamando e edificando.

Na última década, alguns relatórios publicados têm evidenciado a insatisfação de uma boa parte dos professores, devido à diminuição real do nível remuneratório, à degradação da carreira e à falta de estímulos (Azevedo, 2001), acrescido pelas consecutivas alterações à estrutura e à dinâmica da carreira docente. Todos estes fatores, entre outros, repercutem-se na dinâmica da profissão e no desempenho profissional, remetendo para o questionamento sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente.

Partindo dos pressupostos enunciados, neste capítulo procuramos, por um lado, sistematizar, numa análise sobretudo diacrónica, o percurso trilhado pelos docentes portugueses na procura da construção da sua identidade profissional. Não é nossa pretensão escarpelizar todo o traçado histórico da profissionalidade docente, trabalho já realizado por outros, com notável destaque para Nóvoa (1987, 1991, 2008), mas, acima de tudo, evidenciar alguns momentos e acontecimentos marcantes que sustentam e contribuem para a caracterização da situação atual.

Por outro lado, torna-se pertinente proceder à análise e à tentativa de clarificação de alguns conceitos intrinsecamente relacionados, como são profissão, profissionalismo e profissionalidade, partindo inicialmente de uma visão abrangente para, posteriormente, nos direcionarmos para o professorado. Tendo como ponto de partida uma perspetiva alicerçada na sociologia das profissões, Monteiro (2010) procura estabelecer e clarificar alguns conceitos relativos à temática da profissionalidade. Este conceito, emergente nos anos 60 e 70 do século passado, surge associado ao movimento sindical na luta contra a organização capitalista do trabalho. Frequentemente, os conceitos de profissionalidade, profissionalismo e profissão são utilizados enquanto sinónimos configurados, sobretudo, pela proximidade familiar derivada do radical comum.

## **2.1. Percursos da carreira docente em Portugal**

### **2.1.1. Génese da carreira docente**

Nos séculos X e XI, a atividade pedagógica circunscreve-se ao ensino ministrado nos mosteiros, nas então designadas escolas monásticas, ou em seminários, conhecidos por escolas episcopais, escolas catedrais ou colegiadas. De princípio, os indivíduos que frequentam as escolas da igreja destinam-se à vida eclesiástica mas, já no século XII, as escolas episcopais ministram o ensino a estudantes que não pretendem seguir a vida sacerdotal. O ensino é orientado por mestres, pessoas respeitáveis, com bastantes privilégios, tanto da parte do Rei como do Papa, oriundos das ordens religiosas, por vezes provenientes de escolas de países estrangeiros. Naturalmente, a preocupação religiosa é dominante em toda a atividade pedagógica (R. Carvalho, 2012). Apesar da existência destas escolas, prevalece e perdura uma grande carência de instrução no país.

Com a chegada dos jesuítas, em 1553, abrem-se as primeiras escolas públicas em Portugal, passando a acolher pobres e ricos (R. Carvalho, 2012). Os professores continuam a ser seculares, oriundos da congregação, e prestam um serviço gratuito. A atividade pedagógica dos jesuítas leva a um crescente número de pessoas envolvidas nos estudos, quer de mestres, quer de estudantes. No entanto, este crescimento cria algum sobressalto nas pessoas mais conservadoras pois retira os portugueses das atividades de interesse imediato, como os trabalhos agrícolas e oficinais.

Em 1772, já sob a governação do Marquês de Pombal, com a expulsão dos jesuítas, determina-se que ninguém pode exercer o ensino sem diploma emitido pelo diretor-geral e é criada uma rede de escolas e um mapa de mestres e professores. As categorias de mestre e de professor tornam-se distintas, competindo ao primeiro as matérias de ler, escrever e contar e ao segundo as restantes matérias que configuram o ensino secundário (Mendonça, 2010). Para preenchimento das vagas, afixam-se editais por todo o país, anunciando-as e convidando os interessados a concorrer, com a obrigação de prestarem provas de competência (R. Carvalho, 2012). Com estas medidas estabelece-se, por um lado, uma uniformização no acesso ao professorado, e, por outro, inicia-se o processo de estatização da educação com o controlo sobre os docentes. Neste contexto, os professores assumem-se como a voz dos dispositivos de escolarização e, como tal, o Estado cria-lhes condições para a sua profissionalização (Nóvoa, 1992a). A governação procura prestigiar os professores das escolas menores, pouco valorizados socialmente, atribuindo-lhes certo direito de nobreza, mas os salários continuam baixos, por vezes irrisórios, e discriminados territorialmente (R. Carvalho, 2012).

Após as invasões francesas e perante a instabilidade provocada pela revolução liberal, são mandadas abrir imediatamente as Escolas Normais Primárias em Lisboa e no Porto para a preparação dos professores, prometendo-se a abertura posterior nas capitais de distrito, e

reconhecidos alguns direitos, designadamente, acesso a casa de habitação, vencimento, adjunto e jubilação ao fim de vinte e cinco anos de bom serviço (R. Carvalho, 2012). Na primeira metade do século XIX, implementam-se, assim, mecanismos progressivamente mais rigorosos no processo de seleção e de recrutamento de professores, passando a sua formação para primeiro plano (Nóvoa, 1992a).

A partir de 1862, vai-se construindo uma rede nacional de escolas de formação de professores que se vê consolidada com segurança a partir da Reforma de 1878. Esta institucionalização do ensino normal contribui significativamente para a mudança radical do estatuto profissional dos professores, num período de tempo relativamente curto (Nóvoa, 1991), e para a substituição da figura do mestre-escola pelo professor da instrução primária (Nóvoa, 2008). A criação destas escolas permite ao Estado controlar o corpo profissional, mas, por outro lado, assumem-se como um espaço de afirmação e de consolidação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário, contribuindo para legitimar um saber produzido no exterior da profissão docente, encarada como veículo de difusão e transmissão de conhecimentos, e um lugar de reflexão sobre as práticas dos professores enquanto profissionais produtores de saber e saber fazer (Nóvoa, 1992a).

Na segunda metade do século XIX, constata-se de forma acentuada a ambiguidade do estatuto do professor, visto como uma situação intermédia entre várias situações. De facto, o professor não é considerado burguês mas também não é povo, deve estar munido de conhecimentos mas não pode ser intelectual, não é reconhecido como um notável local mas deve ter influência na comunidade (Nóvoa, 2008). Em 1870, com a criação, em Lisboa e no Porto, das escolas normais exclusivamente destinadas ao sexo feminino (R. Carvalho, 2012), inicia-se o fenómeno da feminização do professorado que acrescenta um novo dilema entre as imagens masculina e feminina da profissão (Nóvoa, 2008).

Na altura, a feminização do professorado deve-se a fatores relacionados com as condições socioprofissionais, na medida em que os homens procuram outras atividades mais lucrativas e, os que vão ficando, abandonam para outras profissões ou frequentam outros cursos (Nóvoa, 1987). Para as mulheres, o ensino representa, muitas vezes, a única via possível de promoção socioeconómica e de libertação dos trabalhos do campo (Nóvoa, 1991).

O relativo isolamento social dos professores, a formação comum ministrada nas escolas normais e o surgimento das associações de professores contribuem significativamente para o reforço da solidariedade interna e a emergência de uma identidade profissional (Nóvoa, 2008). As principais reivindicações dos professores na altura centram-se na melhoria do seu estatuto, no controlo da profissão e na definição de uma carreira.

No início do século XX, a classe do professorado goza de algum prestígio resultante, sobretudo, do trabalho do movimento associativo que acrescenta unidade intrínseca,

construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo, à unidade extrínseca, imposta pelo Estado. A profissão docente exerce-se, então, pela adesão coletiva, implícita ou explícita, a um conjunto de normas e de valores, alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão na sociedade (Nóvoa, 2008).

Apesar da criação dos liceus ocorrer na primeira metade do século XIX, é nesta altura que, com a reforma de 1901, se cria, pela primeira vez, um curso de habilitação para o magistério secundário, procurando assegurar a formação académica e profissional dos futuros docentes. A profissionalização da atividade destes docentes encontra-se mais atrasada, comparativamente com os congéneres do ensino primário, dado que, no início do século, os professores do ensino secundário não encaram a docência como ocupação principal. A vida efémera do curso de habilitação para o magistério secundário e, mais tarde, das escolas normais superiores, não permite a instituição de uma formação específica de docentes do ensino secundário e o movimento associativo é muito fraco. Relativamente ao sistema remuneratório, os professores primários auferem um vencimento muito inferior aos do ensino secundário, registando-se uma diminuição no desfasamento até ao início dos anos vinte, com um novo aumento considerável nos tempos seguintes (Nóvoa, 1987).

Existem, também, professores itinerantes, responsáveis por substituir os titulares durante alguns dias ou até todo o ano, e professores adjuntos, nomeados por solicitação dos titulares. Nem uns nem outros pertencem ao quadro de funcionários e podem permanecer naquela situação durante muito tempo. Os professores que, por concurso, conseguem obter um lugar, são nomeados temporariamente e, só depois de três anos de serviço qualificado, transitam a definitivos (Nóvoa, 1987).

No contexto da época, o país caracteriza-se pela forte ruralidade, constituindo a agricultura a base da economia, e pela elevada taxa de analfabetismo, na medida em que três quartos da população não sabe ler nem escrever, sendo os padres e os professores primários os únicos agentes culturais locais (Nóvoa, 1987). Neste cenário, surgem dois movimentos distintos de reação a este estado de coisas, materializados por um grupo de elite pedagógica, que tenta reeditar o projeto de um congresso pedagógico com a finalidade de analisar o estado da educação e procurar meios de acelerar o seu desenvolvimento, e por um grupo de professores de instrução primária, que tem por objetivo imediato melhorar o seu estatuto socioeconómico, tendo chegado a desenvolver várias iniciativas, sem grande êxito, junto das autoridades monárquicas. Perante o clima social que se vive, este movimento tem, desde logo, o apoio dos republicanos que acusam o regime monárquico de favorecer o analfabetismo porque sabe que um povo instruído não o suportaria mais (Nóvoa, 1987). Estas posições de apoio e de reconhecimento levam os professores primários a aderirem ao movimento republicano.

### **2.1.2. O período republicano e o Estado Novo**

“Para os mais destacados dirigentes republicanos, a instrução do povo era condição indispensável à sua consciencialização cívica e à sua elevação moral e espiritual” (Proença, 2008, p. 167). Nesta lógica, as primeiras medidas educativas dos republicanos passam pela abolição do ensino da doutrina cristã nas escolas, pela interdição da atividade das congregações religiosas, sobretudo a jesuíta, e pelo combate ao analfabetismo (Nóvoa, 1987). Procede-se, ainda, à criação de escolas móveis, das faculdades de letras e das escolas normais superiores, destinadas à preparação dos professores do ensino secundário, e à expansão da rede escolar primária (Proença, 2008). A educação torna-se o instrumento fulcral para o desenvolvimento social e cultural do país.

Segundo Nóvoa (2008), nos anos 20 do século passado, os professores, sobretudo os do ensino primário, caracterizam-se por exercerem a atividade docente a tempo inteiro ou como ocupação principal, por possuírem uma licença oficial que os reconhece como profissionais do ensino, por terem frequentado uma formação profissional, especializada e relativamente longa em instituições criadas para o efeito, e por participarem em associações profissionais, importantes para o desenvolvimento do espírito de corpo e para a defesa do estatuto socioprofissional. Por outro lado, são detentores de um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício da atividade docente e aderem a valores éticos e a normas deontológicas que orientam o quotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Paralelamente, gozam de grande prestígio social, com uma situação económica digna, dentro de condições consideradas essenciais ao cumprimento da missão que lhes é confiada, sentindo-se, pela primeira vez, confortáveis no seu estatuto socioeconómico.

O investimento e a prioridade pela educação materializam-se, também, na apresentação da proposta de criação de uma faculdade de ciências da educação com vista à formação de todos os professores, desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário. Trata-se de uma tentativa audaciosa no domínio da formação dos professores em Portugal. No entanto, apesar da aceitação generalizada pelos professores, esta proposta não foi aprovada pelo parlamento (Nóvoa, 1987).

Com o Golpe de Estado de 28 de maio de 1926 e a consolidação do Estado Novo, estabeleceu-se um novo paradigma social e político no país que, inevitavelmente, influi na definição da política educativa. Uma das posições declaradamente assumidas consiste na desvalorização do estatuto social e profissional dos professores, congruente com a ideologia dominante (Afonso, 2008). O Estado Novo defende uma instrução primária mínima do ler, escrever e contar e procura dificultar o acesso ao ensino liceal (R. Carvalho, 2012). A escola nacionalista é encarada como um instrumento de doutrinação e de controlo social e a educação passa a assentar na trilogia Deus-Pátria-Família, considerando perigosa a simples aquisição de

instrumentos culturais sem uma sólida educação bem portuguesa e católica, tradicionalista (Nóvoa, 1987).

Neste âmbito, são tomadas algumas medidas, como, por exemplo, a dissolução do associativismo docente até então existente, a simplificação dos programas do ensino primário, a adoção do livro único, a abolição do regime de coeducação, a redução da escolaridade obrigatória para quatro anos e, posteriormente, para três, o desaparecimento das escolas móveis e a reorganização dos serviços de ensino primário público (Nóvoa, 1987).

Por outro lado, registam-se duas inovações legislativas que contrariam e invertem o movimento de profissionalização da atividade docente: a criação dos postos de ensino, mais tarde designados por postos escolares, com o objetivo de lutar contra o analfabetismo e fomentar a escolarização das crianças dos meios rurais; e a nomeação de regentes escolares, indivíduos sem qualquer qualificação profissional, que recebem uma pequena gratificação, solicitando-se como requisitos essenciais a apresentação de uma moral idónea (Nóvoa, 1987).

Durante este período, assiste-se a um dos momentos de desprofissionalização do professorado (Nóvoa, 2008), com uma política de degradação do estatuto económico dos professores e com o regresso aos conceitos de “vocação”, de “missão” e de “sacerdócio”. A nomeação dos regentes escolares insere-se nesta estratégia de desvalorização do professorado, tanto a nível económico como profissional e científico (Nóvoa, 1991).

No domínio da formação de professores, o Estado Novo tenta uma cisão com a ação republicana, mantendo uma atitude de suspeição em relação à formação de professores e sofisticando os mecanismos de controlo ideológico no acesso e no exercício da atividade docente (Nóvoa, 1992a).

Na fase final do Estado Novo, através de um processo inovador de auscultação e participação social, surge a designada Reforma Veiga Simão que pretende democratizar a educação e reformular o sistema educativo no seu conjunto, incluindo a reforma do sistema de formação dos docentes através de escolas superiores de formação de professores e de departamentos de pós-graduação (Stoer, 1986). “A Reforma Veiga Simão, inquestionavelmente, representou um período de mobilização de vontade e de predisposições que colocam a educação no centro dos debates sobre o desenvolvimento e modernização do país” (Teodoro, 2001, p. 278).

Perante a emergente expansão do sistema educativo, a reforma debate-se com uma clamorosa falta de pessoal docente habilitado (Stoer, 1986) que obriga a um recrutamento massivo de professores, num tempo curto, desencadeando, uma vez mais, um fenómeno de desprofissionalização do professorado (Nóvoa, 1992a).

### 2.1.3. Período pós 25 de abril

Com o 25 de abril e a nomeação do primeiro governo provisório, é definido um programa político educativo bastante genérico, mas com um fio condutor centrado no desenvolvimento da reforma educativa, destacando-se a preocupação com a erradicação do analfabetismo, a revisão do estatuto profissional dos professores de todos os graus de educação e ensino e o reforço dos meios ao serviço da sua melhor formação (Teodoro, 2001). No entanto, o país imerge num período conturbado de instabilidade e de falta de orientação ao nível da política educativa, com o poder de decisão a ser centralizado nas escolas de forma algo anárquica. Tudo se passa nas escolas como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos (Stoer, 1986).

Com o período revolucionário, os professores confrontam-se com oportunidades reais para a reivindicação da profissão e para a procura de uma autonomia coletiva, ampliando a sua inserção em movimentos sociais e em outros espaços de reflexão, reivindicação e afirmação (Afonso, 2008). Encarados como agentes de transformação social e/ou atores da revolução cultural, aspetos típicos de um período pós-revolucionário que refletem o sonho de construir uma sociedade diferente, tenta-se transformar os sistemas de ensino e valorizar a função docente, recorrendo a estratégias reformistas centradas na melhoria da formação de professores, no desenvolvimento de importantes organizações sindicais e na tentativa de definição de uma verdadeira carreira profissional no domínio da educação (Nóvoa, 1987).

Afonso (2008) caracteriza a primeira década pós-revolução como a fase de democratização e de normalização. Para Stoer (1986), a normalização da educação, iniciada com a aprovação da Constituição da República Portuguesa (CRP), é principalmente um processo pelo qual o Estado reassume o controlo da educação, definindo e delimitando o que se poderia considerar por educação. Um exemplo desse processo radica na imposição de limites à aceitação de professores, só sendo admitidos aqueles que se encontram oficialmente credenciados, quer pelo reconhecimento de um diploma, quer pela apresentação de qualificações específicas para o ensino de determinada matéria. No entanto, apesar da agitação social favorável aos professores, vive-se uma nova fase de desprofissionalização porque as dimensões ideológicas prevalecem sobre os critérios profissionais (Nóvoa, 2008).

No início da década de 80 do século passado, as principais reivindicações dos professores centram-se nos baixos salários, na falta de estabilidade profissional, na deficiência da formação inicial e na ausência de formação contínua, na inexistência de um estatuto de carreira docente do ensino não superior e nas más condições de trabalho (Teodoro, Fernandes, & Teodoro, 1984). Neste período, o corpo docente constitui um grupo profissional numeroso, com cerca de cem mil membros, tendo duplicado durante a última vintena (Teodoro et al., 1984). No ensino primário, predomina a feminização do corpo docente, com noventa por cento de professoras, sendo todos os docentes profissionalizados. Nos ensinos

preparatório e secundário, aproximadamente metade dos professores não tem formação completa e adequada para a docência. A formação destes professores realiza-se segundo três vias: a formação em exercício, nas escolas preparatórias e secundárias, destinada a professores em exercício há vários anos com habilitação científica, podendo ser licenciatura, bacharelato ou outra considerada própria para o ensino, mas sem formação pedagógica; o ramo educacional das faculdades de ciências, entretanto criado; as licenciaturas em ensino das universidades e dos institutos universitários. Neste período, surgem as escolas superiores de educação que passam a dinamizar a formação inicial dos educadores de infância, dos professores do primeiro ciclo e, ainda, dos professores do segundo ciclo, nas diferentes variantes, com habilitação profissional para a docência.

Nóvoa (1992a) considera que os anos 80 do século passado não foram fáceis para os professores, tendo-se acentuado os fatores de mal-estar profissional, como o desprestígio social face às outras profissões, com a ausência de um projeto coletivo mobilizador da classe, dificultando a sua afirmação social e dando azo a uma atividade defensiva, mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos.

#### **2.1.4. Lei de Bases do Sistema Educativo e Estatuto da Carreira Docente**

O ano de 1986 constitui um marco histórico do sistema educativo português com a aprovação e a publicação da Lei n.º 46/86, a LBSE. “O compromisso que esteve presente em todo o processo de elaboração da LBSE (...) teve como propósito central, sublinhe-se, o de encerrar o período de normalização do sistema educativo e o de permitir abrir uma outra fase na política educativa nacional, a da reforma global e articulada do sistema educativo, para a qual se desejava um grande consenso e continuidade de orientações” (Teodoro, 2001, p. 408). De facto, a LBSE surge num contexto de emergência do discurso sobre a prioridade educativa que permite que a sua elaboração, discussão e aprovação resultem de um amplo compromisso social e político, com o consenso alargado a todos os partidos políticos com assento parlamentar, exceção feita ao partido Centro Democrático Social (CDS) que se absteve na votação, e conta com o contributo de forças sociais, com destaque para os sindicatos dos professores e as associações de pais (Teodoro, 2001). O novo enquadramento jurídico põe fim a um sistema fragmentado e desconexo, estabelecendo um ordenamento de suporte a todas as políticas educativas. No entanto, segundo Nóvoa (2008), estamos perante um novo momento de desprofissionalização docente com o acentuar do fosso entre os atores e os decisores.

Ao nível do professorado, a LBSE define os princípios gerais sobre a formação dos educadores e dos professores e determina a formação inicial de nível superior, os graus requeridos para lecionar em cada nível educativo e a natureza das instituições formadoras, realizando-se nas escolas superiores de educação para os educadores e os professores dos primeiro e segundo ciclos do ensino básico e nas universidades para os professores do terceiro ciclo do ensino

básico e do ensino secundário. Estas últimas instituições podem, também, realizar formação para os educadores e restantes professores com atribuição dos mesmos diplomas previstos para as escolas superiores de educação. Esta discriminação institucional cria um sentimento de menorização da formação realizada nas escolas superiores de educação face às universidades, levando Nóvoa (2008) a considerar que a existência de uma carreira docente única e a dignificação da profissão docente exigem uma formação para todos os professores de nível universitário.

O ano de 1990 constitui um marco na esfera da profissionalidade docente pela concretização de uma das mais longas reivindicações e aspirações dos professores. Nesse ano, pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, publica-se o ambicionado Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD). Consagra-se, assim, uma carreira única de que se esperam efeitos acrescidos de motivação para o exercício da função docente, de valorização social e profissional dos professores e de contributo para a modernização da educação. O ECD é um documento coerente e uniforme com disposições relativas a toda a vida profissional do docente, pondo fim à dispersão e fragmentação legislativa, e contribui para o desenvolvimento de um código de conduta profissional, definindo direitos e deveres específicos do pessoal docente e matérias relativas ao recrutamento e à seleção dos professores, à vinculação, à criação do ano probatório e à avaliação de desempenho docente.

Naquele contexto, considera-se pessoal docente o portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação (ME), para o desempenho de funções de educação ou de ensino de carácter permanente, sequencial ou sistemático. Pode, ainda, englobar-se o portador dos requisitos exigidos para o acesso à profissionalização em exercício ou que dela tenha sido dispensado.

A formação do pessoal docente, a regulamentar posteriormente em diploma próprio, compreende a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua. O processo de vinculação contempla os quadros de escola, destinados a satisfazer as necessidades permanentes, e quadros de zona pedagógica, de âmbito geográfico, para assegurar a satisfação de necessidades não permanentes das escolas. A relação jurídica de emprego reveste a forma de nomeação provisória ou definitiva. É criado o período probatório, destinado a verificar a adequação profissional do docente às funções a desempenhar, correspondendo ao primeiro ano do respetivo escalão de ingresso na carreira com qualificação profissional para a docência. Para além destas modalidades, prevê-se o recurso a professores na modalidade de contrato administrativo para satisfação das necessidades temporárias.

O legislador reconhece algumas inovações no documento, designadamente, o estímulo à assiduidade e à consagração da necessidade de avaliação de desempenho, encarada como um passo para a melhoria da atividade profissional e para a valorização e o aperfeiçoamento individual, da qual depende a progressão na carreira. Como medida de combate às

assimetrias regionais, antevê a atribuição de subsídios de fixação em zonas desfavorecidas, assim como outros benefícios de caráter não remuneratório.

Ao nível da carreira docente, a LBSE e o ECD corporizam o ordenamento base da política educativa nacional, mantendo-se em vigor até à atualidade, contando, ao longo dos tempos, com a introdução de várias alterações e adaptações decorrentes das diferentes políticas governativas e das constantes reivindicações em defesa da classe docente e de melhores condições profissionais. Apesar da aparente estabilidade dos documentos fundamentais mencionados, o professorado desenvolve frequentes reivindicações motivadas especialmente por matérias relativas à estrutura da carreira docente, ao processo de avaliação de desempenho, à vinculação e à estabilidade profissional. As reivindicações operacionalizam-se de diferentes formas, impulsionadas sobretudo pelas estruturas sindicais representativas, emergentes principalmente a partir da revolução de abril, com recurso a greves e a manifestações de rua, e, fruto do impacto da literacia digital, pela utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, designadamente por blogues e por redes sociais.

Do ECD resultou a união da classe em torno de uma carreira única que se mantém até à atualidade. No entanto, em 2007, ocorre uma episódica divisão da classe em duas categorias hierarquizadas, o professor e o professor titular (Decreto-Lei n.º 15/2007). Esta divisão radica em argumentos políticos baseados na suposta degradação da função e da imagem social dos docentes. Esta degradação decorre, de modo particular, da forma como se concretiza o regime de progressão na carreira, o qual deveria depender do desenvolvimento de competências e da avaliação de desempenho dos professores e educadores. No entanto, o regime de avaliação converte-se num simples procedimento burocrático com a progressão na carreira a depender fundamentalmente do decurso do tempo de serviço, tratando, genericamente, todos os professores de igual modo.

A criação da categoria de professor titular pretende dotar cada estabelecimento de ensino de um corpo reconhecido de docentes, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade, no âmbito da coordenação e da supervisão, e que constitua uma categoria diferenciada. Para acesso a esta categoria, estabelece-se a exigência de uma prova pública que, incidindo sobre a atividade profissional desenvolvida, permita demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhes estão associadas. Como contingência imediata, só uma percentagem de professores pode aceder a esta categoria e, conseqüentemente, atingir o topo da carreira docente.

Apesar da forte contestação verificada pela generalidade dos professores, decorre, em 2007, o primeiro concurso para professores titulares num regime transitório de recrutamento. Para além do requisito dos professores se situarem nos três índices remuneratórios mais elevados, a seleção assenta numa análise de caráter documental com incidência nas suas experiências

profissionais mais relevantes. No ano seguinte, realiza-se um novo concurso especial e extraordinário de acesso à categoria de professor titular.

Decorrente da forte contestação à divisão da carreira docente e à alteração do novo modelo de avaliação de desempenho docente, concretiza-se a maior manifestação pública de professores, no dia 8 de novembro de 2008, juntando cerca de 120 mil docentes em Lisboa. O impacto político da manifestação traduz-se numa reconfiguração do modelo de avaliação de desempenho, supostamente mais favorável aos docentes. No entanto, com a continuação das contestações e a mudança governativa, em 2010, regressa-se ao modelo de carreira única.

Atualmente, a carreira docente mantém-se estruturada segundo uma categoria única, com patamares intermédios de avaliação e a existência de quotas para a atribuição das menções avaliativas de “muito bom” e de “excelente”. Estas menções atribuem algumas vantagens aos docentes, designadamente, na transição imediata aos quinto e sétimo escalões da carreira docente e uma redução do tempo de permanência no escalão posterior.

No contexto do Processo de Bolonha, com a reformulação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, a habilitação para a docência passa a ser o grau de mestre na especialidade correspondente (Decreto-Lei n.º 43/2007), demonstrando o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional.

## **2.2. Profissionalidade docente**

### **2.2.1. Profissão, profissionalidade e profissionalismo**

A conceção de profissão é um construto social e, como tal, está intimamente determinada pelo contexto social, cultural e temporal em que é analisada. Numa perspetiva diacrónica, verificamos um fluxo dinâmico nas profissões, com o desaparecimento de algumas, a reconversão de outras e, ainda, o surgimento de novas. A atual Classificação Nacional de Profissões, datada de 1994 (IEFP, 2001), integra cerca de mil e setecentas profissões, contrastando com a primeira versão, que inclui três mil e oitocentas. O decréscimo verificado tem subjacente, entre outras, razões diretamente relacionadas com a própria evolução do trabalho, designadamente uma tendência para a polivalência na execução das tarefas e uma delimitação mais correta e rigorosa entre “profissão” e “posto de trabalho” (IEFP, 2001).

A delimitação e a agregação das profissões na classificação radicam essencialmente na natureza do trabalho e na competência (IEFP, 2001). A natureza do trabalho refere-se ao conjunto de tarefas normalmente executadas pelo titular de um posto de trabalho e respetivas exigências. As competências são definidas como a capacidade para desempenhar as tarefas inerentes a um determinado emprego, caracterizando-se pelas seguintes dimensões: nível de competência, relacionado com as funções da complexidade e da diversidade das

tarefas; tipo de competências, relacionado com a amplitude dos conhecimentos exigidos, os utensílios e as máquinas utilizados, o material sobre o qual se trabalha, bem como a natureza dos bens produzidos e os serviços prestados.

De uma forma geral, o vocábulo profissão remete de imediato para o exercício de uma determinada atividade com reconhecimento social, isto é, engloba toda a ocupação desenvolvida por alguém, da qual retira os seus principais rendimentos, de modo lícito. No entanto, as profissões diferenciam-se socialmente segundo o objeto da sua atividade, o grau de especialização dos seus saberes, o sucesso que obtêm e as vantagens associadas. Monteiro (2008) apresenta três níveis de significação do conceito de profissão: amplo, intermédio e restrito. A profissão, entendida no conceito amplo, enquadra qualquer atividade, ocupação ou emprego que tem como principal finalidade “ganhar a vida”, exercida de forma dependente ou independente, com rendimentos modestos. Engloba múltiplas atividades cujas principais características são o recurso à natureza física e repetitiva, sem nenhuma ou com reduzida formação prévia e sem reflexividade teórica. Trata-se de um conceito fraco, com uma significação meramente económica e estatística.

Enquanto conceito intermédio, a profissão engloba uma ocupação assente num saber-fazer-bem específico, isto é, numa competência funcional com legitimidade e utilidade socialmente reconhecidas, alcançada através de um processo de aprendizagem empírica ou formal, mas relativamente breve, exercida de modo independente ou dependente, e que geralmente proporciona rendimentos mais elevados do que as ocupações em sentido genérico. Enquadram-se neste conceito intermédio a maioria das profissões.

A profissão entendida enquanto conceito restrito refere-se à ocupação de alguém com grande relevância e responsabilidades 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. Neste conceito, a profissão é, regra geral, uma ocupação com mais poder, rendimentos e prestígio.

Face a esta tipologia, integramos a profissão docente no conceito restrito, uma vez que, em geral, constitui a principal atividade e fonte de subsistência, é dotada e reconhecida de grande responsabilidade social e adquire-se pela frequência de uma formação superior, atualmente de cinco anos, a que corresponde a titulação do grau de mestre.

Por outro lado, a profissionalidade, ou a qualidade de ser profissional, é configurada pelos atributos constituintes de uma profissão (Monteiro, 2008). As principais variáveis são a especialização, a margem de indeterminação e imprevisibilidade da profissão e os valores

fundamentais. A profissionalidade pode caracterizar-se segundo quatro níveis, de acordo com o reconhecimento social e a amplitude do conceito (Monteiro, 2010). Deste modo, pode ser de nível zero, mínima, média e superior. No primeiro caso, a profissionalidade zero contempla, por exemplo, os pedintes de esmola. A profissionalidade mínima remete para quando a ocupação tem algum reconhecimento social. A profissionalidade média corresponde ao conceito intermédio de profissão. Por último, a profissionalidade superior corresponde ao conceito restrito de profissão.

Por outro lado, na análise genérica do conceito de profissionalidade, Roldão (2005) privilegia quatro componentes, de entre as mais comuns: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade, por oposição à indiferenciação; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e à sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma; a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o exercício da função e o acesso a ela, a definição do saber necessário e o seu poder sobre a mesma, que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Constatamos amiúde que o vocábulo profissionalismo é utilizado em substituição de profissionalidade. No entanto, o conceito é mais apropriado para qualificar a conformidade dos atos profissionais com o nível de profissionalidade da respetiva profissão. Por outro lado, profissional é um termo antonímico de amadorismo, logo, associado ao indivíduo que beneficia de retribuição por uma atividade que executa regularmente, que realiza bem o que faz e que, numa aceção mais restritiva, pertence a um reconhecido e prestigiado grupo ocupacional (Monteiro, 2010).

### **2.2.2. Profissionalidade docente**

Ao longo dos anos, a questão da profissionalidade dos professores tem sido alvo de debate, equacionando-se se estes são profissionais ou meros trabalhadores e se o ensino constitui uma profissão ou uma simples ocupação (Monteiro, 2008). Neste âmbito, em 1966, perante a falta generalizada de professores e a necessidade de evitar a degradação do seu estatuto e a qualidade de educação em geral, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) patrocinam uma Conferência Intergovernamental que culmina com a apresentação da “Recomendação relativa ao estatuto dos professores” (UNESCO, 1998). Tendo como finalidade melhorar o estatuto, a recomendação fornece orientações aos países sobre a preparação profissional, o emprego e as condições de trabalho dos professores, reconhecendo categoricamente que o ensino deve ser considerado uma profissão pelo facto de ser uma forma de serviço público que requer conhecimento especializado e capacidades específicas adquiridos e mantidos através de um sentido de responsabilidade pessoal e coletiva na educação e no bem-estar dos alunos.

Numa caracterização da profissão docente, ainda que referente ao contexto mundial, no texto da recomendação (UNESCO, 1998) reconhece-se que a profissão docente possui a particularidade de constituir a maior e a mais específica categoria de pessoas envolvidas numa ocupação de caráter profissional e técnico, motivo que dificulta a atribuição de um estatuto idêntico ao de outros grupos profissionais. Esta profissão caracteriza-se, também, pela diversidade de conhecimentos e de origens dos seus membros e pela multiplicidade de funções que lhe são atribuídas. Nos ciclos e níveis educativos mais baixos regista-se a predominância de mulheres professoras e a enorme necessidade de recursos humanos tem atraído para a profissão diplomados competentes, assim como alguns menos capazes.

Para Hargreaves (1998), a profissão docente é, também, para além de um ofício especializado ou uma carreira, um emprego que implica um conjunto de tarefas e de relações humanas que estão estruturadas de formas particulares e que podem tornar o serviço mais fácil ou difícil, mais frutuoso ou fútil, mais compensador ou desanimador. Tradicionalmente, o trabalho do professor está associado às atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula com os alunos. No entanto, existem outros aspetos que têm assumido um caráter crescente nos últimos tempos que extrapolam a faceta mais visível. O trabalho de planificar, de corrigir, de preparar material, de reunir com os colegas, não faz parte da visão pública do professor mas existe e tem crescido em complexidade. Por um lado, o ensino é perspetivado como estando a tornar-se mais complexo e rico em termos de competências, implicando uma maior envolvência dos professores em papéis de liderança, em parcerias com colegas, em tomadas de decisão e na provisão de consultorias, num processo de maior profissionalismo. Por outro lado, parece existir uma posição que aponta para a deterioração e a desprofissionalização do trabalho docente, na medida em que este é mais rotineiro e menos qualificado, tendo os professores menos poder discricionário para exercer os seus juízos profissionais, necessitando de adotar métodos minuciosamente programados ou de se submeterem a testes e programas curriculares impostos.

De facto, o recrutamento e a admissão de professores efetuam-se por um processo centralizado e distante, controlado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), sem qualquer interferência de uma estrutura emanada do corpo profissional docente, que, de algum modo, controle o acesso à profissão (Azevedo, 2001). Sem a existência de condicionamentos de outro género, qualquer sujeito habilitado para a docência pode ser integrado no sistema educativo, independentemente das suas qualidades profissionais e pessoais.

A atividade docente é, naturalmente, única e distinta das restantes. Segundo Fernadéz Enguita, citado por Morgado (2005), numa lógica empresarial, a atividade realizada pelo professor e o serviço recebido pelo cliente caracterizam-se por serem prolongados e sequenciais, assumindo, assim, um lugar muito próprio no conjunto geral das profissões. Por outro lado, a profissão docente não se insere nem no modelo de profissão liberal nem no

modelo de profissão burocrática, mas apropria-se de algumas características de ambas. Apresenta origem e características formais de uma profissão burocrática mas tem um ideal coletivo e uma prática próprios de uma profissão liberal.

Ao professor compete ensinar e, enquanto profissional de ensino, é alguém que sabe e, por isso, pode construir a passagem de um saber ao aluno, ou seja, faz aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2007), situação que a sociedade espera que o faça. O conceito de profissionalismo docente pressupõe, assim, um conhecimento especializado (A. Lopes, 1999). Nesta medida, reforça-se o seu estatuto de profissionalidade porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteduais idênticos, não saberão fazer (Roldão, 2005, 2007). Esta singularidade é corroborada por Azevedo (2001) ao considerar que um bom profissional docente, para além de possuir uma sólida formação científica ou pedagógica e boas práticas de ensino, tem de desenvolver nas salas de aula um duplo papel, de ensinar bem e comunicar com eficiência e ter de ajudar a apreender, ajudar o aluno a progredir.

No entanto, Roldão (2005) refere que a falta de poder e de controlo dos professores sobre a ação docente revela-se uma limitação ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos. A subalternização dos docentes remete-os para o desempenho do papel típico de funcionário, distanciando-os cada vez mais do estatuto de profissionais. Outra limitação decorre do individualismo sacralizado do exercício, que tem conduzido a um esvaziamento de um corpo coletivo, que assegure o saber do grupo, o controlo sobre a ação no interior do próprio corpo de professores, as condições de acesso ao exercício, a deontologia profissional e a qualidade que só pode ser construída e regulada pelos próprios, mas que será necessariamente escrutinada pela sociedade perante a qual publicamente se exerce a função. A (re)valorização da profissão docente e a construção de uma efetiva autonomia curricular nas escolas dependem dos seguintes elementos fundamentais: identidade profissional, competência profissional e profissionalidade docente (Morgado, 2011).

Afonso (2008) denomina o desempenho docente das últimas décadas de profissionalismo moderno, ou, por outras palavras, de conceção moderna de profissionalismo. Esta conceção assenta em alguns pressupostos básicos, designadamente, considerar que para ser profissional será necessário percorrer com sucesso uma escolaridade relativamente longa, de nível superior, equivalente, no mínimo, ao grau de licenciatura; adquirir e desenvolver um saber profissional complexo; aceder a uma carreira profissional definida e avaliada; poder frequentar ações e cursos de formação contínua, sem quaisquer constrangimentos; valorizar a adesão a associações profissionais, para além dos sindicatos; defender a criação coletiva de um código de ética profissional; interiorizar e desenvolver uma cultura profissional específica; partilhar os processos coletivos de construção de uma identidade profissional; estar preparado para assumir, interpretar e exercer a profissão com margens de autonomia

relativa, com a correspondente prestação de contas e a responsabilização profissional e democrática.

Perante os caminhos trilhados e as conquistas efetuadas nas últimas décadas, Afonso (2008) conclui que os professores portugueses ainda não conseguiram aprofundar suficientemente o conhecimento e, conseqüentemente, consolidar a adoção de algumas das dimensões fundamentais do profissionalismo moderno. Apesar das críticas, o profissionalismo moderno foi capaz de dar sentido a estratégias bem-sucedidas que se traduziram numa real valorização da ação educativa e profissional dos professores.

A dimensão mais importante que não teve qualquer tradução concreta prende-se com a autonomia profissional e a criação de condições para a sua realização. A autonomia profissional tem vindo a ser alvo do cerceamento crescente que pesa sobre as escolas e os professores, concretizando-se, designadamente, na obsessão avaliativa, indutora de novas formas de controlo e de discriminação, assim como na erosão do papel do Estado e da missão tradicional da escola pública enquanto bem comum, propiciando o anúncio de um “novo profissionalismo”, aparentemente alternativo ao modelo apresentado acima (Afonso, 2008).

Deste suposto “novo profissionalismo” releva a pretensão político-ideológica para aumentar a eficácia e a eficiência da atividade docente na lógica de produção de resultados escolares mensuráveis, implicando o retorno a condições cada vez mais difíceis de exercício profissional, visíveis pela acentuação da subordinação hierárquica, arbitrária e autoritária dos professores à emergência dos sistemas de gestão, contrárias ao seu estatuto social enquanto trabalhadores intelectuais (Afonso, 2008).

Na perspetiva de Lopes (2002), existem múltiplas profissionalidades docentes, determinadas pelas pessoas, pelas relações, pelos contextos temporais e espaciais, ou seja, dependentes das regularidades que se puderem encontrar na diversidade. A identidade profissional docente engloba três qualificativos da profissão de professor: a identidade, a identidade profissional e a identidade profissional docente (Pereira, Carolino, & Lopes, 2007). A identidade, coletiva ou individual, corresponde ao significado, ao conteúdo a que se associam valorizações pessoais e sociais. A identidade profissional constitui uma das identidades sociais da pessoa, relativa aos papéis sociais experimentados, direta e indiretamente, ao longo da vida e que são partilhados por grupos, onde os saberes profissionais assumem uma particular relevância. A identidade profissional de base é produto da formação inicial e corresponde, deste modo, ao tempo primeiro de socialização profissional.

Em síntese, de acordo com Lopes (1999), identidade profissional é uma identidade particular que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma determinada profissão e de um trabalho na estrutura de vida do ator.

### **2.2.3. Modelos de profissionalidade docente**

Numa revisão da literatura sobre a profissionalidade docente, Morgado (2005) apresenta quatro modelos de professor, aos quais está subjacente uma teoria sobre a educação: o profissional técnico; o profissional reflexivo; o intelectual crítico; o professor da contemporaneidade.

O professor como “profissional técnico” caracteriza-se pelo grau de domínio técnico revelado na aplicação do conhecimento predefinido e na solução do problema, centrando a sua atividade no produto, ou seja, na aplicação de normas técnicas e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos. Prevalece, deste modo, a racionalidade técnica alicerçada no conhecimento científico para atingir determinados fins predefinidos.

O professor como “profissional reflexivo” caracteriza-se por retirar grande parte do conhecimento da ação prática através de sucessivos e continuados processos de reflexão, resultantes da inter-relação, da complementaridade e da readaptação entre a teoria e a prática. Este modelo pretende explicar as situações imprevisíveis, incertas e de conflito de valores que não se enquadram na lógica da resolução técnica. Consubstancia-se, assim, no conhecimento e na reflexão na ação. Centrando-se no processo, no desenvolvimento do indivíduo, leva à existência de profissionais dotados de autonomia, com capacidade de tomar decisões e de refletir sobre as práticas.

O professor como “intelectual crítico” é levado a inteirar-se da sua situação num patamar transcendente ao espaço da sala de aula e da escola, em que normalmente se encontra circunscrito, e a atender aos diferentes níveis e contextos sociais. Neste sentido, reivindica uma perspectiva global, estratégica e política, centrando-se no indivíduo enquanto elemento transformador da sociedade, dotando-o, para tal, de conhecimento crítico e capacitando-o para a intervenção social. Deste modo, os professores são considerados como intelectuais transformadores, preocupados não com a vida da aula, mas com a aula da vida.

O “professor da contemporaneidade” constitui-se como um dos principais parceiros do saber coletivo, competindo-lhe organizar e ajudar a construir, e facilitador de situações de aprendizagem que permitam aos alunos participar nessa construção. A fundamentação deste modelo assenta nas alterações sociais verificadas nos últimos tempos, nomeadamente no retrocesso educativo com o regresso à standardização das avaliações, à valorização dos resultados em detrimento dos processos e à cultura da competitividade, próprias das dimensões técnica e de gestão burocrática. Face aos desafios emergentes, o professor deve encarnar um papel de tradutor e de facilitador de aprendizagens, estabelecendo pontes entre os diversos códigos, pelo facto de fazer parte de um projeto coletivo de formação que requer uma visão alargada da realidade e a mobilização de saberes interdisciplinares para entender e participar no mundo. Atualmente, a informação está acessível a todos mas é necessário filtrá-la, dar-lhe sentido e mobilizá-la. Sem esquecer os conteúdos e os programas, é essencial

levar os problemas atuais para a sala de aula e trabalhá-los de forma interdisciplinar, global, mobilizando os alunos a participar na construção da sua aprendizagem.

Holly (2007), ao centrar o trabalho de investigação na vida dos professores, recorrendo, para tal, à análise autobiográfica, através da pesquisa em diários, procura destacar a importância da pessoa existente no docente, isto é, no dilema central entre as necessidades pessoais e os valores profissionais. Segundo o autor (Holly, 2007), atualmente, prevalecem duas representações primordiais dominantes dos professores: os professores como técnicos e os professores como profissionais.

A imagem do “professor como técnico” é enraizada sobretudo na fase da formação em serviço e é sustentada pelo uso frequente de testes que visam certificar as competências. A formação recebida nos cursos e nos institutos pretende melhorar e atualizar as competências de transmissão dos conhecimentos apropriados aos alunos e colmatar as deficiências que possam existir. Ao professor compete, essencialmente, ensinar para examinar, ou seja, implementar o currículo standardizado e ensinar os alunos de acordo com a maneira mais eficiente destes adquirirem a informação. Estamos, assim, perante um paradigma mecanicista, limitando-se o ensino à instrução, o processo de avaliação à verificação, a formação em serviço de professores centrada em técnicas de processamento do conhecimento, ganhando particular relevância o treino de competências.

A imagem do “professor como profissional” remete para a aplicação de um processo de ensino dinâmico e relacional que procura desenvolver e estimular nos alunos capacidades de pensamento crítico e de responsabilidade cívica. Sem a presença de um currículo standardizado, está sempre presente o desafio do desconhecido, o especular e o experimentar de ideias, na procura do que resulta, ou não, com os alunos, desenvolvendo e utilizando as capacidades de cada um. Para o professor, esta postura exige uma utilização flexível da inteligência e requer criatividade e atenção continuada aos processos de investigação. O conhecimento é, deste modo, um processo colaborativo e por descoberta e o currículo é mais aberto e envolvente porque haverá pouco conhecimento especificado para o que deva ser atingido ou adquirido. Os conteúdos tendem a estar relacionados com a vida quotidiana e com os acontecimentos mundiais, com as questões e as preocupações de todos. Neste processo, os alunos são estimulados a desenvolver as suas capacidades únicas e comuns, valorizando-se as diferenças individuais.

#### **2.2.4. Ciclos da carreira docente**

Uma abordagem temática da profissionalidade docente remete, necessariamente, para os ciclos da vida profissional dos docentes. Para tal, recorreremos prioritariamente ao modelo proposto por Huberman (2007), ressaltando que as fases nem sempre são lineares e sequenciais, nem vivenciadas por todos num determinado tempo e/ou de igual forma, pois o

desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Apesar de se encontrarem sequências-tipo, não significa que estas constituam um processo linear.

A fase da “entrada na carreira” coincide com a vivência de um estágio de sobrevivência e de descoberta. O aspeto da sobrevivência corresponde ao impacto inicial com a complexidade da situação profissional que provoca algumas ambivalências e inseguranças, onde sobressaem as interrogações, as dúvidas e as angústias, as dificuldades em controlar as situações. Por outro lado, o aspeto da descoberta reflete o entusiasmo inicial, o encantamento com a situação vivida, a exaltação por estar em situação de responsabilidade, perante a sua sala de aula, os seus alunos e o seu programa, e por se sentir como fazendo parte de um determinado corpo profissional. Com muita frequência, surgem referências de que estas duas componentes são vivenciadas em simultâneo, permitindo a descoberta aguentar a sobrevivência. No entanto, existem perfis onde prevalece o domínio de uma só destas componentes ou, ainda, perfis com outras características. Numa perspetiva abrangente, estes diferentes perfis enquadram-se na fase global da exploração, onde se fazem opções provisórias, investigando os contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Esta fase pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. A exploração no ensino é limitada por parâmetros impostos pela instituição, na medida em que o professor contacta apenas com algumas turmas e com poucos estabelecimentos escolares para além do seu e desempenha poucos papéis para além da responsabilidade pelas suas turmas.

Sendo esta fase globalmente positiva, passa-se à “estabilização” que ocorre entre os quarto e sexto anos da carreira. Esta fase corresponde a um determinado tempo e resulta de uma escolha subjetiva de se comprometer definitivamente, coincidindo com o ato administrativo da nomeação oficial, ou seja, passa-se a ser professor, ainda que este projeto não seja para toda a vida. A fase caracteriza-se essencialmente pela vivência de pertença a um corpo profissional, pela independência, pela afirmação perante os outros, gerando sentimento de confiança e de conforto.

A sequência de fases da exploração e da estabilização é vivenciada por um grande número, ou mesmo a maioria, dos elementos do professorado, mas nunca pela sua totalidade, apontando os estudos empíricos para alguma unicidade. No entanto, relativamente às fases subsequentes, parece haver uma maior divergência. Dada a falta de unicidade, estas vão sendo propostas com base nas principais pistas registadas nos estudos. Estes encaminham para a fase de “diversificação”. Após um período de consolidação pedagógica, esta fase apresenta como principais características a tentativa dos docentes para diversificar a gestão das aulas e para instaurar uma certa flexibilidade pedagógica, ou seja, sentem-se capazes de se lançar numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, entre outros aspetos. Deste modo, nesta fase da carreira, os professores têm tendência para se sentirem mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que vão

surgindo nas escolas. A motivação traduz-se na ambição pessoal, pela procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio, materializada pelo acesso aos postos administrativos. Por outro lado, o professor parte em busca de novos desafios, evitando cair na rotina e correspondendo à necessidade de manter o entusiasmo pela profissão.

A fase seguinte corresponde ao “pôr-se a questão” e, em termos não muito precisos, corresponde ao meio da carreira, globalmente compreendida entre os trinta e cinco e os cinquenta anos de idade ou entre os quinze e vinte e cinco anos de serviço. Apesar de se encontrar solidamente inscrita na maior parte dos estudos, as suas origens e características são difíceis de apreender. Trata-se, de facto, de uma fase de múltiplas facetas, e, por conseguinte, difícil de definir. Uns associam-na à monotonia da vida quotidiana, à crise existencial da carreira docente que imerge num processo de questionamento. Outros associam-na ao desencanto resultante dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que os docentes se envolvem energicamente. Para outros, consiste em fazer um balanço da vida profissional e, hipoteticamente, ponderar a possibilidade de seguir outras carreiras. Não há evidências empíricas que provem que a maioria dos docentes passa por esta fase. Por outro lado, os parâmetros mais sociais, como as características das instituições, o contexto político ou económico, os acontecimentos familiares, constituem, de igual modo, fatores determinantes. Observa-se, também, que os homens e as mulheres sentem o questionamento de formas diferentes, podendo surgir mais cedo nos homens.

Embora não se assuma como distinta da progressão na carreira, mas corresponda mais à natureza de um estado de alma, os estudos referem-se à fase de “serenidade e distanciamento afetivo”, revelando-se na faixa etária compreendida entre os quarenta e cinco e os cinquenta e cinco anos de idade. A serenidade, a que nem todos chegam, pode ser atingida por diversas formas, sendo que, muito frequentemente, resulta na sequência de uma fase de questionamento. Os professores referem-se a esta fase com um lamento do período de ativismo, característico do período mais jovem. No entanto, mencionam uma serenidade em situação de sala de aula, apresentam-se como menos sensíveis à avaliação dos outros por terem atingido a situação de se aceitarem tal como são e não como os outros querem. O nível de ambição e de investimento desce e, em contrapartida, aumenta a sensação de confiança e de serenidade porque já nada há mais para provar, nem a si nem aos outros. Nesta fase, surge, ainda, o distanciamento afetivo face aos alunos. Este distanciamento pode ser provocado pelos alunos, que, face ao distanciamento de idades, deixam de ver o professor como um irmão mais velho e passam a encará-lo com a idade próxima dos pais. Por outro lado, o distanciamento pode resultar do facto dos alunos e dos professores, sociologicamente, provirem de gerações diferentes e, portanto, de subculturas diferentes que dificultam o diálogo.

Num patamar posterior, sobretudo nos professores com idades compreendidas entre os cinquenta e os sessenta anos, surge a fase de “conservantismo e lamentações”. Nesta fase, os

professores apresentam essencialmente uma postura de queixume. Muitos materializam esta postura na abordagem que fazem de diversas temáticas, como, por exemplo, a evolução dos alunos, menos motivados e disciplinados, a atitude negativa para com o ensino, a política educativa confusa e sem orientações claras, os colegas mais jovens menos sérios e empenhados. Os professores conservadores atingem este patamar de diversas formas, podendo ser por um questionamento mais prolongado, pela sequência de uma reforma estrutural fracassada ou uma reforma com a qual não concordam. Há a salientar, por outro lado, que os mais conservadores são, frequentemente, os professores mais jovens, por influência do meio social e político.

No final da carreira, surge a fase de “desinvestimento”. Entre os trinta e cinco e os quarenta anos de carreira, os professores libertam-se progressivamente do investimento no trabalho, virando-se mais para eles próprios, para fatores externos à escola e para uma vida social mais reflexiva. Este descomprometimento face à carreira pode ser encarado de forma positiva ou negativa, correspondendo a um desinvestimento sereno ou amargo. Apesar do tempo associado a esta fase, há professores que, a meio da carreira, por não conseguirem ir tão longe quanto o pretendido ou desiludidos com os resultados do seu trabalho ou com as reformas introduzidas, iniciam um processo de desinvestimento, canalizando as energias para outros lados. Nesta fase, em fim de carreira, o desprendimento nos professores caracteriza-se por uma maior focalização sobre certas turmas, certas tarefas, certos aspetos do programa.

O desenho sequencial do ciclo de vida profissional do professor não se configura como um modelo linear e monolítico mas surge como resultado de tendências centrais na carreira, quer na etiologia das diferentes fases, quer na ordenação das mesmas. Nesta linha de pensamento, Gonçalves (2007), partindo de um estudo empírico baseado na reconstrução de percursos profissionais de professoras do primeiro ciclo do ensino básico, traça um perfil de carreira docente, fortemente motivado e influenciado pelo trabalho de Huberman (2007). Os resultados do projeto permitiram-lhe identificar e delinear um itinerário-tipo de desenvolvimento das carreiras dos docentes do primeiro ciclo do ensino básico assente em cinco etapas (Gonçalves, 2007).

A fase do “início” corresponde à entrada na carreira e oscila entre a luta pela sobrevivência, resultante do choque inicial, e o entusiasmo da descoberta do novo mundo com que os docentes se deparam. Para alguns dos docentes, esta fase é marcada pela dicotomia da vontade de afirmação e do desejo de abandonar a profissão, confrontando-se com um sentimento de falta de preparação, efetiva ou suposta, para o exercício da atividade docente, à qual se acrescentam, normalmente, as condições difíceis de trabalho e a necessidade de afirmação enquanto professores. Para outros professores, esta etapa vive-se sem dificuldades fruto da autoconfiança e da convicção de se encontrarem preparados para o exercício da atividade docente, ainda que, mais tarde, considerem que essa facilidade não é tão real como aparentemente lhes pareceu.

Entre os cinco e os sete anos de serviço, podendo prolongar-se até aos dez, surge a fase da “estabilidade”, marcada pelo alcançar da confiança, pela capacidade atingida de gestão do processo de ensino-aprendizagem e pela satisfação e pelo gosto sentidos pelo ensino, nem sempre, até então, pressentidos.

A fase da “divergência” ocorre aproximadamente entre os oito e os quinze anos de serviço. Trata-se de uma fase de desequilíbrio, divergindo o sentir profissional pela positiva ou pela negativa. Por um lado, alguns professores continuam a investir de forma empenhada na profissão, procurando valorizar-se. Pelo contrário, outros revelam cansaço e saturação, bem como diversas dificuldades, algumas das quais consequência de problemas de carácter pessoal ou da vida privada.

A fase da “serenidade” surge entre os quinze e cerca dos vinte a vinte e cinco anos de serviço. Esta fase é marcada, fundamentalmente, pela acalmia, resultante de uma quebra de entusiasmo anterior, assim como por um distanciamento afetivo e por uma capacidade de reflexão semelhante à fase da estabilidade. O sentimento e a confiança naquilo que se faz confundem-se, por vezes, com um certo conservadorismo.

Em fim de carreira, aproximadamente entre os trinta e um e os quarenta anos de serviço, desponta a fase da “renovação do interesse e desencanto”. Em termos profissionais, esta etapa caracteriza-se pela divergência pois, por um lado, alguns professores, em minoria, parecem renovar o entusiasmo e o interesse pela escola e pelos alunos, desejando continuar a aprender coisas novas, enquanto os restantes evidenciam sentimentos de cansaço, saturação e impaciência, ansiando profundamente pela aposentação, uma vez que já revelam pouca disponibilidade para ouvir e aguentar os alunos.

Referindo-se a aspetos concretos da vida dos professores, Bodião e Formosinho (2010) consideram que Portugal deu um grande salto ao exigir como habilitação profissional para a docência uma certificação de nível superior. No entanto, existe uma completa ausência de estratégias institucionais de acolhimento dos novos docentes. Pelo contrário, subsiste a tendência para atribuir a estes docentes as turmas aparentemente mais difíceis, quer do ponto de vista comportamental, quer do rendimento escolar. Esta situação origina situações de instabilidade emocional e profissional e, muitas vezes, leva os docentes a questionar e a pôr em causa as suas capacidades, à inadaptação à profissão e à continuidade enquanto docentes. Por outro lado, o início da atividade docente caracteriza-se pela alta rotatividade, com os docentes a permanecerem por períodos relativamente curtos nas mesmas escolas.

A profissão docente encontra-se, assim, numa fase de intenso processo de redefinição e de diversificação das suas funções, levando os professores a desempenhar um conjunto alargado de papéis numa dinâmica de reinvenção da profissão (Nóvoa, 1992b). Por outro lado, tem sido marcada por fatores, sobretudo, de ordem política e social que originam um clima de

constante instabilidade e preocupação. A evolução demográfica caracteriza-se pela diminuição constante da curva de nascimentos e, conseqüentemente, de alunos. A política educativa impõe o aumento do número de alunos por turma. A conjugação destes fatores repercute-se no objetivo político concretizado da diminuição de professores. De acordo com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em Portugal continental, entre os anos letivos de 2007/2008 e 2012/2013 regista-se uma diminuição de 40496 alunos matriculados e de 25335 docentes (DGEEC, 2014). Por outro lado, os professores vinculam aos quadros cada vez mais tarde e em situações mais frágeis, chegando ao limite de acontecer ao fim de trinta e três anos de serviço docente, muito próximo da fase final da carreira (Petronilho, 2014). Decorrente deste panorama docente nacional, consideramos pertinente que se devam reequacionar os ciclos da carreira docente, sobretudo na sua dimensão temporal, na medida em que a fase inicial ou de entrada na carreira é atualmente mais prolongada e a fase de estabilização remetida para mais tarde, repercutindo-se, certamente, nas fases posteriores.

### **2.2.5. Estatuto e deontologia profissional docente**

No contexto nacional, o reconhecimento formal da profissionalidade docente assume-se como um processo prolongado no tempo. O exórdio ocorre no período pombalino com a primeira regulamentação sobre a atividade docente. Reivindicado durante a época ditatorial, o estatuto da carreira docente só é concretizado no final do século passado, já em pleno regime democrático.

O incremento formal da profissionalidade docente radica em dois documentos estruturantes. A encabeçar, a CRP, aprovada em 1976, inscreve os direitos fundamentais que não podem ser prejudicados. Uma década depois, a LBSE (Lei n.º 46/86), determina os princípios gerais sobre a formação dos educadores e dos professores, um dos atributos fundamentais da profissionalidade docente, e incorpora expressões que perfilam o tipo de docente que se pretende promover: informado científica e pedagogicamente; formado pessoal e socialmente; crítico e atuante em referência à realidade social; capacitado para se autoinformar e autoaprender; reflexivo (Esteves, 2007).

Este enquadramento normativo emite, também, recomendações sobre os conteúdos e os métodos a adotar nos currículos formativos: proporcionar informação; proporcionar métodos e técnicas científicas e pedagógicas de base; proporcionar uma formação flexível, facilitadora de posteriores complementos de formação na perspetiva da reconversão e da mobilidade; proporcionar uma formação integrada aos níveis científico e pedagógico e teórico e prático; desenvolver práticas metodológicas análogas às que desejavelmente o docente deve vir a usar na sua prática pedagógica; favorecer e estimular a inovação e a investigação em relação à atividade educativa; proporcionar uma formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem (Esteves, 2007).

Decorrente sobretudo deste último normativo, no ano de 1990, é publicado o ECD (Decreto-Lei n.º 139-A/90). Segundo Baptista (2011), falar de profissionalidade e de profissionalismo a propósito do desempenho dos professores pressupõe o reconhecimento prévio do estatuto da carreira docente. Do preâmbulo do normativo destaca-se o objetivo de contribuir para a valorização social e profissional dos educadores e a melhoria qualitativa da função docente, considerados vetores fundamentais para a modernização da educação portuguesa. Nesta perspetiva, assume pública e formalmente a especificidade da profissionalidade, do profissionalismo e da profissão docente ao incluir disposições relativas a toda a sua vida profissional, desde o processo de recrutamento até ao momento de cessação de funções.

São várias as referências à temática da profissionalidade docente na LBSE, na sua versão atual (Lei n.º 49/2005). Destacamos as referências à qualificação profissional, aos professores enquanto profissionais da educação, às responsabilidades profissionais, às competências profissionais, à formação profissional, aos docentes habilitados profissionalmente e à profissionalização em exercício.

Na primeira versão do ECD, quer no preâmbulo, quer no articulado, identificamos também várias referências a terminologia que remete para a profissionalidade docente, tais como: código de conduta profissional; profissionalização do pessoal docente; profissionalismo no exercício da função; qualificação profissional para a docência; professores profissionalizados; profissionalização em exercício; direitos e deveres profissionais específicos. No entanto, apesar de legitimar e regular a profissão docente, o texto é omissivo sobre qualquer referência terminológica explícita à “profissão” docente. Esta referência, enquanto reconhecimento formal explícito, vem a ocorrer em 1998, por quatro vezes, no preâmbulo do normativo que introduz alterações ao ECD (Decreto-Lei n.º 1/98).

Da análise diacrónica das sucessivas alterações do ECD constatamos que, a partir de 1998, a referência terminológica à profissão docente está incorporada no preâmbulo de todos os textos estatutários. Em 2010, pela primeira vez, surge a referência à profissão docente no próprio articulado do normativo (cf. n.º 1 do art.º 45.º do Decreto-Lei n.º 75/2010). Estas referências, ainda que incorporadas de forma gradual, são uma marca inequívoca do reconhecimento formal da atividade docente enquanto profissão.

Monteiro (2008) sistematiza que o estatuto de uma profissão, no sentido tradicional, é composto por um conjunto de atributos, designadamente, a relevância do serviço público que presta, o nível de especialização dos saberes que requer, as normas deontológicas a que se obriga, os meios técnicos e as condições de trabalho de que se dispõe, a autonomia de juízo e de decisão inerentes ao seu exercício, o poder de autorregulação coletiva, as qualidades pessoais que potenciam a excelência dos profissionais e, finalmente, o respeito, a remuneração, o prestígio e a atração decorrentes dos seus atributos.

De forma explícita ou implícita, o ECD consagra grande parte destes atributos. Na sua versão atual, resultante da décima primeira alteração (Decreto-Lei n.º 41/2012), o ECD estrutura-se em treze capítulos: princípios gerais; direitos e deveres; formação; recrutamento e seleção para lugar de quadro; quadros de pessoal docente; vinculação; carreira docente; remunerações e outras prestações pecuniárias; mobilidade; condições de trabalho; regime disciplinar; limite de idade e aposentação; disposições transitórias e finais. A sua abrangência engloba os docentes de qualquer nível, ciclo de ensino, grupo de recrutamento ou área de formação, que exerçam funções nas diversas modalidades do sistema de educação e ensino não superior, e no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do MEC ou em estabelecimentos ou instituições de ensino dependentes ou sob tutela de outros ministérios. Por outro lado, considera pessoal docente o portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com caráter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências. Nestas condições, o pessoal docente constitui um corpo especial da Administração Pública dotado de uma carreira própria. Para o acesso à profissão, requer-se a conclusão de uma formação inicial que confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível e grupo de educação ou de ensino e que visa dotar os candidatos à profissão de competências e de conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas dimensões profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Tendo em vista a organização dos cursos de formação inicial e a respetiva acreditação, especifica-se cada uma das dimensões através da caracterização do desempenho profissional e da evidência das respetivas exigências. Neste sentido, é definido e publicado o perfil geral de desempenho profissional, incorporando os referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino (Decreto-Lei n.º 240/2001), prevendo-se a publicação posterior do desempenho específico de cada qualificação profissional. Curiosamente, apenas são definidos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do primeiro ciclo do ensino básico (anexos I e II do Decreto-Lei n.º 241/2001). A definição dos perfis de desempenho não prejudica a indispensável formação ao longo da vida, fundamental para a consolidação do desempenho profissional e para a adequação aos sucessivos desafios emergentes.

O ECD, ao pretender consagrar normas de conduta profissional, reiteradas pela prática e coerentes com a profissionalização dos docentes, representa um marco decisivo no processo de definição deontológica da profissão (Baptista, 2011). No entanto, comparativamente às profissões consideradas liberais, com mecanismos próprios de autorregulação, a classe docente não possui um código deontológico específico sob a forma de declaração.

A formalização de uma deontologia permite conferir racionalidade e universalidade aos valores profissionais e aos padrões de desempenho (Baptista, 2011). Um texto deontológico, na aceção mais corrente, baseia-se numa proclamação de valores fundamentais da profissão e na formulação de consequentes princípios de responsabilidade profissional, na respetiva operacionalização em deveres para com todas as partes envolvidas no seu exercício e na afirmação dos direitos correspondentes (Monteiro, 2008). A formalização de uma deontologia corresponde a uma parte substancial do carácter de uma profissão, assumindo-se como vetor de orientação e coesão identitária e, simultaneamente, como vetor de responsabilização pública na ótica de salvaguarda dos interesses dos destinatários da atividade profissional (Baptista, 2011). À falta de um código deontológico explícito, o ECD assume normas e regras de conduta, isto é, pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente. Nesta medida, a elencação de direitos e deveres profissionais, gerais e específicos, a definição do conteúdo funcional do pessoal docente e a explicitação dos objetivos da avaliação do desempenho constituem, de algum modo, o corpo deontológico da profissão docente.

A defesa de um documento dessa natureza tem sido preconizada pelo movimento independente de docentes “Pró-Ordem” que assume como principal objetivo defender e lutar pela criação de uma ordem profissional de professores como forma de revalorização da imagem, da dignidade e do estatuto docente. No entanto, trata-se de uma matéria que não reúne consenso a nível da classe docente, sendo os sindicatos de professores os maiores opositores. A profissão docente encontra-se, assim, controlada e legitimada pelo Estado, sem qualquer interferência ou compromisso formal dos professores na sua regulação profissional.

## Capítulo 3

### 3- Percursos da formação de professores de educação especial em Portugal

No século XVIII registam-se algumas ações e surgem os primeiros defensores da possibilidade de educar deficientes, com Jacob Rodrigues Pereira a destacar-se no panorama português (Sanches, 1995). No século XIX, desenvolvem-se algumas ações para a educação dos deficientes e são criadas instituições de apoio, destacando-se, nesta época, a iniciativa levada a cabo pela Casa Pia de Lisboa. A emergência da preocupação com a educação dos diferentes desencadeia a necessidade de existência de um corpo docente e de técnicos especializados com formação adequada às diversas tipologias das deficiências.

Por outro lado, a escola de massas, caracterizada pela heterogeneidade social, confronta-se com o desempenho de novas tarefas na socialização dos alunos, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução (Formosinho, 2000; Formosinho, Ferreira, & Machado, 2000). A diversidade e a complexidade das novas tarefas desencadeiam um conjunto diversificado de respostas por parte do sistema educativo que se repercutem ao nível dos conhecimentos e das competências genéricas dos professores. Delas decorre a alteração de paradigma da formação docente inicial e contínua, a entrada de outros profissionais na escola e a criação de especializações de professores.

Neste capítulo, procuramos destacar os trilhos da formação nacional de professores para a educação especial, numa perspetiva diacrónica, recorrendo, para tal, aos diversos normativos que a legitimam. Identificamos quatro fases na formação de professores de educação especial: a primeira fase inicia com a formação promovida pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) e prolonga-se até à publicação do Despacho Conjunto n.º 222/MEC/85, aquando várias instituições ou organismos promovem a formação dos seus próprios recursos humanos em função das necessidades sentidas; a segunda fase coincide com a transição e a centralização da formação nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e do Porto, em 1986; a terceira fase tem início na década de 90 e decorre da criação dos diplomas de estudos superiores especializados, funcionando, simultaneamente, como complemento de formação e, desta forma, como processo de melhoria das habilitações académicas e profissionais; a quarta fase coincide com a emergência e a implementação da formação especializada associada ao processo de acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Nesta análise, procuramos enfatizar a designação da formação, as condições de acesso e frequência, a duração e uma referência global ao plano de estudos, destacando, sempre que se verifique ou seja possível, a componente de formação em ciências

da educação, formação específica na área de especialização, formação orientada para um projeto na área de especialização e prática pedagógica.

### **3.1. A emergência da formação em educação especial**

#### **3.1.1. Instituto António Aurélio da Costa Ferreira**

O IAACF nasce do rebatismo do Instituto Médico Pedagógico, anexo inicialmente à Casa Pia de Lisboa, aquando da sua transferência para o Ministério da Instrução Pública (Decreto n.º 16662), e dá continuidade à valência de centro de educação e de seletor e orientador na instalação de escolas e classes de ortofrenia e ortofonia. O regulamento (Decreto n.º 16825) atribuiu-lhe, também, a valência de centro de estudos e de preparação do pessoal docente e auxiliar dessas mesmas instituições, encarregando-se da educação e do tratamento dos defeituosos da fala e dos anormais suficientemente educáveis para poderem ser laboral e socialmente autónomos. Estas competências constituem um passo para o desenvolvimento do processo de formação especializada a proporcionar aos docentes que lidam com as crianças anormais, ainda que inicialmente na esfera das intenções.

Entretanto, face ao número crescente de crianças mentalmente anormais ou com graves defeitos de pronúncia, integradas nas classes especiais criadas junto das escolas primárias, e à educação inapropriada que recebem, decorrente da falta de professores especializados, reforça-se a competência atribuída ao IAACF para a organização anual dos indispensáveis cursos de preparação dos professores para as classes de atardados e de ortofonia (Decreto n.º 17974). Assim, dá-se início ao enquadramento do processo de formação de professores especializados na área da atual educação especial.

Em 1930, procede-se à regulamentação da preparação do “curso de magistério especial de anormais”, da responsabilidade da Escola do Magistério Primário de Lisboa, mas a funcionar no IAACF, anexo à referida escola (Decreto n.º 18646). Os critérios de admissão são os aplicáveis aos candidatos aos cursos de magistério primário infantil, designadamente, idade não superior a vinte e dois anos, habilitação para o magistério primário elementar com a qualificação final de “bom” e classificação não inferior a dezasseis valores com aprovação nas provas de aptidão pedagógica para o exercício da especialidade a que se refere a matrícula. O curso tem a duração de um ano, repartido por dois semestres, e integra uma estrutura curricular composta por duas disciplinas, médico-psicologia de anormais e pedagogia de anormais, da regência do diretor e do médico do instituto. As aulas integram componentes teórica e prática, esta última desenvolvida nas classes internas do instituto. Os formandos que frequentem o curso com aproveitamento são admitidos ao Exame de Estado.

Fruto da experiência entretanto acumulada, no ano seguinte, introduzem-se alterações ao modelo instituído (Decreto n.º 20254), exigindo-se aos candidatos à formação possuírem mais de vinte e dois anos de idade. Baseando-se, de novo, na experiência desenvolvida na

formação de professores, em 1932 (Decreto n.º 21695) introduz-se um mecanismo de regulação dos candidatos quando estes são superiores ao número de vagas, privilegiando-se aqueles que apresentam classificação mais elevada e, em igualdade de circunstâncias, os mais novos. A qualificação e a classificação final de aptidão pedagógica são atribuídas mediante a realização do Exame de Estado, a decorrer em Lisboa, estando a respetiva admissão dependente do parecer do diretor do instituto em que se realiza a prática. O IAACF continua com o regime de internamento, servindo as suas classes para as práticas dos alunos-mestres do curso.

Entretanto, em 1935, o IAACF encerra para obras de beneficiação e de adaptação do edifício e para reorganização dos serviços, reabrindo em 1941. Face à ausência de indicadores nacionais, o Governo baseia-se nos dados internacionais sobre a percentagem de crianças anormais, no trabalho já desenvolvido, na experiência acumulada e na falta de pessoal habilitado na assistência e na reeducação dos anormais (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 31801) para reafirmar a competência do IAACF na preparação e na orientação do pessoal docente e técnico que possa assegurar tratamento e ensino convenientes e na promoção de estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil. Ao curso de formação de professores e outros agentes de ensino de anormais passam a ser admitidos candidatos habilitados para o magistério primário com classificação não inferior a dezasseis valores ou com qualquer curso superior, podendo, eventualmente, ser admitidos indivíduos que não reúnam os critérios anteriores. Continua com a duração de um ano letivo e o plano de estudos integra as unidades curriculares anuais de psicologia dos anormais e de pedagogia de anormais. O diploma constitui título indispensável para o ensino de anormais nos estabelecimentos do Estado (Decreto-Lei n.º 31801).

A publicação da regulamentação do regime de funcionamento do curso (Decreto n.º 32607), no ano seguinte, estipula a admissão de candidatos de ambos os sexos que não tenham mais de trinta e cinco anos de idade e possuam habilitação para o magistério primário, com pelo menos dezasseis valores de diploma, ou qualquer curso superior, e, excecionalmente, pessoas que não reúnam os requisitos referidos. Assegura-se, também, que seis das quinze vagas são destinadas a candidatos com habilitação para o magistério primário. A admissão pressupõe a posse de condições físicas e psíquicas indispensáveis para o exercício do magistério especial a que se destinam, averiguadas por uma inspeção efetuada pelo pessoal técnico do instituto. Para a sua frequência, os professores oficiais carecem de autorização do Ministério da Educação Nacional. A estrutura curricular e a duração mantêm-se, contemplando componentes teórica e prática de frequência obrigatória. O número semanal de aulas teóricas é de duas, num total anual de 120 horas, e as práticas de três, num total anual de 180 horas, perfazendo 300 horas letivas anuais (Sim-Sim, 1986).

A avaliação do aproveitamento decorre da elaboração de interrogatórios e de relatórios escritos, não sendo admitidos a exame final aqueles que obtêm média inferior a dez valores.

O exame final corresponde à realização de duas provas práticas: uma lição sobre um ponto tirado à sorte, vinte e quatro horas antes, de entre quinze possíveis afixados com quinze dias de antecedência; e observação psicológica e morfológica, durante o máximo de noventa minutos, de uma criança anormal, indicada pelo júri, seguida da elaboração de um relatório onde constem os observados, a interpretação e as prescrições de índole médico-pedagógica consideradas convenientes. O formando dispõe de noventa minutos para a elaboração do relatório que, posteriormente, é debatido pelo júri no tempo máximo de trinta minutos. A prova teórica é constituída por dois interrogatórios, não excedendo os quinze minutos cada, incidindo sobre matérias das duas disciplinas do curso. Só são admitidos a oral os formandos que obtêm nas provas práticas média não inferior a dez valores. A aprovação no exame dá direito ao diploma, título considerado indispensável para o exercício do ensino de anormais nos estabelecimentos do Estado.

Em 1961, procede-se a uma reformulação do estatuto do IAACF, mantendo-se com a incumbência da preparação dos professores do ensino primário ou de outros graus de ensino com o curso de magistério primário de anormais e de outro pessoal docente e técnico especializado neste ensino (Decreto-Lei n.º 43752). O modelo formativo continua a caracterizar-se pela prevalência da linha médico-psicológica no ensino das crianças e dos jovens deficientes, a qual determina a atuação pedagógica, e a ação educativa configura-se como uma intervenção na disfunção do aluno, tendo, como objetivo, reduzi-la ou eliminá-la, tornando-o útil no meio em que está inserido (Sanches, 1995).

O IAACF promove a formação de professores de ensino de anormais entre os anos letivos de 1942/43 e 1962/63 (Sim-Sim, 1986) e constitui um marco na política educativa na medida em que o diploma é reconhecido e considerado indispensável para o ensino destas crianças.

A experiência acumulada, entretanto, na formação de docentes de ensino de anormais, os progressos alcançados pelas ciências da educação, a recuperação de crianças física ou psicologicamente diminuídas e os desenvolvimentos da ortopedagogia e da pedagogia curativa levam a que, em 1964, se proceda a uma reorganização da formação dinamizada no IAACF (Decreto n.º 45832). A formação passa a designar-se por “curso de especialização de professores de crianças inadaptadas”, pondo fim à terminologia “anormais”. Podem candidatar-se indivíduos de ambos os sexos que não possuam mais de trinta e cinco anos de idade, detentores de habilitação para o magistério primário, com média igual ou superior a catorze valores e um ano de docência, ou para o ensino secundário ou, ainda, com um curso superior e que apresentem condições físicas e psíquicas que não contraindiquem o exercício do magistério especial a que se destinam. A frequência do curso por professores carece de autorização ministerial, mantendo-se o direito ao vencimento se a autorização não envolver dispensa das obrigações docentes. Em caso de especial interesse, os professores podem ser dispensados das obrigações docentes.

O curso mantém a duração de um ano e integra aulas teóricas, trabalhos práticos e estágios, num total de 690 horas, sendo que 450 horas se destinam aos trabalhos práticos ou estágios. A estrutura curricular é composta por três unidades curriculares de “informação médica e psicológica” e três de “métodos e técnicas de intervenção pedagógica” (Sim-Sim, 1986). O processo avaliativo inclui interrogatórios, relatórios escritos, trabalhos práticos, estágios e exame final com duas provas práticas e prova oral. As provas práticas integram uma lição e uma observação psicológica sobre um ponto tirado à sorte, vinte e quatro horas antes. A partir do conhecimento do ponto, o formando dispõe de duas horas para elaborar um plano de lição na presença de dois elementos do júri. A lição decorre durante uma hora, no instituto ou numa classe especial. A observação psicológica, durante duas horas, sobre uma criança designada pelo júri, dá origem a um relatório composto pelos elementos da observação, a sua interpretação e as prescrições de índole psicopedagógica consideradas convenientes. O candidato dispõe de duas horas para elaborar o relatório que será discutido em júri durante o máximo de trinta minutos. A aprovação no exame final dá direito à emissão do diploma de curso, indispensável para o exercício do ensino de crianças inadaptadas.

Em 1975, face à situação política do país, decorrente da Revolução do 25 de abril, e à contestação da eficiência e da oportunidade do curso, este é suspenso pelo período de um ano com o pretexto de ser reestruturado (Mesquita, 2001; Sanches, 1995), sendo criado um grupo de trabalho interministerial com a incumbência de apresentar propostas de reestruturação e, também, de congregação e de unificação das formações especializadas ministradas por outros organismos para além do IAACF (Mesquita, 2001).

Baseando-se na abertura à possibilidade de realização de experiências pedagógicas, de acordo com o enquadramento criado pelo Decreto-Lei n.º 47587, em 1976 o IAACF recomeça a dinamizar formação em articulação com a Faculdade de Psicologia (Mesquita, 2001). Deste modo, é autorizado o funcionamento do curso de especialização de profissionais de educação (Sim-Sim, 1986). O curso passa a ter a duração de três anos com as seguintes opções de especialização: dificuldades de aprendizagem; deficiência auditiva; deficiência visual. O plano de estudos, num total de 2175 horas (Sim-Sim, 1986), integra, nos dois primeiros anos letivos, unidades curriculares das ciências da educação (540 horas) e componentes específicas nas áreas de especialização (1035 horas). O terceiro ano é destinado ao estágio durante trinta semanas, num total aproximado de 600 horas. Esta estrutura dá um passo assinalável com o aumento significativo do tempo de formação e o conseqüente grau de especialização. Por outro lado, diversifica-se a formação do IAACF com oferta de especializações nos domínios sensoriais e cognitivo.

Em 1978, é aprovada uma nova estrutura da formação, com a designação de “curso de especialização de professores de ensino especial” (Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 108/81), prevendo-se já a sua transição para a Escola Superior de Educação de Lisboa (Decreto-Lei n.º 513-T/79).

A experiência desenvolvida leva à definição de um novo enquadramento destinado à formação de docentes com o “curso de professores de ensino especial” nos seguintes domínios: funcionamento intelectual deficitário; deficiência auditiva; deficiência visual; deficiência motora (Despacho Normativo n.º 108/81). Podem candidatar-se educadores de infância e professores profissionalizados dos ensinos básico e secundário, com um mínimo de dois anos de atividade docente, estando sujeitos ao *numerus clausus* fixado anualmente em função das necessidades regionais. Os candidatos que exercem funções nos estabelecimentos dependentes do MEC carecem de autorização superior e podem obter dispensa do exercício de funções, sem prejuízo do vencimento nem da contagem do tempo de serviço.

O curso mantém a duração de três anos, cujo plano de estudos integra unidades curriculares do domínio das ciências da educação (765 horas), da componente específica na área de especialização (930 horas) e estágio durante o terceiro ano letivo. O primeiro ano tem caráter propedêutico, o segundo foca-se essencialmente nas aprendizagens relacionadas com a área de especialização escolhida e o terceiro reveste a natureza de estágio realizado em situação profissional, onde os formandos podem concretizar um projeto de intervenção, efetivado em condições experimentais. À semelhança dos cursos anteriores, o diploma continua a constituir condição indispensável para o exercício de funções docentes no ensino especial.

Por proposta do IAACF, em 1983, o diretor-geral do ensino superior aprova o regulamento de estágio (Despacho n.º 77/83). Este estágio realiza-se em contexto real de trabalho, o mais semelhante possível àquele em que o formando irá exercer atividade, de forma a proporcionar a integração profissional dos estagiários, cometendo-lhes uma efetiva responsabilidade docente, orientada e apoiada, e a aplicação dos conhecimentos, métodos e técnicas, bem como os instrumentos de caracterização e intervenção pedagógica adquiridos durante o curso. O estágio desenvolve-se em estabelecimentos e serviços de ensino ou médico-pedagógicos e pode revestir uma das seguintes modalidades: ensino itinerante; salas de apoio; núcleo de apoio; classes especiais; instituições de ensino especial; orientação domiciliária.

O estágio integra, em cada trimestre, a realização de um seminário no IAACF. O horário semanal de trabalho oscila entre as dezoito e as vinte e duas horas e a avaliação compreende as modalidades contínua, da responsabilidade conjunta do colaborador pedagógico e do orientador de estágio, e final, com a discussão de um relatório de estágio perante um júri, a quem compete a atribuição da classificação final.

Em 1984, considera-se necessário introduzir alterações na estrutura e nos conteúdos curriculares adequando-os às características específicas dos docentes dos diversos níveis de educação e ensino (Despacho Normativo n.º 106/84). Deste modo, a frequência do curso restringe-se aos educadores de infância e aos professores do primeiro ciclo do ensino básico desde que possuam um mínimo de dois anos de exercício de funções nos respetivos níveis.

Para os docentes dos restantes níveis de ensino, prevê-se a reestruturação da formação, tendo em conta as necessidades específicas para a especialização de professores para os ensinos preparatório e secundário. Enquanto tal situação não ocorre, projeta-se a formação destes docentes com ações de formação. Com este enquadramento, realizam-se três cursos entre os anos de 1979 a 1985 (Sim-Sim, 1986).

Correspondendo a reiteradas solicitações, em 1983 é autorizada a extensão do curso à região Autónoma da Madeira, em condições a regulamentar (Despacho n.º 59/RAM-ME/83). Acontece, porém, que este diploma é revogado em 1985 (Despacho n.º 66/SEES/85) e, em alternativa, cria-se um contingente especial destinado a docentes daquela região autónoma para o curso ministrado no IAACF.

Até então, o atendimento das crianças assenta na base compensatória do défice apresentado e por categorização de deficiência. Nesta perspetiva, a formação de professores de educação especial incide sobretudo na aprendizagem de técnicas e de métodos compensatórios da deficiência. Perante as novas perspetivas educativas, centradas no desenvolvimento do indivíduo e na aceitação e na valorização da diferença, e o assomo do princípio da integração, decorre a necessidade de preparar os professores de educação especial para os apoios específicos e os diferentes níveis e tipos de integração adequados às necessidades educativas especiais (Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 18/86). Assim, em 1986, surge o “curso de formação de professores de educação especial” destinado a formar apenas educadores de infância e professores do então ensino primário numa perspetiva de integração e de polivalência de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais naqueles níveis de educação e ensino (Despacho Normativo n.º 18/86).

O curso mantém a duração de três anos, organizado em dois anos de parte escolar e um de atividade profissional acompanhada, e oferece quatro opções de especialização: deficiência auditiva; deficiência mental/dificuldades de aprendizagem; deficiência motora; deficiência visual. O plano de estudos é composto por unidades curriculares distribuídas pela formação em ciências da educação (360 horas), componente específica da área de especialização (1230 horas) e estágio ao longo do terceiro ano letivo.

As atividades letivas integram uma componente teórica e prática. A componente teórica, no primeiro ano, centra-se na preparação complementar em ciências da educação e parâmetros do desenvolvimento da criança e na formação inicial em diferenças no ritmo e no processo de desenvolvimento e conseqüentes necessidades educativas especiais. O segundo ano incide sobretudo na análise de modelos de intervenção pedagógica adequados às áreas específicas de especialização. A componente prática é introduzida de forma gradual ao longo do curso e orientada para a intervenção direta com os alunos mas, também, com os adultos, designadamente, pais, professores e outros técnicos. O terceiro ano consiste numa experiência de exercício profissional integral, desenvolvida em instituições públicas ou

privadas, supervisionada pelo IAACF e complementada por ações de formação consideradas necessárias.

Os candidatos devem possuir o mínimo de dois anos completos de atividade docente nos respetivos níveis de educação e ensino e o diploma continua a constituir título indispensável para o exercício de docência de crianças com necessidades educativas especiais. Pelo facto do curso se destinar aos educadores de infância e professores do ensino primário, fica o IAACF incumbido de promover ações de formação em exercício para os docentes dos ensinos preparatório e secundário.

O IAACF é a instituição que proporciona mais formação de professores para a educação especial, de forma sistemática e continuada, englobando todas as áreas da deficiência, embora com predomínio para a deficiência intelectual (Mesquita, 2001). A sua atuação norteia-se, inicialmente, por uma perspectiva assistencialista médico-pedagógica, transitando, posteriormente, para uma perspectiva integradora.

### **3.1.2. Casa Pia de Lisboa**

O Regulamento Geral da Casa Pia de Lisboa, aprovado pelo Decreto n.º 39787 mas, na versão resultante das alterações introduzidas pelo Decreto n.º 41086, em 1957, prevê que, na falta de cursos oficiais de preparação para o magistério ou outras funções ligadas à recuperação pedagógica de crianças, a Provedoria organize cursos próprios ou estágios para esse fim, com a colaboração do pessoal dos seus serviços ou recorrendo a estranhos nacionais ou estrangeiros.

Neste contexto, é criado o “curso de especialização de professores para o ensino de surdos-mudos” funcionando anexo ao Instituto Jacob Rodrigues Pereira, integrado na Casa Pia de Lisboa. O curso visa a especialização de professores para o ensino de surdos-mudos e outros deficientes da audição e da fala (Sim-Sim, 1986). Tem a duração de dois anos, num total de 962 horas, e o plano de estudos contempla unidades curriculares da componente específica na área de especialização, designadamente, cadeiras de informação médica e psicológica e de métodos e técnicas de intervenção pedagógica, e estágio.

O primeiro ano do curso distribui-se por três períodos sequenciais: o período teórico, o período prático e o período técnico. Este último período visa a aquisição das técnicas de observação psicológica e audiométrica, de treino auditivo e de leitura da fala e de outros trabalhos exigidos pela recuperação pedagógica das crianças surdas. Ainda durante este ano, cada aluno realiza uma conferência sobre um tema da sua escolha.

O segundo ano integra os estágios de ensino e de investigação, num crédito horário de 600 horas, e os alunos elaboram relatórios periódicos e realizam uma conferência pedagógica sobre um tema à escolha relacionado com a problemática da educação de crianças surdas.

Como requisitos de acesso ao curso, os candidatos devem ser diplomados com Exame de Estado para o magistério primário com classificação não inferior a quinze valores, possuir menos de vinte e oito anos de idade, com referência a um de outubro, estar isentos de qualquer impedimento para o exercício do magistério oficial e ter aprovação na inspeção médica e no exame de admissão ao curso. Existe uma salvaguarda que dispensa dos requisitos anteriores os professores com experiência no ensino dos surdos-mudos e que desejem aperfeiçoar-se e atualizar-se. O exame de admissão é composto por duas provas, escritas e orais, incidindo sobre filosofia da educação e psicologia infantil.

A conclusão do curso implica a realização do Exame de Estado que constitui habilitação legal para o exercício do magistério especial de crianças surdas e outros deficientes da audição e da fala em estabelecimentos oficiais dependentes do Subsecretariado de Estado da Assistência Social. O Exame de Estado consta da execução de uma lição a um grupo de crianças surdas, seguida de discussão durante meia hora, e da defesa oral de uma dissertação, no período de tempo compreendido entre trinta minutos e uma hora.

Em 1961, com um novo regulamento, a formação passa a designar-se por “curso de especialização de professores para o ensino de surdos e outros deficientes da audição e da fala” (Sim-Sim, 1986). A duração é encurtada para um ano letivo e o plano de estudos mantém-se com unidades curriculares da componente específica na área de especialização, designadamente, cadeiras de informação médica e psicológica, e de métodos e técnicas de intervenção pedagógica (Sim-Sim, 1986).

Ao nível dos requisitos de acesso, a média de Exame de Estado baixa para o mínimo de treze valores, a idade limite dilata, passando a ser considerada a inferior aos trinta anos à data da matrícula, e deixa de ser realizado exame de admissão ao curso. As provas de Exame de Estado ocorrem um ano após a conclusão do curso e constam da defesa oral de uma dissertação sobre um tema à escolha do candidato de entre uma relação proposta durante o prazo mínimo de meia hora. Este desfasamento temporal entre a conclusão da frequência da formação e a realização do Exame de Estado condiciona a duração do curso fazendo com que, efetivamente, este englobe dois anos letivos de preparação.

Entretanto, em 1982, decorrente da experiência acumulada e da reconhecida falta de docentes especializados, a formação é reformulada passando a “curso de formação de professores do ensino especial de deficientes auditivos” (Sim-Sim, 1986). O curso tem a duração de dois anos e o plano de estudo, com 1135 horas de formação, integra os períodos propedêutico, teórico e prático, prática pedagógica semanal (90 horas), estágio (600 horas) e trabalho de investigação. É de salientar a introdução, ainda que reduzida, de unidades referentes às ciências da educação (15 horas), para além da componente específica na área de especialização (430 horas), designadamente, cadeiras de informação médica e psicológica e de métodos e técnicas de intervenção pedagógica (Sim-Sim, 1986). O plano de estudos

configura a introdução e o reconhecimento da importância e da influência da área da psicologia.

Podem candidatar-se educadores de infância, professores do ensino básico e professores de iniciação musical e de educação física e/ou expressão corporal com habilitação própria e com estágio, com classificação não inferior a catorze valores no curso base, dois anos de exercício de atividade docente e idade não superior a trinta anos até trinta e um de dezembro. No entanto, a posse de experiência com deficientes pode dispensar dos requisitos anteriores.

A formação de professores proporcionada pela Casa Pia centrou-se essencialmente na deficiência sensorial associada à audição, direcionada, deste modo, para o apoio e o ensino de crianças e jovens surdos-mudos e com problemas de fala.

### **3.1.3. Direção-Geral da Assistência**

No âmbito do processo formativo dos seus quadros, no ano letivo de 1966/67, também a Direção-Geral da Assistência, através do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal, cria o “curso de especialização de professores e educadores de crianças deficientes visuais”, (Sim-Sim, 1986). O curso tem a duração de um ano e o plano de estudos contempla 190 horas de matérias curriculares da componente específica na área da especialização e 240 horas de prática integrada durante doze semanas. No ano letivo seguinte, procede-se ao reforço das horas das matérias curriculares na componente específica da área de especialização, passando estas para 255 horas.

Posteriormente, em 1970/72, a formação passa a ter a duração de dois anos e os planos de estudo sofrem alterações significativas (Sim-Sim, 1986), passando a comportar 1210 horas de formação e a introdução de unidades curriculares relacionadas com a área das ciências da educação. Do crédito global, 160 horas destinam-se a prática integrada e 480 horas a estágio. Entretanto, o curso seguinte sofre nova alteração ao nível do plano de estudos, com a introdução de uma unidade curricular relativa à evolução histórica e à legislação, alongando-se o crédito horário global para 1306 horas (Sim-Sim, 1986).

Na mesma época, a Direção-Geral da Assistência cria, também, o “curso de especialização de professores e educadores de crianças deficientes auditivas” (Sim-Sim, 1986) com a duração de um ano e um plano de estudos composto por matérias curriculares da componente específica na área de especialização (180 horas) e prática integrada (240 horas) durante doze semanas. Com este figurino, realiza-se um curso no ano letivo de 1966/67. No ano letivo seguinte, decorre novo curso mas com alterações no plano de estudos ao nível do reforço do crédito horário global, passando para 468 horas.

Posteriormente, realizam-se mais quatro cursos mas com a duração de dois anos e um crédito horário global de 883 horas de formação (Sim-Sim, 1986). O plano de estudos integra uma

unidade curricular das ciências da educação (60 horas), várias unidades da componente específica na área de especialização (223 horas), assim como 240 horas destinadas à prática integrada e 360 horas ao estágio.

Em síntese, a formação dinamizada pela Direção-Geral da Assistência visa exclusivamente a especialização de professores e educadores para a intervenção junto de crianças com limitações sensoriais, designadamente auditivas e visuais, numa perspetiva educativa.

### **3.1.4. Direção-Geral do Ensino Básico e Direção-Geral do Ensino Secundário**

Em 1973, a Divisão do Ensino Especial, integrada na estrutura orgânica da Direção-Geral do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 45/73), assume competências ao nível da formação e aperfeiçoamento dos agentes de ensino destinados às classes ou cursos especiais e, para o efeito, cria o “curso de especialização no ensino de crianças deficientes”, nas áreas da visão, audição e motora (Sim-Sim, 1986). Trata-se de uma solução de emergência face à manifesta carência de professores especializados para funções educativas junto das crianças cegas, surdas ou com deficiências motoras que entretanto se foram integrando nas classes regulares, dado que o IAACF continua a assegurar a formação na área da deficiência intelectual.

O curso visa preparar professores para exercerem uma compensação educativa junto de crianças com deficiências sensoriais e motoras mas integradas em classes regulares. No entanto, prevê-se que alguns dos participantes possam vir a exercer funções em alguns estabelecimentos particulares ou oficiais, na dependência da Direção-Geral de Assistência. Segundo A. Costa (2012), o primeiro curso tem a duração de dois anos, sendo os primeiros três meses de base comum seguidos da formação na componente específica de especialização e os seis meses finais realizados em contexto prático. Para além das aulas, há diversos momentos práticos em estabelecimentos educativos e centros médicos e de reabilitação. O plano de estudos integra matérias curriculares de formação de base em educação, comum às três áreas de especialização e com a mesma carga horária (177 horas), e abordagens psicopedagógicas específicas, com carga horária diferente segundo a seguinte distribuição: deficiência auditiva, 204 horas; deficiência motora, 147 horas; deficiência visual, 277 horas (Sanchez, 1995). Inclui, ainda, 75 horas de prática integrada e estágio durante 30 semanas, correspondendo a um total de 600 horas (Sim-Sim, 1986).

O objetivo primordial da formação visa a integração das crianças com deficiências nas três áreas de valência. Foram selecionados sessenta candidatos, dez por cada distrito envolvido, designadamente, Coimbra, Guarda, Lisboa, Porto, Viana do Castelo e Viseu (A. Costa, 2012).

De modo análogo, a Divisão de Ensino Especial da Direção-Geral do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 44/73) cria o “curso de especialização para professores de deficientes visuais” (Sim-Sim, 1986), estruturado um pouco à semelhança daquele promovido pela

Direção-Geral do Ensino Básico, com a duração de dois anos letivos e o plano de estudos centrado em aspetos curriculares de formação de base em educação (aproximadamente 110 horas) e em abordagens psicopedagógicas específicas (237 horas). O segundo ano é destinado ao estágio, com duração de 30 semanas, perfazendo 600 horas (Sanches, 1995; Sim-Sim, 1986).

Com estes figurinos, realiza-se apenas um curso promovido por cada Divisão de Ensino Especial porque as formações transitam para a alçada da Direção-Geral do Ensino Superior, estando prevista a sua dinamização pelas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e do Porto, mantendo-se, até lá, sob a responsabilidade do IAACF (A. Costa, 1981).

### **3.2. Concentração da Formação em Educação Especial nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto**

A formação dos professores de educação especial é, assim, da responsabilidade de várias instituições, tuteladas por diferentes ministérios. Perante esta dispersão, em 1985, é criado um grupo de trabalho com a incumbência de proceder a uma cuidadosa inventariação de todos os cursos de especialização em educação especial realizados por instituições ou organismos oficiais, identificar os educadores e os professores certificados com aproveitamento e elaborar propostas de complemento de formação, quando tal se considere necessário (Despacho Conjunto n.º 222/MEC/85).

Em resultado do trabalho desenvolvido, é publicado o Despacho n.º 73/MEC/87 que, para efeitos profissionais, reconhece especializados para o exercício de funções docentes no âmbito da educação e do ensino especial os 962 educadores e professores (Sim-Sim, 1986) que frequentaram com aproveitamento qualquer um dos cursos analisados acima realizados a partir de 1942 e constantes do mapa anexo ao diploma (Sanches, 1995). A constituição do grupo de trabalho e os resultados apresentados correspondem, na nossa perspetiva, à conclusão da primeira fase no processo de formação de professores de educação especial.

Em 1986 procede-se, finalmente, à anunciada transição da formação dos professores para a educação especial para as Escolas Superiores de Educação de Lisboa e do Porto, iniciando-se, deste modo, a segunda fase do processo de formação de professores para a educação especial. Até ao início da década de 90, do século XX, estas duas instituições são as únicas responsáveis pelo processo formativo dos docentes de educação especial. Os cursos entretanto criados refletem, de algum modo, uma transição do paradigma da intervenção médico-pedagógica para o paradigma centrado na intervenção educativa decorrente de um diagnóstico educativo (Sanches, 2011).

A Escola Superior de Educação de Lisboa passa a ministrar o “curso de educação especial” (Portaria n.º 441/86), assente numa perspetiva orientada para a disponibilização de serviços

suplementares e/ou diferentes dos normalmente existentes no sistema educativo regular, tendo em vista, tanto quanto possível, o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais dentro das estruturas da escola regular. Neste contexto, o professor é formado para a polivalência do atendimento, dotando-o da capacidade de responder simultaneamente aos diversos tipos de necessidades educativas especiais das crianças e das estruturas escolares. O atendimento pedagógico pode assumir as seguintes formas: direto à criança ou indireto ao professor da classe ou à família; permanente, contínuo, esporádico ou transitório; total ou parcialmente integrado na escola regular ou domiciliário.

Por outro lado, o curso visa tornar o docente de educação especial apto a proceder ao rastreio e à avaliação das crianças com necessidades educativas especiais; elaborar e executar programas educativos individuais e, quando necessário, proceder a adequações curriculares; criar e manipular métodos, técnicas e materiais didáticos facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento integral e específico de cada criança; apoiar, estimular e incrementar a integração escolar e social da criança com necessidades educativas especiais; ser agente dinamizador na melhoria das condições pedagógicas do sistema escolar. Neste contexto, consideram-se crianças com necessidades educativas especiais as que apresentam diferenças/défices que originam problemas de comunicação, visuais, motores e de cognição e, ainda, aquelas cognitivamente e artisticamente superdotadas, que requerem uma intervenção educativa específica tendo em vista o total desenvolvimento do seu potencial.

A formação tem a duração de dois anos letivos, num total de 1350 horas, e contempla as áreas de especialização de problemas de comunicação, problemas de motricidade e problemas de cognição. O plano de estudos é composto por disciplinas de ciências da educação (150 horas) e de componente específica na área de especialização (960 horas), bem como o desenvolvimento de um projeto de investigação/inação educativa (240 horas). O primeiro ano proporciona uma formação geral e transversal, comum a todos os alunos. O segundo ano é mais específico na medida em que inclui a área de atendimento às necessidades educativas especiais e as áreas de especialização, designadamente, problemas de comunicação, problemas de motricidade e problemas de cognição. A componente prática é orientada para a intervenção direta, quer com as crianças, quer com os adultos que com elas privam. A componente “projeto de investigação/inação pedagógica” visa a integração da formação teórica e da prática. O curso destina-se a educadores de infância e professores do magistério primário com dois anos de serviço docente e o diploma final continua a constituir título suficiente para o exercício de funções junto de crianças com necessidades educativas especiais.

Ainda em 1986, é criado o Curso de Educação Especial na Escola Superior de Educação do Porto (Portaria n.º 433/86). O preâmbulo do documento de criação do curso enfatiza o princípio da universalidade da educação, considerando todas as crianças em idade escolar integradas na escola, salvaguardando que o acompanhamento pode variar consoante a idade,

as suas necessidades e as disponibilidades do sistema. A grande variedade e amplitude de gravidade dos casos que requerem intervenção especial, situada entre os 0 e os 12 anos, exigem do docente especializado uma preparação para tipos diferenciados de apoio pedagógico.

As condições de organização e funcionamento do curso são semelhantes às da congénere lisboeta, situando-se as diferenças ao nível do plano de estudos. Este compõe-se por um tronco comum e por unidades curriculares específicas das áreas de especialização em que se desdobra, com um crédito horário global de 1385 horas, distribuídas por formação em ciências da educação (210 horas), componente específica na área de especialização (885 horas) e prática pedagógica acompanhada (290 horas) a decorrer no último semestre, consistindo numa experiência de exercício profissional integral, realizada em instituições e complementada por ações de formação julgadas necessárias. A duração mantém-se em dois anos letivos com as áreas de especialização de: problemas auditivos e de linguagem; problemas visuais e multideficiência; deficiência mental e problemas motores.

Este último curso destaca-se por apresentar um plano de estudos bastante diversificado nas temáticas abordadas, constituído por vinte e uma unidades curriculares, com diferentes cargas horárias, distribuídas por três semestres, conferindo aos alunos uma formação abrangente e polivalente no atendimento.

### **3.3. Diplomas de estudos superiores especializados**

No decorrer da publicação da LBSE, é estabelecido o ordenamento jurídico da formação dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 344/89). Neste enquadramento, a formação de docentes para a educação especial realiza-se pela frequência com aproveitamento de cursos de especialização vocacionados para o efeito, podendo aceder educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial. Por outro lado, a LBSE prevê a existência de diplomas de estudos superiores especializados, que, formando um conjunto coerente com um curso de bacharelato precedente, podem conduzir à obtenção do grau de licenciado.

Os cursos superiores especializados caracterizam-se pela diversidade na oferta de opções e têm claramente uma lógica profissional, constituindo uma modalidade da formação especializada de professores (Formosinho, 2000).

#### **3.3.1. Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial**

Os primeiros cursos de estudos superiores especializados surgem no início da década de 90 do século passado e correspondem, na nossa perspetiva, à terceira fase do processo formativo dos docentes de educação especial. Por outro lado, esta década caracteriza-se pela liberalização da formação de professores, com a abertura de instituições privadas,

competindo ao Estado o papel regulador, deixando de ser a entidade responsável pela elaboração dos planos de estudo (Pereira et al., 2007). Várias instituições de ensino superior, privado e público, promovem estes cursos, uns mais diretamente vocacionados para a intervenção no âmbito da educação especial, outros mais abrangentes, mas também reconhecidos para efeitos de qualificação profissional para o futuro grupo de recrutamento de educação especial.

Em 1991, a Escola Superior de Educação de Lisboa (Portaria n.º 1072/91) passa a ministrar dois cursos de estudos superiores especializados para professores em função do nível de educação e ensino. Assim, o curso de “educação especial - educação pré-escolar e ensino básico” direciona-se para os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo do ensino básico e oferece as seguintes opções nos domínios de especialização: necessidades educativas ligeiras; problemas graves de cognição; problemas graves de comunicação; problemas motores profundos; multideficiência. O curso de “educação especial - ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário” destina-se a professores dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário e disponibiliza as seguintes opções nos domínios de especialização: problemas auditivos e de linguagem; problemas visuais e motores. A existência de dois cursos cria condições para o acompanhamento transversal das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais integrados no sistema de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No entanto, a formação difere consoante o nível educativo em que os candidatos exercem atividade docente.

Os candidatos devem ser titulares do grau de bacharel ou de licenciado em educação de infância ou professor profissionalizado para os restantes níveis de ensino e ter dois anos completos de serviço docente. Os cursos têm a duração de dois anos letivos, a tempo integral, e incluem aulas teórico-práticas e aulas práticas. O curso de “educação especial - educação pré-escolar e ensino básico” contempla 1320 horas, distribuídas por formação em ciências da educação (90 horas), componente específica da área de especialização (990 horas) e projeto de investigação/inação pedagógica (240 horas). O curso de “educação especial - ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário” determina 1320 horas de formação, distribuídas por formação em ciências da educação (150 horas), componente específica da área de especialização (930 horas) e projeto de investigação/inação pedagógica (240 horas).

Em 1995, são aditadas opções nos domínios de especialização destas formações, designadamente, de problemas de visão ao curso de “educação especial - educação pré-escolar e ensino básico” e de problemas de aprendizagem e de comportamento ao curso de “educação especial - ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário” (Portaria n.º 66/95).

Em 1997, o plano de estudos do primeiro ano do curso de “educação especial - educação pré-escolar e ensino básico” sofre algumas alterações. Introduce-se uma unidade curricular, ajusta-

se a designação de algumas unidades curriculares e a respetiva carga letiva e aumenta-se em uma hora a carga horária semanal, perfazendo no total 1350 horas (Portaria n.º 1049/97).

Também a Escola Superior de Educação do Porto é autorizada a conferir o diploma de estudos superiores especializados em “educação especial - educação pré-escolar e ensino básico (1.º Ciclo)”, nas opções de deficiência auditiva e problemas de linguagem, de deficiência visual e multideficiência e de deficiências motoras e mental, e em “educação especial - ensino básico (2.º e 3.º Ciclos) e ensino secundário” (Portaria n.º 1074/91). Os candidatos devem ser educadores de infância ou professores do primeiro ou dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico ou do ensino secundário, consoante o curso pretendido, ter dois anos de serviço efetivo e ser titular de bacharelato ou de licenciatura. Os cursos têm a duração de dois anos letivos, a tempo integral, e o plano de estudos integra aulas teórico-práticas, projeto/dissertação e prática pedagógica, estes últimos apenas no segundo ano. O plano de estudos do curso de “educação especial - educação pré-escolar e ensino básico (1.º Ciclo)” contempla 1455 horas de formação distribuídas por ciências da educação (240 horas), componente específica na área de especialização (855 horas), projeto/dissertação (180 horas) e prática pedagógica semestral (180 horas). O curso de “educação especial - ensino básico (2.º e 3.º Ciclos) e ensino secundário” integra 1305 horas de formação, distribuídas por ciências da educação (255 horas), componente específica na área de especialização (690 horas), projeto/dissertação (180 horas) e prática pedagógica semestral (180 horas).

Em 1997, introduzem-se alterações (Portaria n.º 147/97) no curso de “educação especial - educação pré-escolar e do ensino básico (1.º Ciclo)”, passando a ter as seguintes opções: deficiência mental e deficiência auditiva; deficiência mental e deficiência visual; deficiência mental e deficiência motora. Por outro lado, no segundo ano do curso é introduzida uma unidade curricular semestral na componente específica da área de especialização, aumentando a carga horária global para 1485 horas de formação.

No processo de democratização da formação, as Escolas Superiores de Educação Jean Piaget de Almada e do Arcozelo (Portaria n.º 1154/91), enquadradas no regime do ensino superior particular, passam a poder ministrar o curso de estudos superiores especializados em educação especial. Como requisitos de ingresso impõe-se apenas a titulação de um diploma de bacharelato ou de licenciatura adequado, sem prejuízo de outros a definir pelas instituições. O curso tem a duração de dois anos letivos, com 1720 horas de formação distribuídas por ciências da educação (160 horas), componente da área específica de especialização (820 horas), prática pedagógica (600 horas) e definição, orientação e acompanhamento do projeto e trabalho de pesquisa (140 horas). Posteriormente, esta formação estende-se à Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu (Portaria n.º 149/95) nas mesmas condições processuais e estruturais das instituições anteriores pertencentes à mesma cooperativa de ensino superior.

Nesta dinâmica formativa, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portaria n.º 1073/91), instituição de ensino superior particular, é, também, autorizada a ministrar o curso de estudos superiores especializados em educação especial. Os candidatos devem ser titulares do grau adequado de bacharelato ou licenciatura, sem prejuízo de outros definidos pela instituição, segundo os critérios da monodocência ou da pluridocência. O curso tem a duração de dois anos, num total de 1710 horas, e os conteúdos programáticos das unidades curriculares diferem de acordo com o regime de docência a que se destinam. O plano de estudos integra disciplinas de ciências da educação (285 horas), componente específica na área de especialização (1135 horas) e prática pedagógica (290 horas). O plano de estudos caracteriza-se por proporcionar uma formação abrangente e diversificada nas temáticas, na medida em que integra vinte e sete unidades curriculares das mais diversas áreas disciplinares.

Em 1995, procede-se à alteração do plano de estudos (Portaria n.º 1439/95) com redução da carga letiva global para 1190 horas repartida pela área das ciências da educação (120 horas), componente específica da área de especialização (840 horas) e prática pedagógica e projeto de investigação (230 horas). O plano de estudos assinala duas unidades curriculares opcionais e todas aquelas cuja abordagem dos conteúdos é diferenciada conforme se trate de formandos destinados a exercer atividade no regime de monodocência ou de pluridocência.

Em 1992, a Escola Superior de Educação de Coimbra vê-lhe conferida autorização para dinamizar o curso de estudos superiores especializados em educação especial, nas opções de dificuldades de aprendizagem e de problemas graves de motricidade e cognição (Portaria n.º 962/92). Os candidatos devem ser educadores de infância ou professores profissionalizados do primeiro ciclo do ensino básico, com dois anos completos de serviço, e detentores do grau de bacharel ou de licenciado. O curso tem a duração de dois anos, num total de 1135 horas letivas, e funciona a tempo integral, com dispensa de serviço docente. O plano de estudo, comum no primeiro ano de ambas as opções de especialização, inclui unidades curriculares distribuídas por ciências da educação (165 horas), componente específica na área de especialização (940 horas) e metodologia de investigação científica (30 horas). No segundo ano, os formandos realizam um projeto de investigação aplicado à opção do curso em que se inscrevem com os objetivos fundamentais de os capacitar para conceber, planificar e executar uma investigação aplicada e aprofundar o conhecimento da realidade profissional com que se vão confrontar. O curso entrou em funcionamento no ano letivo de 1993/94 e mante-se até ao ano de 1997/98 (Vale, Vaz, & Ramalho, 2009).

Em 1992, a Escola Superior de Educação de Faro, integrada na Universidade do Algarve, é autorizada a ministrar o curso de estudos superiores especializados em educação especial, na opção de dificuldades de aprendizagem (Portaria n.º 970/92). Destina-se a professores profissionalizados do primeiro ciclo do ensino básico, com dois anos letivos completos de experiência nesse nível de ensino, titulares do grau de bacharel ou de licenciado. Nas

condições de acesso, existe um mecanismo de proteção regional com uma percentagem nunca superior a cinquenta por cento destinada a candidatos em exercício de funções no distrito de Faro. Por outro lado, podem ser afetadas vagas até vinte por cento para candidatos provenientes de instituições protocoladas com a universidade ou a escola superior. A formação decorre durante dois anos letivos, a tempo integral, e o plano de estudos contempla unidades curriculares de frequência semestral, com aulas de natureza teórica, teórico-prática, prática e, ainda, seminários, num total de 1260 horas letivas. A formação incide nas áreas das ciências da educação (225 horas), da componente específica da especialização (540 horas) e projeto de intervenção educativa (495 horas).

Em janeiro de 1993, o Senado da Universidade do Minho, por proposta do Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância, cria o curso de estudos superiores especializados em educação especial no ramo de especialização de problemas de aprendizagem e de comportamento, destinado fundamentalmente ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais ligeiras e moderadas. A formação destina-se aos educadores de infância e aos professores dos primeiro e segundo ciclos do ensino básico, com dois anos letivos completos de serviço, titulares de um bacharelato ou de um curso legalmente equiparado ou do grau de licenciatura. A opção pela restrição a esta categoria de candidatos baseia-se na correspondência existente com os níveis de escolarização onde as dificuldades de aprendizagem são mais notórias e o acompanhamento igualmente necessário.

O curso tem a duração de dois anos letivos, num total de 1035 horas, distribuídas por componente das ciências da educação (90 horas), área de especialização (855 horas) e investigação em educação especial (90 horas) que serve de suporte à realização de uma monografia final. O primeiro ano do curso contempla uma formação teórico-prática específica e um tronco comum. O segundo ano integra unidades curriculares específicas e o desenvolvimento de uma monografia. O plano de estudos estrutura-se por unidades de crédito, sendo necessário o mínimo de quarenta e cinco para a atribuição do respetivo diploma e contempla aulas teórico-práticas e práticas. O curso entra em vigor no ano letivo de 1993/94.

A Escola Superior de Educação de Torres Novas, instituição de ensino superior particular, é autorizada a ministrar o curso de estudos superiores especializados em educação especial a partir do ano letivo de 1994/95 (Portaria n.º 114/95). Podem candidatar-se educadores de infância ou professores do ensino básico titulares de bacharelato ou de licenciatura com, pelo menos, dois anos de serviço docente. O curso tem a duração de dois anos letivos e funciona em regime pós-laboral, com aulas teóricas e teórico-práticas. O plano de estudos comporta um crédito horário global de 1230 horas, distribuído por unidades curriculares de ciências da educação (360 horas), componente específica na área de especialização (630 horas) e metodologia e técnicas de investigação e estatística (240 horas) com a realização de um trabalho final de curso.

Também a Escola Superior de Educação de Castelo Branco é autorizada a conferir o diploma de estudos superiores especializados em educação especial (Portaria n.º 106/97 alterada pela Declaração de Retificação n.º 6-H/97). Comparativamente aos cursos anteriores, este tem a duração de três semestres letivos. O plano de estudos comporta 900 horas de formação distribuídas pela área das ciências da educação (180 horas), componente específica na área da especialização (420 horas) e estágio (300 horas) a decorrer durante todo o terceiro semestre. Como requisitos de acesso, exige-se, cumulativamente, habilitação profissional para a docência, experiência mínima de três anos e ser titular de um grau de bacharel ou de licenciado. O curso entra em funcionamento no ano letivo de 1996/97.

No final de 1996, a Escola Superior de Educação de Beja é autorizada a conferir o diploma de estudos superiores especializados em educação especial (Portaria n.º 766/96). A formação tem a duração de dois anos letivos e destina-se a indivíduos com habilitação profissional para a docência, com um mínimo de três anos de experiência e grau de bacharel ou de licenciado. As vagas são distribuídas por contingentes correspondentes a docentes profissionalizados por cada nível de educação e ensino. O plano de estudos compreende a modalidade de aulas teórico-práticas, aulas práticas e seminário/estágio, perfazendo 1260 horas letivas, distribuídas por unidades curriculares de ciências da educação (390 horas) e da componente específica na área de especialização (870 horas).

Como podemos constatar, os cursos de estudos superiores especializados na área da educação especial divergem essencialmente quanto à duração total da formação e quanto ao modo de articular os saberes científicos de especialidade e os saberes científicos educacionais (Esteves, 2007). No entanto, também são notórias divergências nos requisitos de acesso, designadamente na exigência de experiência docente, e no direcionamento de algumas formações em função do regime de monodocência ou pluridocência dos formandos. No geral, predominam as formações destinadas a educadores de infância e docentes do primeiro ciclo do ensino básico, com a duração de dois anos letivos. Algumas incluem prática pedagógica, designadamente na modalidade de estágio, e/ou a elaboração de projetos na área de especialização.

### **3.3.2. Outros diplomas de estudos superiores especializados com habilitação profissional para educação especial**

Para além dos diplomas de estudos superiores especializados abordados acima, direcionados exclusivamente para a formação em educação especial, existe um leque diversificado de outros cursos, com temáticas e públicos-alvo específicos, os quais são reconhecidos e conferem qualificação profissional para a docência em educação especial.

Em 1989, a Escola Superior de Educação de Santarém ministra o “curso de estudos superiores especializados em apoio educativo a populações especiais” (Portaria n.º 795/89). A formação

visa fornecer competências específicas para a intervenção educativa junto de crianças ou jovens que apresentem problemas de aprendizagem devido a causas maturacionais, desfavorecimento de cariz sociocultural e/ou diferenças linguísticas. A intervenção concebe-se em três vertentes: direta, junto das referidas populações escolares; de suporte metodológico, junto dos professores que lidam com os alunos; de apoio e diálogo a nível familiar e/ou grupo de pertença. Os candidatos devem possuir um grau de bacharel ou de licenciado e uma habilitação profissional para a docência nos ensinos básico ou secundário e são distribuídos por dois contingentes: professores do então ensino primário e professores profissionalizados do ensino preparatório, com experiência de três anos de tempo integral (75% das vagas); restantes candidatos (25% das vagas). O curso tem a duração de dois anos letivos com 705 horas de formação nas áreas das ciências da educação (375 horas) e na componente específica da especialização (330 horas). Entretanto, em 1997, introduzem-se alterações (Portaria n.º 391/97), abrindo as candidaturas aos educadores de infância com habilitação profissional e enriquecendo o plano de estudos com a integração de um projeto de investigação (45 horas), mantendo-se a formação na componente específica da área de especialização (330 horas) e reduzindo-se nas ciências da educação (330 horas).

De igual modo, a Escola Superior de Educação de Santa Maria é autorizada a ministrar o “curso de estudos superiores especializados em apoio educativo” a partir do ano letivo de 1992/93 (Portaria n.º 264/93). A formação tem a duração de dois anos, com aulas de natureza teórica, prática e teórico-prática, e o plano de estudos contempla um total global aproximado de 1140 horas de formação, distribuídas por ciências da educação (300 horas), componente específica de especialização (390 horas) e serviço ao exterior de extensão educativa (450 horas). Posteriormente, em 1996, altera-se o plano de estudos do curso (Portaria n.º 624/96), passando a contemplar 1080 horas de formação distribuídas por ciências da educação (285 horas), componente específica da especialização (375 horas) com prática em extensão educativa no serviço exterior (420 horas).

A Escola Superior de Educação de Setúbal passa, também, a poder ministrar o “curso de estudos superiores especializados em integração escolar” (Portaria n.º 927/93), visando a formação de profissionais capazes de coordenar e/ou integrar equipas multidisciplinares centradas na promoção e no apoio da educação de alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência ou outros problemas, integrados nas classes regulares de ensino da escolaridade obrigatória. Os candidatos devem ser educadores de infância ou professores do ensino básico ou secundário, com o mínimo de três anos de serviço docente, e possuir o grau de bacharel ou de licenciado ou equiparado a licenciado para efeitos de prosseguimento de estudos. As vagas são distribuídas de forma equitativa entre os detentores do grau de bacharel e de licenciatura. O curso tem a duração de dois anos, com unidades curriculares de natureza teórica, teórico-prática e seminários, e o plano de estudos contempla um total de

660 horas distribuídas por formação em ciências da educação (270 horas) e na componente específica da área de especialização (390 horas).

Na Escola Superior de Educação de Lisboa é criado o “curso de estudos superiores especializados em educação e grupos em risco” (Portaria n.º 554/95), com a finalidade de dotar os formandos de competências, atitudes e conhecimentos facilitadores da interação escolar e social de crianças e jovens que se encontram em situação de risco ou de exclusão, decorrente de motivos económicos, culturais, étnicos e linguísticos. A formação destina-se aos educadores de infância, professores profissionalizados do ensino básico ou secundário e técnicos ou quadros dirigentes da administração central ou regional da educação, com um grau de bacharel ou de licenciado e com atividade profissional mínima de três anos de serviço. Tem a duração de dois anos letivos, com aulas teóricas e práticas anuais, num total de 1200 horas de formação. O plano de estudos tem um tronco comum e unidades curriculares de opção estruturadas em três áreas: educação nas sociedades modernas; problemática do desvio e da exclusão social; dinâmica das organizações e integração socioeducativa. A estrutura contempla unidades curriculares de ciências da educação (390 horas), componente específica na área de especialização (420 horas) e o desenvolvimento de um projeto/dissertação (390 horas). No ano letivo de 1997/98, introduzem-se alterações profundas ao nível do plano de estudos, com redução da componente letiva para 581 horas de formação e a extinção do projeto/dissertação (Portaria n.º 1173/97). As unidades curriculares passam a ser do tipo modular, distribuídas por ciências da educação (196 horas) e componente específica de especialização (385 horas).

Em 1995, na sequência da deliberação do Senado da Universidade de Évora, é aprovado o regulamento do curso de estudos superiores especializados em ensino, com várias especializações, de onde se destaca “necessidades específicas de educação” (Despacho n.º 12/SAC/95). Este curso visa fornecer uma formação especializada para o exercício desta valência em função docente, através da aquisição de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos; desenvolver capacidades e atitudes de análise técnica, de inovação e de investigação educacional; e permitir a adoção de procedimentos adequados ao desenvolvimento e à execução das políticas e das orientações definidas. Com a duração de dois anos letivos, funciona em regime presencial, organiza-se pelo sistema de unidades de crédito e compreende a frequência e a aprovação nas unidades curriculares e a execução, apresentação e discussão de um projeto de intervenção, orientado por um docente universitário. O plano de estudos integra áreas científicas obrigatórias de ciências da educação (18 unidades de crédito) e psicologia (6 unidades de crédito). Para além destas, existem áreas científicas optativas, com duas unidades de crédito cada, para perfazer o total requerido. Podem candidatar-se titulares do grau de bacharel ou licenciado ou com habilitação legalmente equivalente. É de salientar a especificidade de, na ponderação da média final, pesarem a classificação da habilitação de acesso e a média ponderada das

classificações das unidades curriculares do curso. O curso tem início no ano letivo de 1995-1996.

Os cursos de estudos superiores especializados analisados mantêm, no geral, a tônica no paradigma da intervenção socioeducativa. Ao nível do funcionamento, a formação prolonga-se por dois anos letivos mas com uma carga horária de formação bastante eclética. Na generalidade, os planos de estudo integram componentes de formação em ciências da educação e na área de especialização, mantendo alguns um projeto de intervenção e/ou elaboração e defesa de uma dissertação. No campo dos requisitos, alguns cursos congregam indivíduos fora da área da docência.

### **3.4. Licenciatura em educação especial e reabilitação**

Em 1979, o Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa dinamiza a licenciatura em Educação Física cujo plano de estudos integra unidades curriculares de educação física especial e metodologia da educação física especial. Posteriormente, em 1983, a licenciatura passa a oferecer um leque de especializações, incluindo o ramo de “educação especial e reabilitação”. Para além da formação base e das unidades curriculares de especialização, o curso integra a realização de um estágio profissionalizante destinado ao contacto direto dos alunos com a área de formação e a integração no seu futuro meio profissional.

Em 1988, dá-se um passo significativo com a criação da “licenciatura em educação especial e reabilitação” (Portaria n.º 467/88). O curso mantém a duração de cinco anos letivos e, para a sua conclusão, requer a obtenção de 128 unidades de crédito e a aprovação em estágio profissionalizante. O plano de estudos, para além de seminário (6 unidades de crédito), é composto pelas áreas científicas obrigatórias: ciências do comportamento (40 unidades de crédito); teoria da deficiência (22 unidades de crédito); pedagogia e populações especiais (50 unidades de crédito); e desenvolvimento e integração (10 unidades de crédito).

O curso mantém-se em funcionamento até 2006, altura em que se transforma e dá origem à licenciatura em Reabilitação Psicomotora. A relevância desta formação assenta no facto de se tratar do único curso de formação inicial com atribuição do grau de licenciatura que confere habilitação profissional para o exercício de atividade docente no grupo de recrutamento de educação especial. No entanto, o reconhecimento efetivo da habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento de educação especial pressupõe a conjugação com uma outra habilitação profissional para a docência num dos restantes grupos de recrutamento.

### **3.5. Formação especializada creditada pelo CCPFC**

Em 1992, é criado o atual CCPFC com incumbências nas áreas da coordenação, acreditação e avaliação do sistema de formação contínua de professores, competindo-lhe, mais em

concreto, estabelecer o regime de creditação da formação especializada (Decreto-Lei n.º 249/92) e a acreditação dos cursos de formação especializada, sendo criada para o efeito a Secção Coordenadora de Formação Especializada (Decreto-Lei n.º 207/96).

O regime jurídico da formação especializada (Decreto-Lei n.º 95/97) determina que esta formação se traduz na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, assim como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação e visa a qualificação para o exercício de cargos, funções ou atividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas.

Segundo Formosinho (2000), de forma genérica, a especialização consiste no aprofundamento convergente de conhecimentos e técnicas numa determinada área de exercício profissional, tendo em vista a aquisição de saberes e de competências profissionais e o desenvolvimento das disposições e das atitudes adequadas ao desempenho especializado. Como elementos essenciais do processo de especialização destacam-se a formação, a experiência e a reflexão. Esteves (2007) considera que a formação especializada tem como finalidades incentivar alguns professores ao aprofundamento de competências num determinado domínio das ciências da educação e, por outro lado, qualificar professores para o exercício de certos cargos, funções ou atividades educativas de natureza pedagógica ou administrativa com implicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas.

Formosinho (2000) propõe uma tipologia de especialização em função da natureza simplificada ou complexa das tarefas docentes: a especialização por segmentação e a especialização por integração. A especialização por segmentação atua por fragmentação de tarefas, pela transformação das tarefas globais e complexas em subtarefas parcelares e mais simples, ou por compartimentação, isolando as pessoas a atender pelos professores especializados. Este último procedimento manteve-se durante a década de 1970 na educação especial, com a criação de instituições próprias para os alunos diminuídos e a respetiva categorização conforme o tipo de deficiência. Por outro lado, a fragmentação de tarefas associa-se a especializações didáticas, de acordo com o domínio de determinada tecnologia, como, por exemplo, em tecnologias de informação e comunicação. A especialização por integração é um processo de complexificação da atuação pedagógica, envolvendo novos conhecimentos e competências, desenvolvendo novas disposições e atitudes, integrando informações oriundas de vários agentes e áreas disciplinares, coordenando a atuação dos que trabalham para o mesmo objetivo. Este tipo de especialização, complexificadora, globalizadora e problematizadora, requer do professor especializado competências e atitudes de reflexão e de partilha com os pares e o trabalho em equipa docente ou multidisciplinar. Como tal, é a via mais congruente com a natureza global e com a complexidade dos papéis docentes na escola de massas, onde se enquadra a perspectiva da educação especial.

Entre o leque de áreas, destacamos a formação especializada em educação especial com a finalidade de qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais. A formação é ministrada por instituições de ensino superior, vocacionadas para a formação inicial de professores ou formação em domínio relacionado com o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas, e é titulada por um diploma de estudos superiores especializados, o grau de licenciado, um curso de diploma de especialização de pós-licenciatura ou, ainda, pela conclusão da parte curricular de um mestrado ou pelos graus de mestre ou doutor. Como condições de frequência e relevância, só é reconhecida aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário que, à data da admissão, sejam profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente.

Ao nível da organização do plano de estudos, os cursos têm a duração mínima de 250 horas efetivas de formação, lecionadas durante um mínimo de vinte e duas semanas de aulas, distribuídas pelas seguintes componentes: formação geral em ciências da educação, não ultrapassando 20% da carga horária total, com um mínimo de 50 horas; formação específica numa das áreas de especialização, não inferior a 60% da carga horária total; formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização, com um mínimo de 40 horas. O projeto pode consistir numa ação ou num estudo na área da especialização, sendo obrigatoriamente objeto de um relatório individual. Na organização curricular deve prevalecer a formação científica e pedagógica sobre a formação meramente técnica ou administrativa e tida em consideração a especificidade dos níveis de ensino para que é conferida a formação especializada.

Ao nível do corpo docente, salvaguarda-se que 70% da carga horária seja efetivamente ministrada por docentes com o grau de mestre ou doutor. Os restantes docentes podem ser formadores com experiência e habilitações académicas ou profissionais adequadas às unidades curriculares a lecionar. Em situações pontuais, devidamente fundamentadas, pode ser autorizada a lecionação de 30% da carga horária atribuída aos mestres e doutores por docentes que, não sendo titulares daqueles graus ou equivalentes, possuem reconhecida competência, estando, para o efeito, acreditados pelo CCPFC no domínio da formação a ministrar. Compete às instituições formadoras demonstrar a adequação do perfil dos docentes às áreas, unidades curriculares ou módulos que lecionem.

Em 1999, são definidos perfis da formação especializada para o exercício dos cargos, atividades e funções no âmbito do sistema educativo e das escolas (Despacho Conjunto n.º 198/99). No âmbito da educação especial, para além dos objetivos da formação mencionados anteriormente, é apresentado um referencial de competências a desenvolver, englobando quatro domínios: competências de análise crítica; competências de intervenção; competências de formação, de supervisão e de avaliação; e competências de consultoria.

Mais em pormenor, as competências de análise crítica englobam: interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais; fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional; posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

As competências de intervenção envolvem: identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens; proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais; desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos com deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no regime educativo especial, relativas a alunos com necessidades educativas especiais; organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social; intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

As competências de formação, de supervisão e de avaliação abrangem: apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

Finalmente, as competências de consultoria implicam: apoiar os órgãos de direção escolar e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e na execução de programas de formação.

Face às transformações na política educativa, sobretudo aquelas decorrentes da reorganização curricular do ensino básico, que se refletem na formação e no recrutamento de professores especializados de educação especial, em 2004, a Secção de Formação Especializada (CCPFC, 2004) decide adotar a seguinte categorização no âmbito das necessidades educativas especiais: domínio cognitivo e motor; domínio emocional e da personalidade; domínio da audição e surdez; domínio da visão; domínio da comunicação e linguagem. Por outro lado, determina que as componentes da formação específica para o exercício profissional, isto é, a formação específica e a formação orientada para o projeto, têm de salvaguardar o mínimo de 200 horas para cada domínio da educação especial solicitado. As componentes de formação orientada para o exercício profissional devem ter uma forte carga de competências práticas e instrumentais, indispensáveis ao desempenho profissional. Os cursos criados no âmbito do domínio da prevenção ou do apoio a crianças ou jovens com necessidades educativas de carácter não prolongado, não integrados nos domínios de educação especial, são acreditados noutras áreas, nomeadamente, nas áreas de especialização de orientação educativa ou organização e desenvolvimento curricular.

Em 2008, motivada pela publicação do novo regime educativo especial (Decreto-Lei n.º 3/2008), a Secção de Formação Especializada delibera acrescentar a intervenção precoce na infância à categorização dos domínios de especialização em educação especial.

Assim, desde 1997, a aquisição de qualificações para o exercício de outras funções educativas na educação especial passa pela titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso de formação especializada, acreditado pelo CCPFC. Neste enquadramento, em 2006 procede-se, pela primeira vez, à criação dos grupos de recrutamento de educação especial (Decreto-Lei n.º 20/2006) e realiza-se um concurso de pessoal docente.

Posteriormente, em 2009, são identificados os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento de educação especial (Portaria n.º 212/2009), reforçando-se a determinação de que constitui habilitação profissional para o grupo de recrutamento de educação especial a titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso de formação especializada ou de um curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas, acreditado pelo CCPFC nas áreas e nos domínios constantes nos anexos do diploma.

Atualmente, é este o enquadramento que regula a atribuição ou o reconhecimento de habilitação profissional para os três grupos de recrutamento de educação especial: 910, apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância; 920, apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa

ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; 930, apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

O contexto decorrente deste enquadramento corresponde, na nossa perspetiva, à quarta fase do processo de formação de professores de educação especial. O CCPFC estabelece os requisitos mínimos exigíveis para a acreditação e o reconhecimento de habilitação profissional para os grupos de recrutamento de educação especial. No entanto, numa análise das condições de funcionamento de alguns dos cursos, verificamos uma discrepância substancial ao nível da definição das unidades curriculares dos planos de estudo, da duração e do regime.

Assim, segundo a informação disponibilizada, a Universidade Lusíada do Porto (ULP, 2013) promove em 2012/2013 o curso de especialização em educação especial, no domínio cognitivo e motor, com uma carga horária de 300 horas. O plano de estudos é composto por duas unidades curriculares de formação em ciências da educação (60 horas), seis unidades de formação específica (180 horas) e uma de formação para o projeto (50 horas). O curso funciona em regime pós laboral presencial.

A Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC, 2013) realiza em 2012/2013 o curso de especialização em educação especial, no domínio cognitivo e motor. A formação decorre ao longo de 280 horas letivas e funciona em regime pós-laboral presencial. O plano de estudos integra duas unidades curriculares de ciências da educação (50 horas), seis unidades curriculares de formação específica da área de especialização (180 horas) e uma unidade de projeto (50 horas).

Por outro lado, o Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF, 2013) promove em 2012/2013 o curso de especialização em educação especial, no domínio cognitivo e motor, com uma carga horária total de 300 horas e a duração de um semestre, decorrendo entre os meses de setembro e janeiro. O plano de estudos integra duas unidades curriculares de formação em ciências da educação (60 horas), seis unidades na formação específica da área de especialização (180 horas) e uma unidade de formação orientada para a elaboração do projeto (60 horas). As aulas decorrem em sistema pós-laboral presencial, dois dias por semana, mas privilegia-se a abordagem *blended learning*, a partir do uso da plataforma *Moodle*, e a comunicação assíncrona, flexibilizando a individualização do processo formativo.

O Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração (ISCIA, 2013) promove, também, em 2012/2013, um curso de formação especializada em educação especial, no domínio cognitivo e motor, com um total de 300 horas. O plano curricular inclui formação geral, formação específica e formação para projetos. As atividades letivas incluem ciclos de seminários e conferências e, ainda, um seminário de supervisão de projetos. A avaliação é realizada via plataforma de *e-learning*, com acompanhamento tutorial e trabalho

colaborativo. O curso conclui-se com a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção na área da educação especial. O funcionamento decorre nas modalidades de sessões presenciais e sessões distais com base na plataforma de *e-learning*, contemplando trabalho individual em formato assíncrono e organização de fóruns de discussão sobre as várias temáticas dos módulos. Casuisticamente, podem ser agendadas sessões síncronas com os docentes.

Presentemente, os cursos de mestrado são normalmente organizados de forma a permitir que a conclusão da parte curricular confira formação especializada em educação especial aos docentes com mais de cinco anos de serviço ou, para quem não preenche este requisito, um curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas.

Apesar da formação de professores para a educação especial ser regulada e acreditada por um organismo, constata-se uma grande discrepância em termos funcionais, quer no total de horas, quer na estruturação do plano de estudos, quer, ainda, na duração do período formativo (Sanches, 2011). Algumas instituições impõem a aplicação da metodologia de investigação-ação, que decorre com a realização de um trabalho de intervenção prático, enquanto outras se circunscrevem à parte teórica, desenvolvida em poucos meses.

O sistema formativo português tem privilegiado o modelo de formação de professores centrado nas aquisições (Esteves, 2007). Este modelo tem prevalecido, também, na formação dos professores para a educação especial. Segundo Esteves (2007), os formandos fazem tipicamente um percurso sequenciado de aquisição de um conjunto de conhecimentos, relativos aos conteúdos a ensinar e às ciências da educação, e de realização de uma etapa de prática pedagógica, frequentemente sobre a modalidade de estágio. Mesmo quando ocorrem situações formativas que indiciam influência dos modelos centrados na ação ou na análise, tal não parece destronar o primado do modelo centrado nas aquisições.

Apesar da tendência prevalecente do modelo formativo, têm sido introduzidas alterações metodológicas com especial incidência ao nível da flexibilidade permitida na planificação e execução dos cursos. De um modelo mais académico, tradicional e presencial, algumas instituições formadoras têm enveredado por um modelo misto, com a introdução de uma componente de ensino à distância, recorrendo-se, para tal, a diversas plataformas de comunicação e informação. Porém, estas inovações 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.

Ciente da situação entretanto gerada, sobretudo pela ambiguidade entre horas totais de formação e horas letivas presenciais e pelo incumprimento do tempo de formação necessário

a um curso de formação especializada e pelo grau de maturação e aplicação que este exige, o CCPFC (2013a) vem determinar que a componente letiva dos cursos de formação especializada não pode ter duração inferior a vinte e duas semanas de aulas, não sendo contabilizadas para o efeito as pausas natalícias e pascais. As acreditações dos cursos passam a ter uma vigência máxima de três edições e os cursos são organizados em unidades de crédito ECTS (*European Credit Transfer System*), assegurando-se que as horas de contacto docente não podem ser inferiores a 250, repartidas pelas três componentes. As unidades de “investigação em educação”, “metodologia da investigação em educação” ou equivalentes podem ser contabilizadas, até 25 horas, na componente de formação geral em ciências da educação. Por outro lado, as unidades curriculares relativas às ciências fundamentais da educação e aquelas que apliquem os conhecimentos fundamentais das ciências da educação à área de especialização são enquadráveis na componente de formação geral em ciências da educação. A formação orientada para a elaboração, implementação e avaliação do projeto tem um mínimo de 40 horas, das quais podem ser aplicadas 10 horas no acompanhamento e na supervisão do projeto individual dos formandos. Estas alterações entram em vigor a um de setembro de 2013.

A democratização do ensino superior, público e privado, facto a que aludimos anteriormente, vem pulverizar a oferta de formação especializada na área da educação especial. Atualmente, a formação de professores para a educação especial é canalizada sobretudo para os cursos de mestrado na medida em que a conclusão do ano curricular preenche os requisitos para a obtenção de habilitação profissional para esta modalidade educativa.

Em síntese, a formação de professores para a educação especial sofre várias metamorfoses ao longo do seu período de implementação, decorrentes sobretudo das perspetivas subjacentes ao tipo de intervenção previsto e das opções políticas, cujo reflexo mais evidente é a evolução das designações dos diversos cursos. De igual modo, a evolução também se faz sentir ao nível da duração da formação, oscilando esta entre um e três anos letivos para se situar, atualmente, num mínimo obrigatório de um semestre, de acordo com as orientações do CCPFC. Consequentemente, os planos dos cursos também sofrem adaptações, sendo a mais evidente a progressiva substituição do estágio por unidades curriculares relacionadas essencialmente com trabalhos de investigação, comprometendo, como veremos mais à frente, a relação da teoria com a prática e o desenvolvimento da prática reflexiva.

Por outro lado, a formação de professores para a educação especial deixa de contemplar a dispensa de serviço docente a tempo integral, passando a sua frequência para o regime pós-laboral. Também ao nível dos requisitos de acesso a esta formação, vão-se abandonando os critérios relativos às habilitações profissionais com média não inferior a um determinado valor, a idade, a ênfase num determinado grupo de recrutamento, direcionado maioritariamente para os docentes do então ensino primário, e o tempo de serviço prévio,

democratizando-se o seu acesso a todos aqueles indivíduos detentores de habilitação profissional para a docência.

## Capítulo 4

### 4- Formação de professores de educação especial: algumas realidades

Portugal integra o espaço geográfico e político europeu e, enquanto parceiro ativo, não é alheio às suas tendências e orientações. Neste contexto, regista-se uma tentativa de aproximação e de definição de uma política educativa articulada, apesar das especificidades nacionais. Isto mesmo é exemplificado pela Declaração de Bolonha ao implicar a harmonização do sistema de educação superior europeu e, conseqüentemente, a reforma da formação de professores (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

O modelo nacional de formação de professores para a educação especial pressupõe a obtenção de habilitação profissional para a docência acrescida de uma formação especializada num domínio de educação especial. A obtenção de habilitação profissional para a docência implica a frequência de dois ciclos de estudos, num total mínimo de cinco anos. O primeiro ciclo de estudos, de seis semestres, corresponde ao grau de licenciatura, seguindo-se o segundo ciclo de estudos, de quatro semestres, com titulação do grau de mestre na especialidade correspondente a um grupo de recrutamento (cf. Decreto-Lei n.º 79/2014). A obtenção de habilitação profissional para professor de educação especial pressupõe a frequência posterior de uma formação especializada, podendo ser cumprida pela conclusão de um curso de especialização, com duração entre um e dois semestres, ou da parte curricular de um curso de mestrado em educação especial, com duração de dois semestres.

Enquanto os cursos de formação inicial de professores são acreditados e acompanhados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), a formação especializada insere-se no regime da formação contínua e é tutelada e acreditada pelo CCPFC.

Conhecedores do modelo nacional de formação de professores para a educação especial, interrogamo-nos sobre as especificidades dos diferentes modelos europeus. Assim, neste capítulo, procuramos evidenciar experiências e realidades europeias no âmbito da formação de professores para a educação especial. Na impossibilidade de abordar os modelos de todos os países, optámos por seleccionar dois que consideramos, pelas suas especificidades, paradigmáticos quanto aos modelos formativos e às tendências educativas. Deste modo, optámos por analisar os modelos espanhol e inglês de formação de professores para a educação especial, fundamentalmente por dois motivos: ambos os países constituem referência sistemática na área da educação especial devido a dois documentos marcantes, ainda que elaborados em períodos diferentes, como são o relatório *Warnock* (1978) e a

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); os modelos de formação de professores para a educação especial de ambos os países são diferentes entre si e do português. Deste modo, abordam-se perspectivas diferentes sobre a formação de professores para esta modalidade educativa.

A formação de professores não pode ser analisada descontextualizadamente do sistema educativo onde se insere. Como tal, procedemos inicialmente a um enquadramento estrutural da política educativa no âmbito das necessidades educativas especiais que, de algum modo, fundamenta o objeto de análise, para, de seguida, passarmos a abordar o modelo de formação de professores para a educação especial.

#### **4.1. Modelo inglês de formação de professores de necessidades educativas especiais**

O sistema educativo do Reino Unido engloba a Escócia, Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales. Apesar dos muitos aspetos em comum, cada um dos países apresenta algumas especificidades. Por opções metodológicas, resolvemos circunscrever a análise do processo de formação de professores para a educação especial ao sistema educativo inglês fundamentalmente pelo pioneirismo na abordagem das necessidades educativas especiais e pelas repercussões no domínio da educação inclusiva.

No Reino Unido, os docentes de educação especial são designados por *special education teacher*. Por outro lado, o ordenamento educativo utiliza o vocábulo “criança” para designar qualquer indivíduo que não tenha atingido a idade de dezanove anos e que se encontra matriculado numa escola enquanto aluno.

##### **4.1.1. O sistema educativo e as necessidades educativas especiais**

A escolaridade obrigatória inglesa abrange, numa primeira fase, as crianças entre os cinco e os dezasseis anos de idade, encontrando-se a decorrer um processo de alargamento faseado desta escolaridade até aos dezoito anos de idade (*Education and Skills Act 2008*). As mudanças ocorrem a partir de setembro de 2013, com a escolaridade obrigatória a passar para os dezassete anos, e a partir de setembro de 2015, com a passagem para os dezoito anos de idade. A escolaridade obrigatória está estruturada em duas etapas progressivas: a escola primária (*primary education*), entre os cinco e os onze anos de idade, e a escola secundária (*secondary education*), compreendendo as idades seguintes. Por outro lado, a escolaridade obrigatória é sequencial, sem retenções ou reprovações, independentemente da criança ter ou não atingido a maturidade escolar necessária para o nível seguinte (Esteves & Pacheco, 2012). Para as crianças com idade compreendida entre os dois e os cinco anos existem diversas creches e pré-escolas, geralmente organizadas por associações de voluntários e de pais, por particulares e/ou por organizações filantrópicas.

A rede escolar é composta por escolas públicas estatais, escolas públicas não estatais e por escolas independentes (Cristo, 2013). A estrutura organizacional do sistema educativo integra a autoridade local de educação (*local education authority*) com atribuição de deveres associados à prestação da escolaridade obrigatória, assim como no âmbito das necessidades educativas especiais.

O sistema educativo inglês zela pela inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares e atribui aos pais o dever de garantir a educação das crianças no período da escolaridade obrigatória em função da idade, da capacidade e da aptidão, assim como em função das necessidades educativas especiais requeridas, por frequência regular ou de outra forma (*Education Act 1996*). A política educativa enquadra-se numa abordagem múltipla para a inclusão, proporcionando uma diversidade de serviços no sistema de educação especial e no sistema de educação regular.

Para melhor responder às necessidades educativas especiais, aposta-se na descentralização de responsabilidades nas autoridades locais de educação. Simultaneamente, as escolas possuem um coordenador das necessidades educativas especiais com um vasto conjunto de responsabilidades e competências relacionadas com a supervisão dos apoios, a monitorização do progresso da criança, a ligação com a família e os serviços externos e o apoio ao pessoal docente.

A relevância atribuída às crianças com necessidades educativas especiais é também evidente pela existência do documento *Special Educational Needs Code of Practices* (DfES, 2001). Trata-se de um código de conduta, dirigido essencialmente às autoridades locais de educação e aos órgãos de gestão das escolas, com orientações e procedimentos, no âmbito do exercício das suas funções legais, ao nível da identificação, avaliação e prevenção das necessidades educativas especiais das crianças. Em termos de enquadramento legal, o processo educativo destas crianças suporta-se na *Education Act 1996*, designadamente na parte IV.

Uma criança tem necessidades educativas especiais quando apresenta dificuldades de aprendizagem que requerem o provimento de educação especial definido especificamente para si. Neste sentido, entende-se por dificuldades de aprendizagem quando a criança se enquadra numa de três situações: tem uma maior e significativa dificuldade em aprender do que a maioria das crianças da sua idade; tem uma deficiência que lhe impede ou dificulta o uso das instalações de educação geralmente proporcionadas às crianças da sua idade na área de influência da autoridade local de educação; está dentro da escolaridade obrigatória e é, ou seria se a oferta educativa especial ainda não foi feita para ela, propensa a incluir-se numa das duas categorias anteriores.

Em relação a uma criança que tenha atingido a idade de dois anos, as medidas educativas especiais baseiam-se na oferta educativa adicional, ou diferente, à oferta educativa

determinada geralmente para as crianças da sua idade nas escolas, exceto nas escolas especiais.

Não existe uma lista exaustiva com as dificuldades de aprendizagem. No entanto, estas dificuldades devem constituir uma barreira à educação da criança. A política educativa rege-se pelo princípio de que a criança com necessidades educativas especiais deve ser educada na escola regular, exceto se for contra o desejo dos pais ou incompatível com a oferta de uma educação eficiente às outras crianças.

A legislação define alguns deveres dos órgãos de gestão escolar e das autoridades locais de educação a observar para com os alunos com necessidades educativas especiais. Assim, no exercício das suas funções, devem envidar todos os esforços para garantir a provisão educacional especial exigida pela criança com necessidades educativas especiais; garantir que, quando a pessoa responsável for informada pela autoridade educativa local de um aluno registado com necessidades educativas especiais, essas necessidades são dadas a conhecer a todos os intervenientes no processo educativo; e assegurar que os professores da escola estão conscientes da importância de se identificar e responder aos alunos que têm necessidades educativas especiais.

Ao nível do processo de referenciação e de avaliação das necessidades educacionais, sempre que a autoridade educativa local tiver indícios de que uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, entra em contacto com os pais. Nesta comunicação são prestadas obrigatoriamente algumas informações, nomeadamente, a consideração em efetuar uma avaliação das necessidades educativas da criança, o procedimento a ser seguido na avaliação, o nome do gabinete oficial requerido para obter mais informações e o direito dos pais se fazerem representar e apresentar provas por escrito à autoridade durante o período indicado na comunicação, que não deve ser inferior a vinte e nove dias a contar da data do anúncio.

Concluído o processo de avaliação, se a autoridade educativa local considera a criança com necessidades educativas especiais, elabora uma declaração. A declaração deve conter informação detalhada sobre a avaliação das necessidades educativas especiais da criança e especificar as medidas educativas a implementar com a finalidade de atender a essas necessidades. Deve, ainda, especificar o tipo de escola ou instituição que a autoridade educativa local considere adequada para a criança e conter disposições relativas à provisão de outros recursos.

#### **4.1.2. Qualificação de professores em necessidades educativas especiais**

A formação inicial dos professores em Inglaterra é coordenada pelo Colégio Nacional de Ensino e Liderança, um organismo constituído no início de abril de 2013 como resultado da fusão da Agência de Ensino e do Colégio Nacional de Liderança Escolar. Ao nível da formação de professores, o modelo mais utilizado é o sequencial, com os candidatos a iniciarem a

formação na componente geral e/ou o estudo da ou das disciplinas a lecionar no futuro e, posteriormente, após completarem o grau académico, realizam uma formação profissional no domínio da educação (Eurydice, 2012).

As habilitações para a docência requerem a obtenção do estatuto de professor qualificado (*qualified teacher status*), isto é, uma certificação profissional que habilita para a lecionação (Cristo, 2013), e variam de acordo com o nível de educação e ensino em que se exerce a atividade docente. Ressalva-se, porém, que, no caso das escolas independentes, não é estritamente necessário que os docentes detenham uma qualificação específica, embora a maior parte a possua (Capdeville, 1994).

Os planos de estudo da formação inicial de professores têm vindo a incluir matérias do âmbito das necessidades educativas especiais, embora de forma discreta, sob a modalidade de curso ou módulo, algumas vezes como unidade curricular eletiva, ou como conteúdo incorporado, explícita ou implicitamente (Lawson, Norwich, & Nash, 2013). No entanto, estas matérias não são suficientes por si só para qualificarem os docentes para o exercício de funções junto de crianças com necessidades educativas especiais. A obtenção de qualificação profissional para o ensino de alunos com necessidades educativas especiais requer normalmente um diploma de pós-graduação ou um mestrado após a graduação inicial. Contudo, para aceder a esta formação é exigida a experiência profissional de um ano (AEDEE, 2003). O conteúdo e o título variam de acordo com o tipo de necessidades educativas especiais ou deficiências e os cursos funcionam em regime de tempo integral ou parcial.

No entanto, a formação especializada é obrigatória (*mandatory qualification*) apenas para os docentes de crianças com deficiência visual, auditiva ou multissensorial, não havendo qualificações impostas a nível nacional para professores de alunos com necessidades adicionais de apoio (Rouse, 2008). Para as restantes tipologias de necessidades educativas especiais, a formação especializada é de carácter facultativo, com vários docentes a frequentarem cursos creditados que conferem diploma e formação de curta duração não creditada (AEDEE, 2003). Existem disponíveis cursos de especialização em diversas universidades. No entanto, o financiamento é escasso e muitos professores não têm a oportunidade de frequentar os cursos conducentes à obtenção de qualificações de nível superior na área de apoio à aprendizagem e à inclusão (Rouse, 2008).

Para garantir a qualidade da educação e dos serviços prestados aos alunos com deficiência auditiva, deficiência visual ou deficiência multissensorial, são criadas especificações sobre a qualificação obrigatória dos professores especializados para cada uma das áreas (BATOD, s.d.; DERA, 2012a, 2012b) com aplicação aos cursos iniciados após setembro de 2009. Deste modo, todos os programas de formação em qualificação obrigatória atendem às especificações mínimas estabelecidas neste documento e carecem de aprovação por parte da Secretaria de Estado. No entanto, é expectável que algumas instituições formadoras desenvolvam critérios

adicionais, adaptando os cursos de qualificação obrigatória às necessidades dos participantes e das partes interessadas.

A formação de professores para as necessidades educativas especiais é proporcionada por instituições de educação de nível superior (Capdeville, 1994), embora, por vezes, funcione em parceria com outras entidades, incluindo as autoridades locais de educação, escolas e organizações de voluntários.

As especificações para obtenção da qualificação obrigatória de professores especializados no ensino de crianças com deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência multissensorial determinam que os cursos, para serem reconhecidos e aprovados, devem preencher seis critérios nacionais de formação: ter como principal objetivo e resultado a elevada realização das crianças com deficiência visual, auditiva ou multissensorial através da melhoria do conhecimento profissional, da compreensão e das capacidades dos participantes; capacitar os participantes para identificar necessidades de prática e de desenvolvimento, oferecendo provisão adequada e diferenciada de alta qualidade, e corresponder às suas necessidades de formação e de desenvolvimento, promovendo a progressão para os resultados do curso e fazendo o melhor uso dos recursos disponíveis; disponibilizar a formação de forma flexível, sem comprometer a progressão apropriada e a qualidade dos resultados, para maximizar o acesso dos participantes; ter informação das necessidades das partes interessadas e envolvê-las no desenvolvimento, na entrega, na avaliação e na melhoria da prestação; ser de uma elevada qualidade e sujeita a rigorosos procedimentos de controlo de qualidade, e ser apoiada por mecanismos de monitorização, avaliação e melhoria do impacto das disposições sobre a competência dos professores e a realização das crianças com deficiência visual, auditiva ou multissensorial; ter como requisito mínimo para a sua conclusão com sucesso os resultados nos domínios de atributos, de conhecimento e compreensão profissionais e de conhecimentos e compreensão especializados estabelecidos na especificação.

O domínio de atributos profissionais centra-se, sobretudo, na relação com as crianças e respetivas famílias e no desenvolvimento profissional pessoal.

O domínio de conhecimentos e compreensão profissionais incorpora o enquadramento e as estruturas, o trabalho com crianças portadoras destas deficiências e suas famílias e, numa perspetiva de especialidade, integra os seguintes conteúdos comuns e específicos: terminologia; sistema visual, sistema auditivo ou visão e audição; avaliação visual (deficiência visual) ou audiológica (deficiência auditiva); impacto da perda de visão, da perda de audição ou da perda sensorial dupla; mobilidade e orientação (deficiência visual e deficiência multissensorial); ambiente de aprendizagem; linguagem, comunicação e interação; ensino e aprendizagem; literacia, matemática e tecnologias de informação e comunicação; promoção de comportamentos positivos; realização e diversidade; saúde e bem-estar.

O domínio de conhecimentos e compreensão especializados envolve competências especializadas; mobilidade, orientação e independência (deficiência visual e deficiência multissensorial); planificação; ensino; avaliação, monitorização e *feedback*; revisão de ensino, aprendizagem e avaliação; promoção de comportamentos positivos; ambiente de aprendizagem; trabalho em equipa e colaboração; assessoria.

Em síntese, a especificação nacional tem, na sua essência, três propósitos sobre a formação da qualificação obrigatória: ser de qualidade elevada; ter impacto no desempenho e aumentar a melhoria do bem-estar das crianças; e ser de fácil acesso àqueles que a desejam frequentar.

Para ilustrar uma aplicação desta especificação, recorreremos à formação disponibilizada pela *University of Birmingham* (UB, 2013) para candidatos a professores de crianças com deficiência visual. A formação tem a duração de dois anos e apresenta como objetivos: desenvolver o conhecimento, a compreensão e as capacidades dos professores para o trabalho com confiança e de forma eficaz, numa diversidade de ambientes educativos, com crianças com deficiência visual, com as suas famílias e com os profissionais que as apoiam; desenvolver a capacidade crítica e analítica de resolução de problemas permitindo aos professores trabalhar com sucesso nos contextos onde as crianças com deficiência visual são educadas; proporcionar um quadro concetual, derivado da literatura e de pesquisa relevantes, e estruturado em torno das exigências para a qualificação obrigatória em deficiência visual.

O programa é composto por seis módulos obrigatórios: avaliação de crianças com deficiência visual: compreender e atender as necessidades individuais; inclusão de crianças com deficiência visual: políticas e práticas; acesso ao currículo para alunos com deficiência visual; desenvolvimento social e emocional em crianças com deficiência visual; estudos especiais em educação; ensino efetivo de crianças com deficiência visual. A cada módulo correspondem vinte créditos ECTS.

A formação assenta na metodologia de ensino à distância, com recurso às tecnologias de informação e comunicação e módulos disponíveis em plataformas digitais, e contempla a frequência de fins de semana de estudo residencial, durante três dias, e tutorias regionais, em presença ou à distância. O tutor regional oferece apoio e orientação durante todo o programa de formação, com encontros regulares, aproximadamente uma vez por módulo. No primeiro ano do curso, os alunos são obrigados a frequentar um Dia Regional de Estudos, que tem lugar num sábado. Este dia faz parte obrigatória do programa e os formandos devem preparar um trabalho, individualmente ou em grupo, para discussão. No segundo ano, esta atividade realiza-se normalmente na modalidade à distância.

O programa inclui componentes de ensino de braille, avaliação em contexto de ensino e um plano negociado de visitas de estudo. Este plano contempla um mínimo de dez visitas de estudo a diferentes tipos de serviços de apoio a crianças com deficiência visual, como, por exemplo, clínicas ortóticas, escolas, faculdades. Cada visita de estudo deve ser planificada para uma duração nunca inferior a meio dia. A componente formativa de braille decorre ao longo dos dois anos e tem como objetivo ajudar os formandos a tornarem-se leitores e escritores de braille competentes e eficientes.

No segundo ano do curso, geralmente entre setembro e julho, os formandos são avaliados durante quinze dias na prática pedagógica, evidenciando, deste modo, a sua capacidade para ensinar crianças com deficiência visual, com recurso aos métodos de visão e de não-visão. Recomenda-se que, sempre que possível, realizem a prática pedagógica fora da sua própria escola e/ou serviço, podendo ser necessário uma visita adicional de pré-colocação de um dia.

O processo de avaliação dos módulos requer a conclusão com sucesso de um portefólio contendo: evidências de que os participantes atingiram os padrões exigidos pelo Colégio Nacional de Ensino e Liderança para a qualificação obrigatória em deficiência visual; evidências de que conseguiram atingir competências de grau 2 do braille britânico; uma análise crítica da prática de ensino durante a qual tenham demonstrado ao assessor nomeado pela universidade uma gestão eficaz da sala de aula.

Os requisitos de acesso ao curso de formação são a posse do estatuto de professor qualificado (*Qualified Teacher Status*), ou equivalente, com desempenho de funções com crianças com deficiência visual. Os candidatos devem ter normalmente o mínimo de três anos de experiência de ensino e comprovar o acesso a crianças com deficiência visual ao longo de toda a duração do curso. Os que não se encontram a trabalhar com crianças com deficiência visual são obrigados a realizar um programa de visitas, conforme indicado pelos respetivos tutores do programa, e/ou aliar-se a uma escola ou um serviço apropriado antes de iniciar o curso.

O exercício de funções educativas junto de alunos com deficiência auditiva requer também uma qualificação obrigatória. A *University of South Wales* (USW, 2013) disponibiliza o diploma de pós-graduação ou mestrado em deficiência auditiva no âmbito das necessidades educativas especiais dirigido aos candidatos que possuem o estatuto de professor qualificado com experiência docente e com interesse na especialização de ensino de crianças com deficiência auditiva.

O curso decorre num período compreendido entre dois e cinco anos, dependendo do percurso certificativo pretendido, em regime de tempo parcial, e tem como objetivos: proporcionar o acesso a um quadro coerente de desenvolvimento profissional; proporcionar um contexto para o desenvolvimento pessoal, profissional e académico baseado na prática reflexiva e

fundamentado numa abordagem crítica e numa síntese eficaz de questões inerentes à teoria e à prática; oferecer aos participantes um programa de estudo intelectualmente rigoroso e academicamente desafiante e contribuir para desenvolver as suas capacidades de comunicação, análise e investigação ao nível de mestrado; incentivar os profissionais a terem mais responsabilidade na direção do seu próprio desenvolvimento, incluindo a seleção de uma série de módulos identificados para atender às suas necessidades específicas em termos de conteúdo, sequência e tempo, e na negociação dos programas individualizados de avaliação; aumentar o leque de metodologias de ensino, aprendizagem e pesquisa disponíveis para profissionais da educação; aumentar a compreensão de trabalho multidisciplinar em contexto educacional, tanto através do currículo, como da experiência de estudo com alunos provenientes de uma ampla gama de profissões; proporcionar uma oportunidade para os profissionais darem um contributo para o corpo de conhecimento e compreensão em educação e áreas afins; aumentar a qualidade no campo profissional do participante; elevar os padrões nas escolas, faculdades ou outras instituições relevantes.

A obtenção do diploma de pós-graduação em dificuldades auditivas prevê a frequência dos seguintes módulos: língua, aprendizagem e compreensão de literacia na criança surda; questões de audiologia; prática em sala de aula; compreensão das dificuldades de aprendizagem e deficiência. Este último módulo pode ser presencial ou funcionar na modalidade de *e-learning*. Para a obtenção do diploma de mestrado, acresce a frequência dos módulos de metodologia de investigação e de dissertação.

Do ponto de vista metodológico, o programa é bastante diversificado, incluindo: palestras; grupos de trabalho e de discussão e seminários; tarefas de estudo dirigido; estudos de caso; presença de palestrantes e profissionais especializados; jogo de papéis; atividades baseadas nas tecnologias de informação e comunicação. Em módulos específicos, pode recorrer-se ao *e-learning*, à prática avaliada de ensino e a estágios nos serviços especializados das autoridades locais de educação.

O curso visa especialmente formar professores especializados para o exercício de funções em diversos contextos e níveis educativos. Como perfil de saída, os candidatos devem estar capacitados para cumprirem dois grandes objetivos. Por um lado, demonstrar um conhecimento crítico e uma compreensão da teoria educacional, da política, dos processos e das práticas necessárias em termos de respiração, profundidade e conteúdo. Por outro, definir, investigar e analisar criticamente os problemas complexos e, através da aplicação de conhecimentos profissionais, refletir criticamente sobre os seus próprios sistemas de valores, desenvolvimento e práticas; contribuir efetivamente na sua área de atuação profissional e na experiência; questionar criticamente conceitos, teorias e hipóteses encontradas em estudos e pesquisas; analisar, sintetizar e avaliar criticamente os dados e propor soluções; comunicar eficazmente em várias modalidades, como apresentações orais, escrita académica,

seminários, e utilizar as tecnologias de informação e comunicação no apoio a estudos e pesquisas.

O processo de avaliação da formação depende do tipo de certificação pretendida. Para a obtenção do diploma de pós-graduação, a avaliação é contínua para cada módulo individual e compreende a apresentação de um trabalho escrito com cinco mil palavras, ou equivalente. O módulo de “prática em sala de aula” é avaliado através da componente de ensino prático, onde os participantes são observados no local de estágio, e mediante a apresentação de portfólio. Devem, ainda, completar com aproveitamento uma qualificação em Língua Gestual e uma avaliação na componente de prática de ensino. Para a parte correspondente ao mestrado, acresce a apresentação de uma dissertação com vinte mil palavras.

Para além das formações obrigatórias correspondentes às deficiências sensoriais, as instituições de ensino superior, no âmbito da sua autonomia, proporcionam diversas formações, com grau de especificação diverso, que qualificam os candidatos para o exercício de funções com crianças com necessidades educativas especiais. A *University of East London*, por exemplo, oferece o curso de pós-graduação e/ou mestrado em necessidades educativas especiais (UEL, 2013). O programa aborda as necessidades educativas especiais para uma ampla gama de faixas etárias e abrange questões como inclusão, comportamento, autismo, dificuldades de alfabetização, prática profissional e gestão em necessidades educativas especiais, assim como um trabalho de pesquisa independente.

## **4.2. Modelo espanhol de formação de professores de educação especial e pedagogia terapêutica**

A Espanha encontra-se umbilicalmente associada ao movimento da educação inclusiva ao organizar, conjuntamente com a UNESCO, em 1994, a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais na cidade de Salamanca. Esta iniciativa internacional constitui um marco decisivo ao definir como objetivo principal a análise das mudanças políticas fundamentais necessárias para desenvolver uma abordagem da educação inclusiva, designadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Neste país, o processo de formação de professores para a educação especial encontra-se numa fase final de transição de modelo. De uma formação inicial integrada em educação especial, passa-se para o modelo de formação integrada em educação primária com oferta de algumas unidades curriculares opcionais que, no seu conjunto, conferem a atual qualificação de “*maestro de educación primaria con mención pedagogía terapéutica*”. Este modelo permite a obtenção de dupla qualificação para o exercício de funções docentes na educação primária e, pela terminologia atual, em pedagogia terapêutica.

Para uma melhor compreensão da formação de professores para a educação especial, procuramos enquadrar e analisar o modelo em final de ciclo e o que se encontra em implementação, iniciando por uma síntese do sistema educativo espanhol e da sua política da educação inclusiva.

#### **4.2.1. O sistema educativo e as necessidades educativas especiais**

O sistema educativo espanhol, baseado na Lei Orgânica de Educação (LOE 2/2006), organiza-se por etapas, ciclos, graus, anos e níveis de ensino de forma a assegurar a transição entre eles e, no caso, dentro de cada um deles. A escolaridade básica obrigatória integra a educação primária e a educação secundária obrigatória, correspondente a dez anos de escolaridade, e desenvolve-se, de forma regular, entre os seis e os dezasseis anos de idade. A educação infantil, de carácter voluntário, abrange as crianças desde o nascimento até aos seis anos de idade e estrutura-se em dois ciclos. O primeiro decorre até aos três anos de idade e o segundo até aos seis, sendo este último ciclo gratuito.

A educação primária compreende seis anos académicos que se desenvolvem ordinariamente entre os seis e os doze anos de idade, divididos por três ciclos de dois anos cada, e organiza-se em áreas com carácter global. Nesta fase educativa, presta-se especial atenção à diversidade do aluno, ao atendimento individualizado, à prevenção das dificuldades de aprendizagem e à implementação atempada de mecanismos de reforço. O aluno transita ao ciclo ou etapa seguinte sempre que se considere que alcançou as competências básicas correspondentes e o adequado grau de maturidade, podendo ficar retido durante um ano no mesmo ciclo. Esta medida aplica-se uma única vez na educação primária e requer a elaboração e a implementação de um plano específico de reforço ou de recuperação das competências básicas.

A educação secundária divide-se em obrigatória e em pós-obrigatória. A etapa da educação secundária obrigatória compreende quatro anos, desenvolvendo-se ordinariamente entre os doze e os dezasseis anos de idade, e canaliza especial atenção para a orientação educativa e profissional dos alunos. Nesta fase, presta-se também especial atenção à diversidade do aluno, podendo recorrer-se a medidas organizativas e curriculares que permitam uma flexibilização dos programas. Neste âmbito, preveem-se adaptações do currículo, integração de disciplinas em áreas, agrupamentos flexíveis, desdobramento de grupos, oferta de disciplinas opcionais, programas de reforço e programas de apoio personalizado para os alunos com necessidades educativas específicas. Estas medidas têm como orientação a consecução dos objetivos da educação secundária obrigatória e não podem, em caso algum, conduzir a uma discriminação que impeça os alunos de alcançar os referidos objetivos e a correspondente certificação. Por outro lado, prevê-se o desenvolvimento de soluções singulares para os alunos que manifestem dificuldades específicas de aprendizagem ou de integração na atividade regular das escolas, para os sobredotados e para aqueles com

deficiências. Existem, ainda, programas de diversificação curricular, cujos objetivos se alcançam com metodologia específica através da organização de conteúdos, de atividades práticas e, se necessário, de disciplinas. Esta medida destina-se sobretudo aos alunos que não reúnem condições de transição para o terceiro ano e já possuem uma retenção nesta etapa educativa. A avaliação dos alunos é contínua e diferenciada de acordo com as disciplinas do currículo. No entanto, a decisão sobre a transição é tomada de forma colegial pelo conjunto de professores, podendo o aluno repetir o mesmo ano uma e duas vezes, no máximo, dentro da mesma etapa. Mediante a situação, ao terminar com êxito esta etapa, obtém o diploma de “graduado em educação secundária obrigatória”. Os que não reúnem condições para a obtenção do referido diploma podem realizar uma prova extraordinária às disciplinas não superadas.

O sistema educativo espanhol rege-se por um conjunto de princípios marcados pela filosofia da educação inclusiva. De entre eles, destaca-se a qualidade da educação para todos os alunos, independentemente das suas condições e circunstâncias, e a equidade que garanta igualdade de oportunidades, inclusão educativa e não discriminação, atuando como elemento compensador das desigualdades pessoais, culturais, económicas e sociais, com especial atenção para aquelas decorrentes de deficiência. Sem prejuízo de que ao longo do ensino básico se garanta uma educação comum para todos os alunos, existe o princípio fundamental de prestar atenção à diversidade. Deste modo, sempre que a diversidade o requeira, adotam-se medidas organizativas e curriculares pertinentes.

Entende-se por aluno com necessidades educativas especiais aquele que requer, por um período temporário ou permanente da sua escolarização, determinados apoios e atenções educativas específicas derivadas de deficiências ou transtornos graves de conduta. A escolarização rege-se pelos princípios de normalização e inclusão e assegura a sua não discriminação e a igualdade efetiva no acesso e na permanência no sistema educativo, assim como de flexibilização quando se considere necessário. O processo de escolarização destes alunos realiza-se, por princípio, nas escolas regulares. No entanto, nas situações em que estas escolas não possam ou não consigam satisfazer as suas necessidades no âmbito da atenção à diversidade, os alunos podem ser encaminhados para unidades ou centros de educação especial.

Com o objetivo de garantir uma educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educativas especiais, disponibilizam-se nas escolas regulares recursos humanos complementares, constituídos por professores de educação especial ou, na conceção atual, de pedagogia terapêutica, e de fala e audição. Estes docentes integram as equipas de orientação educativa e psicopedagógica das escolas de educação primária e os institutos de educação secundária com alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Para tal, compete à administração educativa promover a formação de professores e de outros profissionais.

Os requisitos de acesso à docência diferem consoante o nível educativo a que se dirige, designadamente, a educação infantil, a educação primária, a educação secundária obrigatória e o ensino secundário pós-obrigatório, a formação profissional e o ensino especializado (artístico, idiomas e desporto). No entanto, para exercer a docência é necessário possuir a correspondente habilitação académica acrescida de formação pedagógica e didática.

#### **4.2.2. Qualificação em educação especial e pedagogia terapêutica**

Inicialmente, a formação de professores de educação especial decorre segundo a modalidade de pós-graduação (Grau Rubio, 2001), assumindo, a partir de 1991 (Real Decreto 1440/1991), a modalidade autónoma de formação inicial com a titulação de “*Maestro - Especialidad de Educación Especial*”, com diretrizes gerais próprias sobre os planos de estudo.

Os cursos de professores de educação especial devem proporcionar uma formação orientada para o desenvolvimento da atividade docente nos correspondentes níveis do sistema educativo, integrando os aspetos básicos com a preparação específica na especialização. Os planos de estudos, aprovados pelas universidades, correspondem ao primeiro ciclo do ensino superior, com duração de três anos, e organizam-se por créditos teórico-práticos, não podendo em caso algum ser inferior a 180 nem superior ao máximo legalmente permitido para os estudos de primeiro ciclo. A carga letiva estabelecida oscila entre vinte e trinta horas semanais, incluindo as aulas práticas, sendo que a das aulas teóricas não pode superar as quinze horas semanais.

O plano de estudos, consentâneo com as diretrizes gerais próprias da especialidade, é constituído por um tronco comum de disciplinas ao título de “maestro” e por unidades curriculares específicas. O tronco comum integra as unidades curriculares: bases psicopedagógicas da educação especial; didática geral; organização escolar; psicologia da educação e do desenvolvimento em idade escolar; sociologia da educação; teorias e instituições contemporâneas da educação; novas tecnologias aplicadas à educação. As unidades curriculares da especialização compreendem: aspetos didáticos e organizativos da educação especial; aspetos evolutivos e educativos da deficiência auditiva; aspetos evolutivos e educativos da deficiência mental; aspetos evolutivos e educativos da deficiência motora; aspetos evolutivos e educativos da deficiência visual; educação física em alunos com necessidades educativas especiais; expressão plástica e musical; transtornos de conduta e personalidade; tratamentos educativos dos transtornos da língua escrita; prática educativa.

A formação recebida não é segmentada por níveis de ensino, podendo os professores de educação especial exercer funções docentes nos três níveis educativos: infantil, primário e secundário. Por outro lado, trata-se de uma formação polivalente que engloba a generalidade das necessidades educativas especiais, embora com um cariz de especialização na medida em que o plano de estudos inclui um núcleo importante de matérias específicas referentes a deficiências (Grau Rubio, 2001). Paralelamente a esta formação especializada, existe a

titulação de “*Maestro - Especialidad de Audición e Lenguaje*” para atender às dificuldades decorrentes de fala e audição.

Entretanto, o processo de convergência europeia reflete-se também na formação de professores, na perspectiva da preparação e da capacitação para o desempenho de funções em qualquer estado da união. Nesse sentido, em Espanha elabora-se o Livro Branco da Titulação do Magistério onde se propõem as titulações de “*maestro*” de educação de infância e de “*maestro*” de educação primária, com caráter generalista e, simultaneamente, especializado, requerendo-se, para tal, um total de 240 créditos (González Astudillo, 2008).

Decorrente da reformulação do processo de recrutamento de docentes (Real Decreto 1364/2010) e da redefinição das especialidades docentes, desde 2011, a titulação em educação especial é gradualmente substituída por “*Maestro de educación primaria con mención Pedagogía Terapéutica*” ou outra menção cujo currículo esteja especificamente relacionado com a atenção aos alunos com necessidades educativas especiais (Real Decreto 1594/2011). Esta titulação passa a adquirir-se pela frequência de formação inicial de grau universitário em educação primária, com a duração de quatro anos, correspondente a 240 ECTS, dos quais 30 a 60 dizem respeito à menção qualificadora (ORDEN ECI/3857/2007). A menção qualificadora corresponde a uma especialização nas áreas de música, educação física, língua estrangeira, pedagogia terapêutica e fala e audição, estando estas duas últimas vocacionadas para a atenção à diversidade do aluno durante o seu processo de aprendizagem.

Sem prejuízo da autonomia universitária, a formação de “*maestro*” radica em diretrizes que determinam a estrutura curricular a considerar na elaboração dos planos de estudo, impondo como referencial mínimo os seguintes módulos, distribuídos por quatro componentes, aos quais corresponde um determinado número de ECTS (ORDEN ECI/3857/2007):

- Formação básica (60 ECTS): aprendizagem e desenvolvimento da personalidade; processos e contextos educativos e sociedade; família e escola;
- Didática e disciplinar (100 ECTS), com ensino e aprendizagem: ciências experimentais; ciências sociais; matemáticas; línguas; educação musical, plástica e visual; educação física;
- Estágio (50 ECTS): prática pedagógica em centros educativos e realização de trabalho de fim de curso;
- Menção qualificadora (30 a 60 ECTS): itinerário formativo proposto pelas universidades e que o aluno pode frequentar para se especializar.

Os docentes de educação primária qualificados com menção de pedagogia terapêutica ficam habilitados a lecionar as áreas próprias da educação primária e a desempenhar funções de atenção à diversidade na área de especialização na educação infantil, na educação primária e

na educação secundária. No domínio organizacional, estes professores integram equipas de orientação educativa e psicopedagógica, ao nível da educação infantil e da educação primária, e os departamentos de orientação, na educação secundária.

O itinerário formativo em pedagogia terapêutica contempla a frequência de um conjunto de unidades curriculares específicas e a realização de horas de estágio em instituições relacionadas com a natureza da respetiva menção. O estágio desenvolve-se em centros de educação primária, durante os anos do curso, e é tutelado por docentes da universidade e por professores de educação primária acreditados como tutores de estágio. A definição das unidades curriculares requeridas para a atribuição da menção de “pedagogia terapêutica”, ou de outras menções cujo currículo esteja especificamente relacionado com a atenção aos alunos com necessidades educativas especiais, depende da autonomia das universidades. Esta autonomia aplica-se também à designação das menções.

Neste contexto, a Universidade de Huelva (*Resolución de 27 de junio de 2012*) define os planos de estudo correspondentes à atribuição do grau de professor de educação primária, disponibilizando o itinerário de especialidade com a designação de “educação especial”. Para tal, pressupõe a frequência das seguintes unidades optativas: necessidades educativas específicas de linguagem oral e cognição; intervenção psicoeducativa em crianças com dificuldades na psicomotricidade e na língua escrita; psicopatologia infantil na aula; a inclusão educativa: estratégias didáticas e organizacionais; reforço pedagógico à diversidade do aluno.

De igual modo, a Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Córdoba (*Resolución de 21 de enero de 2011*) oferece a formação de professores de educação primária com a especialidade de “necessidades educativas especiais” com a frequência das seguintes unidades curriculares opcionais: aspetos evolutivos e educativos das necessidades educativas específicas; transtornos de conduta e da personalidade; intervenção psicoeducativa nos transtornos de linguagem; resposta educativa ao aluno com necessidades específicas de apoio educativo. No entanto, o Centro de Magistério “Sagrado Coração” da mesma universidade disponibiliza a mesma especialidade mas com diferentes unidades curriculares: atenção educativa ao aluno com alta capacidade intelectual; língua gestual na educação primária; atenção ao aluno com necessidades educativas especiais; compensação educativa na escola.

A Universidade de Cantabria (*Resolución de 15 de abril de 2013*) disponibiliza a menção de “modelos de atenção à diversidade”, com a frequência dos seguintes módulos de formação especializada: psicologia da deficiência; escolas inclusivas; aprendizagem, desenvolvimento e atenção à diversidade.

A Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca disponibiliza, desde o ano letivo de 2010/2011, o grau de professor de educação primária com a menção qualificadora de

“educação especial” (USAL, 2013) mediante a frequência de três unidades curriculares optativas comuns, mas obrigatórias para esta especialidade, e duas optativas livres a eleger entre as disponibilizadas para o efeito. As unidades curriculares obrigatórias para esta especialidade são psicologia da deficiência; transtornos psicológicos infantis; necessidades e respostas educativas ao aluno com deficiência. As unidades curriculares livres, das quais devem ser selecionadas duas, são: intervenção psicológica em problemas de disciplina; intervenção educativa na comunicação e na linguagem; matemática e sua didática para a educação especial.

Com este processo de transição, estamos perante o acentuar do paradigma do modelo formativo polivalente, na medida em que a carga letiva aumenta mas, em contrapartida, diminuem as unidades curriculares e os correspondentes créditos na área da atenção à diversidade e às necessidades educativas especiais. De um modelo de formação inicial com 75 créditos associados à área de especialização em educação especial, passou-se para um modelo integrado com um mínimo de 30 ECTS necessários para a qualificação na menção da especialidade. Por outro lado, um programa com uma estrutura curricular prescritiva e universal dá lugar a um modelo de programa de formação flexível e arbitrário quanto à designação e às unidades curriculares adstritas à atribuição da especialização, dependente da autonomia das instituições de ensino superior.

O modelo anterior caracteriza-se pela abrangência das temáticas abordadas, por contraponto com a especialização em determinada tipologia das necessidades educativas especiais. Porém, o modelo em consolidação assenta numa formação mais abrangente e superficial na medida em que aborda a temática da inclusão e das necessidades educativas especiais numa perspetiva globalizante e generalista.

### **4.3. Considerações sobre modelos de formação de professores para a educação especial**

Da análise anterior dos modelos de formação de professores para a educação especial inglês e espanhol, e tendo por âncora o modelo português, parecem evidentes as diferentes perspetivas formativas subjacentes a cada um dos modelos, embora apresentem alguns pontos de convergência.

O modelo inglês de formação de professores para a educação especial parece ser aquele que apresenta mais pontos convergentes com o modelo português. Ambos os modelos funcionam na modalidade de pós-graduação, requerendo uma prévia habilitação profissional para a docência e alguma experiência docente, direcionando-se para um domínio específico de intervenção no âmbito das necessidades educativas especiais. A formação atual de professores para a educação especial preconizada pelo sistema educativo espanhol segue o regime de opção integrada na formação inicial de professores para a educação primária,

resultando no final numa dupla certificação profissional. No entanto, este modelo de formação é generalista na sua abrangência, na medida em que os docentes não se especializam em qualquer domínio específico das necessidades educativas especiais e a definição das disciplinas opcionais depende da autonomia da instituição formadora.

Por outro lado, o modelo inglês impõe a posse de experiência docente prévia na área de especialização. Trata-se de uma aspeto peculiar que, de algum modo, inverte a tendência normal da formação delineada em preparar primeiro para o exercício posterior da atividade. No contexto nacional, embora num enquadramento diferente, há algum tempo atrás, perante a falta de professores habilitados profissionalmente para a educação especial, foram vários os docentes que se aventuraram a concorrer e a desempenhar funções educativas nesta modalidade educativa sem qualquer formação específica. De facto, no ano letivo de 2000/2001, apenas 31% dos docentes em exercício de funções em educação especial possui formação especializada para esta modalidade educativa (DEB, 2001). Somos levados a considerar que muitos destes docentes, em função da experiência profissional com alunos com necessidades educativas especiais, foram motivados para a frequência posterior de formação de professores para a educação especial (S. Cruz, 2012; Hamre & Oyler, 2004). Neste contexto, a experiência prévia pode servir como elemento de despistagem vocacional relativamente ao exercício de funções em educação especial e, simultaneamente, como catalisador para a frequência de formação nesta modalidade educativa.

No sistema educativo inglês, a obtenção de formação específica obrigatória apenas é requerida para o trabalho docente com crianças e jovens com deficiências sensoriais, designadamente visual, auditiva e multissensorial. Para as restantes tipologias de necessidades educativas especiais, não existe a obrigatoriedade dos docentes possuírem essa mesma formação, embora seja aconselhável para efeitos de concurso a um emprego na área. No entanto, as restantes formações são de carácter especializado num domínio muito específico, como, por exemplo, dislexia, espectro do autismo, transtorno do défice de atenção e hiperatividade. No contexto educativo português, o exercício de atividade docente em educação especial requer a habilitação profissional para um dos três grupos de recrutamento. De igual modo, o sistema educativo espanhol requer habilitação profissional para esta modalidade educativa.

Por outro lado, no contexto educativo inglês, a formação de professores para a educação especial com intervenção junto de crianças com deficiência visual, auditiva ou multissensorial rege-se por um conjunto de especificações predefinidas. De modo semelhante, no contexto educativo nacional, a formação de docentes para a educação especial realiza-se de acordo com o perfil de formação especializada de professores na área de educação especial (cf. Despacho conjunto nº 198/99). No contexto educativo espanhol, a formação nesta modalidade educativa não obedece a qualquer orientação predeterminada, ficando ao critério da

instituição formadora a definição das disciplinas opcionais necessárias à certificação profissional.

Em suma, os modelos português e inglês de formação de professores para a educação especial são tendencialmente focados num domínio especializado de intervenção, enquanto o modelo espanhol se caracteriza pela abrangência temática e flexibilidade disciplinar.

# Capítulo 5

## 5- Formação de professores e inclusão

### 5.1. Os professores e a inclusão

Ao longo dos tempos, a educação deixa de ser um serviço ao alcance de algumas minorias privilegiadas, para, influenciada sobretudo com a democratização e a massificação do ensino, abarcar todas as crianças e jovens. Neste contexto, a escola, enquanto local privilegiado de educação, vê-se, assim, confrontada com uma realidade diversificada de crianças e jovens, aos quais deve atender e dar resposta.

Decorrente das diversas iniciativas internacionais, cujas conclusões, declarações e recomendações foram sendo assumidas por representantes do poder político e integradas no ordenamento jurídico educativo nacional (M. Costa & Sanches, 2009; Sanches, 2005), constata-se a crescente colocação nas escolas de crianças e jovens com dificuldades associadas inicialmente a deficiências. No contexto atual, este processo, comumente designado por educação inclusiva (Rodrigues, 2003), deixa de centrar-se apenas nas crianças e nos jovens com deficiência e abarca todos aqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

Para corresponder às necessidades e desenvolver as potencialidades destas crianças e destes jovens, surgem algumas orientações (AEDEE, 2009, 2011, 2012) que implicam a reformulação dos programas de formação de professores, com especial relevo para a formação inicial em educação inclusiva.

#### 5.1.1. Educação inclusiva, inclusão e necessidades educativas especiais

O conceito de inclusão ou educação inclusiva é primórdia e comumente associado à educação especial e aos alunos com necessidades educativas especiais (Ainscow & César, 2006). De facto, a educação inclusiva emerge no âmbito da educação especial e do compromisso com a educação das pessoas com deficiência nas escolas da rede regular de ensino, pretendendo, deste modo, apoiar o desenvolvimento dos sistemas educativos, criar escolas que possam responder a todas as crianças e jovens e combater a exclusão (Ainscow & Ferreira, 2003).

As escolas são elementos vivos do meio social e, como tal, permeáveis à sua influência e vice-versa. A inclusão baseia-se, então, no sentido de comunidade (Correia, 2008b). Rodrigues (2003) questiona se pode existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é. “Uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente possível e menos ainda desejável dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior,

carecerão de sustentabilidade e de sentido” (Rodrigues, 2003, p. 91). Como tal, prefere a designação “educação inclusiva” a “escola inclusiva” uma vez que a escola não se deve fechar sobre si própria, isolar-se da comunidade, e porque educação inclusiva apela para a importância que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, evitando, assim, que se torne num processo ineficaz (Rodrigues, 2003). Acrescenta, ainda, que colocar a escola como a primeira entidade responsável pela inclusão é uma perspectiva falaciosa, pois a escola não é, pela sua história, pelos seus valores e pelas suas práticas, uma estrutura inclusiva, tendo sido até criadora de exclusão. Ora, numa formulação mais ampla, o objetivo do desenvolvimento da escola inclusiva é o de eliminar processos de exclusão de educação que são consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, género e capacidade (Ainscow & Kaplan, 2005).

Serra (2008) considera a escola inclusiva como um lugar para qualquer criança próximo da sua residência, capaz de flexibilizar currículos e métodos e de implicar pais e comunidade envolvente. Nesse sentido, reconhece a urgência em se deixar de utilizar “escola inclusiva”, considerada em si mesma estigmatizante, passando a designar-se simplesmente “escola” ou “escola contemporânea” na medida em que esta constitui um lugar para todos e está preparada para todo o tipo de alunos.

Por vezes, também os conceitos de educação especial e de educação inclusiva se prestam a confusões. A este propósito, o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI, 2012) considera que a educação especial centra-se, tradicionalmente, na problemática do aluno a partir da sua categorização, enquanto a educação inclusiva se centra no currículo. Durante as últimas décadas, calcorrearam-se muitos trilhos sobre a inclusão e a educação inclusiva, designadamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994 (UNESCO, 1994), concretizando a rutura formal com a escola segregada e com o ciclo dos sistemas de compensação educativa e reforçando, com grande clareza, a via da inclusão (CNE, 1999a). No entanto, verificamos que o conceito de inclusão é frequentemente usado de forma diferente em função dos grupos e dos contextos, não havendo, deste modo, uma definição única partilhada internacionalmente ao nível das políticas educativas (Ainscow, 2013; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Ainscow & César, 2006). Por outro lado, o conceito de inclusão caracteriza-se pela sua mutabilidade, encontrando-se em permanente oscilação, não podendo, portanto, ser definido o momento em que se inicia e em que termina, sendo, por isso, mais pertinente falar em percursos inclusivos do que em inclusão (Franco, 2011).

A análise concetual e as interpretações da inclusão dependem, assim, dos contextos, das áreas de atuação, das experiências. Esta dispersão pode constituir uma barreira à própria inclusão. Numa tentativa de convergência concetual, a análise internacional sugere uma tipologia com vias de pensar a inclusão: inclusão como uma preocupação com os alunos com deficiência e outros categorizados como tendo necessidades educativas especiais; inclusão como uma resposta à exclusão disciplinar, uma vez que, em muitos países, está também

associada a problemas comportamentais; inclusão em relação a todos os grupos vistos como sendo vulneráveis à exclusão; inclusão como desenvolvimento da escola para todos; inclusão como educação para todos; inclusão como princípio de abordagem da educação e da sociedade (Ainscow et al., 2006; Ainscow & César, 2006). Em síntese, inclusão em educação pode, então, ser vista como um processo de colocar em ação valores e resulta em práticas educativas e provisões, sistemas e estruturas que incorporam esses valores.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva tem como objetivo eliminar a exclusão social decorrente de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e capacidades, assentando no princípio da educação enquanto direito humano básico e fundamento para uma sociedade mais justa (Ainscow & César, 2006). Esta abordagem abrangente de inclusão envolve: um processo de aumento da participação dos estudantes nos currículos, nas culturas e nas comunidades locais das escolas, reduzindo a sua exclusão; a reestruturação das culturas, políticas e práticas nas escolas para que respondam à diversidade de alunos na sua localidade; a presença, a participação e a realização de todos os alunos vulneráveis a pressões de exclusão, e não apenas aqueles com deficiências ou aqueles que são categorizados como tendo necessidades educacionais especiais (Ainscow, 2013).

Numa abordagem restritiva e circunscrita ao contexto escolar, Correia (2010) configura a inclusão como o atendimento educacional a alunos com necessidades educativas significativas efetuado nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades. Assume, deste modo, uma posição moderada e flexível, admitindo que a classe regular pode não ser a modalidade ideal para alguns alunos, pelo menos a tempo inteiro, numa oposição dicotômica à inclusão total, isto é, o conceito de inclusão não pode ser assumido como inflexível, pois deve permitir que um conjunto de opções possa ser considerado sempre que a situação o exija (Correia, 2010; Nielsen, 1999). Esta perspectiva é convergente com a posição de Lopes (2007) ao considerar que reduzir tudo à sala de aula regular é um desastre, pois há alunos que não conseguem acompanhar as matérias lecionadas, impedindo-se, desta forma, a normalização. Assim, o ideal de uma democracia inclusiva não corresponde necessariamente à plena inclusão de todos os alunos nas salas de aula de educação geral (Anastasiou & Kauffman, 2012), mas deve ter presente o significado de ambiente menos restritivo quando se trata de ensino (Kauffman, 2014).

A educação inclusiva implica um processo de cisão com o modelo de escola tradicional na medida em que rompe com o conceito de desenvolvimento curricular único, o modelo de aluno padrão estandardizado, a conceção da aprendizagem como transmissão e da escola como reprodução (Rodrigues, 2003). Por outro lado, rompe com a conceção tradicionalmente existente de deficiência, baseada num modelo médico e assente na ideia de que os problemas destas pessoas advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação social depende, unicamente, do seu esforço de adaptação, para um modelo social, em que se releva

como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta (A. Costa, Leitão, Morgado, & Pinto, 2006), isto é, há inclusão quando uma organização social se torna flexível e modifica o seu funcionamento (Gardou, 2011).

Deste modo, a educação inclusiva significa a não existência de classes separadas, a concretização de ser membro de pleno direito na sala de aula regular, onde as crianças com necessidades educativas especiais passam a maior parte do seu tempo, e a participação em todas as atividades da classe, mesmo que estas precisem de ser modificadas (Loreman, 2007), isto é, “em que alunos com diferentes capacidades, condições e valores aprendem juntos para, valorizando as suas diferenças, aprenderem melhor” (Rodrigues, 2013, p. 82). A educação inclusiva representa, assim, um crescente desafio para os professores, sendo da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem bem-sucedidas para todos os alunos (Nielsen, 1999).

Por outro lado, a educação inclusiva carrega benefícios sociais, académicos e até mesmo financeiros para os sistemas educativos e para todas as crianças e torna-se evidente que as formas segregadas de educação estão a tornar-se cada vez mais difíceis de justificar em qualquer nível (Loreman, 2007). No entanto, ainda existem professores que colocam entraves ao desenvolvimento do processo da educação inclusiva, apontando, como exemplo, o ensino secundário que se encontra num ritmo acelerado, metodologicamente baseado em palestras, centrado na aprendizagem abstrata e que enfatiza a memorização de conteúdo para avaliações de alto risco (Brownell, Sindelar, Kiely, & Danielson, 2010). Como resultado, a instrução secundária em salas de aula de educação geral não é acessível aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Assim, resta pouco espaço para diferenciar a instrução ou identificar áreas de aprendizagem que podem ser remediadas intensamente no âmbito do currículo geral da educação.

Existem outros obstáculos identificados, como a falta de formação ou formação inadequada dos professores (McGhie-Richmond, Irvine, Loreman, Cizman, & Lupart, 2013), a falta de recursos humanos e materiais, a existência de espaços inadaptados, políticas não ajustadas às situações e a forma de pensar na e sobre a diferença e a disponibilidade daí decorrente (Sanches & Teodoro, 2007). Rodrigues (2003) reforça que, quando questionados, os professores identificam predominantemente como barreiras à inclusão a falta de formação dos docentes para empreenderem práticas inclusivas, a carência de recursos e a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações. De facto, a resistência dos professores à inclusão é um dos aspetos mais desafiadores da implementação de uma política inclusiva (McGhie-Richmond et al., 2013).

No âmbito do apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, surge a educação especial enquanto conjunto de meios postos ao serviço destas crianças e destes jovens para que tenham acesso às aprendizagens (Sanches, 2011) ou “conjunto de recursos especializados

que devem prestar serviços de apoio (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial” (Correia, 2010, p. 18). Trata-se de uma conceção lata na medida em que extrapola a área específica de intervenção dos docentes de educação especial, englobando outros técnicos especializados.

Uma criança ou um jovem necessita de educação especial se apresentar alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial. O conceito de aluno com necessidades educativas especiais perpetua-se durante muito tempo acoplado ou usado sinonimicamente à noção de criança ou jovem com deficiência (Sanches, 2011). No entanto, tal como proposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o conceito de necessidades educativas especiais engloba todas as crianças ou jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Neste sentido, um aluno com necessidades educativas especiais compreende qualquer criança ou jovem que apresente discrepâncias significativas no respeitante aos fatores capacidade e/ou resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais para dar resposta às suas necessidades educativas (Nielsen, 1999). Numa perspetiva mais abrangente, o conceito engloba, assim, as necessidades de qualquer criança ou jovem que vive em desvantagem social e económica, impedindo-o de aceder à educação e ao currículo (Ainscow & Ferreira, 2003).

Porém, numa conceção mais restritiva, o atual enquadramento educativo (Decreto-Lei n.º 3/2008) considera com necessidades educativas especiais o aluno que apresente limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. O âmbito da educação especial circunscreve-se claramente aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, de natureza permanente, e formaliza a separação entre educação especial e apoios educativos, sendo estes canalizados para os restantes alunos com dificuldades escolares (Rodrigues & Nogueira, 2010). Por outro lado, este enquadramento educativo não garante a existência e a eficácia dos serviços especializados a todos os alunos com necessidades educativas significativas que deles necessitem (Correia, s. d.). Esta situação tem sido agravada, com especial incidência nos últimos dois anos letivos, aparentemente por motivos associados à contenção orçamental, com a falta de afetação de recursos humanos às escolas, designadamente de docentes de educação especial necessários para aplicar os programas educativos individuais dos alunos com necessidades educativas especiais.

### 5.1.2. Indicadores de práticas inclusivas

Booth e Ainscow (2002), partindo da concepção de educação e de escola para todas as crianças e todos os jovens, apresentam o documento *Índex para a Inclusão* com uma série de indicadores para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Trata-se de um instrumento de autoavaliação que implica a análise pormenorizada e partilhada sobre a forma de diminuir ou eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação de qualquer aluno. Os indicadores distribuem-se por três dimensões, cada qual dividida em duas secções, de modo a focar, posteriormente, a atenção no que deve ser feito para desenvolver a aprendizagem e a participação na escola. No conjunto, as dimensões e as secções proporcionam um quadro de avaliação potencializador da elaboração de um plano de desenvolvimento inclusivo da escola.

A primeira dimensão refere-se à criação de culturas inclusivas, considerada a base desta trilogia, e engloba a construção do sentido de comunidade e o estabelecimento de valores inclusivos. Visa-se essencialmente o desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração que podem levar a mudanças nas restantes dimensões, considerados elementos subjacentes à cultura escolar inclusiva.

A segunda dimensão relaciona-se com a implementação de políticas educativas e envolve o desenvolvimento da escola para todos e a organização do apoio à diversidade. Esta dimensão considera a inclusão transversal e presente em todos os planos da escola, garantindo a participação de todos os alunos e educadores, minimizando as pressões de exclusão e envolvendo estratégias de mudança e de resposta à diversidade.

A terceira dimensão considera a promoção de práticas inclusivas e abarca a organização da aprendizagem e a mobilização de recursos. Esta dimensão relaciona-se com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola, assentes, designadamente, no fomento de aulas que correspondam à diversidade dos alunos, que tenham em conta as suas experiências fora da sala de aula e os conhecimentos e os saberes partilhados mutuamente por professores, alunos, pais e comunidades.

Loreman (2007) analisa, também, a criação de condições essenciais nas escolas de suporte à inclusão da diversidade de aprendizagens e de necessidades encontradas na sala de aula. Como tal, identifica aqueles que considera serem os sete pilares de suporte à educação inclusiva: desenvolvimento de atitudes positivas; política de apoio e liderança; processos escolares e de sala de aula fundamentados na prática baseada em pesquisa; currículo e pedagogia flexíveis; envolvimento da comunidade; reflexão significativa; formação e recursos necessários. O recurso à analogia dos pilares evoca imagens de diferentes fatores contextuais que trabalham em conjunto para apoiar a ideia maior de educação inclusiva eficaz.

A AEDEE (EADSNE, 2009), ao procurar dinamizar e difundir o conceito de educação inclusiva, apresenta um conjunto de indicadores para o seu desenvolvimento, servindo de instrumento

de monitorização dos progressos dos diferentes países europeus envolvidos, com uma clara focalização nas condições políticas que podem apoiar ou dificultar o desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas.

As áreas essenciais apresentadas para ponderação são:

- Equilíbrio e coerência entre a educação inclusiva e iniciativas políticas;
- Clareza na definição da política nacional em matéria de educação inclusiva, designadamente, na concetualização de necessidades educativas especiais, na conexão entre a educação regular e a especial, na prevenção da emergência de necessidades educativas especiais, na intervenção precoce e na educação ao longo da vida;
- Explicitação das conceções subjacentes ao currículo e à certificação;
- Sistemas de avaliação das necessidades educativas especiais com abordagens formativas e contínuas; participação dos pais e dos alunos nas tomadas de decisão;
- Alocação de recursos e processos de financiamento, por exemplo, das escolas, por contraponto com a atribuição de recursos baseada no diagnóstico de necessidade;
- Cooperação intersectorial e sistemas de apoio interdisciplinar;
- Formação de professores e de outros profissionais, incluindo o uso de tecnologias de informação e comunicação;
- Sistemas e culturas de fomento da colaboração e do trabalho em equipa entre professores; diferenciação, diversidade e educação multicultural na sala de aula;
- Sistemas de responsabilização.

A partir da análise das perceções existentes sobre a educação inclusiva e da identificação das melhores práticas a serem utilizados para a sua implementação, a UNESCO (2009a) apresenta as cinco principais questões necessárias para o desenvolvimento da inclusão:

- Mudança de atitudes e na formulação das políticas, implicando a clarificação do conceito de educação inclusiva, para que possa ser melhor compreendido e apoiado, a definição de políticas de desenvolvimento social e económico sustentáveis a longo prazo, a planificação multissetorial integral e colaborativa e o diálogo nacional e regional para garantir o acesso de todos à educação e a compreensão e o apoio públicos das políticas inclusivas;
- Garantia da inclusão através de cuidados de intervenção precoce, como forma sustentável de garantir o direito à educação para todos desde o início;

- Desenvolvimento colaborativo de planos e de programas de estudo inclusivos que assegurem uma transição e uma articulação coerentes entre os níveis e os ciclos educativos e avaliação flexível, com possibilidades de formação indireta e não formal, fatores determinantes no combate ao abandono escolar e ao insucesso;
- Formação de professores, quer inicial, quer em serviço, com programas reorientados e harmonizados segundo abordagens inclusivas, tendo em vista proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias para fazer face à diversidade dos alunos, e criação de incentivos que reforcem a posição social dos docentes e a melhoria das suas condições de vida;
- Recursos e legislação, com a incorporação de conceitos de educação inclusiva e das convenções internacionais, bem como a correspondente dotação orçamental equitativa, transparente, responsável e eficiente.

Um dos indicadores de práticas inclusivas remete para a formação de professores, quer inicial, quer contínua. A sua importância tem merecido alguma atenção ao ponto de se elaborar um perfil de professor inclusivo (AEDEE, 2011, 2012; EADSNE, 2010b), sobre o qual nos debruçamos de seguida.

### **5.1.3. Perfil de professores inclusivos**

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca, nas diretrizes para uma ação nacional, que os países devem disponibilizar recursos para garantir a formação dos professores do ensino regular que atendem alunos com necessidades educativas especiais e dos professores de educação especial. Esta visão parte do pressuposto de que os professores da turma são os principais responsáveis pelo processo educativo de todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais incluídos nas escolas regulares, ou seja, constituem uma componente importante para o sucesso ou não da prática da educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; UNICEF, 2013). Os docentes devem estar dotados de conhecimentos e de capacidades no âmbito da educação inclusiva, quer na formação inicial, quer na formação contínua ou pós-graduada. Neste sentido, o aumento do conhecimento sobre a legislação e as políticas relativas à inclusão e uma redução nas preocupações sobre o ensino inclusivo por parte do professor, decorrente de formação superior em educação inclusiva, são considerados os principais preditores de maior eficácia do ensino para a prática inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; Forlin, Sharma, & Loreman, 2013).

Neste contexto de mudança sistémica, há necessidade dos programas de formação de professores, inicial e em serviço, incluírem respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (AEDEE, 2009; UNESCO, 1994). Fruto das mudanças introduzidas nos vários sistemas educativos, este tipo de formação é já oferecido na maior parte dos países europeus (AEDEE, 2003). No entanto, constata-se frequentemente que existe uma falta de coerência

nos programas de preparação de professores e uma desconexão entre o conhecimento sobre a inclusão apresentado nos cursos de formação e as experiências reais de observação da inclusão (Gehrke & Cocchiarella, 2013), ou seja, a questão não é se os professores têm o conhecimento e as capacidades necessárias para ensinar nas salas de aula inclusivas, mas como fazer o melhor uso do que eles já sabem quando estão perante alunos com dificuldades (Florian & Linklater, 2010).

Para impulsionar a mudança de paradigma, a AEDEE (2011, 2012), a partir de uma investigação sobre a formação de professores para a inclusão, Projeto Formação de Professores para a Inclusão (TE4I), apresenta um perfil de professores inclusivos, ao nível das competências, das atitudes, dos conhecimentos e das capacidades exigidos a todos os docentes que lecionem em ambientes inclusivos. Neste guia para a conceção e implementação de programas de formação inicial de professores são identificados quatro valores fundamentais relativos ao ensino e à aprendizagem como a base para o trabalho de todos os professores, tendo cada valor associadas duas áreas de competência que, por sua vez, também incluem cada qual três elementos: atitudes, conhecimentos (saberes) e capacidades (saber fazer). Assim, uma atitude requer um determinado conhecimento ou nível de compreensão e, pragmaticamente, capacidades para a sua aplicação numa situação prática. Para cada área de competência apresentam-se as atitudes essenciais, os conhecimentos e as capacidade que as sustentam.

Os valores identificados são:

- “Valorização da diversidade”, com a diferença a ser considerada um recurso e um valor para a educação. Contempla as áreas de competência: conceção de educação inclusiva; perspectivas do professor sobre a diferença.
- “Apoio a todos os alunos”, na medida em que os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos. Estão associadas as áreas de competência: promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos; metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas.
- “Trabalho com outras pessoas”, porque a colaboração e o trabalho em equipa são metodologias consideradas essenciais para todos os professores. Contempla as áreas de competência: trabalho com os pais e família; trabalho com outros profissionais de educação.
- “Desenvolvimento profissional e pessoal”, porque o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem. Contempla as áreas de competência: os professores como profissionais reflexivos; a formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo.

Passamos a discriminar e explicitar as atitudes e convicções, os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão e capacidades fundamentais a desenvolver em cada área de competência.

#### **Conceções de educação inclusiva:**

As atitudes e as convicções desta área de competência incluem: equidade, direitos humanos e democracia para todos os alunos; educação inclusiva relacionada com a reforma da sociedade e não negociável; educação inclusiva e a qualidade na educação como questões indissociáveis; acesso ao ensino regular, só por si, como não sendo suficiente, pois participação significa o envolvimento de todos os alunos em atividades de aprendizagem significativas para si.

Os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão que suportam esta área de competência abarcam: conceitos teóricos e práticos e princípios subjacentes à educação inclusiva em contextos globais e locais; sistema de culturas e políticas das instituições de ensino com impacto na educação inclusiva, designadamente o reconhecimento e a compreensão pelos professores dos pontos fortes e fracos com os quais interagem; abordagem para todos os alunos e não apenas para aqueles com necessidades diferentes e em situação de potencial risco de exclusão; linguagem da inclusão e da diversidade e as implicações do uso de uma terminologia diferente para descrever, classificar e categorizar os alunos; educação inclusiva como presença (acesso à educação), participação (qualidade da aprendizagem) e realização (processos de aprendizagem e resultados) de todos os alunos.

As capacidades fundamentais a desenvolver subjacentes a esta área de competência incluem: examinar criticamente as próprias crenças e atitudes e o seu impacto sobre as ações; adotar uma prática ética em todos os momentos e respeitar a confidencialidade; desconstruir a história educacional, para compreender as atuais situações e contextos; utilizar estratégias que preparam os professores para mudar atitudes não inclusivas e para atuar em situações de segregação; ser empático com as diversas necessidades dos alunos; modelizar o respeito no âmbito das relações sociais e usar uma linguagem adequada com todos os alunos e intervenientes na educação.

#### **As perspetivas dos professores sobre a diferença:**

As atitudes e convicções que suportam esta área de competência englobam: normalidade de ser diferente, respeito, valorização e entendimento da diversidade como recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem e acrescenta valor às escolas, às comunidades locais e à sociedade; auscultação e valorização das vozes de todos os alunos; influência fundamental do professor sobre a autoestima dos alunos e, conseqüentemente, sobre o seu potencial de aprendizagem.

Os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão em que esta área de competência se baseia incluem: informação essencial sobre a diversidade dos alunos, decorrente de necessidades de apoio, cultura, língua, condição socioeconómica, etc.; uso dos alunos como recurso facilitador da aprendizagem sobre a diversidade, para si mesmos e para os seus pares; utilização das diferentes maneiras de aprendizagem dos alunos para apoiar a sua própria aprendizagem e a dos seus pares; concetualização da escola como uma comunidade e um contexto social que afeta a autoestima dos alunos e o seu potencial de aprendizagem; mudança constante da população escolar, pelo que não pode ser vista como um conceito estático.

As capacidades fundamentais a desenvolver nesta área de competência incluem: aprender a aprender com as diferenças; identificar as formas mais adequadas de resposta à diversidade, em cada situação; considerar a diversidade na implementação do currículo; usar a diversidade de estilos de aprendizagem como um recurso para o ensino; contribuir para a construção da escola como comunidade de aprendizagem que respeita, incentiva e valoriza os progressos de todos os alunos.

#### **Promover a aprendizagem académica, social e emocional de todos os alunos:**

As atitudes e convicções que apoiam esta área de competência incluem: aprendizagem como sendo essencialmente uma atividade social; aprendizagem prática, académica, social e emocional, igualmente importantes para todos os alunos; expectativa dos professores como fator determinante do sucesso, por isso é fundamental ter expectativas elevadas relativamente a todos os alunos; todos os alunos devem ser decisores ativos na sua aprendizagem e nos processos de avaliação em que estão envolvidos; pais e famílias constituem um recurso essencial para a aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento da autonomia e da autodeterminação em todos os alunos é fundamental; as capacidades e o potencial de aprendizagem de cada aluno têm de ser identificados e estimulados.

Os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão subjacentes a esta área de competência incluem: compreensão do valor do trabalho colaborativo com os pais e as famílias; padrões e percursos, típicos e atípicos, do desenvolvimento da criança, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais e de comunicação; diferentes abordagens aos estilos de aprendizagem dos alunos.

As capacidades fundamentais a desenvolver nesta área de competência incluem: ser um comunicador eficaz, a nível verbal e não-verbal, que responde às necessidades dos alunos, pais e outros profissionais; apoiar o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos; desenvolver nos alunos a capacidade de “aprender a aprender”; formar alunos independentes e autónomos; aplicar metodologias de aprendizagem cooperativa; implementar metodologias de gestão de comportamentos que apoiem o desenvolvimento

social e as interações; implementar situações de aprendizagem onde os alunos possam assumir riscos e até mesmo falhar, num ambiente seguro; utilizar metodologias de avaliação para a aprendizagem que tenham em conta a aprendizagem social, emocional e acadêmica.

### **Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogêneas:**

As atitudes e as convicções nesta área de competência incluem: os professores são efetivamente professores de todos os alunos; os professores assumem a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos da turma; as aptidões dos alunos não são estáticas, pois todos têm a capacidade de aprender e de evoluir; a aprendizagem é um processo e o objetivo, para todos os alunos, é “aprender a aprender” e não apenas o conhecimento de conteúdos disciplinares; o processo de aprendizagem é basicamente igual para todos os alunos, pois há muito poucas “técnicas especiais”; em algumas ocasiões, dificuldades específicas de aprendizagem exigem adaptações do currículo e das abordagens de ensino.

Os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão que suportam esta área de competência abrangem: conhecimento teórico sobre os estilos de aprendizagem e os métodos de ensino que sustentam o processo de aprendizagem; gestão de comportamento e metodologias de gestão da sala de aula; gestão do ambiente físico e social da sala de aula para apoiar a aprendizagem; formas de identificar e de lidar com as diferentes barreiras à aprendizagem e respectivas implicações nas estratégias de ensino; desenvolvimento de capacidades básicas e de estratégias de avaliação e de ensino; métodos de avaliação da aprendizagem focalizados na identificação dos pontos fortes do aluno; diferenciação do conteúdo curricular, processo de aprendizagem e materiais didáticos tendo como objetivo incluir os alunos e responder às suas necessidades; estratégias personalizadas de aprendizagem para todos os alunos que lhes permitam desenvolver a autonomia na aprendizagem; desenvolvimento, implementação e revisão de programas educativos individuais ou de programas de aprendizagem semelhantes, quando adequado.

As capacidades fundamentais a desenvolver relacionadas com esta área de competência incluem: exercer uma liderança que envolva abordagens positivas de gestão da sala de aula; trabalhar com os alunos individualmente bem como em grupos heterogêneos; usar o currículo como uma ferramenta para a inclusão que apoia o acesso à aprendizagem; tratar as questões da diversidade nos processos de desenvolvimento curricular; diferenciar métodos, conteúdos e resultados para a aprendizagem; trabalhar com os alunos e suas famílias para personalizar a aprendizagem e fixar metas; facilitar a aprendizagem cooperativa, em que os alunos se entrelaçam de diferentes formas, incluindo tutoria entre pares, em grupos flexíveis; usar diversos métodos e estratégias de ensino, com caráter sistemático; usar as tecnologias de informação e comunicação e produtos de apoio para apoiar estratégias de aprendizagem flexíveis; usar estratégias de ensino baseadas em evidências para atingir as metas de aprendizagem, percursos alternativos de aprendizagem, ensino flexível e *feedback*; usar uma

avaliação formativa e sumativa que apoie a aprendizagem e não rotule nem tenha repercussões negativas para os alunos; adotar estratégias colaborativas de resolução de problemas; utilizar formas de comunicação verbal e não-verbal para facilitar a aprendizagem.

#### **Trabalhar com pais e famílias:**

As atitudes e as convicções subjacentes a esta área de competência abrangem: tomada de consciência da mais-valia do trabalho de colaboração com os pais e famílias; respeito pelos contextos culturais e sociais e pelas perspetivas dos pais e das famílias; consideração da comunicação e da colaboração com os pais e as famílias como uma responsabilidade do professor.

Os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão desta área de competência envolvem: ensino inclusivo baseado em estratégias de trabalho colaborativo; consciência da importância das capacidades interpessoais; impacto das relações interpessoais para atingir as metas de aprendizagem.

As capacidades fundamentais a desenvolver nesta área de competência contemplam: envolver efetivamente os pais e as famílias no apoio à aprendizagem do seu filho; comunicar eficazmente com os pais e os familiares de diferentes origens culturais, étnicas, linguísticas e sociais.

#### **Trabalhar com outros profissionais:**

As atitudes e as convicções envolvidas nesta área de competência incluem: a educação inclusiva requer que todos os professores trabalhem em equipa; colaboração, parcerias e trabalho em equipa são estratégias essenciais para todos os professores; o trabalho colaborativo em equipa promove a aprendizagem entre profissionais.

Os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão nesta área de competência incluem: valor e benefícios do trabalho colaborativo com outros professores e profissionais da educação; sistemas e estruturas de apoio disponíveis para ajuda adicional, *input* e aconselhamento; modelos de trabalho em que os professores cooperam, em salas de aula inclusivas, com especialistas e profissionais de diferentes disciplinas; ensino colaborativo em que os professores trabalham em equipa envolvendo os próprios alunos, pais, colegas, professores e outros profissionais de apoio, bem como membros da equipa multidisciplinar, sempre que adequado; linguagem/terminologia e conceitos básicos e perspetivas de outros profissionais envolvidos na educação; relações de poder existentes entre os diferentes intervenientes devem ser reconhecidas e eficazmente geridas.

As capacidades fundamentais a desenvolver nesta área de competência compreendem: implementar estratégias de liderança e de gestão da sala de aula que facilitem o trabalho

entre diferentes intervenientes; realizar prática de ensino a pares e equipas flexíveis; trabalhar como parte de uma comunidade escolar e organizar o apoio com base em recursos escolares internos e externos; fazer da turma uma comunidade que faz parte de uma vasta comunidade escolar; contribuir para os processos de avaliação da escola; resolver cooperativamente os problemas com outros profissionais; contribuir para a criação de parcerias com outras escolas, organizações comunitárias e outras organizações educacionais; utilizar estratégias de comunicação verbal e não-verbal para facilitar o trabalho de cooperação com outros profissionais.

#### **Professores como profissionais reflexivos:**

As atitudes e as convicções relacionadas com esta área de competência incluem: o ensino como uma atividade de resolução de problemas que requer planeamento contínuo e sistemático, avaliação, reflexão e reformulação; a prática reflexiva facilita a eficácia do trabalho dos professores com os pais, o trabalho em equipa com outros professores e o trabalho dos profissionais dentro e fora da escola; a importância da prática baseada em evidências para orientar o trabalho do professor; valorização do desenvolvimento de uma pedagogia pessoal que oriente o trabalho do professor.

Os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão que sustentam esta área de competência englobam: estratégias metacognitivas pessoais, aprender a aprender; desenvolvimento de profissionais reflexivos; métodos e estratégias de autoavaliação e de avaliação do desempenho; métodos de investigação-ação e relevância do trabalho do professor; desenvolvimento de estratégias pessoais de resolução de problemas.

As capacidades fundamentais a desenvolver no âmbito desta área de competência incluem: autoavaliar sistematicamente; envolver eficazmente os outros na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem; contribuir para o desenvolvimento da escola como uma comunidade de aprendizagem.

#### **Formação inicial de professores como base para o processo de desenvolvimento profissional contínuo:**

As atitudes e as convicções que suportam esta área de competência incluem: os professores enquanto responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional contínuo; a formação inicial de professores como o primeiro passo da aprendizagem ao longo da vida; o ensino enquanto uma atividade de aprendizagem; a abertura à aprendizagem de novas aptidões e a procura ativa de informação e aconselhamento como uma atitude positiva e não uma fraqueza; um professor não pode ser um especialista em todos os domínios da educação inclusiva, pelo que o conhecimento básico é fundamental para todos os que entram na profissão, mas a aprendizagem contínua é essencial; a mudança e o desenvolvimento em educação inclusiva

são constantes e os professores precisam de aptidões para lidar com as mudanças e as exigências ao longo das suas carreiras.

Os conhecimentos essenciais e os níveis de compreensão relativos a esta área de competência incluem: legislação e contexto legal de trabalho, responsabilidades e deveres para com os alunos, as famílias e os colegas; possibilidades, oportunidades e percursos de formação contínua, com o objetivo de desenvolver conhecimentos e capacidades para a melhoria das práticas.

As capacidades fundamentais a desenvolver no âmbito desta área de competência incluem: flexibilizar o ensino com estratégias que promovam a inovação e a aprendizagem; utilizar estratégias de procura de oportunidades de formação contínua; recorrer a colegas e outros profissionais como fontes de aprendizagem e de inspiração; contribuir para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

A implementação do perfil de professores inclusivos radica no pressuposto de que a educação inclusiva é da responsabilidade de todos os professores, proporcionando, deste modo, as bases necessárias ao trabalho, na sala de aula regular, com os diversos tipos de necessidades dos alunos (AEDEE, 2011). Nesta linha de desenvolvimento de um perfil de docente inclusivo, em 2006, a Universidade de Aberdeen concebe e implementa o *Inclusive Practice Project* (Florian & Linklater, 2010; Rouse & Florian, 2012), introduzindo alterações ao programa de formação inicial de professores dos ensinos primário e secundário. Esta abordagem surge como reação ao período de mudanças e de desenvolvimento da escola escocesa através da preparação dos professores para a assunção de responsabilidades individuais e coletivas pela melhoria da aprendizagem e da participação de todas as crianças. O projeto tem como finalidade garantir que os professores tenham maior consciência e compreensão dos problemas e das questões educacionais e sociais que podem afetar a aprendizagem das crianças e desenvolvam estratégias que possam ser usadas para apoiar e lidar com tais dificuldades.

Esta abordagem radica no conceito da pedagogia inclusiva, caracterizada pelo reconhecimento de que, com o apoio adequado, os professores podem aceitar com confiança a responsabilidade do ensino de todas as crianças na sala de aula, sem marginalizar ou estigmatizar algumas delas. Deste modo, a pedagogia inclusiva não rejeita a noção do conhecimento especializado sobre as necessidades adicionais e do porquê de alguns alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem, mas foca-se na forma de como fazer uso desse conhecimento de modo a facilitar a aprendizagem e a participação de todos, a partir do desenvolvimento de relações positivas. Assim, em vez de encaminhar o aluno para um especialista, este é chamado a apoiar o professor de modo a permitir ao aluno ter uma experiência de aprendizagem significativa no contexto da sala de aula. O conceito de diferença como um aspeto normal do desenvolvimento humano é particularmente importante

na formação de professores, por contraponto ao sistema instituído de classificação de alunos de acordo com a percepção das suas capacidades e aptidões.

O cerne deste processo reside no desenvolvimento de relações positivas e em visões otimistas sobre os alunos e as práticas inclusivas dependem, em grande medida, das atitudes e das crenças dos professores, bem como dos seus conhecimentos e competências. As alterações introduzidas ao diploma de graduação profissional em educação centram-se em três temas principais ligados a conceitos-chave da pedagogia inclusiva:

- “Conhecimento sobre aprendizagem” com o pressuposto subjacente de que a diferença deve ser encarada como um aspeto essencial do desenvolvimento humano em qualquer concetualização de aprendizagem, substituindo visões determinísticas de capacidade por um conceito de transformabilidade;

- “Compreensão da justiça social” com o pressuposto subjacente de que os professores devem acreditar (podem ser convencidos) que estão qualificados e/ou capazes de ensinar todas as crianças, demonstrando como as dificuldades que os estudantes experimentam na aprendizagem podem ser consideradas dilemas para o ensino, em vez de problemas inerentes aos alunos;

- “Tornar-se um profissional de atividade” com o pressuposto de que a profissão deve desenvolver novas formas criativas de trabalhar com os outros, modelando novas maneiras de trabalhar com e através dos outros.

Esta reforma curricular do diploma de graduação profissional depara-se, deste modo, com três desafios: como a formação de professores pode fazer a diferença desde o início (conhecimento); como os futuros professores podem ser convencidos que estão qualificados para ensinar crianças com necessidades adicionais (crença); como os futuros professores podem aprender novas estratégias de trabalho em colaboração com os outros (fazer). Rouse (2008) sintetiza estes desafios em “saber”, “acreditar” e “fazer”.

A abordagem à pedagogia inclusiva assenta em duas ideias (Florian & Linklater, 2010). A primeira ideia considera que as estratégias de ensino utilizadas no ensino regular podem ser adaptadas para ajudar os alunos identificados com dificuldades na aprendizagem, na medida em que as práticas eficazes em educação especial têm muitas vezes origem e são frequentemente encontradas no ensino regular. Por isso, é difícil sustentar o argumento de que os alunos que foram identificados como tendo necessidades especiais ou adicionais de apoio requerem métodos de ensino e abordagens que são pedagogicamente diferentes daqueles que são usados com a maioria dos alunos. Os professores podem sentir dúvidas sobre como responder às dificuldades específicas ou falta de confiança para efetuar adaptações,

mas isso não significa falta de capacidades para ensinar, de conhecimentos ou de competências.

A segunda ideia considera que se as dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos constituem um desafio para o professor regular, então a experiência dos colegas que se especializaram em dificuldades de aprendizagem e de áreas afins pode ser canalizada e utilizada para apoiar o ensino e a aprendizagem em sala de aula regular. Geram-se, assim, oportunidades de trabalho colaborativo com especialistas, contribuindo para o desenvolvimento profissional, construindo confiança e ampliando o repertório de respostas às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

## **5.2. A formação de professores para a inclusão**

O papel do professor é considerado como sendo um fator determinante para o sucesso ou não da prática da educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; McGhie-Richmond et al., 2013; UNICEF, 2013). Este sucesso depende, em grande parte, dos professores terem conhecimentos, capacidades e competências necessários para a aplicarem na prática (Cardona, 2009), sendo a formação em educação inclusiva de capital importância, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua, quer, ainda, da formação pós-graduada. A conferência internacional de Madrid de 2009 (EADSNE, 2010a), do leque de propostas apresentadas, destaca como fator-chave para o sucesso da educação inclusiva a necessidade de dar atenção à formação inicial e contínua de professores, preparando-os para responder às diversas necessidades dos alunos. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) salienta, também, que a formação apropriada dos professores regulares pode reverter na melhoria da sua confiança e das suas capacidades para a educação de crianças e jovens com diversas necessidades.

Uma abordagem inclusiva, para ser bem-sucedida, requer professores habilitados, com poder e capacidade de modificar o currículo e de adotar pedagogias inclusivas para acomodar a diversidade das necessidades dos estudantes dentro das salas de aula, tornando-os, também, profissionais reflexivos independentes (Forlin, 2010). Neste sentido, os programas de formação de professores devem integrar os princípios da inclusão, mas, também, desenvolver atitudes e valores, para além dos conhecimentos e das capacidades, e contemplar oportunidades de partilha de experiências de educação inclusiva (OMS, 2011), abrangendo detalhes suficientes que permitam atender à crescente diversidade das necessidades dos alunos e providenciar uma pedagogia relevante para o desenvolvimento de disposições apropriadas que sirvam de suporte a uma filosofia inclusiva (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). No entanto, Kauffman (2014) acrescenta que a noção de que a maioria ou todos os professores possam estar preparados para atender bem a todas as crianças na educação geral é assustadoramente ingénua, mas certamente sedutora.

Uma das principais prioridades da formação de professores, segundo a AEDEE (2009, 2011), reside na necessidade de preparar os professores, na formação inicial, para a educação inclusiva, na medida em que todos os professores devem assumir a responsabilidade por todos os alunos. Esta orientação implica, necessariamente, uma redefinição da política educativa, designadamente ao nível dos modelos e das estruturas dos programas de formação de professores.

### **5.2.1. Modelos de formação de professores para a inclusão**

Os dois principais modelos europeus de formação inicial de professores são o “concorrente” e o “consecutivo” (AEDEE, 2011). No modelo concorrente, os conteúdos específicos a lecionar, os conhecimentos e as competências necessárias para o ensino são tratados simultaneamente. No modelo consecutivo, a preparação inicia-se pela frequência de um curso específico centrado num ou mais conteúdos a lecionar complementado posteriormente por um outro que aborda as competências para o ensino, designadamente, pedagogia, didática e prática de sala de aula.

A questão da formação de professores para a inclusão tem marcado a agenda da política educativa, sobretudo ao nível das organizações internacionais. De entre as várias recomendações da UNESCO (2009b) aos estados membros, destacamos: formação de professores, dando-lhes as competências e os materiais adequados para ensinar diferentes grupos de alunos e responder às diversas necessidades de aprendizagem através de métodos como o desenvolvimento profissional na escola, a formação inicial na inclusão e um ensino atento ao desenvolvimento e aos pontos fortes de cada estudante; reforço do papel estratégico do ensino superior na formação inicial e contínua dos professores em relação às práticas de educação inclusiva, incluindo o fornecimento de recursos adequados.

Relativamente ao papel desempenhado pelas instituições de ensino superior no âmbito da educação inclusiva, Pugach e Blanton (2009) propõem um quadro de análise dos programas de formação de professores na perspetiva da preparação para a prática de ensino inclusivo com especial incidência na colaboração entre a educação especial e a educação geral. A análise dos modelos assenta essencialmente no grau de colaboração estabelecido entre os departamentos de educação especial e de educação geral e no grau de integração e de coordenação curricular que tem sido alcançado no domínio do desenvolvimento e da reformulação dos programas de formação de professores.

A tipologia apresentada baseia-se no pressuposto de que, trabalhando juntos, os professores de educação geral e de educação especial, os decisores políticos e as instituições formadoras de professores podem fazer mais para apoiar a aprendizagem dos alunos que têm necessidades educativas especiais do que trabalhando de forma isolada (Blanton & Pugach, 2007). O sistema de classificação proposto inclui três modelos: distinto, integrado e unificado (Pugach & Blanton, 2009).

O “modelo distinto” caracteriza-se pelos programas de formação inicial apresentarem um nível mínimo de interação entre os departamentos de educação especial e de educação geral, funcionando, na maioria das vezes, de forma independente, com ausência intencional e deliberada de colaboração nos cursos e nas experiências, com a possibilidade de existirem algumas unidades curriculares recíprocas, mas numa perspectiva descartável. Os conteúdos de educação especial e de educação geral são integrados no currículo, faltando-lhes organização dentro de uma estrutura curricular coerente e concebida em colaboração. Deste modo, os formandos obtêm normalmente apenas uma qualificação em educação especial ou em educação geral. Na eventualidade de pretenderem uma segunda qualificação, veem-se na contingência de cumprir o respetivo currículo de forma aditiva ao primeiro porque os programas de formação não são intencionalmente projetados para se complementarem.

O “modelo integrado” evidencia esforços deliberados e sistemáticos dos departamentos de educação especial e de educação geral para colaborativamente integrarem e coordenarem conteúdos e experiências nos programas, levando a algum nível de interdependência e de complementaridade na formação dos professores. Esta perspetiva assenta no pressuposto de que todos os docentes de educação geral devem estar preparados para trabalhar com a diversidade de alunos, incluindo naturalmente aqueles com necessidades educativas especiais. Como tal, a formação em educação geral constitui o núcleo do programa de estudos e é arquitetada a partir de uma perspetiva filosófica amplamente inclusiva que serve, simultaneamente, de base à construção e ao desenvolvimento ulterior de programas especializados. O papel dos professores de educação especial é distinto e os seus programas ampliam e melhoram a formação de base, assumindo o figurino, por exemplo, de mestrado ou curso de especialização. O corpo docente dos departamentos de educação geral e de educação especial colabora na elaboração do currículo dos cursos, reconhece os conhecimentos mútuos e valoriza as contribuições feitas para o programa de formação de professores. Os candidatos à formação inicial nestes programas podem obter uma ou duas qualificações, sendo típico obterem uma licença de educação geral em primeiro lugar e, em seguida, optarem por continuar numa licença de educação especial que constroem deliberadamente e complementa a licença em educação geral. Esta interdependência leva à formação de professores de educação geral bem preparados para ensinar todos os alunos nas salas de aula a partir de um quadro de filosofia inclusiva e de professores de educação especial que possuem uma grande quantidade de conhecimentos sobre o currículo de educação geral.

O “modelo unificado” caracteriza-se pela formação de professores segundo um único currículo, totalmente coordenado e projetado para todos os formandos, terminando com a obtenção de uma dupla qualificação em educação geral e em educação especial. Estamos, assim, perante uma tendência de diluir a distinção entre professores de educação geral e de educação especial. Este modelo assenta no pressuposto de que todos os formandos estão

dispostos a assumir o papel de professor de educação geral ou de educação especial, uma vez que vão trabalhar nas escolas, e que, deste modo, vão estar bem preparados para o fazer. Estes programas resultam de um trabalho conjunto de colaboração e de rotina consistentes dos departamentos de educação geral e de educação especial e de um alto grau de interdependência. Neste modelo, a graduação em educação especial é geralmente limitada à intervenção junto de alunos com necessidades educativas especiais decorrentes de deficiência leve e moderada e, normalmente, não inclui o trabalho em deficiências graves e profundas ou deficiências sensoriais. Para estas situações, as faculdades podem oferecer múltiplas opções, como, por exemplo, programas distintos focados em deficiências de baixa incidência.

Pugach e Blanton (2009) estabelecem, ainda, cinco variáveis de estudo que dão profundidade à compreensão dos modelos, podendo funcionar como análise interna ao modelo ou como comparação entre os três modelos. Essas variáveis englobam a coerência curricular, a colaboração entre departamentos, a profundidade de conhecimento, a avaliação de desempenho/portefólio e as parcerias com escolas.

A coerência curricular assenta numa perspetiva orientada por uma visão partilhada acerca dos conhecimentos necessários e das experiências de ensino a desenvolver de forma transversal ao longo da formação inicial. A colaboração entre departamentos, designadamente de educação especial e de educação geral, baseia-se na frequência e na natureza dos contactos que se estabelecem e sugere que, sem essa colaboração, a coerência curricular é difícil de realizar. A profundidade de conhecimento centra-se na quantidade e no tipo de conhecimento que se espera que os futuros professores adquiram ao longo do programa e que utilizem na prática. A avaliação de desempenho/portefólios relaciona-se com a sua utilização na determinação dos conhecimentos, capacidades e disposições dos candidatos. As parcerias com escolas envolvem uma concetualização das experiências em contextos reais de ensino e a construção de uma maior capacidade para desenvolver locais de estágio de alta qualidade nas escolas.

Pugach e Blanton (2009) reconhecem que continua a predominar a formação inicial de professores segundo o programa distinto, apesar dos programas unificados representarem o mais elevado grau de colaboração do corpo docente e de integração curricular. Todavia, os programas integrados de formação inicial que oferecem a possibilidade de obtenção de uma graduação em educação especial podem constituir uma maneira de aumentar as habilidades de todos os professores para o seu trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais.

Stayton & McCollum, segundo Jelas (2010), apresentam três modelos de formação de professores para escolas inclusivas: modelo adicional; modelo de infusão; modelo unificado. O “modelo adicional” envolve a modificação dos cursos existentes e a adição de conteúdos de

educação especial ao currículo geral de formação de professores, com especial incidência nas áreas das características dos alunos com necessidades educativas especiais e das estratégias ambientais e de instrução para a inclusão dessas crianças em salas de aula regulares. Porém, concluem que a simples adição destes conteúdos não é suficiente para a preparação de professores para o atendimento à diversidade de alunos na sala de aula regular.

O “modelo de infusão” caracteriza-se pela formação em equipa, sendo esta constituída por professores de formação em educação geral e em educação especial com supervisão conjunta das experiências de campo. Os conteúdos de formação geral e de educação especial infundem-se no curso, com o pressuposto de que as diversas necessidades dos alunos podem ser atendidas por professores de educação geral.

O “modelo unificado”, na linha da proposta de Pugach e Blanton (2009), radica na unificação dos programas de formação de professores de educação geral e de educação especial, tradicionalmente concebidos em vias separadas. Este modelo fundamenta-se na necessidade dos professores de educação geral e de educação especial trabalharem em colaboração, no interesse de todas as crianças, implicando que os programas de formação devem ser fundidos. Deste modo, um programa unificado de formação de professores combina todos os padrões profissionais recomendados a partir dos respetivos programas de educação geral e de educação especial numa nova conceção de currículo.

Alguns programas de formação de professores estão a optar por implementar uma abordagem de infusão, em vez de oferecerem unidades curriculares autónomas de estudo sobre a diversidade (Forlin & Chambers, 2011), recorrendo à disseminação transversal dos conteúdos relativos à educação inclusiva, e questões associadas, nas diferentes unidades curriculares que compõem o programa de formação. A formação de professores focada no modelo de infusão de conteúdos contribui para a melhoria das atitudes e da confiança em relação à educação inclusiva (Taylor & Ringlaben, 2012) e para o aumento dos níveis de conhecimento no ensino de alunos com necessidades educativas especiais (Loreman & Earle, 2007). Por outro lado, existe a necessidade dos programas de formação de professores incluírem oportunidades de interação direta com crianças com necessidades educativas especiais e de oportunidades de trabalhar no sentido de resolver as preocupações sobre a educação inclusiva.

A formação de professores deve, também, repercutir e considerar o nível de intervenção dos professores de educação geral e de educação especial. Nesse sentido, é proposto o modelo de “resposta à intervenção” (*response-to-intervention*) por deter esse potencial para esclarecer e articular os papéis dos diferentes professores, contribuindo, também, para a definição de um paradigma de formação (Brownell et al., 2010).

Este modelo de resposta à intervenção envolve pelo menos três níveis de instrução e de intervenção por parte dos professores de educação geral e de educação especial (Brownell et al., 2010). No primeiro nível, além de ensinarem o currículo geral, os professores da turma assumem a responsabilidade de monitorizar o progresso dos alunos, desenvolvendo e implementando modificações instrucionais quando necessário e avaliando o impacto dessas modificações no desempenho dos alunos.

No segundo nível, os professores de sala de aula são os principais responsáveis pelos alunos que não conseguem prosperar academicamente, mas, nesta fase, começam a trabalhar com uma equipa multidisciplinar ou outros profissionais, como, por exemplo, os professores de educação especial, para planear e avaliar uma intervenção mais intensiva. Embora estes alunos permaneçam na sala de aula, a instrução é mais intensiva e a monitorização ocorre de forma mais frequente e precisa, envolvendo a introdução de adequações e de modificações.

No terceiro nível, os alunos contam com instrução intensiva e explícita para atender às suas necessidades de literacia e numeracia não corrigidas até então. Este nível de instrução envolve avaliações contínuas e intervenções sustentadas nessas avaliações, recomendando-se que a instrução deve ser da competência da educação especial e dos professores de educação especial.

Depreende-se que cada nível requer uma formação mais ou menos específica por parte dos professores (Brownell et al., 2010). Assim, nos primeiros dois níveis, além de proporcionarem instrução de alta qualidade no currículo de educação geral, os professores de educação regular devem ter conhecimento de práticas corretivas baseadas em evidências e ser passíveis de as implementar, bem como possuir uma sólida compreensão dos procedimentos de medição baseada no currículo. Para o segundo nível, os professores de educação especial precisam de uma sólida compreensão do currículo de educação geral e todos os professores necessitam de competências de colaboração para exercer com êxito o planeamento multidisciplinar necessário para a instrução coesa neste nível. No terceiro nível, os professores de educação especial devem demonstrar, no mínimo, uma base de conhecimento sofisticado que se estende além daquele dos professores de educação geral e que agrega valor à educação geral proporcionada aos alunos com necessidades educativas especiais.

Numa outra iniciativa, a *Northern Illinois University* desenvolve o projeto *Achieving Creative & Collaborative Educational Preservice Teams* (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse, 2007) visando a formação inicial de professores de educação geral e de educação especial para a educação inclusiva. Este projeto pretende desenvolver a melhoria das experiências ao nível da formação inicial de professores de educação geral e de educação especial através da criação de experiências comuns para todos os futuros professores; da prestação de informações e de experiências que preparem os futuros professores para colaborarem no ensino em diversas salas de aula inclusivas; do fomento da interação com as famílias dos

alunos com necessidades educativas especiais nas configurações de casa e da escola; da promoção de oportunidades de desenvolvimento profissional e de apoio às faculdades na incorporação de métodos de ensino eficazes nos diversos cursos de formação de professores.

O projeto contém os seguintes componentes:

- Instituto: baseado numa série de atividades desenhadas para facilitar atitudes e disposições positivas para com os alunos com necessidades educativas especiais e a sua inclusão nas classes regulares, através da formação de grupos mistos e recorrendo à simulação.

- Aulas: com análise e discussão de documentos e material seletivo com vista ao desenvolvimento de competências críticas, com incidência no projeto universal de plano de aula, colaboração, comportamento funcional, avaliação, tecnologia assistiva e tópicos adicionais, recorrendo, também, à partilha de experiências com a presença de alunos com necessidades educativas especiais, professores em exercício e pais.

- Experiência crítica: consistindo na realização de experiências de campo numa sala inclusiva, após a colaboração na elaboração de um plano de aula simulada para uma determinada turma.

- Competências específicas: desenvolvidas a partir de informações disponibilizadas em vinhetas, os grupos completam um projeto que envolve a elaboração de uma planificação para diversas turmas de alunos.

O objetivo final do projeto consiste em dotar os candidatos a professores da capacidade de ensinar todas as crianças e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Hemmings e Woodcock (2011), baseando-se num trabalho de pesquisa australiano, consideram que a estruturação dos programas de formação inicial de professores para a educação inclusiva deve ter em conta alguns aspetos específicos, designadamente, o aumento do contacto com ambientes educacionais diversificados, como, por exemplo, salas de aula regulares e aulas de apoio, para que os participantes estejam melhor preparados para uma sala de aula inclusiva; a adição de assuntos relacionadas com a educação inclusiva às estruturas dos cursos para permitir uma maior exploração dos conteúdos, mais intervenientes na exploração dos principais recursos e o desenvolvimento de mais conhecimentos e competências estratégicos.

No entanto, é essencial que a educação inclusiva não seja vista como uma matéria adicional que todos os professores devem fazer mas como a base de um programa de formação de professores (Sharma, Forlin, Deppeler, & Guang-xue, 2013). Nesta perspetiva, concordamos que o modelo de infusão é o mais indicado para a formação de professores inclusivos.

### **5.2.2. Questões a considerar na formação de professores**

O sucesso de uma sala de aula inclusiva depende, assim, de professores com atitudes positivas para com os alunos com necessidades educativas especiais, com capacidade para melhorar as relações sociais, com disposição para lidar com as diferenças de forma eficaz, com repertório de capacidades, competências, conhecimentos, métodos pedagógicos e de confiança, com a crença de que todas as crianças podem aprender e com vontade de trabalhar em conjunto com especialistas e outros colegas (Rouse, 2006). Reconhece-se, deste modo, que os professores inclusivos eficazes precisam de apresentar características e competências positivas em três áreas: cabeça, coração e mãos (Loreman, Sharma, & Forlin, 2013) ou, por outras palavras, saber, acreditar e fazer (Rouse, 2008). Shulman, segundo Rouse (2008), denomina esta trilogia de elementos incorporados na formação de professores inclusivos como três estágios: aprendizagem da cabeça; aprendizagem do coração; aprendizagem da mão.

Em termos práticos, a cabeça corresponde ao desenvolvimento do conhecimento cognitivo e da base teórica da profissão. O coração representa o desenvolvimento de atitudes e crenças éticas e morais refletido no comportamento. A mão simboliza a aquisição de competências técnicas e práticas necessárias para levar a cabo as funções essenciais da profissão.

A arquitetura dos programas de formação deve considerar e contemplar o perfil de professor que se deseja e trabalhar e desenvolver essas características ao longo do processo de formação. Neste ponto, analisamos algumas questões em concreto a considerar na formação de professores inclusivos aglutinadas em três dimensões, de acordo com a proposta terminológica de Rouse (2008): saber, acreditar e fazer.

#### **Dimensão: “Saber”**

A sensação dos professores se sentirem desqualificados ou não preparados para atender a todos os alunos em salas de aula inclusivas (Loreman, 2007) suscita questões relativas ao que se considera por conhecimento e capacidades necessários e diferentes pontos de vista sobre o que os professores precisam de saber e como podem ser preparados para trabalhar em sala de aula inclusiva (Florian & Linklater, 2010). De facto, encontramos-nos no patamar de transição do “porquê” da educação inclusiva para o “como” (Loreman, 2007) se realiza. A resposta mais apropriada a este questionamento está na formação de professores inclusivos, questionando e definindo o que é essencial.

Na área da educação, é fundamental que os professores dominem um conjunto alargado mas, simultaneamente, específico de conhecimentos necessários ao seu desempenho profissional. Darling-Hammond (2006) identificou três áreas de interseção do conhecimento fundamentais para a construção de modelos fortes de formação de professores para a inclusão: conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem e se desenvolvem em contextos sociais, incluindo o conhecimento do desenvolvimento da linguagem; compreensão do conteúdo e dos

objetivos do currículo, incluindo as matérias curriculares e as competências a serem ensinadas à luz das exigências disciplinares, das necessidades dos alunos e dos fins sociais da educação; competências para o ensino, incluindo o conhecimento pedagógico específico dos conteúdos e o conhecimento para o ensino na diversidade de alunos e para a avaliação e a gestão de sala de aula.

Neste quadro, Darling-Hammond (2006) acrescenta que os professores precisam de ter conhecimentos e compreensão sobre os processos e as diferenças de aprendizagem como base de construção do currículo dos alunos. Por outro lado, precisam de conhecimentos profundos e de competências para procederem à avaliação da aprendizagem dos alunos, de um amplo repertório de práticas e de saberes sobre quando usar estratégias diferentes para diferentes fins, ou seja, devem saber como e quando usar o conjunto de práticas para alcançar os seus objetivos com diferentes alunos em diferentes contextos. Esta dinâmica pressupõe, ainda, que os professores devem ser capazes de privilegiar a aprendizagem contínua para resolverem os problemas difíceis com que se deparam e para aprenderem com a prática e na prática a atender às necessidades imprevisíveis de aprendizagem de todos os seus alunos.

No prolongamento desta filosofia educativa, surge, no contexto escocês, o *Inclusive Practice Project* (Rouse & Florian, 2012), centrado na formação inicial de professores, na perspectiva de os preparar para a assunção de responsabilidades individuais e coletivas pela melhoria da aprendizagem e da participação de todas as crianças. O projeto tem como objetivos preparar os professores para contribuir para o desenvolvimento dos alunos dentro da escola e capacitá-los para se tornarem professores eficazes no ensino do currículo e para atingirem padrões de excelência na sua prática profissional. A arquitetura do modelo de formação confronta-se, deste modo, com três desafios: como a formação de professores pode fazer a diferença desde o início (conhecimento); como os futuros professores podem ter confiança de que estão qualificados para ensinar crianças com necessidades educativas especiais (crença); como os futuros professores podem aprender novas estratégias de trabalho em colaboração com os outros (fazendo). Subjacente ao projeto, estão as questões de um pensamento mais claro sobre os direitos de e em educação, a necessidade de alteração da visão determinística sobre as capacidades e uma mudança do foco nas diferenças entre os alunos para a aprendizagem para todos.

O programa de formação inclusiva inicial de professores (*Elementary Inclusive Education Program*) nova-iorquino (Oyler, 2011) projeta-se e redesenha-se continuamente baseado em três pilares: investigação; gestão curricular; justiça social. A investigação constitui uma postura fundamental para a conceção dos programas de formação e para a prática pedagógica diária dos futuros professores. Neste domínio, fomenta-se o envolvimento dos formandos num processo sistemático de recolha de dados, testes de evidências, reflexão e análise individual de alunos, práticas específicas de ensino e normas e expectativas sociais. Procura-se, deste modo, que os futuros professores moldem as suas pedagogias inclusivas por meio dos seus

próprios compromissos, enquanto defensores de todas as crianças, da prática reflexiva e dos ideais de justiça social e que interpretem o trabalho de educadores inclusivos tal como ele é, complexo, intelectual, moral, teórico e político.

O professor enquanto gestor do currículo é, simultaneamente, responsável pelo cumprimento das orientações curriculares externas mas também pela conceção apropriada e envolvente de experiências para o grupo de crianças presente na sala de aula. Face à instabilidade das políticas curriculares, com as consequentes alterações nas necessidades dos alunos, torna-se absolutamente impossível que qualquer programa de formação prepare os professores para cada currículo e para cada aluno. Nesse sentido, perante situações novas e diferentes, o professor deve recorrer ao conhecimento adquirido, ser capaz de colocar as questões certas e, depois, servir como principal instrumento de recolha de dados para possíveis respostas.

A justiça social está a tornar-se uma referência cada vez mais comum em relação aos programas de formação de professores, mas, por outro lado, também permanece obscura e contestada. Pretende-se, assim, professores que partilhem e se comprometam com o ensino direccionado por uma maior equidade, mais pluralismo e menos opressão, desfocado das construções deficitárias dos alunos, suas famílias e comunidades.

Em síntese, pretende-se uma sala de aula onde a pedagogia equitativa é a norma, onde são esperadas as diferenças humanas e onde o currículo assume a diversidade e o pluralismo como pontos de partida.

A perspetiva da educação para todos e da educação inclusiva constituem dois aspetos por acomodar no seio do corpo docente. Maria (2013), baseando-se num estudo empírico, constata que muitos dos professores inquiridos revelam desconhecimento sobre o significado correto dos conceitos relacionados com o domínio da educação inclusiva, acrescentando que é impossível pô-la em prática sem conhecer o significado deste conceito, os princípios deste tipo de educação, a sua especificidade e as experiências realizadas e acumuladas neste campo educacional. Consequentemente, os professores mostram-se hesitantes quanto à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, assumindo geralmente atitudes desfavoráveis à educação inclusiva decorrentes, essencialmente, da falta de conhecimento e de competências para o ensino destes alunos, na medida em que estas áreas não foram suficientemente abordadas e desenvolvidas na formação inicial de professores (Pijl, 2010).

Por outro lado, a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem sugere que os professores de educação especial devem ter bases de conhecimento bem integradas, incluindo uma compreensão do conteúdo e como ensiná-lo, dos problemas específicos que os alunos com necessidades educativas especiais podem experienciar numa área de conteúdo específico, do papel da tecnologia em contornar problemas de aprendizagem ou apoiar o acesso mais

sofisticado à aprendizagem e do papel de intervenções e avaliações específicas na prestação de instrução mais intensiva e explícita dentro de um contexto curricular mais amplo (Brownell et al., 2010).

### **Dimensão: “Acreditar”**

Campbell, Gilmore & Cuskelly (2003) destacam o valor da combinação da aprendizagem baseada em informações com experiências de trabalho de campo estruturadas na mudança de atitudes em relação à deficiência e inclusão, demonstrando, também, que a sensibilização de uma deficiência pode levar a mudanças de atitudes em relação à deficiência em geral.

Há um crescente corpo de pesquisa que identifica as atitudes positivas como sendo tão importantes, se não mais importantes, quanto o conhecimento e as capacidades como pré-requisitos para os bons professores inclusivos (Forlin & Chambers, 2011; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; Maria, 2013; McGhie-Richmond et al., 2013). A influência das atitudes dos professores é poderosa, onde as atitudes negativas e as baixas expectativas dos professores podem resultar em oportunidades reduzidas para a aprendizagem dos alunos (Woodcock, 2013). Por outro lado, as atitudes positivas podem aumentar as oportunidades para os alunos aprenderem, o que pode melhorar os seus desempenhos, expectativas e autoestima.

O desenvolvimento de atitudes é um processo complexo, dada a sua natureza multidimensional, porque implica crenças, conhecimentos, comportamentos e emoções, sendo, portanto, mais difícil de abordar e avaliar enquanto conteúdo programático na formação de professores. Contudo, os programas podem contemplar os fatores associados às atitudes dos professores, tais como desconforto, medo, incerteza, simpatia, vulnerabilidade e enfrentamento (Carroll, Forlin, & Jobling, 2003).

De uma forma geral, a abordagem da educação inclusiva na formação inicial de professores contribui significativamente para o aumento da crença e do nível de confiança para ensinar em ambientes inclusivos (Sharma, 2012; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006) e, conseqüentemente, para a promoção de atitudes favoráveis à inclusão (AEDEE, 2011; Costello & Boyle, 2013; Forlin & Chambers, 2011; Loreman, 2007; UNICEF, 2013; Woodcock, 2013). Por outro lado, um maior contacto com os alunos com necessidades educativas especiais durante a formação produz atitudes mais positivas e de apoio à inclusão, levando os futuros professores a sentirem-se menos ignorantes, mais capazes de agir normalmente e mais seguros de como se comportar, demonstrando menos piedade e um foco maior sobre a pessoa e não a deficiência (Carroll et al., 2003; Forlin & Chambers, 2011; Sharma, Moore, & Sonawane, 2009). Ou seja, as experiências positivas, as oportunidades para a interação e a discussão do impacto nas atitudes e nos valores são necessariamente mais eficazes do que a simples transmissão de conhecimentos (AEDEE, 2011; Forlin & Sin, 2010).

Na base do desenvolvimento de atitudes positivas, assim como da confiança, está o reconhecimento de que todas as crianças merecem educação, podem aprender, que os professores têm a capacidade para fazer a diferença nas suas vidas e que este tipo de trabalho é da sua responsabilidade e não apenas uma tarefa para especialistas (Rouse, 2008). No entanto, as crenças e as atitudes sobre a inclusão são muito variadas dentro da comunidade educativa e, conseqüentemente, muito influentes quanto à possibilidade ou não da inclusão ser bem-sucedida nas salas de aula e nas escolas (McGhie-Richmond et al., 2013).

As atitudes negativas relativas à inclusão existem por diversas razões (McGhie-Richmond et al., 2013). Os professores opositores à educação inclusiva consideram que os alunos com necessidades educativas especiais incluídos numa classe regular constroem e diminuem o tempo destinado aos restantes alunos, com a consequência do ensino ser menos eficaz. Por outro lado, alguns professores podem ver os alunos com necessidades educativas especiais como para além da sua responsabilidade instrucional pessoal.

Por norma, os professores de educação especial têm uma relação mais positiva com a inclusão porque possuem uma perspetiva mais positiva sobre as capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais, possuem mais formação e, por conseguinte, mais confiança sobre o processo de ensino em classes inclusivas (McGhie-Richmond et al., 2013).

Os professores com atitudes mais positivas em relação à inclusão são mais propensos a ajustar a sua instrução e o currículo para atender às necessidades individuais dos alunos e ter uma abordagem mais positiva para a inclusão, portanto, os programas de preparação inicial de professores devem ter em consideração a importância da formação dessas atitudes através de experiências positivas de educação (Taylor & Ringlaben, 2012). Sem uma atitude positiva em relação à inclusão e uma verdadeira vontade de diferenciar o currículo para atender às diversas necessidades dos alunos, é improvável que a inclusão se torne algo mais do que retórica (Forlin, 2013).

### **Dimensão: “Fazer”**

O conhecimento e as atitudes positivas em relação aos alunos com necessidades educativas especiais são características importantes a considerar na formação de professores, sobretudo na formação inicial. No entanto, isoladamente, este conhecimento não é suficiente. Muitos professores, quando ingressam na sala de aula, não agem de acordo com o conhecimento adquirido, pelo que “fazer” se tornou um elemento essencial da aprendizagem profissional e do desenvolvimento institucional (Rouse, 2008). Todos os programas de formação de professores devem ter como núcleo central uma compreensão mais profunda dos princípios teóricos e de abordagens práticas que sustentam a pedagogia inclusiva, em que o professor aceita a responsabilidade por todos os alunos na sala de aula (Rouse & Florian, 2012), isto é, os cursos de formação de professores devem estar relacionados com a praticidade da

implementação, ao invés de simplesmente se concentrarem nas bases teóricas do paradigma ou na política governamental que determina a direção para a mudança (Forlin, 2013).

De facto, a formação de professores, sobretudo a inicial, para além do “saber”, deve capacitar os professores com o “saber fazer”, diluindo, de algum modo, o fosso entre a teoria e a prática. Este saber adquire-se essencialmente na prática pedagógica, no desempenho de funções em contexto natural do processo de ensino e aprendizagem, idêntico àquele que os formandos encontrarão no futuro profissional (AEDEE, 2011). Deste modo, os programas formativos devem incluir experiências práticas com a educação inclusiva em ambientes positivos e apoiados, com oportunidades para os formandos vivenciarem experiências de sucesso e de reflexão em contextos inclusivos e com conteúdos académicos relacionados com o conhecimento da política e da legislação alusivos à educação inclusiva (Loreman et al., 2007). A criação de oportunidades para a prática de ensino é essencial para garantir que os futuros professores tenham sucesso mais tarde na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Os países que alcançam altos resultados de aprendizagem dos alunos são também aqueles que garantem períodos sustentados de aprendizagem a ensinar em sala de aula, sob a supervisão do pessoal docente especialista (UNESCO, 2014). Quando esta experiência prática é reduzida ou impossível de realizar, pode recorrer-se a experiências alternativas estimulantes, como, por exemplo, o “jogo de papéis” e o estudo de caso, seguidos de uma análise crítica com apresentação de opiniões e justificação das posições assumidas (AEDEE, 2011).

A definição de um programa de formação inclusiva deve, assim, ter em conta algumas notas: a necessidade de partilha do curso comum e experiências práticas; oportunidades de colaboração, consulta e resolução de problemas em ambientes educacionais; o desenvolvimento de competências em gestão de comportamento; a construção de experiências de aprendizagem eficazes e de gestão do currículo inclusivo para todos os alunos; e a compreensão das teorias de ensino, das características da deficiência, das atitudes em relação à deficiência e das questões éticas e legais envolvidas na educação inclusiva (Carroll et al., 2003). Outro elemento essencial na formação de professores reside nas atividades de prática de ensino que incluam oportunidades de colaboração, consulta e resolução de problemas em ambientes educacionais.

A criação e a garantia de oportunidades para a prática em contexto de sala de aula requer, por parte dos departamentos, o estabelecimento de parcerias, o trabalho conjunto e o apoio às escolas para que os futuros professores possam testemunhar e praticar a pedagogia inclusiva transmitida na formação e, reciprocamente, as escolas se tornem cada vez mais inclusivas de todos os alunos (Sharma et al., 2013). Existe, assim, a necessidade de uma melhor compreensão e de um melhor conhecimento sobre os conceitos da esfera da inclusão por parte dos professores e de partilha de exemplos de boas experiências que sirvam de motivação para os docentes aplicarem e promoverem os princípios inclusivos (Maria, 2013).

Em síntese, “Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores inclusivos para formar professores de educação inclusiva” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 107) que acolham e respondam eficazmente a todos os alunos, independentemente do seu perfil de funcionalidade.

## Capítulo 6

### 6- Professor de educação especial: que paradigma?

O incremento da educação inclusiva fomenta o investimento na formação específica e na constituição de um corpo docente especializado em educação especial, organizado e estruturado em função das exigências e das mutações das sucessivas políticas educativas. Neste âmbito, do inicial professor de ensino de anormais evolui-se para o atual professor de educação especial.

Por outro lado, até ao ano de 2006, os professores de educação especial encontram-se destacados nas escolas, normalmente por períodos anuais, mantendo-se vinculados ao grupo de recrutamento correspondente à sua formação inicial. No entanto, encontram-se remetidos para um estatuto secundarizado e, em algumas circunstâncias, amputados dos direitos reconhecidos aos professores da educação e do ensino regulares.

Na fase precedente a 2006, em termos organizacionais, os docentes de educação especial não integram nem constituem qualquer estrutura específica nas escolas, mantendo reuniões periódicas com as equipas coordenadoras ou com os coordenadores dos apoios educativos, normalmente de âmbito concelhio ou interconcelhio. De forma arbitrária, algumas escolas contemplam nos respetivos regulamentos internos a representação de um docente dos apoios educativos no conselho pedagógico. Por outro lado, não são considerados professores da turma, estando, como tal, desprovidos do poder de intervir diretamente nas tomadas de decisão, e veem-se impedidos de ser eleitos e de desempenhar determinados cargos, como, por exemplo, coordenador de departamento ou de estabelecimento, por não reunirem os requisitos exigidos. Regista-se, assim, a falta de um estatuto assertivo para os professores de educação especial que anule os constrangimentos de ordem pessoal, organizacional e profissional (M. Carvalho, 2009) e os retire da secundarização em que se encontram.

Com a criação do grupo de recrutamento de educação especial e a posterior publicação do regime educativo especial, introduzem-se alterações significativas no paradigma educacional e organizacional. Genericamente, do ponto de vista formal, o docente de educação especial passa a deter o mesmo estatuto profissional que os seus pares e as escolas dotam-se de professores a tempo permanente no respetivo quadro, colocados segundo procedimentos idênticos aos dos restantes grupos de recrutamento.

No âmbito organizacional, o regime educativo especial contempla a existência do departamento de educação especial, enquanto estrutura de coordenação educativa e de

supervisão pedagógica. No entanto, esta medida não chega a ser totalmente implementada porque, talvez por incúria normativa, durante um período de tempo, os docentes de educação especial são integrados no departamento de expressões, situação que Correia (2008a) considera um absurdo. Presentemente, com a alteração ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 137/2012), o número e a composição dos departamentos curriculares deixam de ser impostos, passando esta determinação para a esfera das escolas e a inscrever no respetivo regulamento interno, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia, administração e gestão. Deste modo, estão repostas as condições para a concretização determinada no regime educativo especial da existência do departamento de educação especial, mediante a manifestação de interesse dos docentes, a proposta da direção e a concordância do conselho geral, enquanto órgão responsável pela aprovação do regulamento interno.

Neste capítulo, procuramos analisar as funções e as competências atribuídas e reconhecidas ao docente de educação especial, assim como as dinâmicas a ele associadas. Iniciamos por uma abordagem concetual da política educativa inclusiva e do papel ou dos papéis que são reconhecidos aos docentes de educação especial e procuramos, posteriormente, enquadrar o seu papel no ordenamento educativo.

## **6.1. Pilares formais da modalidade de educação especial**

No contexto nacional, existe um conjunto de documentos estruturantes que enquadra e fundamenta a intervenção e o desempenho profissional dos docentes de educação especial no âmbito desta modalidade educativa. Na base de todo o ordenamento está a CRP (2003) que releva o primado da dignidade da pessoa humana, tendo em vista uma sociedade livre, justa e solidária, constituindo-se como tarefas essenciais garantir os direitos e liberdades fundamentais e promover a igualdade real entre os portugueses. Para além dos princípios gerais que defendem a soberania da dignidade humana e a igualdade de direitos, a CRP dedica alguns artigos específicos aos cidadãos física ou mentalmente deficientes e à educação e ao ensino, atribuindo ao Estado competências para realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração destes cidadãos e assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos. Trata-se do primeiro texto constitucional a conter uma disposição específica sobre deficientes (A. Araújo, 2001). Deste modo, todos têm direito à educação, competindo ao Estado promover a sua democratização e as demais condições para que contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades sociais, o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. A revisão constitucional de 1997 procede à substituição da terminologia “deficientes” por “cidadãos portadores de deficiência” e acrescenta a incumbência do Estado promover e apoiar o acesso destes cidadãos ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário (A. Araújo, 2001).

A referência ao “ensino especial” parece-nos constituir uma dessincronização terminológica diacrónica na medida em que a LBSE (Lei n.º 46/86), anterior a esta alteração constitucional, designa esta modalidade educativa por “educação especial”. No entanto, importa salientar que se encontra, desta forma, reconhecida constitucionalmente a modalidade de educação especial como resposta às necessidades de um determinado grupo de crianças e jovens com deficiência.

O ano de 1986 constitui um marco histórico do sistema educativo e de ensino português com a aprovação e a publicação da LBSE. “O compromisso que esteve presente em todo o processo de elaboração da LBSE (...) teve como propósito central, sublinhe-se, o de encerrar o período de normalização do sistema educativo e o de permitir abrir uma outra fase na política educativa nacional, a da reforma global e articulada do sistema educativo, para a qual se desejava um grande consenso e continuidade de orientações” (Teodoro, 2001, p. 408). De facto, esta LBSE surge num contexto de emergência do discurso sobre a prioridade educativa que permite que as fases de elaboração, discussão e aprovação resultem de um amplo compromisso social e político, com o consenso alargado a todos os partidos políticos com assento parlamentar, exceção feita ao Centro Democrata Social (CDS) que se abstém, e recebe o contributo de forças sociais, com destaque para os sindicatos dos professores e as associações de pais e encarregados de educação (Teodoro, 2001). Põe-se, assim, fim a um sistema fragmentado e desconexo, estabelecendo um ordenamento de suporte a todas as políticas educativas e “assumindo transformações algo profundas na conceção da educação integrada” (Correia, 2005, p. 7).

O ensino básico passa a ser considerado universal, obrigatório e gratuito devendo assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. A importância dedicada à educação especial reveste-se nos dois artigos que lhe são exclusivos (art.º 17.º e 18.º). O art.º 17.º centra-se no âmbito e nos objetivos desta modalidade educativa. Aí se refere que a educação especial visa a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e que pode contemplar atividades dirigidas aos educandos e ações orientadas para as famílias, os educadores e as comunidades. Nesta fase, os alunos envolvidos caracterizam-se em função da natureza das deficiências físicas ou mentais de que são portadores.

Atualmente, a educação especial atende outras tipologias, numa progressiva procura de dar resposta às necessidades de todos os alunos que apresentam necessidades educativas especiais devidas a outra natureza para além das deficiências físicas e mentais. Nas quase três décadas que medeiam a aprovação deste normativo, constata-se alguns avanços operativos decorrentes das experiências entretanto acumuladas, dos resultados de diversos

estudos e da cada vez maior partilha de conhecimentos e práticas a nível nacional e internacional.

O diploma estabelece, ainda, os objetivos que, no âmbito do ensino básico, assumem relevo na educação especial, como sejam o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais, das possibilidades de comunicação e da independência a todos os níveis em que se possa processar; a ajuda na aquisição de estabilidade emocional; a redução de limitações provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social; e a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Por outro lado, integra um artigo (art.º 18.º) dedicado à organização da educação especial. Esta organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração dos alunos em estabelecimentos regulares de ensino, de acordo com as necessidades de atendimento, beneficiando do apoio de um docente especializado. A educação especial processa-se em instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do aluno. Os currículos e os programas devem ser adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, bem como as formas de avaliação. Devem também organizar-se formas que visem a integração profissional dos alunos.

O articulado é explícito quanto a algumas opções da política educativa sobre a educação especial. Os alunos devem ser preferencialmente integrados nas escolas do ensino regular, segundo modelos diversificados, tendo em conta as suas características e necessidades, beneficiando, para tal, do apoio de docentes especializados. Prevalece, neste contexto, o princípio da integração normativa que, posteriormente, evolui para a inclusão ou educação inclusiva.

Relativamente à definição da rede escolar, compete ao Estado a criação de estabelecimentos de educação e ensino que cubram as necessidades de toda a população, incluindo, naturalmente, os alunos com necessidades educativas especiais. Como tal, na conceção dos edifícios e na escolha dos materiais devem ser tidas em conta as necessidades educativas destes alunos. Apesar desta imposição, verificamos que ainda existem escolas sem as devidas adaptações arquitetónicas impostas pelo legislador neste articulado e em normativos posteriores. Assim como também existem muitos edifícios e espaços públicos, geridos pelo Estado, que não cumprem as diretrizes impostas pelo próprio Estado, apesar das ações de sensibilização e de consciencialização que têm decorrido para a sociedade em geral.

A LBSE integra definitivamente a educação especial no sistema educativo, atribuindo exclusivamente ao ME a responsabilidade de orientar a política de educação especial (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira, & Vilhena, 1998).

No desenvolvimento do regime jurídico educativo, em 1991, surge um novo paradigma decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 319/91. Este normativo, assumido como o pilar legislativo da educação especial em Portugal (J. Lopes, 2007; Rodrigues & Nogueira, 2010; Silva, 2009), consagra princípios resultantes da evolução de conceitos concernentes às experiências de integração educativa e uma inequívoca responsabilização das escolas pelos alunos com necessidades educativas especiais, substituindo-se o modelo médico de avaliação e intervenção por um modelo baseado em critérios pedagógicos.

O articulado do diploma tem como destinatários os alunos com necessidades educativas especiais, caracterizados com base em critérios pedagógicos, em substituição da classificação em diferentes categorias, segundo critérios médicos, e para os quais define um conjunto de medidas suscetíveis de aplicação. Apesar da introdução desta terminologia, proposta alguns anos antes por *Warnock* (1978), o diploma é omissivo quanto à definição concetual de aluno com necessidades educativas especiais.

Relativamente à área dos professores, faz alusão à figura do docente de educação especial, sem, no entanto, especificar as funções ou as componentes letiva e não letiva que lhe estão adstritas.

O princípio predominante é o da integração e regista-se uma clara tendência para a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, a escola, ao abrir as portas aos alunos com necessidades educativas especiais, é encarada numa perspetiva de escola para todos. Como sintetiza *Correia* (2005), o Decreto-Lei n.º 319/91 foi um mediador entre os modelos de atendimento às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, pretendendo que os serviços a prestar decorressem, sempre que possível, nas escolas regulares de ensino.

Mais recentemente, o regime educativo especial, que define os apoios especializados a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais, é reconfigurado (Decreto-Lei n.º 3/2008 com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008). Decorrente deste enquadramento normativo, a educação especial passa a ter como objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

Por aluno com necessidades educativas especiais entende-se aquele que apresenta limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. A avaliação especializada para determinação, ou não, das necessidades educativas especiais processa-se

por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS). A remissão da avaliação por referência à CIF constitui um pressuposto polémico, alvo de várias contestações, designadamente por excluir alunos com dificuldades de aprendizagem dos apoios especializados e por depender de uma forte subjetividade na interpretação e na tomada de decisão (Correia, 2007, 2008b; Lavrador, 2009). No entanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz mudanças substantivas ao nível do entendimento e das respostas aos alunos com necessidades educativas especiais, sendo mais um passo na direção de um pensamento e de uma pragmática inclusiva (Simeonsson et al., 2010).

Não constitui nosso propósito analisar exaustivamente todos os normativos que compõem o ordenamento jurídico educativo mas centramo-nos apenas naqueles documentos estruturantes que definem, organizam e orientam a política educativa relativa ao processo de inclusão, aos alunos com necessidades educativas especiais e, especialmente, aos professores de educação especial. Esta análise permite-nos constatar que tem havido uma evolução concetual na forma de encarar esta problemática. Do direito à educação passou-se ao direito à inclusão numa escola regular. Da restrição integrativa dos alunos com deficiências motoras ou mentais evoluiu-se para a conceção abrangente de alunos com necessidades educativas especiais. Acontece, porém, que, por vezes, a prática educativa, em resultado das experiências desenvolvidas, adianta-se à própria estruturação normativa. Mais concretamente, o ordenamento jurídico educativo atual caracteriza-se pelo paradigma da educação inclusiva mas em resultado das práticas inclusivas entretanto desenvolvidas nas escolas num período marcado ainda pelo princípio do conceito de integração.

## **6.2. Conceções do professor de educação especial**

O professor de educação especial, ainda frequentemente designado por professor de ensino especial, tem sido determinado pela permanente mutação (Rodrigues, 2011) dos contextos sociais e políticos, fortemente determinadores da caracterização das respetivas funções. Cientes da influência dos contextos, propomo-nos, nesta fase do trabalho, centrar na abordagem concetual do papel do professor de educação especial, analisando várias perspetivas referentes às suas funções, evidenciando aquelas que lhe são atribuídas e reconhecidas, sabedores, porém, da mutabilidade e da adaptabilidade que os diferentes contextos exercem e exigem ao nível das políticas e das práticas educativas.

O paradigma da educação inclusiva arrasta consigo a transferência de algumas competências que eram, inicialmente, do domínio exclusivo dos professores de educação especial ou das escolas especiais para as escolas e para os professores do ensino regular e, simultaneamente, os professores de educação especial assumem competências que anteriormente não lhes estavam atribuídas, desempenhando tarefas como o ensino, a avaliação dos alunos e a avaliação do ensino (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). No entanto, os contextos

geopolíticos educativos são determinantes na definição do protótipo do professor de educação especial.

Referindo-se à realidade canadiana, onde a fusão dos docentes de educação especial com os apoios educativos levou à reclassificação e denominação de professor de métodos e recursos, Porter (1997) relata que este atua como um consultor de apoio junto do professor da turma regular, ajudando-o a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na turma regular, ou seja, ajudando a resolver problemas e a utilizar as melhores alternativas para o ensino. Neste contexto, as funções destes docentes compreendem: o planeamento e o desenvolvimento programáticos; a implementação do programa; os serviços de avaliação e de orientação; as ações de supervisão; a comunicação e a coordenação; o ensino direto.

Partindo da realidade norte-americana, com a transição do modelo de dois sistemas independentes de educação, ensino regular e educação especial, para a escola onde os alunos coexistem em classes regulares, Kronberg (2010) destaca a necessidade que houve de redefinição dos papéis dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial. O trabalho conjunto destes profissionais dentro da sala regular implica necessariamente a partilha de conhecimentos profissionais, assim como responsabilidades perante todos os alunos. Nesta clara mudança de paradigma, exige-se aos professores de educação especial que se familiarizem com os currículos e as rotinas típicas de uma classe regular; colaborem com os professores do ensino regular na planificação e na implementação de currículos, estratégias e atividades destinadas a todos os alunos, particularmente aos alunos com necessidades educativas especiais; estejam disponíveis para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com necessidades educativas especiais; promovam, entre todos os alunos da turma, a compreensão do que constitui a inclusão e transmitam informações acerca dos procedimentos correntes para com os alunos com necessidades educativas especiais; organizem o programa educativo individual, responsabilizando-se por coordenar a sua implementação e comunicar com os técnicos envolvidos e a família; prestem informação necessária sobre os alunos específicos aos membros de equipa de trabalho. Em suma, a função do docente de educação especial é sobretudo ao nível da colaboração, informação, planificação e supervisão, em articulação com os professores da turma e com as famílias, numa lógica de trabalho com a turma.

Este enfoque é reconhecido e salientado por Correia (2008b, 2010) ao considerar o professor de educação especial como um técnico especializado, cujas funções são primordialmente de consultadoria em detrimento do apoio direto ao aluno que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial. Na sua ação, o professor de educação especial, enquanto elemento de uma equipa responsável por acompanhar um aluno, deve prestar um apoio muito mais indireto, devendo ser capaz de proceder a modificações ao currículo comum para facilitar a aprendizagem de cada aluno com necessidades educativas

especiais; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; e estar ao corrente de outros aspetos do ensino que possam responder às necessidades do aluno. Neste sentido, ao professor de educação especial compete colaborar com o professor da turma, numa perspetiva de ensino em cooperação; efetuar trabalho de consultadoria aos restantes professores, aos pais e a outros profissionais de educação; elaborar planificações conjuntamente com os professores da turma; e trabalhar diretamente com o aluno com necessidades educativas especiais, na sala de aula ou na sala de apoio, a tempo parcial, se tal estiver determinado no respetivo programa educativo individual. Em síntese, deve ser responsável pela elaboração e execução de programas educativos individuais adequados às características e necessidades dos alunos com necessidades educativas individuais, em colaboração com os restantes elementos de uma equipa interdisciplinar.

Esta perspetiva é partilhada por Serra (2008) ao considerar que as medidas de educação especial se consubstanciam na escola na figura do professor de educação especial que deve prestar um apoio muito mais indireto do que direto quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

Nielsen (1999) acrescenta que os professores de educação especial podem orientar os professores das classes regulares no âmbito da definição de estratégias a usar com alunos com necessidades educativas especiais e o apoio prestado a um aluno colocado na turma regular, a tempo inteiro ou parcial, e assumir um caráter consultivo ou um qualquer outro que se revele necessário.

Referindo-se à ação para a inclusão, Ortiz González (2010) caracteriza o professor de educação especial como intermediário entre famílias, alunos e profissionais, sendo da sua responsabilidade a sensibilização dos diversos intervenientes no processo de inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação.

Rodrigues (2011), fazendo alusão a um congresso onde foi solicitada uma palavra que, de algum modo, caracterizasse a profissão do professor de educação especial, refere que surgiu com maior frequência o conceito de “bombeiro”. Na perspetiva do autor, esta referência pode ser entendida como sendo uma atividade benigna mas, simultaneamente, como uma profissão com ausência de uma identidade profissional bem definida, pois, à semelhança dos bombeiros, acode a todas as solicitações. Nesta linha de pensamento, relativamente à situação atual, identifica duas grandes categorias de funções inerentes ao professor de educação especial: intrínseca e extrínseca.

Nas funções intrínsecas, de âmbito estrito do professor, consideram-se o conhecimento que deve possuir sobre a aprendizagem das crianças e dos jovens com dificuldades; a articulação pedagógica dos recursos existentes na escola e nas suas extensões; e a perceção do seu papel enquanto recurso de apoio à escola, na forma como esta encara a singularidade de cada aluno, e à família.

Nas funções extrínsecas, o professor de educação especial deve ser considerado um recurso de formação para a escola, ou seja, para formar os restantes colegas; um consultor, na perspectiva de, conjuntamente com os colegas, analisar as situações; e um agente de inclusão comunitária, procurando respostas complementares, fora do âmbito da escola, nas extensões adequadas ao nível comunitário. Em suma, a principal missão do professor de educação especial é, para além de trabalhar diretamente com os alunos, trabalhar para a inclusão, olhar para as diferenças e conseguir estabelecer pontes entre elas.

Um dos aspetos que dificulta a definição de um perfil de intervenção dos professores de educação especial prende-se com o facto de se esperar que eles só trabalhem com alunos em situação de deficiência, apesar da solicitação das escolas ser mais ampla, requerendo apoio para todos os alunos que apresentem dificuldades significativas no seu percurso de aprendizagem (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

### **6.3. O professor de educação especial no sistema educativo nacional**

As funções dos docentes de educação especial evoluíram ao longo dos tempos, determinadas pelas diferentes cambiantes da política educativa. Nesse sentido, para um melhor enquadramento das funções desempenhadas atualmente, consideramos pertinente proceder a uma análise diacrónica e à sua caracterização, retrocedendo à publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, considerado o pilar legislativo da educação especial em Portugal (J. Lopes, 2007; Rodrigues & Nogueira, 2010; Silva, 2009).

#### **6.3.1. O professor de educação especial e o Decreto-Lei n.º 319/91**

Em 1991, fruto dos resultados do desenvolvimento das experiências de integração entretanto desenvolvidas, implementa-se um regime educativo que tem servido de marco no percurso da definição de uma política educativa determinada no âmbito da modalidade de educação especial (Decreto-Lei n.º 319/91). O contexto formal da emergência deste enquadramento é assumidamente marcado pelo princípio da integração das crianças e dos jovens com deficiência ou dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares, segundo a perspectiva de escola para todos. Assim, a caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais assenta em critérios pedagógicos, substituindo-se a classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico.

Pela primeira vez, é definido um conjunto de medidas educativas para alunos com necessidades educativas especiais (Silva, 2009) cuja aplicação deve ser ponderada segundo o princípio de opção pelas medidas mais integradoras e menos restritivas. Portanto, cada medida educativa só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos. Nos casos em que se revelem comprovadamente insuficientes, em função do tipo e do grau de deficiência do aluno, pode propor-se o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.

De forma gradual, são colocados docentes de educação especial nas escolas. Porém, algumas escolas só contam com a colaboração destes docentes a tempo parcial ou de forma esporádica. Apesar da referência normativa aos docentes de educação especial, as suas funções não se encontram tipificadas. No entanto, a partir de uma análise articulada, é possível retirar e elencar as funções previstas para o professor de educação especial. Assim, compete-lhe: participar nas reuniões de núcleo e nos conselhos de docentes e de turma, colaborando na análise da situação dos alunos; participar nas reuniões da equipa de avaliação, enquanto membro especializado no domínio da componente educativa; elaborar ou rever, quando necessário, o programa educativo individual; elaborar, se necessário, o relatório detalhado sobre as crianças apoiadas na educação pré-escolar, para ser anexado e entregue no ato da matrícula no primeiro ciclo do ensino básico; executar o apoio educativo previsto no programa educativo individual; propor a aplicação do regime educativo especial aos alunos; superintender a execução do programa educativo individual; subscrever propostas, devidamente fundamentadas, em situações menos complexas cuja avaliação não exija especialização de métodos e instrumentos ou cuja solução não implique segregação significativa.

Genericamente, o docente de educação especial colabora nos processos de decisão sobre o regime educativo especial e executa os apoios que lhe são definidos no programa educativo individual, sendo, desta forma, um elemento imprescindível na garantia da qualidade da educação prestada aos alunos com necessidades educativas especiais (ME, 1992). Em suma, a função primordial do professor de educação especial remete para o desempenho de consultadoria, complementada pela de supervisão e, em menor dimensão, de execução, ou seja, o professor de educação especial constitui o grande recurso a nível local para ajudar a resolver situações ligadas ao encaminhamento e acompanhamento dos casos mais difíceis de alunos e desempenha um papel essencialmente pedagógico junto dos restantes docentes numa postura de partilha (Sanches, 1996).

### **6.3.2. O professor de apoio educativo**

O Decreto-Lei n.º 319/91 apresenta algumas lacunas ao não definir, designadamente, as condições de reordenamento e de afetação dos meios humanos, materiais e institucionais

existentes e necessários à aplicação das medidas constantes no diploma (Bairrão et al., 1998). Estas lacunas são, de algum modo, solucionadas, a partir de 1997, quando as escolas passam a poder contar com pessoal docente de educação especial, mediante as suas necessidades, recorrendo ao destacamento enquanto modalidade de recrutamento de carácter anual (Despacho Conjunto n.º 105/97 com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 10856/2005). O enquadramento emergente aponta, pela primeira vez, para uma filosofia de escola inclusiva e define o perfil e as funções do professor de apoio, designação que introduz para substituir a referência ao professor de educação especial, utilizada até então (Silva, 2009) e recuperada posteriormente em 2006.

No contexto da altura, o professor de apoio educativo é o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e na gestão dos recursos e das medidas educativas diferenciados a introduzir no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de se encontrarem colocados na escola na modalidade de destacamento, estes docentes permanecem sob a orientação técnico-científica de equipas de coordenação ou de coordenadores a nível concelhio ou interconcelhio que se constituem genericamente como um espaço de reflexão, de partilha de saberes, de coordenação de intervenções e de articulação de recursos. Constituem funções dos docentes de apoio educativo colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica na deteção de necessidades educativas específicas e na organização e no incremento dos apoios educativos adequados; contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e de métodos educativos tendo em vista a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos da escola; colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos e às realidades locais; colaborar no desenvolvimento das medidas educativas relativas aos alunos com necessidades educativas especiais; apoiar os alunos e os respetivos professores, no âmbito da sua especialidade, nos termos definidos no plano educativo da escola; participar na melhoria das condições e do ambiente educativo numa perspetiva de fomento de qualidade e da inovação educativa; elaborar relatórios individuais de cada aluno, bem como das atividades desenvolvidas, e enviá-los ao conselho de turma ou de docentes, ao órgão de gestão e à equipa de coordenação de apoio educativo. Por outro lado, compete-lhes colaborar com os educadores de infância ou os professores no processo de identificação das crianças e dos jovens que revelem necessidades educativas especiais.

Em suma, apesar da natureza abrangente das funções, estas podem ser dimensionadas por quatro níveis de acordo com os intervenientes envolvidos, centrando-se na articulação e na colaboração com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica, com os docentes dos grupos ou das turmas com alunos com necessidades educativas especiais, com os auxiliares de ação educativa e, finalmente, com os alunos (DEB, 1997). Apesar deste normativo ser publicado

três anos após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), marcada pela consolidação do princípio da inclusão, a definição das funções dos docentes de apoio educativo continua marcada pelo princípio da escola integradora. Por outro lado, preconiza a colocação de professores de apoio nas escolas para trabalhar essencialmente não com o aluno, mas com a escola, com a turma e com os professores do grupo turma (CNE, 1999a).

Relativamente à intervenção junto dos alunos, o apoio educativo é preferencialmente assumido pelo professor do grupo turma. Em situações em que o docente da turma considere necessário, o docente de apoio educativo pode apoiar diretamente o aluno, designadamente, na introdução de técnicas ou linguagens alternativas ou de tecnologias de apoio específicas, criando-se, desta forma, condições para que este possa aceder ao currículo. Este tipo de apoio é articulado e definido por um período concertado entre ambos os professores. Em situação de dificuldades transitórias nas aprendizagens, designadamente de leitura, escrita ou cálculo, pode ser benéfico prestar um apoio suplementar intensivo, além do período letivo, favorecendo o acesso mais rápido à generalidade dos conteúdos curriculares. Ressalva-se, no entanto, que os apoios fora da sala de aula revestem um cariz extraordinário, devendo ser um recurso utilizado após estarem esgotadas todas as outras soluções (DEB, 1997).

O Despacho Conjunto n.º 105/97 constitui um salto qualitativo na definição da política educativa, sobretudo por atribuir à escola o papel e a responsabilidade na educação de todos os alunos, pela forma como concebe a educação dos alunos com necessidades educativas especiais face aos restantes alunos, pelo reconhecimento de que as medidas de apoio se situam a nível do processo interativo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos e pela organização integrada e interativa dos diferentes apoios educativos dentro da escola (Bairrão et al., 1998).

Apesar da evolução registada, os docentes especializados em educação especial são insuficientes para as necessidades, levando o Conselho Nacional de Educação (CNE) (1999a) a recomendar a introdução de critérios mais rigorosos no perfil exigido para o desempenho das funções de professor de apoio educativo, que evitem o recrutamento de profissionais sem o devido perfil e/ou preparação, e, simultaneamente, que o âmbito de competências não seja excessivamente alargado e que se incentive uma maior expressão da formação especializada, através da criação de cursos de pós-graduação e mestrados nesta área.

### **6.3.3. O grupo de recrutamento de educação especial**

Na senda de algumas recomendações (CNE, 1999b) e rompendo com o paradigma vigente na colocação de docentes, em 2006 é criado o grupo de recrutamento de professores de educação especial, abrangido por regras e dinâmicas idênticas às dos restantes professores, com vagas criadas no quadro da escola sede do agrupamento (Decreto-Lei n.º 20/2006), tendo, como resultado imediato, a concentração de recursos na escola e não em estruturas de

coordenação exteriores, com os mesmos direitos e obrigações dos restantes docentes (DGIDC, 2009).

Neste contexto, recupera-se a designação de professores de educação especial em substituição de professor de apoio educativo. A propósito da terminologia concetual, Correia (2008b) refere que não se pode confundir apoio educativo com educação especial e, conseqüentemente, as funções do professor de apoio educativo com as do professor de educação especial. Os apoios educativos são entendidos como o conjunto de intervenções prescritas pelas programações com o intuito de dotar os alunos com necessidades educativas especiais de um conjunto de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o. O professor de apoio educativo deve ser portador de habilitação própria e desempenhar as funções em paralelo com as suas áreas fortes de docência, levando o aluno a desenvolver competências numa determinada área. A educação especial consiste em apoios especializados destinados a responder às necessidades especiais dos alunos, partindo das suas características e com a finalidade de maximizar o seu potencial. Estes apoios consubstanciam-se sobretudo na figura do professor de educação especial mas não se restringem a este agente educativo, considerando-se, também, o recurso a outros especialistas dentro dos domínios educacional, psicológico, terapêutico, social e clínico.

Os lugares de quadro criados destinam-se a promover a existência de condições para a inclusão socioeducativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter prolongado, aos quais podem concorrer indivíduos portadores de qualificação profissional para a docência com aproveitamento em cursos que os qualificam para a docência em educação especial. O grupo de recrutamento subdivide-se em três, de acordo com as especificidades dos alunos a apoiar. O grupo de recrutamento com o código 910 caracteriza-se por prestar apoio a crianças e a jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e, ainda, para o apoio na intervenção precoce na infância. O grupo de recrutamento com o código 920 visa o apoio a crianças e a jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala. O grupo de recrutamento com o código 930 destina-se ao apoio educativo de crianças e jovens com cegueira ou baixa visão. O paradigma emergente caracteriza-se pela atribuição de funções ao docente de educação especial de apoio direto ao aluno, em função da tipologia das limitações e do perfil de funcionalidade.

#### **6.3.4. O professor de educação especial e o Decreto-Lei n.º 3/2008**

Mais recentemente, o regime educativo especial que define os apoios especializados a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais é reconfigurado (Decreto-Lei n.º 3/2008 com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008). Decorrente deste enquadramento, a

educação especial passa a ter como objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional dos alunos (cf. n.º 2 do art.º 1.º). Por aluno com necessidades educativas especiais entende-se aquele que apresenta limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (cf. n.º 1 do art.º 1.º).

A intervenção do docente de educação especial processa-se em duas dimensões distintas. Por um lado, existe a componente letiva, baseada no apoio e na intervenção direta junto do aluno com necessidades educativas especiais, quer em sala à parte, quer em contexto de turma na sala de aula. Por outro, configura a componente não letiva, de natureza técnico-pedagógica.

A componente letiva radica na prestação de apoio pedagógico personalizado ao nível do reforço e do desenvolvimento de competências específicas; no ensino de áreas específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, designadamente, leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada, entre outras; no ensino da língua gestual portuguesa; no desenvolvimento de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, com prioridade para atividades de cariz funcional, centradas nos contextos de vida, a comunicação e a organização do processo de transição para a vida pós-escolar; no apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio. No âmbito da aplicação da medida educativa de currículo específico individual aos alunos que frequentam o ensino secundário (Portaria n.º 275-A/2012), compete, ainda, planear, desenvolver e avaliar as componentes do currículo das áreas de “comunicação” e de “matemática para a vida”.

Na componente não letiva, as atividades previstas relacionam-se essencialmente com os procedimentos decorrentes dos processos de referenciação, de avaliação especializada e de supervisão da aplicação das medidas educativas. Assim, compete proceder à identificação das razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia; à determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem e das tecnologias de apoio de que o aluno deve beneficiar; ao encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à situação. Estas tarefas concretizam-se na organização e realização de avaliações especializadas e na elaboração de relatórios técnico-pedagógicos, de programas educativos individuais, de planos individuais de transição e de relatórios circunstanciados de final de ano, para além de outros que possam ser solicitados. O serviço relativo aos processos de referenciação e de avaliação

assume caráter prioritário, é de aceitação obrigatória e integra-se na componente não letiva do docente.

Todo o serviço docente é distribuído com base nas determinações dos programas educativos individuais que constituem o único documento válido para o efeito, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

O papel de articulação com a família centra-se sobretudo na figura do diretor de turma ou docente do grupo em que se insere o aluno, na medida em que este docente participa na elaboração e é o responsável pela coordenação do programa educativo individual, para além de colaborar na elaboração do relatório circunstanciado de final de ano. Sobre esta questão, Correia (s. d.) considera uma falácia a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, ao professor do primeiro ciclo do ensino básico ou ao diretor de turma na medida em que as investigações revelam ceticismo e, por vezes, hostilidade dos educadores e dos professores quanto às suas responsabilidades no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula, para além da expressa falta de preparação que sentem e da pressão decorrente da dicotomia qualidade *versus* igualdade resultante da pressão do sistema pela melhoria dos resultados dos alunos sem necessidades educativas especiais respondendo, simultaneamente, às carências dos alunos com necessidades educativas especiais.

Em síntese, o diploma corresponde às dimensões definidas no perfil da formação especializada dos professores de educação especial, designadamente no que toca ao desenvolvimento das competências de análise crítica, de intervenção, de formação, supervisão e avaliação e de consultadoria.

#### **6.4. As dinâmicas docentes e os lugares de educação especial**

A educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares pressupõe, entre outros aspetos, a afetação de recursos humanos qualificados. Numa primeira fase, até 2006, este processo segue o modelo de concurso anual por destacamento. Por outro lado, o sistema educativo regista a necessidade e a afetação crescente de docentes de educação especial, recorrendo, para colmatar as carências, a professores sem qualificação profissional em educação especial, como provam alguns números: em 1987 existem 657 docentes de educação especial; em 1992 há 2519 docentes, dos quais apenas 28% possui formação especializada adequada; no ano letivo de 1997/98 registam-se 5965 docentes, reconhecendo-se que a formação de professores já realizada é manifestamente insuficiente para as necessidades (CNE, 1999a).

No ano letivo de 2000/2001, existem 2158 docentes de educação especial com formação especializada, correspondendo a 31% do total de docentes a prestar apoio nesta modalidade

educativa (DEB, 2001). No ano letivo seguinte, 28,3% dos agrupamentos, 44,5% das escolas não agrupadas e 38,9% dos jardins-de-infância com alunos com necessidades educativas especiais não possuem qualquer docente especializado (DEB, 2002). Em 2005, apenas 40% dos docentes de educação especial possuem formação especializada (DGIDC, 2009).

A criação do grupo de recrutamento de educação especial e a sua integração no concurso nacional para seleção e recrutamento do pessoal docente incrementam uma dinâmica peculiar na procura de qualificação profissional nesta modalidade educativa. Pela análise da figura 1, elaborada com dados disponibilizados pela Direção-Geral da Administração Educativa (DGAE, 2014), verificamos que, no primeiro concurso regular de seleção e recrutamento de docentes de educação especial para o período 2006/2009, são predominantemente os professores do quadro de escola ou de zona pedagógica (candidatos internos), afetos a outros grupos de recrutamento, que procuram transitar e preencher as vagas criadas para o grupo de recrutamento de educação especial.

No segundo concurso regular de seleção e recrutamento de professores para o quadriénio 2009/2013, constata-se um decréscimo global de candidatos mas o diferencial entre os internos e externos reduz substancialmente. No terceiro concurso regular, em 2013, verificamos um crescimento global significativo de candidatos com um pico assinalável nos externos.

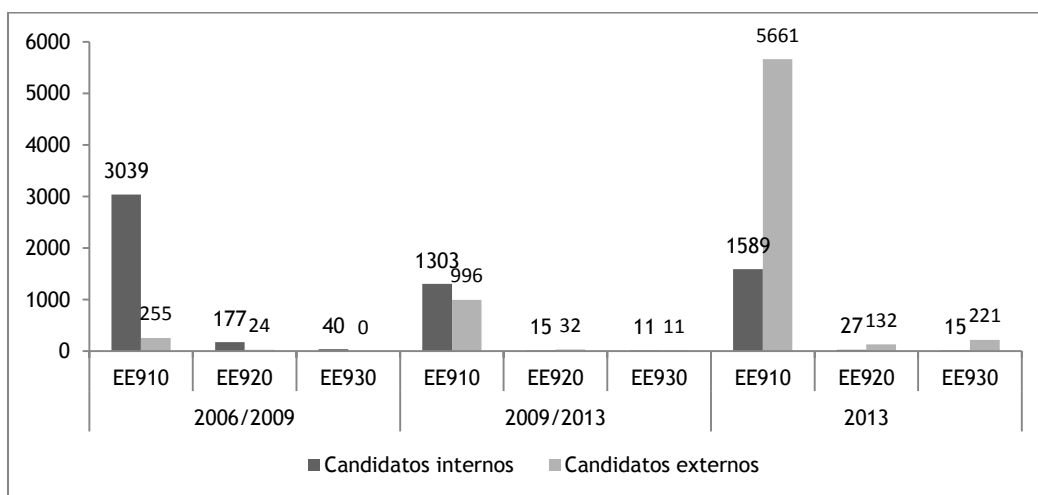


Figura 1 - Candidatos aos concursos regulares de professores de educação especial

Por outro lado, em 2013 decorre um concurso extraordinário de vinculação de docentes (Decreto-Lei n.º 7/2013), ao qual concorrem apenas candidatos externos com qualificação profissional e exercício efetivo de funções docentes com pelo menos 365 dias nos últimos três anos letivos imediatamente anteriores ao da abertura de concurso. A este concurso apresentaram-se 3570 candidatos ao grupo de recrutamento 910; 78 ao grupo de recrutamento 920; e 99 ao grupo de recrutamento 930 (DGAE, 2014).

Os dados da figura 2 evidenciam a tendência de aumento de candidatos ao grupo de recrutamento de educação especial nos concursos anuais para o preenchimento de necessidades transitórias por contratação. Este movimento crescente decorre da conseqüente melhoria das qualificações profissionais pela frequência de formação especializada em educação especial, dotando os docentes de dupla habilitação e contribuindo para inverter a situação de falta de docentes com formação adequada (CNE, 1999a).

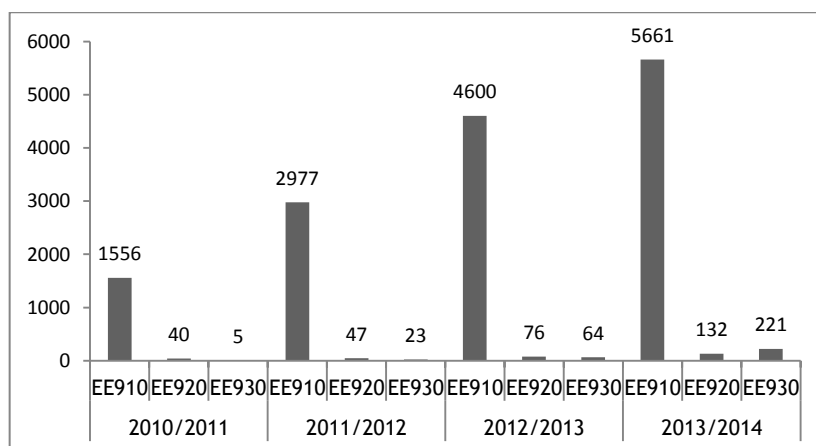


Figura 2 - Candidatos para preenchimento anual de necessidades transitórias

O ano de 2006 constitui um marco no processo de recrutamento de docentes de educação especial mas, também, no movimento crescente de procura de formação de professores para esta modalidade educativa. Neste ano, o CCPFC regista um aumento significativo de processos de acreditação de cursos de formação especializada em educação especial, fundamentado na criação do concurso de docentes que passa a contemplar três grupos de recrutamento específicos a que podem ser oponentes os titulares de formação nesta área (CCPFC, 2006). De acordo com os dados disponibilizados, nos últimos anos, com especial incidência para 2006, o CCPFC (2006, 2010, 2012, 2013b) tem acreditado cursos de formação especializada na área da educação especial em número significativo (cf. figura 3).

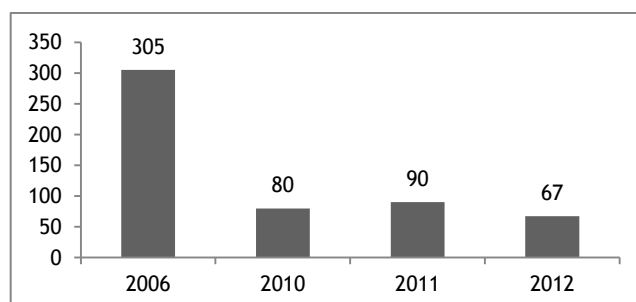


Figura 3 - Cursos de formação especializada acreditada em educação especial

Por outro lado, de acordo com os dados disponibilizados pela DGEEC (CNE, 2014b), o número de docentes de educação especial em exercício de funções nos grupos de recrutamento de

educação especial no continente nos últimos cinco anos letivos tem sentido uma tendência média crescente, ainda que ligeira (figura 4). Esta tendência regista uma interrupção nos anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012, no grupo de recrutamento 920, e no ano letivo de 2011/2012, no grupo de recrutamento 910. No entanto, no ano letivo de 2013/2014, verifica-se um decréscimo significativo na afetação de docentes dos três grupos de recrutamento de educação especial face ao ano anterior. O grupo de recrutamento 910 sofre uma redução de 340 docentes. Nos restantes grupos de recrutamento de educação especial, regista-se uma diminuição de 71,6% de docentes no 920 e de 51,4% no 930. Este acentuado decréscimo decorre, provavelmente, da implicação das medidas de austeridade na política educativa, apesar do governo persistir no argumento de que não faltam recursos humanos às escolas.

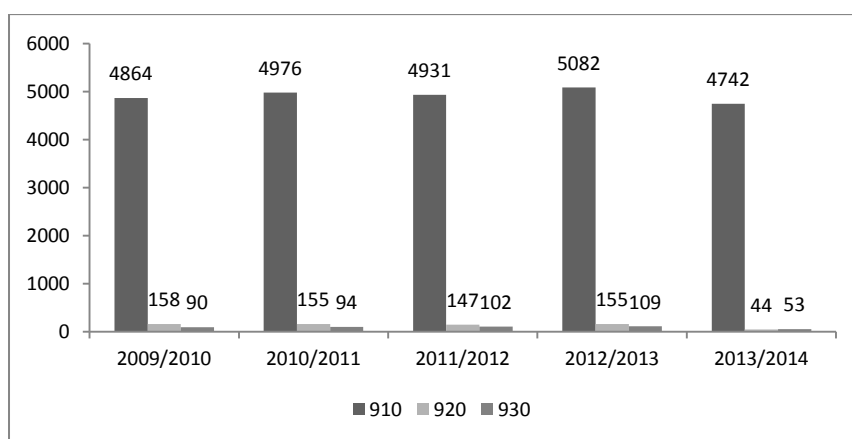
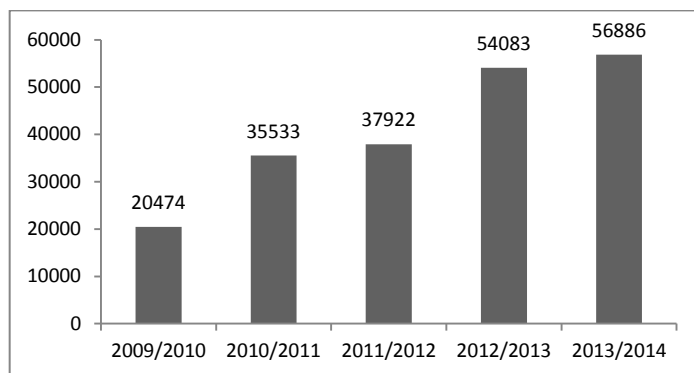


Figura 4 - Evolução do número de docentes de educação especial

De facto, a política de afetação de docentes ao grupo de recrutamento de educação especial não tem correspondência direta no número de alunos com necessidades educativas especiais incluídos no sistema educativo público. De acordo com os dados disponibilizados pela DGEEC (CNE, 2014b), nos últimos cinco anos letivos, o número de alunos com necessidades educativas especiais regista uma evolução crescente, tendo, inclusivamente, superado largamente a sua duplicação (figura 5).

A partir do ano letivo de 2012/2013 verifica-se um aumento significativo dos alunos com necessidades educativas especiais decorrente, essencialmente, da aplicação do alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos. Até àquele período, a generalidade dos alunos com necessidades educativas especiais abandona o sistema educativo no final do ensino básico ou transfere-se para outras modalidades educativas de carácter mais profissionalizante, fora dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública. Por outro lado, os alunos que ingressam em cursos dinamizados em escolas profissionais, normalmente do setor privado, deixam sistematicamente de estar abrangidos pelo regime educativo especial e, conseqüentemente, de beneficiar das respetivas medidas educativas. Acresce, ainda, o facto de, entretanto, as escolas de ensino especial se transformarem em Centros de Recursos para

a Inclusão e os respectivos utentes transitarem quase na totalidade para os estabelecimentos regulares de educação e ensino.



**Figura 5 - Evolução do número de alunos com necessidades educativas especiais**

Em síntese, deparamo-nos com o crescimento exponencial de candidatos docentes habilitados profissionalmente para a educação especial e com o aumento significativo de alunos com necessidades educativas especiais inseridos no sistema educativo. No entanto, em contramão, constatamos que as medidas recentes de política educativa implicam uma efetiva redução de afetação de docentes à modalidade de educação especial. Este cenário de redução de docentes e aumento de alunos, para além de dilatar o rácio, vem comprometer o desenvolvimento e a consolidação da educação inclusiva, com consequências imediatas no processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.



## Capítulo 7

### 7- Motivações e expectativas para a formação de professores para a educação especial

O professor de educação especial enquanto profissional integrado num grupo de recrutamento e, estatutariamente, em igualdade de circunstâncias com os restantes docentes é uma realidade relativamente recente que tem atraído um número significativamente crescente de candidatos, quer à frequência de formação de professores para a educação especial, quer, posteriormente, aos concursos de recrutamento de docentes para o referido grupo. A revisão da literatura indica que existe uma lacuna ao nível da compreensão destes fenómenos. De facto, estas temáticas têm sido afloradas casuisticamente em estudos exploratórios que remetem para aprofundamentos posteriores (M. Araújo, 2012; B. Cruz et al., 1988; Madureira, 2012; Matos, 2011).

Com esta investigação procuramos, assim, contribuir para a atualização e o debate destas matérias e, como tal, definimos como objetivos gerais:

- Verificar a motivação para o exercício de funções docentes no grupo de recrutamento de educação especial;
- Determinar as motivações dos docentes para a frequência de formação de professores para a educação especial;
- Identificar as expectativas dos docentes face ao processo de formação de professores para a educação especial;
- Analisar o impacto da formação de professores para a educação especial na atividade docente;
- Contribuir com propostas para a melhoria do processo de formação de professores para a educação especial.

A investigação em educação caracteriza-se, sobretudo, por duas perspetivas básicas: a empírico-analítica, frequentemente identificada com a investigação quantitativa, positivista e experimental, e a humanista-interpretativa, normalmente associada à investigação qualitativa e naturalista (Almeida & Freire, 2008). Ambas contribuem para a compreensão dos fenómenos educativos. Neste enquadramento, optámos pela investigação qualitativa na

medida em que o estudo requer a perspetiva dos sujeitos implicados nas situações (Almeida & Freire, 2008). Para tal, a recolha de dados efetuou-se com recurso à técnica de entrevista.

## **7.1. Campo de estudo**

A seleção dos indivíduos para as entrevistas recaiu sobre aqueles que possuíam habilitação profissional inicial para a docência num grupo de recrutamento e que, simultaneamente, se encontravam em início de formação no âmbito da qualificação profissional para o exercício de atividade docente no grupo de recrutamento de educação especial. Tratou-se de testemunhas privilegiadas porque pertenciam ao grupo sobre quem incidiu o estudo (Quivy & Campenhoudt, 2008). Ainda que não constitua uma variável independente, procurámos que a seleção dos indivíduos refletisse a diversidade de instituições de ensino superior, público e privado, implantadas nas regiões centro e norte do país. A opção por estas regiões reside essencialmente em fatores afetivos e de proximidade, na medida em que integram as escolas onde temos exercido atividade docente ao longo da nossa carreira profissional.

Nesse sentido, procedemos ao levantamento das instituições que, durante o ano letivo 2013/2014, disponibilizaram oferta de formação de professores para a educação especial, nas modalidades de cursos de formação especializada e mestrados, e, posteriormente, encetámos onze contactos por correio formal, correio eletrónico e/ou telefone com os coordenadores dos cursos e/ou das instituições solicitando autorização para estabelecer contacto pessoal com os formandos (cf. anexo V). Apenas três instituições manifestaram abertura à colaboração solicitada, correspondendo a duas instituições integradas em institutos politécnicos e uma universidade, catalogadas por EA, EB e EC. Em duas instituições, a formação especializada compreendeu a frequência dos dois semestres do primeiro ano curricular do mestrado em educação especial, correspondente a 60 ECTS. Numa outra instituição, a formação decorreu durante um semestre enquanto curso de formação especializada, correspondente a 40 ECTS.

## **7.2. Caracterização dos entrevistados**

O campo de estudo foi constituído por 28 indivíduos portadores de habilitação profissional para a docência e a frequentar formação de professores para a educação especial. O grupo de estudo integrou maioritariamente indivíduos do sexo feminino (quadro 1). A feminização do ensino constitui um fenómeno iniciado na segunda parte do século XIX (Nóvoa, 2008) e que evoluiu gradualmente, mantendo-se na atualidade (DGEEC, 2013; Eurydice, 2013).

Face à descontinuidade das idades dos entrevistados, optámos por proceder à sua agregação em escalões etários. Assim, os grupos mais significativos de indivíduos situam-se nos escalões compreendidos entre os 35 e os 45 anos de idade (quadro 1), sendo a média de 38,96 anos.

Quanto às habilitações académicas, predominaram os indivíduos com o grau de licenciatura (quadro 1). É de salientar que mais de um terço dos entrevistados detinha o grau académico de mestre ou doutoramento. De facto, no contexto atual, decorrente do designado processo de Bolonha, a habilitação profissional para a docência requer o grau de mestre na especialidade correspondente (cf. Decreto-Lei n.º 79/2014). Neste sentido, verificámos que um grupo significativo de entrevistados (46,4%) melhorou as suas habilitações académicas iniciais.

Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados

	Frequência N (%)
<b>Idade</b>	
25-34	5 (17,9)
35-44	20 (71,4)
45-54	0 (0)
55-54	3 (10,7)
<b>Género</b>	
Feminino	25 (89,3)
Masculino	3 (10,7)
<b>Habilitação profissional inicial</b>	
Bacharelato	5 (17,9)
Licenciatura	23 (82,1)
<b>Habilitação académica atual</b>	
Licenciatura	18 (64,3)
Mestrado	9 (32,1)
Doutoramento	1 (3,6)
<b>Relação jurídica de emprego</b>	
Contratado	13 (46,4)
Professor do quadro de zona pedagógica	3 (10,7)
Desempregado	8 (28,6)
Outra situação	4 (14,3)
<b>Tempo de serviço em anos</b>	
1-4	2 (7,1)
5-9	4 (14,3)
10-14	13 (46,4)
15-19	6 (21,4)
20-24	3 (10,7)

Na análise da situação profissional, o grupo mais significativo (75%) encontrava-se na situação de contratado ou de desemprego, traduzindo uma situação de instabilidade profissional e insegurança laboral. No lado oposto, é de notar a ausência de entrevistados com vínculo a um quadro de escola/agrupamento. Por outro lado, nesta análise, integrámos alguns indivíduos (n=4) na categoria de “outra situação”, por se encontrarem a lecionar em estabelecimentos de educação e ensino privados, no Instituto de Emprego e Formação Profissional, sob o regime de trabalhador por conta própria, ou em instituições particulares de solidariedade social com as valências de infantário e jardim-de-infância.

A maioria dos entrevistados possuía dez ou mais anos de serviço (78,5%), sendo a média de 12,79 anos. Estes dados refletem as dificuldades em conseguir obter vínculo nos quadros de zona pedagógica ou de escola/agrupamento, fator de garantia de aparente estabilidade profissional. Por outro lado, apenas uma minoria (n=2) apresentou tempo de serviço inferior a cinco anos, não cumprindo, deste modo, os critérios exigidos para o reconhecimento de habilitação profissional para o grupo de educação especial através da aquisição de formação especializada (cf. Decreto-Lei n.º 95/97). Todos os entrevistados indicaram que, ao longo da sua experiência profissional, contactaram e lidaram com alunos com necessidades educativas especiais incluídos nos grupos turma. Por outro lado, nenhum entrevistado referiu possuir ou ter frequentado formação específica na área das necessidades educativas especiais ou da educação inclusiva.

### **7.3. Entrevista como instrumento de pesquisa**

De entre os métodos qualitativos, destaca-se a análise de conteúdo com recurso a dados provenientes de entrevistas. “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2013, p. 207), permitindo a análise do sentido que os indivíduos dão às práticas e aos acontecimentos com os quais se confrontam (Quivy & Campenhoudt, 2008), produzindo informações valiosas sobre as suas experiências de vida, atitudes, opiniões e aspirações, e, desta forma, recolhendo dados que, de algum modo, são mais difíceis de obter ou mesmo inacessíveis usando outras técnicas de pesquisa, tais como questionários e observações (Rose & Grosvenor, 2001).

A opção metodológica para a recolha dos dados recaiu na realização de entrevistas semiestruturadas (Amado & Ferreira, 2013; Bardin, 2009), porque têm como função proceder a um diagnóstico e/ou caracterização, fornecendo pistas para a descrição e compreensão do processo em estudo. Este tipo de entrevista baseia-se num guião, elaborado e validado previamente, onde se define e regista o que se pretende obter (cf. anexo I). Não obstante a existência do roteiro, permite-se ao entrevistado discorrer sobre o assunto.

### 7.3.1. Estrutura da entrevista

Na elaboração das questões colocadas nas entrevistas, procurámos cingir-nos aos temas de interesse do trabalho, evitando abordar áreas do foro da vida pessoal e íntima, sem qualquer relevância e interesse, e assegurando o anonimato e a confidencialidade no tratamento e na divulgação das informações, quer de nível pessoal, quer institucional, salvaguardando-se, deste modo, o estrito respeito pela reserva da vida privada, bem como pelos direitos, liberdades e garantias fundamentais (cf. Lei n.º 67/98).

Na fase de preparação e estruturação, elaborámos um guião de entrevista que incluiu as dimensões abordadas, os objetivos que se pretenderam alcançar e as questões fundamentais, ordenadas de uma forma lógica e organizada com a finalidade de permitir obter o máximo de informação (Amado & Ferreira, 2013) sobre todos os tópicos (Bell, 2010). O guião contempla duas fases de aplicação da entrevista, no início e no final do processo formativo, aos mesmos indivíduos que frequentaram formação de professores para a educação especial.

O guião de entrevista foi estruturado em três partes. As duas partes iniciais correspondem à primeira fase das entrevistas. A primeira parte centrou-se na recolha de alguns dados demográficos dos entrevistados, designadamente, identificação, habilitações académicas e profissionais, situação e experiência profissionais com indicação de prática docente, ou não, com alunos com necessidades educativas especiais (quadro 2).

Quadro 2 - Guião de entrevista relativo à caracterização dos entrevistados

Dimensões	Indicadores
Identificação	Data de nascimento Género
Habilitações académicas e profissionais	Habilitação profissional inicial Habilitação académica atual
Situação e experiência profissionais	Relação jurídica de emprego Tempo de serviço global em educação e ensino Experiência docente com alunos com necessidades educativas especiais

A segunda parte centrou-se nas dimensões relativas à motivação para o exercício de funções docentes em educação especial, às motivações para a frequência de formação de professores para a educação especial e às expectativas face à formação em educação especial (quadro 3).

A motivação faz parte dos fatores humanos internos que influenciam os comportamentos humanos. De uma forma geral, “motivo é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma propensão a um comportamento

específico” (Chiavenato, 1995, p. 65). Deste modo, ao questionar-se o motivo por que alguém age de determinada forma entra-se na questão da motivação (Chiavenato, 1995).

**Quadro 3 - Guião de entrevista da primeira fase das entrevistas**

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos</b>
Motivação para a educação especial	Verificar a motivação para o exercício de funções docentes no grupo de recrutamento de educação especial.
Motivação para a formação em educação especial	Determinar as motivações para a frequência de formação de professores para a educação especial.
Expectativas no início da formação	Identificar as expectativas iniciais face à formação de professores para a educação especial.

Nesta parte do estudo procuramos, assim, verificar a motivação dos indivíduos para o exercício futuro de atividade docente no grupo de recrutamento de educação especial. Para tal, os entrevistados foram questionados, na primeira e na segunda fases das entrevistas, acerca da intenção de concorrerem para o grupo de recrutamento de educação especial, designadamente em situação de igualdade de circunstâncias com o grupo de recrutamento correspondente à sua formação inicial. Por outro lado, pretendemos determinar as motivações que levaram os indivíduos a frequentarem uma formação de professores para a educação especial e conhecer as expectativas iniciais que tinham face ao processo formativo, ou seja, o que pretendiam esperar e obter da e com a formação.

A terceira parte do guião, correspondente à segunda fase das entrevistas, incidiu nas dimensões da motivação para o exercício de funções docentes em educação especial, de considerações sobre a formação recebida para esta modalidade educativa e de propostas que contribuíssem para a melhoria do modelo e da formação de professores para a educação especial (quadro 4).

**Quadro 4 - Guião de entrevista da segunda fase das entrevistas**

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos</b>
Motivação para a educação especial	Verificar a motivação para o exercício de funções em educação especial.
Considerações sobre a formação recebida	<p>a Analisar as considerações sobre a formação de professores para a educação especial frequentada.</p> <p>Analisar o impacto da formação de professores para a educação especial na atividade docente.</p>
Processo de formação	Contribuir com propostas para a melhoria do processo de formação de professores para a educação especial.

Nesta fase das entrevistas, aplicadas aos mesmos indivíduos da fase anterior e que decorreu no final do processo de formação de professores para a educação especial, procurámos verificar a motivação para o exercício de atividade docente no grupo de recrutamento de educação especial e comparar com a situação averiguada na primeira fase. Esta análise baseou-se no questionamento dos entrevistados acerca da opção que tomariam em situação de concurso de recrutamento de professores face à possibilidade de poderem concorrer em pé de igualdade para os grupos de recrutamento correspondentes à formação inicial e à educação especial.

Acerca das considerações, os entrevistados foram estimulados a efetuarem um balanço sobre a formação recebida, sem alinhamento, de forma a poderem destacar livre e espontaneamente os aspetos mais significativos, tendo apenas como ponto de partida as expectativas reveladas inicialmente. No seguimento das manifestações pessoais, tivemos a preocupação de introduzir, nesta dimensão, alguns tópicos de análise sempre que o entrevistado não os abordava, designadamente, a praticidade, os conhecimentos, as atitudes e valores e o impacto da formação na atividade docente.

Na dimensão relativa ao processo de formação, partindo da sua experiência profissional docente com alunos com necessidades educativas especiais e da frequência desta formação, os entrevistados foram desafiados a emitir opinião acerca do processo de formação de professores para a educação especial, propondo aspetos ou fatores que, na sua perspetiva, poderiam contribuir para a melhoria da formação dos professores desta modalidade educativa.

### **7.3.2. Validação do guião de entrevista**

Após a elaboração e discussão do guião de entrevista, passámos ao processo de validação do seu conteúdo, prosseguindo, para tal, as seguintes etapas:

- I. Elaboração de uma primeira versão do guião de entrevista a partir da revisão bibliográfica, da experiência docente e dos objetivos do estudo.
- II. Validação do guião, efetuada por peritagem, com consulta de quatro peritos: dois docentes universitários doutorados especialistas em metodologia qualitativa; dois docentes de educação especial com o grau de mestre em exercício de funções docentes em educação especial.
- III. Reformulação do guião de entrevista a partir das sugestões propostas pelos peritos. As sugestões apresentadas incidiram, sobretudo, na alteração de alguns termos menos claros e/ou geradores de potenciais dificuldades de compreensão.
- IV. Realização de uma entrevista piloto a um docente de educação especial com o objetivo de avaliar a clareza e a pertinência das questões da entrevista. De todo este processo resultou a versão final do guião de entrevista.

### **7.3.3. Procedimento de recolha de dados**

O processo de recolha de dados iniciou-se pelo contacto com os docentes coordenadores dos cursos de formação de professores para a educação especial no sentido de articular e facilitar o acesso aos participantes. Posteriormente, em data acordada, deslocámo-nos às três instituições de ensino superior colaborantes e, em plenário, explicámos os objetivos e a metodologia adotada, salientando a garantia de anonimato da informação registada, o regime de voluntariado dos participantes e a importância da participação no estudo. Após a anuência e a disponibilidade dos participantes, as entrevistas realizaram-se em espaços das instituições, gentilmente cedidas para o efeito.

As entrevistas iniciaram por uma introdução genérica, com destaque para os objetivos e a descrição das etapas do estudo, assegurando o anonimato e disponibilizando o acesso a toda a informação registada em sistema áudio. Procurámos, assim, motivar individualmente os participantes e dar um tom geral de conversa, livre e aberta (Quivy & Campenhoudt, 2008), de modo a que a informação pretendida fluísse naturalmente.

Na condução das entrevistas, procurámos adotar uma postura geradora de empatia que envolvesse o participante no trabalho, colocando as questões e dando o tempo necessário para os participantes responderem e exporem as suas perspetivas e argumentações. Por vezes, houve necessidade de reconduzir a entrevista para os objetivos do estudo. Ao longo deste processo de recolha de dados, mantivemos a mesma rotina e procurámos que as entrevistas fossem aplicadas de forma o mais homogénea possível (Quivy & Campenhoudt, 2008), evitando a parcialidade (Bell, 2010).

A primeira fase das entrevistas decorreu nos meses de novembro e dezembro de 2013. A segunda fase realizou-se nos meses de abril e final de maio de 2014. As entrevistas foram gravadas em sistema áudio com o consentimento voluntário de todos os participantes. Posteriormente, executámos pessoalmente a audição dos registos e a respetiva transcrição (cf. anexo III).

### **7.4. Análise da informação e sistema categorial**

Com os dados recolhidos, procedemos à análise e ao tratamento da informação recorrendo à técnica de análise de conteúdo (Amado, Costa, & Crusoé, 2013; Bardin, 2009). A análise de conteúdo assenta num conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou receção destas mensagens (Bardin, 2009).

Para além da rigorosa e objetiva representação do conteúdo ou dos elementos das mensagens através da sua codificação e classificação categorial, o aspeto mais importante da análise de

conteúdo é o facto de permitir o avanço fecundo, sistemático, verificável e, até certo ponto, replicável na captação do seu sentido pleno, à custa de inferências interpretativas, por zonas menos evidentes constituídas pelo contexto ou condições de produção (Amado et al., 2013). Por sua vez, a análise de conteúdo pode integrar um pendor mais quantitativo ou outro mais qualitativo, consoante se centra na frequência de diversas categorias ou nas informações, mais detalhadas e complexas (Almeida & Freire, 2008). Como instrumento de apoio, recorreremos à utilização do *software* específico *QSR NVivo 10* na medida em que permite maior rigor e processos de alta complexidade (Amado et al., 2013).

A análise de conteúdo tem como finalidade essencial a organização dos conteúdos das mensagens num sistema de categorias que evidenciem as ideias principais emergentes das entrevistas, em função das suas características e dos objetivos do estudo (Amado et al., 2013). Para o efeito, optámos por um modelo misto (Amado et al., 2013) na definição das categorias, isto é, algumas categorias foram previamente criadas a partir da revisão da literatura e da leitura flutuante das entrevistas, enquanto outras emergiram ao longo da análise do conteúdo do material reunido. O processo de categorização teve em consideração as regras fundamentais da exclusividade, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade, da exaustividade e da produtividade (Amado et al., 2013; Bardin, 2009).

Para assegurar a fidelidade dos codificadores, introduzimos algumas reformulações baseadas na partilha de opiniões com um investigador experimentado em análise de conteúdo. Por outro lado, após a definição do modelo final de análise, procedemos à codificação das entrevistas em dois momentos distintos, intervalados por uma semana.

## **7.5. Apresentação e discussão dos resultados**

Esta investigação centrou-se, fundamentalmente, nas motivações e nas expectativas dos indivíduos que frequentaram formação de professores indispensável para o desempenho da atividade docente no grupo de recrutamento de educação especial, bem como na recolha de considerações sobre a formação destes professores para a educação especial e o eventual impacto na sua atividade docente. Nesta fase da investigação, procedemos à apresentação e à interpretação dos dados recolhidos por entrevistas realizadas nas fases inicial e final desse processo de formação pós-graduada.

### **7.5.1. Perspetivas sobre o exercício de funções em educação especial**

Em dois momentos diferentes da recolha de dados, nas fases inicial e final da formação, procurámos perceber a motivação dos entrevistados para concorrerem ao grupo de recrutamento de educação especial e, deste modo, averiguar o possível impacto da formação nestes indivíduos. Assim, no início da frequência da formação de professores para a educação especial, os entrevistados foram questionados sobre a opção que tomariam perante uma situação de concurso de recrutamento de docentes, incluindo um cenário hipotético de

igualdade de circunstâncias quanto ao grupo de formação inicial e ao de educação especial. Tendo em conta o objetivo traçado, esta questão voltou a ser colocada na fase final das entrevistas, coincidindo com a conclusão do processo de formação de professores para a educação especial.

Na fase inicial, as referências dos entrevistados repartiram-se, essencialmente, entre a preferência pelo grupo de recrutamento correspondente à formação inicial e a mudança para o grupo de educação especial (figura 6).

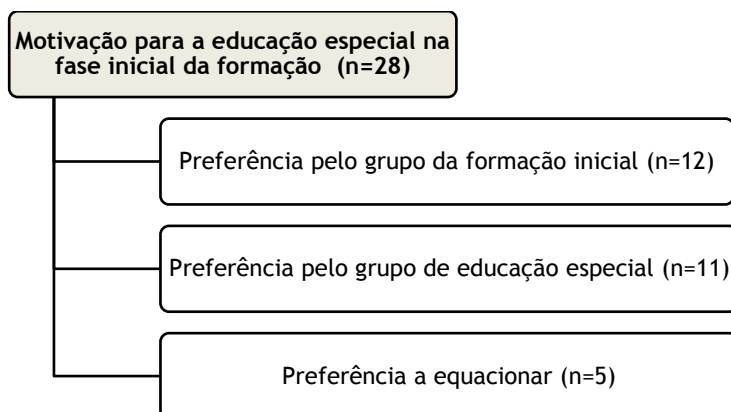


Figura 6 - Motivação para a docência em educação especial na fase inicial da formação

Os entrevistados que referiram dar preferência pelo grupo da formação inicial basearam a sua fundamentação essencialmente no facto do grupo de recrutamento correspondente à formação inicial constituir a sua zona de conforto.

*“Tenho de ser sincera, porque eu tirei, sinto-me mais confortável, tirei a minha formação base, era mesmo aquilo que eu queria, que eu queria fazer. Isto também é, mas está a servir de complemento. (...) Mas, é como eu digo, da próxima vez que falarmos logo veremos se eu mantenho isto que estou a dizer.” (EA1)*

*“Agora, é evidente, se eu pudesse continuar no meu grupo, é evidente que era a situação ideal.” (EB9)*

Apontaram, ainda, fatores relacionados com o interesse vocacional pela área correspondente à formação inicial, a experiência entretanto adquirida nessa área e o desconhecimento sobre os meandros da educação especial.

*“Se calhar opto por economia. (...) Eu não sei se vou ser capaz de me gerir emocionalmente com crianças com certas dificuldades, como eu tenho assistido nesta pós-graduação. Vou tentar.” (EA12)*

*“Tenho mais experiência no francês ou no português, porque tenho sempre tido horários mistos, as duas disciplinas. Se me dessem a escolher, eu iria por aquela onde tenho mais tempo de formação. Certamente seria pelo português e pelo francês.” (EC3)*

Por outro lado, emergiu a conceção redutora da função do professor de educação especial enquanto prestador de apoio individualizado.

*“Pelo regular. (...) É mais ambicioso do que estar só a dar aquele apoio individualizado. Mas... fica em aberto!” (EB2)*

Os dados registados foram congruentes com os resultados do estudo desenvolvido por Araújo (2012) na medida em que 56% dos inquiridos manifestou preferência por se manter no ensino regular, ou seja, no grupo correspondente à sua formação inicial.

No lado oposto, de forma quase equitativa, um grupo de entrevistados referiu que daria preferência ao grupo de educação especial. Esta opção foi baseada essencialmente em aspetos relacionados com a empregabilidade e a estabilidade profissional, decorrente, sobretudo, da reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, com repercussões na eliminação de algumas disciplinas e, naturalmente, na redução do corpo docente.

*“O grupo disciplinar de economia e contabilidade praticamente desapareceu com a eliminação ou redução drástica de oferta formativa no ensino normal de cursos profissionalizantes. Eles foram entregues ao instituto de emprego. É por isso que eu no instituto de emprego dou trinta horas letivas por semana e no ensino público não conseguia sequer um horário minúsculo de sete ou oito horas semanais. Portanto, respondo desta maneira, se a minha opção for ter uma vida mais estável com um vínculo jurídico mais favorável é [na educação] especial.” (EA8)*

*“Lá está, é que nós temos que também olhar não só para aquilo que é a nossa vocação, digamos assim, mas também a provocação. A provocação é circunstancial. Se somos provocados, nós temos que reagir, temos que encontrar instrumentos e temos que nos adaptar porque hoje a vida não está para as pessoas inteligentes, está para as pessoas que se conseguem adaptar à realidade. Portanto, se não precisam deste professor, temos que encontrar um meio para contornar a questão.” (EC6)*

A manifestação de preferência pela opção do grupo de educação especial foi justificada, também, com o desconhecimento que os entrevistados possuíam sobre a atividade profissional docente com alunos com necessidades educativas especiais e o interesse que, entretanto, lhes despertou a possibilidade de trabalhar com esses alunos.

*“Primeiro educação especial. Embora goste de espanhol, porque sou professora de línguas, mas, efetivamente, não sabia o que era trabalhar com crianças [com necessidades educativas especiais], não sabia.” (EA9)*

Outros entrevistados apontaram, ainda, como fundamentação a saturação sentida no grupo correspondente à sua formação inicial, à necessidade de se confrontarem com novas vivências e, também, aos fatores relacionados com a personalidade.

*“Tenho dezasseis anos (...) de experiência e começo a ficar saturada, necessito de uma experiência nova na minha vida. Acho que optaria pela educação especial primeiro.” (EA5)*

*“Por ser uma novidade e por querer aprofundar essa experiência. Porque, o primeiro ciclo, eu já conheço.” (EB1)*

*“Talvez por ser algo de diferente da matemática e ciências, não é?, e... não sei, há algo que neste momento pede-me para trabalhar nesse ramo.” (EB6)*

*“...as questões são tantas que eu vou precisar realmente de estar melhor preparada para conseguir em pleno entrar no grupo 910, sendo que esse é o meu objetivo. O meu objetivo é realmente poder concorrer e fazê-lo.” (EB7)*

*“Eu opto [pela educação] especial porque acho que, realmente, (...) pronto, eu sou uma pessoa muito sensível e virada para se calhar as pessoas que mais precisam e que... e talvez também por isso, por essa minha faceta, essa minha personalidade... irá contribuir bastante eu se calhar seguir nesse percurso.” (EC2)*

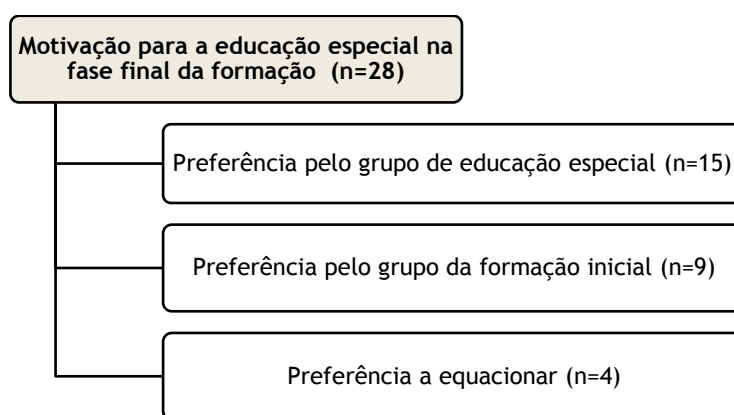
Estamos, assim, perante docentes que expressaram a vontade de enfrentar a novidade, e o risco que lhe está associado, a manterem-se na segurança da rotina (M. Araújo, 2012).

Um grupo minoritário de entrevistados revelou dúvidas quanto à opção a tomar, considerando que seria uma preferência a equacionar na devida altura. Para estes entrevistados, a opção pelo grupo de educação especial dependeria essencialmente do impacto da formação que iriam frequentar.

*“Pois, não sei. Acho que só mesmo lidando agora e tirando aquele mestrado e ter contacto com essas crianças, então aí é que irei decidir. Por enquanto não sei responder a essa questão.” (EB10)*

*“Tudo depende como correr isto, as aprendizagens que eu fizer...” (EB5)*

Decorrida a formação, os entrevistados voltaram a ser confrontados com a mesma questão. Comparativamente aos dados recolhidos nas entrevistas da fase inicial, constatou-se uma alteração na subcategorização das referências com aumento dos entrevistados que indicaram preferência de opção concursal pela educação especial (figura 7). Neste caso, o número de entrevistados que indicou motivação para concorrer ao grupo de recrutamento de educação especial registou um aumento face ao número inicial. Por outro lado, o número de entrevistados que tinha indicado preferência por se manter no grupo de recrutamento correspondente à formação inicial diminuiu para nove. De igual modo, o número de entrevistados que manifestou dúvidas quanto à opção a tomar decresceu ligeiramente, passando de cinco para quatro.



**Figura 7 - Motivação para a docência em educação especial na fase final da formação**

Da análise criteriosa das fontes, verificámos que a manifestação dos entrevistados foi volátil entre as duas fases. De facto, não se registou uma transferência direta de uma opção para a outra. Entrevistados que inicialmente manifestaram preferência pelo grupo de recrutamento

correspondente à formação inicial indicaram, nesta fase, preferência pelo grupo de educação especial ou dúvidas quanto à opção a assumir, e vice-versa. Esta volatilidade de motivação por um grupo de recrutamento parece refletir alguma influência do processo de formação de professores para a educação especial nos entrevistados.

De facto, na fase final do processo de formação de professores para a educação especial, o grupo mais significativo de entrevistados indicou preferência pelo grupo de educação especial, ou seja, perante uma situação concursal optaria prioritariamente pelo grupo de recrutamento de educação especial. Estes entrevistados evidenciaram a mudança de paradigma educativo que se operou com a frequência da formação de professores para a educação especial como fundamental pela motivação por este grupo de recrutamento.

*“Eu tinha-lhe dito que não, que iria concorrer novamente ao regular, mas não, neste momento acho que punha em primeiro lugar [educação especial]. Era aliciante.” (EC5)*

*“Eu disse que naquele momento [da primeira fase da entrevista] se pudesse escolher escolhia para o meu grupo de recrutamento. Eh... Pronto. Eu, entretanto, mais ou menos a meio do curso, (...) comecei a ver isto de uma outra perspetiva, parece que se fez assim luz de repente (...) Por isso, está a ver, a minha resposta é precisamente o oposto da outra.” (EA1)*

*“Constituir uma experiência nova. Acho que, neste momento, está-me a ser dada uma segunda oportunidade. Estou a sentir uma lufada de ar fresco, coisas novas, e acho que nesta fase, porque a professora que sou hoje em dia não tem nada a ver com a professora quando saí da faculdade e há uns anos, e acho que agora... acho que vou conseguir se calhar fazer um melhor trabalho, apesar de que sei que são pequenas vitórias. (...) E eu acho que nem punha hipótese, se me dissessem assim “tens no 910 e tens no 510” nem hesitava [pela educação especial].” (EA3)*

*“Vou concorrer! Não é não ia, vou concorrer! Aliás, eu vou apostar tudo no [grupo de recrutamento] 910 porque (...) neste momento com o curso e com a experiência que estou a ter, decididamente, se puder ser, [educação] especial. Acho que há muita gente a precisar de mim. Muitas crianças e muitos jovens e até mesmo adultos, quem sabe.” (EB5)*

*“Neste momento, quer mesmo que eu seja sincera? Se calhar pelo meu percurso feito até agora e talvez pelos anos que já lecionei, eu preferia a educação especial. E eu vou-lhe dizer porquê. Precisamente porque mudou muito a minha visão relativamente a estas crianças. Eu, primeiro, sempre tive uma grande, não sei se eu posso dizer, admiração por quem trabalha realmente com este tipo de jovens, de miúdos. E depois também é ao mesmo tempo sentir-me recompensada em trabalhar com estes meninos que precisam tanto de nós e que se calhar nos dão valor.” (EC2)*

Outros entrevistados evidenciaram o fator empregabilidade e estabilidade profissional para fundamentar tal motivação concursal pelo grupo de recrutamento de educação especial.

*“No meu grupo disciplinar, eu dificilmente conseguirei colocação no ensino normal. Portanto, se o meu objetivo, acho que respondi objetivamente desta maneira, se o meu objetivo for voltar para as escolas ditas de ensino normal, deixar este contexto profissional que eu tenho, é a minha única porta de entrada, se entretanto não mudarem as legislações. Mas se as coisas ficarem como estão até hoje, é a minha única possibilidade de voltar para o ensino dito normal. Portanto, sim [concorro para a educação especial], com certeza.” (EA8)*

Outros referem simplesmente o interesse e o gosto pela área da educação especial, destacando, também, os valores que lhe estão associados.

*“Educação especial. Acho mais interessante. É verdade.” (EA9)*

*“Sim, sim [concorrer ao grupo de educação especial], e acho que vou gostar muito, vou gostar mais.” (EB4)*

*“Acho que é mais interessante a educação especial. Mais enriquecedor a nível humano, a nível de valores. Eu acho que sim, optava pelo 910.” (EB8)*

*“É evidente que eu neste caso, ao longo deste curso fui também desenvolvendo algumas competências em termos de lidar com pessoas diferentes e é curioso que como me sinto mais sensibilizado em relação a pessoas diferentes, eu penso que poderia ser mais útil, curiosamente, poderia ser mais útil nesta área, com aquilo que é a minha forma de estar, o modo de pensar, sentir-me-ia mais realizado enquanto professor de educação especial, sem dúvida alguma.” (EC6)*

Os comentários expressos evidenciaram o impacto que a formação de professores para a educação especial exerceu nas suas tomadas de decisão quanto às opções futuras na carreira docente, com predominância para a opção por esta modalidade educativa.

Por outro lado, constatou-se uma diminuição no número de entrevistados que indicou preferência pelo grupo da formação inicial, reafirmando os argumentos relativos à zona de conforto que constituía o grupo da formação inicial e à experiência acumulada, aos quais se juntaram, também, os receios decorrentes do desafio da área da educação especial e do estatuto docente aparentemente menorizado do professor de educação especial.

*“Lá está, opto pela formação inicial mas, se ficar colocada no grupo 910, também não fico descontente, até porque a ideia que eu tinha inicialmente é diferente. Acabei por gostar mais deste tipo de intervenção.” (EA7)*

*“É assim, eu prefiro a minha formação inicial. Mas tenho lá dois meninos que até têm necessidades, eu trabalho com eles na sala... (...) Mas acho que queria sempre a minha formação inicial, porque esta tem muitas barreiras, há muitas barreiras que ainda não desmistificaram, o tipo de trabalho, o professor de [educação] especial como é visto pelos outros professores.” (EB2)*

*“Em igualdade de circunstâncias, neste momento, pelos receios que tenho de não poder estar à altura de um desafio desses, se calhar optaria pelo grupo 300. Neste momento, porque estou bem mais por dentro daquilo que são os problemas destas populações (...) eu iria para aquilo a que se chama a zona de conforto e, efetivamente, a minha zona de conforto é o grupo 300 onde estou há doze anos.” (EB7)*

*“Se estiver em igualdade de circunstâncias, sem dúvida que eu iria para o português só porque tenho mais anos de serviço, tenho mais prática, tenho mais à-vontade. Isso sem dúvida.” (EC3)*

Apesar desta questão ter sido colocada na fase final da formação de professores para a educação especial, um grupo de entrevistados continuou a referir que a opção constituía uma preferência a equacionar. Na balança da ponderação apresentaram, num prato, a novidade que constituiu a educação especial e a vontade de a praticar e, no outro, a segurança e o conforto proporcionados pelo grupo da formação inicial.

*“Eu gostava de optar pelo [grupo de recrutamento] 910 até pela novidade que isso constitui porque, como esta especialização não tem um estágio, eu acho que seria a oportunidade de eu fazer esse estágio. Porque por muita teoria que nós aqui tenhamos e daquilo que vou conversando com outras pessoas que fizeram também essa especialização, é que só o terreno é*

*que nos vai dando formação contínua. Por outro lado, aquela insegurança do não saber fazer tão bem e de me sentir mais confortável no grupo que eu já conheço desde sempre, a decisão é um bocadinho difícil.” (EA11)*

*“Mas se o meu grupo continuasse, por exemplo, a ser obrigatório como era, eu não sei, eu acho que tinha que pensar duas vezes. Muito sinceramente, eu acho que tinha que pensar duas vezes. Não era logo assim tão linear.” (EB9)*

Em suma, os dados e as referências parecem indicar que a formação de professores para a educação especial exerceu influência em alguns dos entrevistados ao ponto de os motivar e os levar a manifestar preferência pelo desempenho futuro de atividade profissional docente no grupo de educação especial. Esta consideração radica no facto do número dos entrevistados que, no final da formação, manifestou motivação para concorrer ao grupo de educação especial ter aumentado comparativamente à fase inicial das entrevistas, passando, inclusivamente, a constituir o grupo de entrevistados mais significativo.

### 7.5.2. Motivações para a formação em educação especial

Um dos objetivos do estudo remetia para a determinação das motivações dos indivíduos para a frequência de formação de professores para a educação especial. A análise de conteúdo das entrevistas permitiu identificar um leque diversificado de fatores motivacionais para a frequência desta formação específica (figura 8).

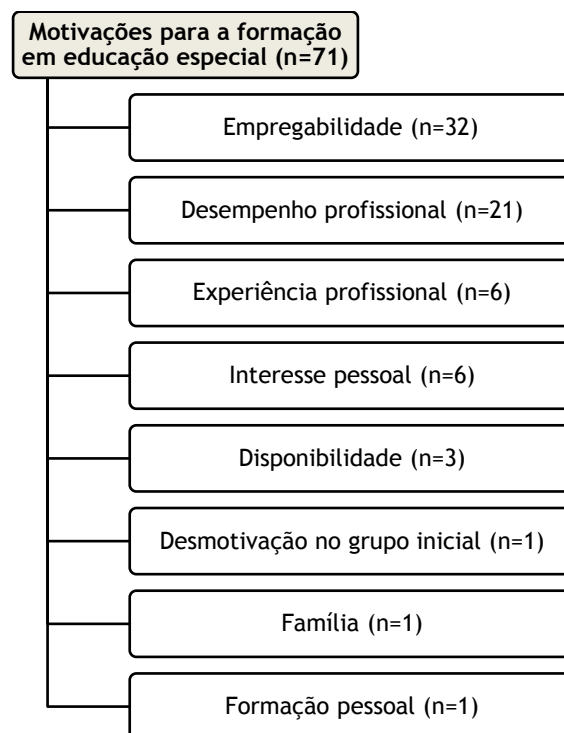


Figura 8 - Representação gráfica das motivações para a formação em educação especial

O motivo mais referenciado pelos entrevistados para a frequência da formação relacionou-se com a empregabilidade na perspetiva de procura de emprego e de maior estabilidade e

segurança profissionais (M. Araújo, 2012; Madureira, 2012), assim como, em algumas circunstâncias, a ausência de outras alternativas profissionais (B. Cruz et al., 1988) na área da docência. Este fator motivacional foi evidenciado numa multiplicidade de expressões emitidas pelos entrevistados: “Empregabilidade. Tornar a minha situação de emprego mais acessível” (EA10), “alargar o meu leque de opções de colocação profissional” (EA11), “Uma luz ao fundo do túnel” (EA2), “arranjar emprego” (EB3) e “abertura de uma nova porta” (EB5).

A empregabilidade surgiu, assim, como a referência mais frequente e evidente, decorrente, em algumas circunstâncias, da ameaça ou de situação real de desemprego, como descrevem os seguintes comentários:

*“...mas também está a questão de eu sentir que tenho os dias contados como professora de (...) e que tenho de me virar para outro grupo de recrutamento. Tem a ver com a questão profissional, desemprego.” (EA5)*

*“E vi-me, este ano, no desemprego pela primeira vez e disse “não, eu tenho de dar uma volta à minha vida”. Como eu não quero sair da área do ensino e como eu acho que nós, quando somos formados para lecionar, somos educadores, seja no grupo 510, no 500, no 230 ou na educação especial, eu disse “não”.” (EA3)*

*“É assim, as motivações são mesma a nível profissional porque já estou a lecionar há vários anos. Este ano foi o primeiro ano em que fiquei desempregada. Também já andava para fazer formação há quatro, já com esse medo de ficar sem lecionar.” (EC4)*

Por outro lado, tornou-se evidente a procura de estabilidade profissional que, em determinadas situações, radicava na mudança de relação jurídica de trabalho.

*“...não vou dizer que também não há uma pequenina percentagem de trabalhar para um futuro mais estável em termos profissionais. Também não lhe digo que não há, o que é normal.” (EA3)*

*“...também é a possibilidade de sair do regime jurídico em que estou do ponto de vista profissional. (...) Do ponto de vista de relação jurídica, é extremamente precário e é a minha possibilidade também de voltar ao ensino com mais garantias e mais estabilização, pensando também na minha parte pessoal.” (EA8)*

Isto mesmo é congruente com o recente relatório do CNE (2014a) onde se alerta para o facto de, em alguns casos, a motivação para a educação especial não decorrer da escolha intencional de um percurso profissional mas da possibilidade de obtenção de emprego ou de aproximação à residência, por se considerar que os grupos de recrutamento de educação especial possibilitam maior facilidade na colocação de docentes.

Para além da empregabilidade, outro fator motivacional significativo referenciado remete para o desempenho profissional na perspetiva de procurar colmatar lacunas profissionais e estar preparado para lidar e saber dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, sobretudo em contexto de sala de aula.

*“Já me tinha passado pela cabeça ter que investir a esse nível porque na minha área (...) é uma daquelas em que os alunos com necessidades educativas especiais recorrem em aulas de ensino personalizado, etc, e eu, por vezes, não conseguia gerir muito bem o que eu tinha de ensinar,*

*a forma de transmitir os conhecimentos, etc. Eu achava que precisava de encontrar uma formação que me viesse ajudar nesse sentido.” (EA11)*

*“É assim, eu sou uma pessoa que (...) sempre fui muito reta e não me sentia e, nestes anos de serviço, nunca me senti bem ter alunos com necessidades educativas especiais e não poder chegar até eles de outra forma.” (EB5)*

*“Inicialmente foi o facto de ter tido e ter constantemente alunos com necessidades educativas e de sentir que me faltavam algumas ferramentas para conseguir chegar e para conseguir fazer com eles o melhor trabalho possível. Portanto, achava que havia aqui uma lacuna qualquer na minha formação e que eu não estava devidamente preparada para chegar o melhor possível, e era aquilo, ao fim e ao cabo, que eu... era aquilo que queria fazer. A primeira motivação foi, realmente, essa, preencher essa falta que eu sentia.” (EB7)*

Um grupo significativo de entrevistados sublinhou a presença sistemática de alunos com necessidades educativas especiais nas suas salas de aula e a consequente necessidade de obtenção de formação para lidar com essa situação (M. Araújo, 2012; M. Lopes, 2013; Simeonsson et al., 2010). A necessidade de formação nesta área está bem patente no relatório *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2014) onde 26,5% dos professores portugueses que lecionam no terceiro ciclo do ensino básico indicam ter carência de formação na área do ensino de alunos com necessidades educativas especiais. No mesmo sentido, o CNE (2014a) e o Grupo de Trabalho sobre Educação Especial (Cunha, 2014) propõem a atualização dos programas de formação inicial com a integração das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva.

Alguns entrevistados referenciam experiências profissionais positivas desenvolvidas no trabalho docente com alunos com necessidades educativas especiais (Madureira, 2012) como fator motivacional para a frequência da formação de professores para a educação especial.

*“Durante quatro anos estive colocada numa escola (...) em que lidei com muitos miúdos efetivamente com necessidades educativas especiais e gostei. Ou seja, inicialmente achava que não era capaz (...). Durante quatro anos, quando estive em (...), gostei, gostei mesmo muito.” (EA9)*

*“O ano passado, por exemplo, tive um aluno com paralisia cerebral na sala de aula. Foi temporário, um horário temporário de apenas dois meses, mas eu optei por mudar a minha secretária para ao pé desse aluno. (...) teve sucesso comigo. (...) Portanto, é assim, e a turma era grande mas conseguiu-se fazer alguma coisa e isso foi umas das coisas... Tenho que me especializar em alguma coisa, saber mais. Pronto. Já tive autistas, paralisia cerebral, espinha bífida, uma série de casos.” (EB5)*

De facto, o contacto docente com situações reais é uma das estratégias bem-sucedidas que pode desenvolver expectativas realistas e positivas sobre os alunos com necessidades educativas especiais (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Outras referências, ainda que em menor escala, sublinharam o interesse pessoal como fator motivacional. A esfera do domínio do interesse pessoal (M. Araújo, 2012) ou dos motivos pessoais (Madureira, 2012) relaciona-se com o facto do próprio entrevistado ou de familiar próximo apresentar limitações ou, então, remete simplesmente para o gosto pela temática das necessidades educativas especiais.

*“Depois eu própria também tenho uma deficiência motora.” (EA9)*

*“Questões pessoais também. Tenho alguém na família com problemas e desde aí que tinha, queria sempre enveredar por essa formação” (EC1)*

*“eu também sempre gostei muito de tudo o que é relacionado com a educação especial. (...) Eu gostava muito e gosto de tudo o relacionado com psicologia e... e sempre gostei de lidar com estas crianças” (EB4)*

*“E, realmente, sempre me fascinou trabalhar com este tipo de alunos” (EC2)*

Alguns entrevistados, decorrente, essencialmente, da situação de desemprego em que se encontravam, associaram a condição de disponibilidade de tempo como fator impulsionador para a frequência da formação.

*“Neste momento, o facto de também não estar a dar aulas também foi... pensei em vir porque tenho mais disponibilidade. Pronto. Não quer dizer que, depois que fique colocada, não venha na mesma. Mas era uma forma também de ter uma ocupação e de ficar com outras valências.” (EB1)*

Por outro lado, um dos entrevistados referiu o sentimento de desmotivação no grupo inicial como fator motivacional para a frequência da formação de professores para a educação especial e posterior mudança de grupo de recrutamento. Esta desmotivação decorreu essencialmente da postura de aparente desinteresse e falta de empenho dos alunos face às atividades letivas desenvolvidas pelo docente da disciplina.

*“...o descontentamento com o lecionar no meu grupo de base (...). Digo-lhe, estou um bocado cansada de dar tanto e de receber tão pouco, de achar que nós temos que fazer e de não ter um bocadinho da parte deles [alunos], de serem sensatos e dizerem “não, o professor está a tentar ajudar-nos, vamos também esforçar-nos.” (EA3)*

Um outro entrevistado associou e referenciou, ainda, a influência da família como fator motivacional adicional para a frequência desta formação (B. Cruz et al., 1988). Neste caso concreto, a simples presença de um familiar constituiu mais um motivo que determinou a frequência da formação de professores para a educação especial.

*“...a minha irmã (...) quer concorrer [para educação especial] (...) e vim com ela, foi a motivação também. Eu quero fazer mas, assim, o que me levou mesmo, assim, vamos e vamos as duas fazê-lo, foi mesmo assim o que me levou.” (EA4)*

Outro entrevistado referenciou a formação pessoal como fator motivacional, numa conjugação de interesses pessoais e profissionais, quer pelo desejo de gostar de vir a trabalhar no grupo de recrutamento de educação especial, quer por se deparar com regularidade com alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.

*“Estou mesmo para formação pessoal. E sempre quis porque gostaria um dia mais tarde de trabalhar nessa área. Mas neste momento não o vou fazer porque gosto imenso de estar a trabalhar (...) onde estou. Já estou efetiva. Estou ali no centro de (...). Adoro. E tenho tido também destes casos, tenho praticado, tenho tido acesso a estes meninos.” (EA4)*

Os estudos têm demonstrado que existem múltiplas razões subjacentes à escolha do ensino como profissão, podendo interferir fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional, constituindo a predominância de uns sobre os outros fruto de condições individuais e circunstanciais (Gonçalves, 2007). Contrariamente aos resultados obtidos por outros estudos que abordaram a temática das motivações para a docência, ainda que de forma exploratória (B. Cruz et al., 1988; S. Cruz, 2012; Madureira, 2012), verificamos que, do leque das motivações indicadas, não consta qualquer referência aos fatores associados à vocação ou à escolha inicial. Segundo o estudo empírico realizado por Gonçalves (2007), centrado na motivação para a carreira docente, existem vários fatores que interferem e levam à opção pela profissão de professor. Desde logo, surge a vocação, associada ao gosto pela profissão e à satisfação pessoal. No entanto, constata-se que existem docentes que aderiram à profissão sem sentirem vocação inicial. A vocação não constitui um fator linear na medida em que a profissão docente se constrói e deve ser encarada numa perspetiva científica, podendo o próprio exercício da profissão vir a tornar-se motivador.

### 7.5.3. Expectativas sobre a formação de professores para a educação especial

Um objetivo do estudo relacionou-se com a identificação das expectativas que os indivíduos possuíam face ao processo de formação de professores para a educação especial. As expectativas recolhidas no início do processo de formação de professores para a educação especial encontram-se esquematizadas segundo as referências dos entrevistados (figura 9).

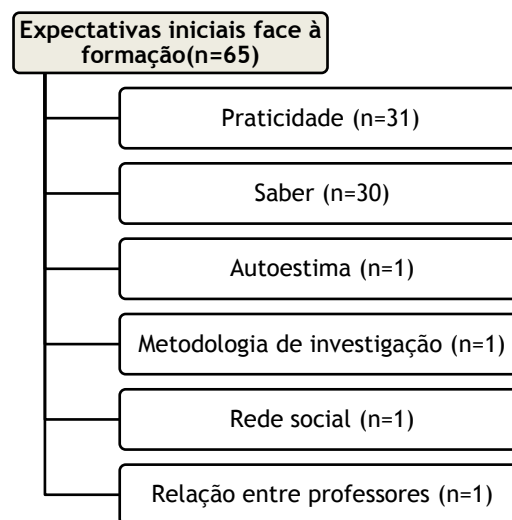


Figura 9 - Representação gráfica das expectativas iniciais

Da análise dos dados, os entrevistados referenciaram prioritariamente a componente prática e o domínio do saber, isto é, as capacidades e os conhecimentos, em larga medida indissociáveis e considerados dois dos três elementos fundamentais das áreas de competência basilares para todos os professores (AEDEE, 2012).

A praticidade, na perspetiva do saber fazer ou da prática profissional, foi significativamente referenciada e repercutiu-se em expressões que remetem para a procura de “ferramentas e métodos” (EA2) de intervenção, “estratégias” (EB2) e “técnicas” (EB6).

*“...espero, quando vim para esta formação, ouvir mais coisas de métodos alternativos de ensino, outras opções para além do regular, da normalização. E nesse sentido, eu fiquei muito contente com o seminário porque ouvi coisas que não são aplicadas à escola mas que daqui se calhar por dois ou três anos até poderão vir a ser. São métodos alternativos que são experimentados pelos pais, por voluntários e que provavelmente daqui por alguns anos vão passar para a escola. E eu tenho expectativas de receber informação a esse nível.” (EA5)*

*“...eu tenho consciência que a melhor aprendizagem que se faz é a aprendizagem em contexto e tenho a expectativa de neste curso conseguir fazê-lo.” (EA6)*

*“Uma das partes que me assusta é saber se vou conseguir lidar com as diferentes deficiências dos alunos, ou seja, cada deficiência vai precisar de uma resposta, e acho que eles vão-nos preparar efetivamente em termos de metodologias de intervenção.” (EA9)*

A praticidade vai, deste modo, ao encontro da aprendizagem de metodologias específicas de intervenção e da descoberta como se faz na educação especial (Madureira, 2012), mas, também, do progresso dos esforços de implementação da educação inclusiva nas escolas (Sharma et al., 2009). Neste domínio, destacam-se o contacto com experiências bem-sucedidas, a análise de casos, a partilha e a reflexão enquanto estratégias metodológicas práticas de formação para a inclusão (Forlin & Sin, 2010).

De igual modo, os entrevistados apresentaram expectativas relacionadas com a dimensão do saber, isto é, a aquisição de conhecimentos numa perspetiva de fundamentação teórica da prática que dê “bases” (EA1) e abra “umas portas em termos de conhecimentos nesta área e que (...) seja útil” (EA10).

*“E aprender novas temáticas que eu não sei nada de educação especial. Sinto-me um autêntico NEE [aluno com necessidades educativas especiais] aqui nas aulas.” (EA12)*

*“...espero que encontre aqui alguns quadros teóricos, com certeza que serão dados, alguns quadros teóricos no sentido de procurar encontrar estratégias, também fundamentações psicopedagógicas, que permitam alinhar por uma determinada conduta ou por várias condutas que me permitam ir ao encontro daquilo que são as necessidades dos educandos.” (EC6)*

*“O objetivo é capacitar-me, quer dizer, (...) capacitação técnica de manipulação, porque há muita legislação que envolve a educação especial, há muitos pequenos detalhes, muitos mesmo, que eu preciso de me sentir à-vontade com eles para me tornar um bom profissional nessa área.” (EA6)*

Os comentários dos entrevistados evidenciaram a ausência de formação na área das necessidades educativas especiais na formação inicial. Daí resultou a importância atribuída às novas temáticas abordadas na formação, aos quadros teóricos, à capacitação técnica que envolve a educação especial. Associado ao desejo de “perceber um bocadinho estes termos das necessidades [educativas especiais], da inclusão” (EB2), emergiram vários domínios mais específicos, onde o conhecimento remete para a prática profissional, tal como ilustram as expressões:

*“...suporte legal que está associado a estes alunos e toda a documentação que é necessário que estes alunos tenham para prosseguir os seus estudos...” (EA7)*

*“...competências que (...) permitam avaliar e a diagnosticar mais facilmente...” (EB1)*

*“...saber definir estratégias para conseguir que essas crianças tenham uma evolução.” (EB10)*

*“...preparação para todo o percurso burocrático que eu sei que isto exige.” (EA11)*

Por outro lado, foi sublinhada a importância da aquisição de conhecimentos e de conteúdos enquanto processo de atualização ou aprofundamento profissional docente.

*“...adquirir novos conhecimentos, porque nós temos de estar sempre em constante atualização...” (EA12)*

*“Para já, adquirir conceitos que eu não sei. Eu sei os conceitos mas não sei depois na teoria o que é que eles significam e o que é que é profundamente, assim, no aprofundar da situação, o que é que são.” (EB8)*

*“Há conceitos que nós ouvimos e que, sei lá, dislexia, autismo, trissomia 21, toda a gente sabe, penso eu que toda a gente, pelo menos quem tem alguma formação sabe minimamente o que é que quer dizer. Só que depois, se esmiuçar, dou conta da minha ignorância, apercebo-me um bocado da minha ignorância (...) Mas há determinados conceitos que... que afinal eu apercebo-me que até estou muito verdinha, que tenho muito por onde, que tenho muito que aprender...” (EC3)*

Com uma evidência menos expressiva em representatividade, um entrevistado aludiu a expectativas associadas à criação de uma rede social centrada no grupo de docentes à qual se possa recorrer como suporte ou em caso de necessidade.

*“É muito importante, na minha ótica, esta pós-graduação para conseguir links se eu precisar disso. E esses links passam do ponto de vista concreto (...) também [por] criar a rede social, quer de pessoas que já estão com mais formação, quer de colegas meus de grupos disciplinares... (...) Mas interessa muito a rede social que eu enquanto formadora e enquanto professora nunca criei... (...) Portanto, eu neste curso vou conseguir ter a rede pessoal de pessoas que pensam de maneira dramaticamente diferente favoravelmente aos alunos... (...) Portanto, acima de tudo, é criar os atalhos. Se eu tiver a oportunidade de experimentar, há pessoas, recursos que eu sei onde estão localizados.” (EA8)*

De igual modo, um entrevistado fez referência à questão da relação entre professores, designadamente à aparente dicotomia entre o universo dos professores do ensino regular e a esfera dos docentes de educação especial. Neste sentido, esperava que a formação de professores para a educação especial lhe permitisse contribuir para a melhoria do ambiente educativo, esbatendo a clivagem entre os professores das diferentes modalidades educativas e congregando esforços e sinergias, tendo como elemento central o aluno.

*“...eu falei numa coisa que me tem sempre feito muita confusão, que é, há sempre ali um abismo muito grande entre os professores da educação especial e os outros professores. Parece que há sempre ali uma guerra. E aquilo que nós debatemos (...) foi até que ponto nós vamos ser capazes de mudar isto. (...) porque é que não há aquele entendimento, porque, no fundo, quem ganharia seriam as crianças, e porque é que não há aquele entendimento. Parece que os professores estão sempre contra o professor de educação especial (...) até que ponto é que nós poderemos ou não, agora com esta formação e talvez com o nosso conhecimento já como professores que temos desses miúdos, até que ponto é que poderemos ou não mudar alguma coisa.” (EB9)*

Numa ótica mais personalizada, um entrevistado referenciou como expectativa o desenvolvimento da sua “autoestima” (EB8). Outro mencionou a expectativa de poder evoluir ao nível da metodologia de investigação para “aprender a fazer um trabalho científico, uma tese, porque nós também não temos muito essa noção, fazemos os trabalhos, fazemos uma introdução, fazemos o corpo do trabalho” (EB2).

Em síntese, os entrevistados apresentam expectativas direcionadas, sobretudo, para o desempenho da prática profissional em educação especial e para a aquisição e consequente atualização e aprofundamento de conhecimentos relacionados com esta modalidade educativa. Trata-se de duas dimensões indissociáveis, na medida em que se complementam e implicam mutuamente.

#### 7.5.4. Considerações sobre a formação de professores para a educação especial

Na fase final da formação, os entrevistados foram convidados a efetuar um balanço e uma análise da formação recebida, tendo como ponto de partida as expectativas apresentadas inicialmente. Do conjunto de considerações, resultaram referências que nos possibilitaram traçar uma caracterização geral do processo de formação de professores para a educação especial frequentado por estes entrevistados (figura 10).

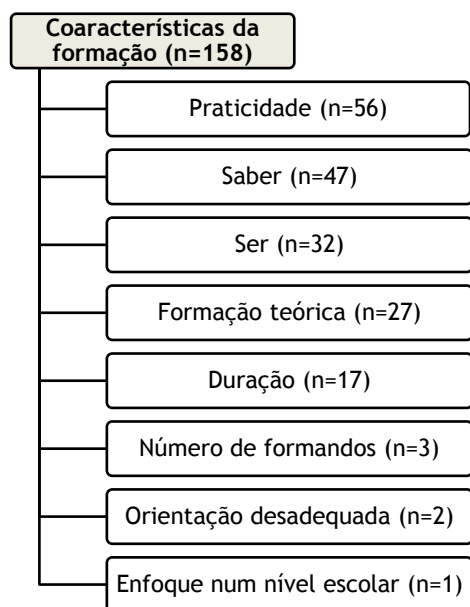


Figura 10 - Representação gráfica das características da formação

Os entrevistados foram unânimes ao considerarem que a formação de professores para a educação especial pecou por falta de praticidade. A formação de professores deve incentivar e proporcionar o desenvolvimento de experiências de aplicação da teoria na prática e de contacto com ambientes inclusivos (AEDEE, 2012; A. Costa et al., 2006). Neste caso, os entrevistados destacaram a falta de componente prática (Esteves, 2009; Madureira, 2012)

essencialmente em dois níveis: intervenção e contacto com alunos com necessidades educativas especiais em ambiente natural de atividade profissional; e elaboração de documentos processuais e de materiais de intervenção. A ausência de componente prática ao nível do contacto e da intervenção em contexto natural foi sublinhada por alguns entrevistados, como ilustram as seguintes referências:

*“Agora vejo que muita coisa... acho que, em questões práticas, o curso falhou muito pelas questões práticas e este curso é sobretudo prático.”* (EA2)

*“...penso que seria importante, também, o curso contemplar uma parte mais prática, ou seja, uma componente em que nós possamos ir a unidades, a centros de reabilitação, e ver a prática, estar mesmo na prática.”* (EA7)

*“...penso que deveriam de apostar nestas formações mais na parte prática e não tanto na parte teórica, porque a parte teórica acaba por passar um bocadinho. E o que nós precisamos efetivamente e realmente é de maneiras e de processos de trabalhar quando formos para o terreno, não é?”* (EB1)

*“...realmente estava à espera de aprender mais, mais na parte prática, e sinto que temos muitos trabalhos mas muito a nível de investigação que pouco têm de prático. (...) Mas tinha uma expectativa de trabalhar mais no terreno.”* (EB2)

*“Estava à espera de mais prática. Não tanta teoria, tanta coisa repetida, estava à espera de mais prática para trabalhar com NEE’s.”* (EB6)

*“...tudo isso pode ter interesse conhecer a parte teórica das problemáticas, as etiologias, classificações, instrumentos de avaliação e etc, mas depois não fazer a aplicação desses mesmos instrumentos e, quer dizer, que era ao fim e ao cabo aquilo que me motivava e que eu estava à espera e que não estou a encontrar, pelo menos da forma como eu gostaria de encontrar.”* (EB7)

*“...eu acho que faltou uma parte prática ao nível dos materiais, a trabalhar com as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. (...) Foi enriquecedor mas é necessária a outra parte também. E eu acho que faltou essa parte neste curso, a parte prática para nos ensinar a estar numa unidade de ensino estruturado, por exemplo, com autistas, que é muito prática, tem calendários, tem imagens, tem colagens, tem fotografias, tem... E se nós não tivermos aquilo?”* (EA5)

Outras referências dos entrevistados destacaram a preocupação com a elaboração dos diversos documentos processuais inerentes à modalidade da educação especial e de materiais e recursos específicos de intervenção junto dos alunos com necessidades educativas especiais.

*“...gostava de saber chegar a uma escola e saber fazer um PEI, um CEI, um PIT sem pedir a ajuda a ninguém”* (EA12)

*“Aqui, por exemplo, devíamos fazer mais planos de intervenção, devíamos fazer mais esse tipo de relatórios, tudo isso acho que era importante nós aqui fazermos.”* (EB9)

*Acontece isto, o que devemos fazer, como devemos atuar. Materiais, por exemplo, a elaboração de materiais para essas crianças também.* (EC1)

*“É assim, eu queria coisas práticas, que eu use no dia-a-dia com os alunos. Eu quero ir para uma escola e saber fazer as coisas. (...) Gostava de saber trabalhar na informática, gostava de saber trabalhar, adaptar tudo isso. Gostei muito do seminário do primeiro semestre por causa disso, porque realmente eram coisas práticas, eram jogos, eram... era o trabalho cooperativo com os alunos, era tudo isso que eu necessito. É isso que eu preciso para as aulas, é isso que eu preciso para ser professora. Eu preciso de saber fazer uma adaptação a um currículo. Eu*

*preciso de saber preencher os documentos. Como professora tenho que saber isso. Isso requer coisas práticas. Eu preciso de coisas práticas. E há disciplinas que não são práticas.” (EB3)*

As referências dos entrevistados que remetem para a valorização da praticidade na formação de professores para a educação especial seguem na linha de alguns estudos realizados (Madureira, 2012; Matos, 2011; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) e das conclusões de grupos de trabalho que se debruçaram sobre a educação especial (CNE, 2014a; Cunha, 2014).

A praticidade remete de imediato para a prática pedagógica encarada como uma componente fundamental e, como tal, frequentemente valorizada na formação de professores (AEDEE, 2011; Esteves, 2009; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) pois tem a responsabilidade de garantir que os formandos estão adequadamente preparados para a tarefa de educar todos os alunos (Carroll et al., 2003). Os indivíduos em formação reconhecem e valorizam um património de práticas essenciais para dar confiança e desenvolver expectativas realistas e positivas sobre os alunos com necessidades educativas especiais e para lidar com situações inesperadas, assumindo particular destaque o contacto com situações reais de atividade docente nesta modalidade educativa, mas também com recurso a outras manifestações, como a análise e discussão de estudos de caso, relatórios, vídeos, entrevistas, relatos de experiências (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Correia (2008b, 2012) propõe que, para além das diversas áreas disciplinares, a formação especializada deveria incluir, por exemplo, um projeto, de carácter prático, traduzido num estudo de caso ou num estágio no terreno. As instituições formadoras de professores confrontam-se, deste modo, com um dos maiores desafios que é garantir aos seus formandos a oportunidade de praticar o que é ensinado nas salas de aula (Darling-Hammond, 2006; Sharma et al., 2013).

Estamos, assim, perante a valorização das fontes de saber profissional e das competências adquiridas a partir das situações e dos contextos de trabalho, secundarizando, de algum modo, as aprendizagens realizadas em ambientes formais de formação (Esteves, 2009). No entanto, o professor de educação especial deve dominar um conhecimento cada vez mais complexo e um repertório sofisticado de práticas de ensino (Brownell et al., 2010). A este propósito, as referências dos entrevistados evidenciaram a valorização da dimensão do saber adquirido ao longo do processo formativo, isto é, os conhecimentos abordados e adquiridos. As referências dos entrevistados sugerem que a dimensão do saber se possa organizar segundo quatro domínios de acordo com a natureza dos conteúdos específicos abordados: saber sobre inclusão e educação especial; saber sobre os procedimentos inerentes à educação especial; saber sobre legislação; saber sobre política educativa.

O domínio do saber no âmbito da educação especial e das necessidades educativas especiais é significativamente valorizado e reconhecido pelos entrevistados, como o demonstram as várias referências, contribuindo para a desmistificação desta modalidade educativa e para a reconfiguração do paradigma educativo.

*“Eu (...) via sempre a educação especial como um mundo à parte dentro das escolas e via erradamente. Portanto, a minha aprendizagem essencial, que eu fiz nestes seis meses, foi realmente verificar que a minha visão da educação especial dentro de uma escola estava completamente errada. Nesse sentido (...) aprendi e anexei conceitos que me são úteis para enquanto futuro professor de educação especial mas também (...) enquanto professor de outras áreas disciplinares. Eh, portanto, e esse paradigma, que é o paradigma da inclusão, realmente da escola para todos, é, digamos, o que mais positivo sai desta minha aprendizagem.” (EA10)*

*“Agora, de facto, foi muito enriquecedor porque em termos de perspectivas foi muito bom. (...) Eu achava... sinceramente nem sabia o que era o 3/2008, não sabia o que era, pronto, as terminologias concretas definidas, não é? Isso foi muito bom.” (EA4)*

*“Mas a nível dos conteúdos lecionados, a nível das abordagens que foram feitas, acho que foi muito positivo, aliás, eu tinha uma noção completamente diferente do que é realmente ser um professor de educação especial e abriu-me os horizontes. Foi uma visão muito positiva...” (EC2)*

O domínio do saber sobre a educação inclusiva é indissociável dos domínios relacionados com os procedimentos, a legislação e a política educativa. Numa perspectiva de complementaridade, alguns entrevistados teceram referências e valorizaram os conhecimentos no domínio do saber sobre os procedimentos e, conseqüentemente, sobre o domínio do vocabulário específicos da educação especial. Isto mesmo foi evidenciado por relatos de experiências e situações entretanto vividas durante o processo formativo que ilustram o efeito do conhecimento adquirido.

*“... ainda no outro dia estava a falar com um colega que é psicólogo da escola onde eu estava, e ele disse assim: Fogo, caramba, tu, dois meses que passaram e já falas como uma professora de educação especial. Ai, ó (...), pelo amor de Deus, não é assim, isto é muita teoria que é o que tu ouves, passas ali oito horas a ouvir isto, CEI's, PEI's, não sei o quê. E ele: Fogo, tu já pareces a (...), que é a coordenadora.” (EA3)*

*“Inclusive, eu tive uma experiência que foi nestas reuniões de avaliação, em que fui chamada para uma reunião especial, extraordinária, para um aluno que tem currículo específico individual e (...) em que apresentaram uma situação, e quando estavam a falar do aluno eu pude estar dentro do assunto e permitiu-me uma aproximação em relação ao aluno...” (EA9)*

*“É assim, eu tinha uma noção completamente diferente, não tinha um conhecimento... ficava muito aquém de saber trabalhar e lidar com miúdos com necessidades educativas e às vezes com determinados miúdos. E fiquei fascinada, porque fascinou-me ao mesmo tempo. Eu falo por exemplo da multideficiência, que para mim era assim uma coisa que, pensava que aqueles meninos, tinha aquela ideia (...) que, coitadinhos, eles estão ali, não fazem mais nada, e aquilo que se pode fazer e aquilo que se pode trabalhar com estes miúdos!” (EC2)*

Por outro lado, alguns entrevistados mencionaram o domínio do saber sobre a legislação e as suas implicações enquanto profissionais docentes, não só enquanto possíveis professores de educação especial mas também da educação e do ensino regulares.

*“Em termos de abordagem à legislação em vigor, foi muito boa e foi muito esclarecedora. Nesse aspeto acho que vou muito bem preparada daqui porque eu, apesar de trabalhar com meninos das necessidades educativas, (...) não tinha a verdadeira consciência de que todas as nossas ações são, como é que eu hei de dizer, são regulamentadas. Tudo, tudo. Tudo o que eu faço na educação especial é regulamentado. E eu deveria saber isso. Agora sei, mas foi preciso tirar uma especialização.” (EA5)*

*“... porque havia coisas que uma pessoa não fazia a mínima ideia de que existissem em termos, por exemplo, de acessibilidades, das leis, de tudo isso que está por trás da educação especial, porque nós quando estamos no ativo como docentes sem ser [da educação] especial sabemos*

*que existem aquelas leis mas passa-nos tudo ao lado. Existem aquelas leis mesmo específicas e nesse aspeto, sim, aprendemos bastante.” (EB5)*

Os conhecimentos sobre a legislação estão significativa e positivamente relacionados com atitudes favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Forlin & Chambers, 2011).

Outros entrevistados evidenciaram os conhecimentos adquiridos como impulso para a reflexão e a assunção de uma postura crítica face à política educativa, ou seja, valorizaram, também, o domínio do saber sobre política educativa.

*“[A formação] Tem [impacto] (...) no esclarecimento, na tomada de consciência da realidade (...), até do estado, da situação geral da educação, porque quando se fala em inclusão, que é um aspeto de que se fala muito nas necessidades educativas, é impossível não falar da escola e do ensino regular, de falar de tudo, e nesse aspeto vou com uma visão completamente diferente do que a que tinha antes.” (EA5)*

*“...eu aprendi aqui muitas coisas que, realmente, se calhar ainda não tinha parado para pensar nelas...” (EB1)*

*“...ganhei alguma bagagem teórica e também alguma capacidade crítica...” (EC6)*

As referências ao domínio do saber sobre educação inclusiva e sobre política educativa vão ao encontro da perspectiva de Loreman, Forlin e Sharma (2007) quando referem que a abordagem dos conteúdos académicos relativos ao conhecimento da política e da legislação sobre a educação inclusiva devem fazer parte dos programas de formação de professores na medida em que influenciam os níveis de confiança que, por sua vez, têm um impacto muito significativo sobre as atitudes. Este aspeto é reforçado por um estudo realizado em Hong Kong onde se conclui que o aumento do conhecimento da legislação e da política educativa e uma redução nas preocupações sobre o ensino inclusivo, decorrente da frequência de formação superior em educação inclusiva, são considerados os principais preditores de maior eficácia do ensino para a prática inclusiva (Forlin et al., 2013).

Nesta dimensão do saber, apenas a referência de um entrevistado apresentou uma visão redutora sobre os conhecimentos abordados e adquiridos, revelando alguma insatisfação com o processo formativo e, por outro lado, valorizando a atitude investigativa e/ou de autoformação.

*“...eu saio daqui a saber muito pouco mais do que aquilo que sabia quando entrei, muito sinceramente. E aquilo que sei, tenho lido.” (EB9)*

Para além da praticidade e do saber, alguns entrevistados teceram referências ao impacto da formação ao nível da dimensão do ser, isto é, das atitudes e dos valores. As várias referências sublinharam, sobretudo, as alterações provocadas pela formação de professores para a educação especial ao nível da sensibilização, da compreensão e da postura para com os alunos com necessidades educativas especiais. Isto mesmo foi evidenciado nos comentários de entrevistados.

*“...estou muito mais sensibilizada para determinados aspetos que eu, anteriormente, avaliaria de forma mais igualitária: a forma de encarar os alunos, observá-los, a forma de lidar com... Isso sem dúvida que vai alterar, sim.” (EA11)*

*“...agora, vendo bem, acho que coloquei assim um bocadinho de lado os meninos [com necessidades educativas especiais] que não deveriam ter sido colocados, acho que não os incluí. E isso é uma coisa que por acaso me custa imenso, dizer isso. Mas... mas tenho noção que a partir de agora... por isso é que eu digo que é fundamental isto, esta formação. A partir de agora vou ter outro modo de olhar e vou tentar, é muito complicado, é, mas vou pelo menos tentar.” (EA3)*

*“Por acaso ainda agora comentei (...) que vejo a pessoa com deficiência completamente diferente. Nunca tive, pronto, sempre os vi sem preconceito nenhum, concordo plenamente que estejam na escola, mas agora vejo-os de maneira diferente. Eu acho que sim, que devem estar incluídos e que devemos, em breve, mudar realmente a nossa mentalidade, todos, os professores, os professores. Começar pelos professores.” (EB10)*

*“...ao longo do tempo (...) mudei a visão que eu tinha em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. Passei logo a vê-los com outros olhos. Só por isso acho que já valeu a pena.” (EB4)*

*“Começamos a ver as coisas noutra perspetiva. Deixa de ser o coitadinho e dá-nos uma vontade de agir.” (EB5)*

*“...estamos a falar de um público-alvo que é um pouco diferente e, como tal, temos que ter essa sensibilidade particular para lidar com esse público. Alertou-me também no sentido de procurar estar mais sensível para essa mesma realidade.” (EC6)*

Constatamos, desta forma, que as atitudes e os valores em relação à educação inclusiva e aos alunos com necessidades educativas especiais podem ser afetados de forma positiva pela formação de professores (AEDEE, 2011; Carroll et al., 2003; Loreman, 2007; Rodrigues, 2013; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012). De facto, o sucesso de uma sala de aula inclusiva depende de professores com atitudes positivas para com estes alunos (Maria, 2013; Rouse, 2006; Sharma et al., 2006).

A alteração de atitudes e de valores manifestou-se, também, na visão e na postura para com a figura e a função do docente de educação especial. Isso mesmo foi sublinhado nas referências de um dos entrevistados.

*“Eu vou-lhe dar um exemplo. Eu quando estava em conselhos de turma, normalmente estavam os docentes todos, está a professora de educação especial. Normalmente a professora de educação especial dá documentos ou envia por mail para nós antes lermos os documentos para quando formos para a reunião já levarmos alguma visão daquilo que se vai dizer. Vou ser muito sincera, eu e noventa e cinco por cento das minhas colegas não pegamos nos documentos e não sabemos e nem queríamos saber. Se calhar as coisas agora vão ser diferentes. É evidente, eu quando tinha os miúdos na sala de aula, tentava, enfim, fazer as coisas de forma mais adequada possível. Mas em termos de papelada, digamos assim, é verdade que não ligava rigorosamente nada.” (EB9)*

A este propósito, Pires e Rodrigues (2011) constataram que os docentes de educação especial revelaram uma insatisfação generalizada em relação ao trabalho com os professores do ensino regular e tinham a perceção generalizada que faziam parte de uma classe desvalorizada. O reconhecimento e a valorização socioprofissional dos professores de educação especial pelos

seus pares passam, sobretudo, pela promoção do trabalho conjunto destes docentes com os do ensino regular, de forma colaborativa e cooperativa (Reis, 2009).

Numa outra perspectiva sobre a formação, relativa à metodologia prevalente nos cursos, alguns entrevistados consideraram a formação demasiado teórica, em convergência com as conclusões de outros estudos anteriores (Madureira, 2012; Matos, 2011). Este aspeto remete para a aparente sobrevalorização da componente metodológica teórica e, conseqüentemente, para a falta de ligação com a prática, ou seja, para o divórcio entre a teoria e a prática na formação de professores (Marcelo, 2009), como ilustram as referências obtidas.

*“...a metodologia que se utilizou foi muito teórica...” (EA8)*

*“Acho que [o curso] foi fundamentalmente teórico...” (EA11)*

*“...temos muito na parte teórica, ficamos a conhecer realmente muitos autores e nessa parte, mas, depois, para transpor para a nossa prática pedagógica... pft...” (EB2)*

*“...está a revelar-se bem mais teórico do que aquilo que eu desejaria.(...) Agora, uma coisa é a parte teórica e depois outra coisa é saber fazer...” (EB7)*

*“E o curso é muito teórico, muito, muito, muito! (EB9)*

*“...o curso peca por excesso teórico e tem a brecha da prática.” (EC6)*

*“Acho que se baseia um bocadinho muito pela teoria. Obviamente, temos de saber a teoria para depois podermos fazer a prática, mas acho que é demasiada teoria e pouca prática.” (EB8)*

*“...não estou a ver que estas metodologias do ponto de vista teórico sejam facilmente adaptáveis à prática.” (EA10)*

Outro fator que emergiu das referências dos entrevistados remete para o período de duração da formação, considerado reduzido e, como tal, insuficiente para proporcionar uma preparação adequada ao desempenho de funções docentes em educação especial. Os entrevistados do campo de estudo frequentaram formações com duração de um ou dois semestres, conforme se tratou de um curso de especialização ou do ano curricular do curso de mestrado em educação especial. No entanto, apesar das diferenças, o fator da duração foi transversal aos entrevistados de ambas as tipologias de cursos.

*“...mas convenhamos que estamos a falar de seis meses. Nem um ano se calhar nos prepararia, dependendo do que nos vai aparecer pela frente.” (EA1)*

*“Devia ter mais horas.” (EA12)*

*“Os seis meses, acho que (...) é tudo sob pressão. Acho que se fosse, por exemplo, num ano, era muito mais fácil em termos de conseguirmos fazer as coisas com outra maturidade...” (EA3)*

*“...a pós-graduação é demasiado curta, não dá para fazer o trabalho de investigação que eu gostaria de fazer. Seis meses é muito pouco tempo para fazer a investigação séria.” (EA5)*

*“Ah, (...) isto é uma formação muito reduzida (...) Quer dizer, é um ano que não dá para conseguir estar minimamente preparado em todos os âmbitos, será muito difícil.” (EB7)*

*“E depois são muitos conhecimentos em pouco tempo.” (EB8)*

Estas referências ao período reduzido de duração da formação são congruentes com as apreciações expressas num estudo anterior efetuado por Madureira (2012). Também Correia (2008b, 2012) destaca este fator ao considerar que a formação especializada em educação especial deveria ter a duração de um ou dois anos.

No âmbito do funcionamento dos cursos, alguns entrevistados referenciaram como aspeto menos positivo o elevado número de formandos que constituíram a turma. Este fator foi referido apenas por entrevistados de um dos cursos de formação cuja turma comportava setenta formandos. A principal implicação referenciada remete para a impossibilidade do corpo docente prestar e assegurar o acompanhamento adequado aos formandos.

*“Nós somos, este ano, fomos muitos. Fomos setenta. O ano passado eram dez. É uma diferença muito grande. Dar assistência a setenta pessoas que não sabem nada disto, é essa a questão, é que não é a mesma coisa que eu ir fazer uma formação na área da (...), em que eu já domino, quero saber mais sobre um determinado conteúdo, é muito diferente. (...) Olhe, o menos positivo, eu diria (...) é perante um número exagerado de discentes eles darem ajuda a todos. É impossível.” (EA3)*

*“...a quantidade de alunos foi também muito grande o que originou, realmente, umas trapalhadas...” (EA10)*

A eventual definição do contingente mínimo e máximo de formandos faz parte da esfera de competências autonómicas das instituições de ensino superior, tendo em consideração os recursos disponíveis, designadamente quanto ao pessoal docente, instalações, equipamentos e meios financeiros. Neste aspeto, a qualidade da formação pode ser assegurada pela definição de um contingente mínimo e máximo indispensável ao bom funcionamento do curso.

Ainda na esfera do funcionamento da formação e da constituição do corpo docente, as referências de dois entrevistados aludem à orientação desadequada dos trabalhos de final de curso por parte dos respetivos orientadores. Este fator aponta para a quase ausência de orientação e para a desadequação do perfil do orientador ao tema em estudo.

*“...e depois também acho que em termos de projeto poderíamos ter sido mais bem apoiados. (...) Eu tenho a noção que a professora orientadora ajudou, contribuiu, foi pertinente nas questões que colocou, mas acho que aí falhou um bocadinho. Um orientador o que é? Alguém que orienta. (...) E aqui foi um bocadinho o trabalho feito só por nós e depois no fim é que é... É assim, nós, eu acho que podemos exigir, devemos ser exigentes, até para bem dos alunos, mas quando damos azo a que isso seja possível, não é? Eu se aflorar um tema e não o puder desenvolver como eu acho que tem de ser, obviamente que no teste não vou colocar da mesma forma, porque não vou estar a prejudicar os meus alunos, e nós aqui sentimos um bocadinho isso.” (EA3)*

*“Eu gostaria de ter um orientador mais ligado à minha área de investigação, por assim dizer. E, nesse aspeto, sinto-me descontextualizada, sinto-me desamparada. (...) estou a fazer um trabalho de investigação ligada à educação especial mas com uma vertente ligada à educação*

*pela arte, e nesse aspeto sinto-me frustrada porque não tenho orientação que eu imaginava, que eu queria ter, nem estou a desenvolver aquilo que realmente queria desenvolver.” (EA5)*

Numa outra perspetiva, um entrevistado referiu, ainda, o direcionamento dos conteúdos e das abordagens realizadas na formação com ênfase num nível escolar, neste caso, o primeiro ciclo do ensino básico.

*“[A formação] foca muito uma área de ensino muito do primeiro ciclo, muito crianças mais pequenas, e que não alarga para outros ciclos mais avançados, para o terceiro e para o secundário. Penso que toda esta perspetiva metodológica e teórica está vocacionado, o enfoque é mais para criancinhas do primeiro ciclo.” (EA10)*

Este fator pode ter condicionado e limitado, de algum modo, a preparação dos formandos na medida em que a esfera de intervenção dos docentes de educação especial é a única transversal aos diversos níveis educativos do ensino não superior, podendo exercer atividade letiva desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

Em síntese, partindo das considerações dos entrevistados, a formação de professores para a educação especial parece privilegiar essencialmente a componente teórica, predominando a incidência no domínio do saber e a carência de componente prática. No entanto, os dados apontam no sentido de que a formação de professores para a educação especial contribui para a alteração de atitudes e de valores face à educação inclusiva e aos alunos com necessidades educativas especiais, com especial incidência ao nível da sensibilização. Por outro lado, os cursos de formação de professores para a educação especial indiciam ter uma duração reduzida face às exigências decorrentes dos domínios e das áreas temáticas abarcadas e da necessidade de introduzir a componente de prática profissional.

### 7.5.5. Impacto da formação na atividade docente em educação especial

Na fase final do processo formativo, os entrevistados foram ainda questionados sobre o grau de preparação que sentiam ter para o exercício da atividade docente em educação especial, procurando-se, deste modo, averiguar do possível impacto da formação no desempenho de funções docentes nesta modalidade educativa. As respostas dos entrevistados foram categorizadas segundo as apreciações de “não se sentir preparado”, “não se sentir totalmente preparado” e “sentir-se preparado” (figura 7).

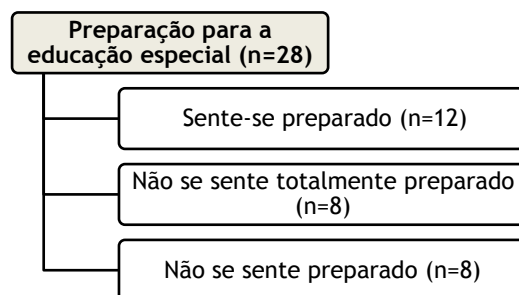


Figura 11 - Representação gráfica do grau de preparação para a educação especial

No conjunto das respostas, destacou-se ligeiramente o grupo de entrevistados que afirmou sentir-se preparado com a formação recebida para o exercício da atividade docente em educação especial. No entanto, esta afirmação não é categórica na medida em que alguns entrevistados ressaltaram que a confirmação do grau de preparação só poderia ser verdadeiramente aferida numa fase posterior, aquando da experiência profissional nesta modalidade educativa. Por outro lado, outros entrevistados destacaram que a formação de professores para a educação especial lhes proporcionou a aquisição de instrumentos básicos para iniciar a atividade docente e que serão enriquecidos posteriormente com a experiência.

*“Eu acho que preparada, na altura é que vamos poder dizer. É assim, teoricamente, supostamente, sim. Mas uma coisa é certa, depois em campo é que vão surgir as dificuldades. Teoricamente e supostamente, estarei preparada...” (EA1)*

*“Eu penso que sim, mas, lá está, só mesmo na prática é que uma pessoa tem a noção daquilo que faltou. Portanto, eu neste momento penso que sim.” (EA7)*

*“Ah, sim, sim. Sinto-me preparada. Sim. Até porque, é assim, nós antes de irmos fazer esta especialização, esta formação, eh... nós, nas nossas turmas normais, há sempre alunos com necessidades educativas. E nós, à partida, já temos que ter alguns conhecimentos prévios, não tão específicos como aqueles que aprendemos aqui, mas já temos que ter alguns conhecimentos para podermos trabalhar com eles.” (EB1)*

*“Não assim preparadíssima, porque isso acho que só mesmo depois com o tempo é que nós, lá está, na prática vamos sempre complementando e avançando. Mas sim, para iniciar, sim, sinto-me preparada.” (EB4)*

*“...eu acho que sim, que me sinto preparada... (...) Mas depois também parte um bocadinho da nossa forma de atuar e da nossa visão. Obstáculos? Vou ter muitos certamente. É preciso transpô-los e é preciso ir para a frente.” (EC3)*

Outros entrevistados referiram não se sentir totalmente preparados para o exercício da atividade docente em educação especial, embora assumissem uma atitude proativa no sentido de, em contexto real, virem a adquirir experiência e procurarem ultrapassar os obstáculos.

*“Sinto que estou sensibilizada para aquilo que eu tenho que fazer e depois, se vou ou não ser competente, acho que no momento só com muito esforço pessoal, com um trabalho em colaboração com outros colegas mais experientes, só aí é que realmente eu posso conseguir fazer um trabalho de qualidade. De outra forma, duvido.” (EA11)*

*“Serei uma estagiária numa primeira etapa rezando para que tenha um bom orientador no terreno.” (EA8)*

*“Sinto-me preparada com algumas limitações, se não forem muitas limitações! Porque é estes casos específicos que eu lhe digo, eu ainda não sei como abordar. Eu sei que isto depois só através da experiência é que nós lá vamos chegar, é como tudo, não é? Quando tiramos a carta também passámos no teste mas não temos a prática. E aqui é igual, passamos aqui na pós-graduação ou no mestrado mas depois temos que ver a prática. Mas é assim, acho que não estou totalmente preparada. Acho que não.” (EB8)*

*“...devo confessar que não me sinto plenamente preparado para assumir esse papel. No entanto, com aquilo que foram os conhecimentos, tudo aquilo que foi facultado por este curso, penso que pode ser útil para iniciar a atividade. Portanto, depois com a experiência, com o trabalho, com certeza que sentir-me-ei mais fortalecido e consistente na minha ação.” (EC6)*

Neste caso, os entrevistados destacaram os conhecimentos adquiridos e a sensibilização para esta modalidade educativa enquanto fatores determinantes para o início de desempenho de funções em educação especial, remetendo, também, para a importância do trabalho colaborativo com os restantes colegas como forma de aprendizagem prática e de resolução dos problemas.

Em ambas as dimensões “sentir-se preparado” e “não se sentir totalmente preparado”, os entrevistados remeteram para o posterior desempenho de funções docentes em educação especial enquanto mecanismo de aferição do grau de preparação proporcionado pela formação e, também, fonte de saber profissional e de aquisição de competências (Esteves, 2009), na ótica de complementaridade das aprendizagens realizadas em ambientes formais de formação.

Outros entrevistados sublinharam não se sentir preparados com a formação recebida para o exercício da atividade docente em educação especial, tal como ilustram os seguintes comentários.

*“Preparada, não. Não. Acho que não. Acho que precisávamos ainda muito mais. Tenho umas luzes, umas ideias, claro. De todo eram as que tinha no início. Mas preparada, não sei, acho que não, acho que precisava ainda de muito mais para estar mais preparada.” (EA2)*

*“Não me sinto muito à-vontade para... A minha esperança é que quando chegar a uma escola, se alguma vez exercer, alguém esteja lá para me ajudar porque eu não me sinto muito à-vontade.” (EC4)*

No cômputo geral, as referências indiciam que a formação de professores para a educação especial não corresponde totalmente às expectativas e às necessidades formativas dos indivíduos nem os capacita cabalmente para a assunção de funções autonomamente nesta modalidade educativa. Por outro lado, as referências dos entrevistados reforçam a importância da introdução de componente prática na formação de professores para a educação especial, proporcionando-lhes contacto com situações reais de atividade profissional, idênticas àquelas que irão encontrar no futuro, e, deste modo, garantindo uma adequada preparação para a docência nesta modalidade educativa.

#### **7.5.6. Modelo de formação de professores para a educação especial**

Com base na experiência formativa e nas considerações formuladas, os entrevistados foram motivados a indicar sugestões que, na sua ótica, contribuíssem para a melhoria do processo de formação de professores para a educação especial (figura 12). As propostas passam a ser analisadas de acordo com o critério do número de referências registadas por subcategorias.

Do leque de propostas apresentadas, sobressaiu a referência à praticidade. O reconhecimento da valorização da componente prática neste tipo de formação foi, uma vez mais, evidente. Trata-se de um domínio crítico destacado em outros estudos (Madureira, 2012; Matos, 2011; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) e recomendado para a formação de professores inclusivos

(AEDEE, 2011, 2012) e, no contexto nacional, para a formação especializada de docentes para a educação especial (CNE, 2014a; Cunha, 2014).

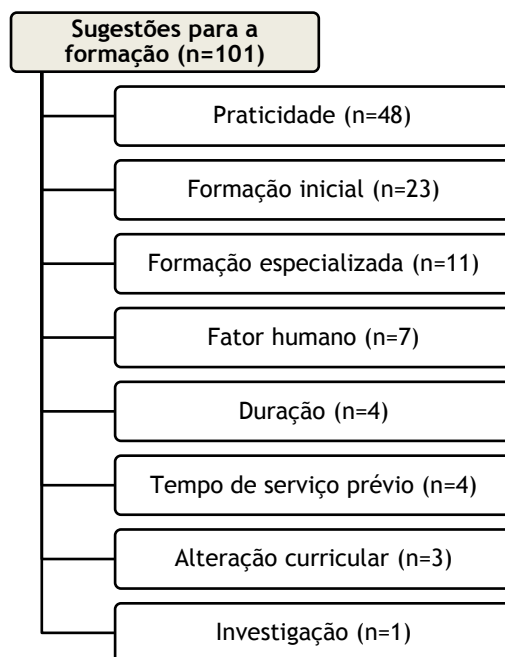


Figura 12 - Representação gráfica das sugestões para a formação em educação especial

Como referimos acima, a praticidade é entendida numa perspetiva lata, abrangendo desde as experiências pedagógicas em contexto e análise de casos à conceção e aplicação de materiais e à elaboração de documentos específicos da modalidade de educação especial. Isto mesmo é evidenciado em alguns comentários.

*“Eu vou batalhar no mesmo, a parte prática. Nós quando estagiamos, em qualquer área, para ser docente, nós articulamos muito com a parte prática, de um ano, de... E aqui não temos. Eu acho que é uma grande falha.” (EA4)*

*“É muito importante nós estarmos no terreno, presenciar o dia-a-dia de um professor de educação especial. Portanto, ter contacto mesmo com as crianças, ter contacto com todo o processo burocrático a nível de papéis. É importante isso e falha isso. (...) Mas era importante, em contexto de pós-graduação, existir uma parte prática, essencialmente prática para nos preparar a lidar com, neste caso, as unidades, centros de reabilitação. Estar mesmo ali.” (EA7)*

*“...uma prática pedagógica seria importante nesta formação, nem que fosse por pouco tempo, mas daria diferente. Eu acho que é diferente.” (EB5)*

Algumas referências dos entrevistados sublinharam a necessidade prática de dominar a elaboração e o manuseamento de documentos específicos desta modalidade educativa, designadamente, programas educativos individuais, currículos específicos individuais, planos individuais de transição, relatórios técnico-pedagógicos e circunstanciados, classificação internacional de funcionalidade, entre outros.

*“...por exemplo, ter uma componente prática mais forte, mais incisiva, porque depois em campo o que se nos vai deparar, as dificuldades, é como construir corretamente um PEI, que*

*saber interpretar corretamente a CIF, que nós abordamos mas, é assim, eh... (...) depois vamos ter que nos desenrascar, como é óbvio.” (EA1)*

*“...ir mais a questões práticas. Portanto, a questão de elaborar um PEI, um CEI, deveríamos de ter casos mais concretos.” (EA2)*

Por outro lado, numa ótica de enriquecimento do processo formativo, algumas referências de entrevistados contribuíram com a indicação de atividades formativas no sentido de introduzir ou reforçar a componente prática. Isto mesmo é exemplificado quando propuseram a realização de visitas de estudo e a exploração de análise de casos concretos como forma de contacto com o contexto real de trabalho, possibilitando a elaboração e, eventualmente, a implementação de planos de intervenção com definição de estratégias e criação, adoção e manuseamento de recursos materiais pedagógicos.

*“Por outro, acho que faz falta (...) visitar determinadas escolas, lidar com as crianças e com os profissionais que já trabalham com elas, é quase como uma espécie de estágio, se é que me faço entender. Acho que isso era muito proveitoso.” (EA11)*

*“...abordar mais situações concretas, de casos de, perante um aluno, o que é que nós podemos fazer...” (EA9)*

*“Acho que devia ser mais prático. Devia ser menos trabalhos, daqueles trabalhinhos de revisão de literatura, e mais prático. Mesmo a nível do que é que se tem mesmo de fazer, dos materiais, mesmo a trabalhar com certos materiais, acho que deveríamos ter unidades curriculares nesse sentido.” (EC4)*

Outras referências de entrevistados sublinharam que estes cursos de formação de professores para a educação especial deveriam contemplar períodos de prática pedagógica, designadamente na modalidade de estágio.

*“Acho que poderia ter sido de cinco meses e um mês de prática.” (EA4)*

*“Acho que é fundamental também na prática. Ou seja, nós aprendemos sim a base, os conteúdos, a parte teórica, mas depois também no campo. Acho que aí também é, quando nos vemos na situação prática, que temos que arranjar solução para isso tudo. Eu acho que se calhar em termos de pôr em prática é um bocado complicado, mas, se calhar haver, não ser só teoria, passar se calhar por uma formação, uma parte de estágio.” (EA3)*

*“...há várias instituições, por que não fazer parcerias com essas instituições e nós termos uma espécie de estágios, miniestágios, em que poderíamos ir dois ou três uma semana e ao fim de um ano talvez as coisas fossem menos complicadas. Isto acho que era uma ideia que não era de desprezar.” (EB9)*

*“Se calhar uma vertente mais prática. Não sei se lhe chamaria estágio, não sei se lhe poderia chamar assim, mas algo, não sei, algumas horas de prática, ir a determinados sítios (...) às salas da multideficiência, por exemplo, sobretudo esses casos assim, as salas do autismo (...) eu acho que poderia haver uma vertente mais prática, não só teoria. Penso eu que se poderia sugerir.” (EC3)*

*“Provavelmente através de um miniestágio. (...) Eu penso que poderíamos estar aqui a perspetivar outras formas de aprendizagem. Eu acho que é fundamental que haja esta simbiose entre a teoria e a prática, e quando ficamos apenas reduzidos à teoria, ficamos coxos, sentimo-nos coxos, e é fundamental que haja esta vertente prática, provavelmente um miniestágio, nem que fosse de um mês, não necessitávamos de muito tempo a lidar com a realidade em concreto para podermos, aí sim, sentir o que são as dificuldades e também para*

*podermos concretizar algumas daquelas que são as estratégias adequadas ao caso concreto que podíamos estar a desenvolver e a trabalhar.” (EC6)*

Segundo Correia (2008b, 2012), as especializações deveriam incluir um projeto de caráter prático concretizado na elaboração de, por exemplo, um estudo de caso ou um estágio. No contexto nacional, o Grupo de Trabalho sobre Educação Especial, do leque de propostas de melhoria, recomenda a revisão dos currículos da formação especializada em educação especial com a integração de componentes práticas no contexto real de trabalho (Cunha, 2014). Também o CNE recomenda a regulação dos cursos de formação especializada com particular incidência na respetiva componente de prática pedagógica (CNE, 2014a).

Outra sugestão relevante evidenciada pelas referências dos entrevistados aponta no sentido dos cursos de formação inicial de habilitação profissional para a docência contemplarem as áreas das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva. Esta proposta é partilhada em vários documentos institucionais e por diversos autores (AEDEE, 2009, 2011, 2012; Correia, 2008b; A. Costa et al., 2006; Forlin et al., 2011; Gusmão & Rodrigues, 2014; Hemmings & Woodcock, 2011; M. Lopes, 2013; OMS, 2011; Sharma et al., 2006; Simeonsson et al., 2010; UNESCO, 2014).

*“...eu acho que a formação (...) mesmo de educação especial, devia estar presente em qualquer área, em qualquer grupo, área de estudo. Portanto, acho que qualquer professor, desde o primeiro ano de um curso de ensino, devia ter já de raiz essa formação, (...) cadeiras relacionadas especificamente com a educação especial porque realmente a escola, os alunos com necessidades educativas especiais fazem parte da escola. Não há razão nenhuma para que os professores de outros grupos de recrutamento não tenham, em termos teóricos, essa realidade nos seus cursos. Portanto, a mudança deveria ser uma mudança de raiz, em todos os cursos.” (EA10)*

*“Sou de opinião que devíamos de ter, de todos os professores na sua base, no seu ensino base, uma formação se calhar não tão pormenorizada em educação especial, mas que deveria ter alguns alicerces, sim.” (EA2)*

*“...acho que devia também haver mais informação, talvez mais informação na formação inicial, porque mesmo que os professores não venham fazer especialização nem pós-graduação, têm sempre alunos com necessidades educativas na sala de aula. Esses professores também deviam ter acesso a mais informação e mais formação nesta área.” (EB1)*

*“...eu acho que deveríamos ter na nossa formação de base, todos, alguma coisa que tivesse a ver com a educação especial porque, quer queiramos, quer não, enquanto professores, vamos ter sempre um aluno, um dia, mais cedo ou mais tarde, que tenha alguma necessidade específica na nossa sala de aula. E nem todos os professores sabem atuar com essas crianças. E às vezes não basta estar só ali na sala porque isso não é inclusão.” (EC3)*

Em termos concretos, esta temática da introdução da abordagem das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva tem sido objeto de algumas medidas no sentido de mudança de paradigma. Isso mesmo é evidenciado na alteração do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (cf. Decreto-Lei n.º 79/2014), onde a componente da formação na área educacional geral passa a integrar, entre outras, a área das necessidades educativas especiais. Por outro lado, alguns relatórios recomendam a revisão dos currículos da formação inicial com a introdução ou o

reforço dos conteúdos referentes às necessidades educativas especiais, dificuldades na aprendizagem, diferenciação pedagógica e tecnologias de apoio (CNE, 2014a; Cunha, 2014) contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento do perfil dos professores inclusivos (AEDEE, 2012).

A introdução de conteúdos ou unidades de educação especial e inclusiva na formação inicial de professores pressupõe uma alteração no paradigma do modelo formativo ainda vigente, apesar de alguns passos dados ao nível da composição dos programas de formação inicial, marcados sobretudo pelo enfoque na sensibilização dos futuros professores para as problemáticas relacionadas com a educação inclusiva e as necessidades educativas especiais (AEDEE, 2003; Gusmão & Rodrigues, 2014; Mesquita, 2001; Silva, 2011). Bairrão (1998) propõe como política a seguir pelas instituições de formação o dever de proporcionar uma formação inicial de base sólida e capaz de atender todos os alunos, sem perder de vista uma formação verdadeiramente especializada para os problemas mais complexos.

Partindo do contexto generalizado de formação inicial com abordagem às problemáticas das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva, algumas referências de entrevistados sublinharam que a formação especializada deveria ser alvo de uma reorganização com a criação e/ou o aprofundamento de domínios mais específicos.

*“[A formação especializada seria] Um complemento para aperfeiçoar alguma coisa que ficou menos estudada, aperfeiçoação.” (EA12)*

*“... havia depois as pós-graduações mas para uma especialização em concreto, ou em DID [dificuldade intelectual e desenvolvimental] ou em parte motora. Eu acho que se calhar seria mais rentável porque uma especialidade é completamente diferente do que abranger tudo. Nós aqui estamos a aprender tudo, a lidar com tudo, com os DID e os motores, certo? E vamos ficar mais especialistas naquilo que nós demos. Eu, no meu caso, foi espina bífida e agora estou a estudar um caso de epilepsia, portanto já sei aquilo tudo ali. (...) Se houvesse um professor especialista naquilo, se calhar era diferente. Eu sei que agora podem dizer “Ai, na escola não pode haver um professor de cada especialidade”. Ok. Eu sei. (...) Eu acho que se lucrava mais porque a pessoa estando direcionada para aquilo faz um trabalho mais eficaz com aquele aluno, não é estar agora com paralisia cerebral e aplicar uma determinada estratégia e depois ter outro e... Não sei, acho que depois pode haver ali umas falhas.” (EB5)*

*“Eu acho que... acho que sim, acho que deve a pós-graduação para os professores da educação especial é importante. Haver um curso de professor qualquer e depois, sim, a pós-graduação.” (EC4)*

Nesta perspetiva, Correia (2012) sugere que a formação especializada deve ser repensada tendo em consideração as prevalências dos alunos com necessidades educativas especiais e as especializações dos professores de educação especial atualmente em desempenho de funções e apresenta uma tipologia de domínios de especialização nesta modalidade educativa por os considerar demasiado abrangentes. Assim, propõe os seguintes domínios de especialização: domínio cognitivo; dificuldades de aprendizagem; problemas de comunicação; perturbações emocionais, do comportamento e sociais; problemas sensoriais; problemas de locomoção e saúde; multideficiência ou discapacidades múltiplas.

Desde 2008, estão reconhecidos os seguintes domínios de formação especializada no âmbito das necessidades educativas especiais: cognitivo e motor; emocional e da personalidade; audição e surdez; visão; comunicação e linguagem; intervenção precoce na infância (CCPFC, 2008). No entanto, estes domínios de especialização não têm correspondência direta a grupos específicos de recrutamento no âmbito da educação especial, vislumbrando-se um aparente contrassenso e uma desarticulação na definição da política educativa.

Preponderante para o desempenho profissional docente em educação especial, segundo referências de alguns entrevistados, é a dimensão do “fator humano” (EA6) associado ao perfil e às características pessoais consideradas para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais.

*“Porque, é verdade, há pessoas que não têm perfil. Perfil de... uma coisa é a teoria mas estar ali a lidar com este tipo de crianças é muito difícil. Difícil no sentido de ser muito humano, termos de ter... Há componentes que, se calhar, não sei, destrezas que nós temos de ter que a componente teórica não nos dá, que são connosco...” (EA4)*

*“Eu penso que aqui o que mais importa no meio de isto tudo é algo que não é muito debatido, mas mais importante que o número de horas, mais importante que a duração, mais importante que isso tudo, e por isso é muito mais difícil de medir, é o fator humano. É que em cada um de nós reside um conjunto de características que vão ser determinantes para a nossa atividade letiva. E isso é muito difícil de ensinar, a ter essas características, é muito difícil de favorecer essas características nas pessoas. Há aqui alguma coisa que nos está a escapar a todos, imagino eu, que é de trabalhar precisamente uma adequação das pessoas àquilo que vão fazer. Mas ao mesmo tempo isso também pode restringir as pessoas de terem a liberdade de acederem à profissão, à atividade e, por isso mesmo, é complicadíssimo. É o fator humano.” (EA6)*

*“Se calhar todos os professores deviam (...) viver mesmo um caso real para se meter no lugar dessas pessoas. Eu acho que, muitas vezes, muitos colegas têm, pronto, certas atitudes com esses casos NEE's porque não há sentimentos. Mas isso é o ser humano que é assim. Eu acho que é isso.” (EB6)*

*“Há pessoas que não têm sensibilidade. Eu tive um caso um bocado estranho (...), uma vez, que era uma colega que tinha uma deficiência numa mão, tinha só dois dedos, e na altura nós tínhamos um miúdo que tinha um problema grave, (...) estava a ficar também cego, e uma das únicas professoras que não queria fazer nada com ele era ela. O que é estranho, não é? É estranho. Ela dizia: não tenho que fazer nada para ele, ele tem de ser igual aos outros.” (EC4)*

A conceção da educação inclusiva como uma questão de direitos humanos e como uma abordagem para apoiar todos os alunos pode contribuir para a construção de um perfil de docente inclusivo (AEDEE, 2012). Mas também a componente prática em contexto pode cumprir um papel fundamental no desenvolvimento e/ou na despistagem da adaptabilidade do fator humano às situações com que se poderão confrontar no desempenho de funções docentes nesta modalidade educativa.

Uma sugestão referenciada por alguns entrevistados remete para o período de duração da formação de professores para a educação especial, criticada por alguns, como vimos acima, por ser considerada reduzida e, conseqüentemente, limitar a abordagem dos conteúdos e das problemáticas e condicionar o grau de preparação.

*“Neste curto espaço de tempo, para quem já tem muitos anos de serviço, vem apurar um bocadinho a forma de trabalhar com determinados alunos, mas com aqueles que à partida não nos vão colocar tantos problemas. Acho que aqueles miúdos com problemáticas mais complexas, com um impacto maior ao nível do rendimento académico, com um curso tão curto, eu não sei se nós ficamos efetivamente preparados para todas as contingências.” (EA11)*

*“Mais tempo, sim. Seis meses, é muito pouco. Acho que seis meses, é muito pouco. São poucas horas...” (EA9)*

Salienta-se que um dos cursos de formação decorreu no período de apenas seis meses. O processo de acreditação da formação de professores para a educação especial é da responsabilidade do CCPFC e o enquadramento prevê um mínimo de 250 horas de contacto docente e uma duração da formação nunca inferior a 22 semanas (CCPFC, 2013a). A este propósito, Correia (2008b, 2012) é de opinião que as formações especializadas deveriam ter a duração de um ou dois anos.

Por outro lado, alguns entrevistados referiram que a formação de professores para a educação especial deve pressupor algum tempo de serviço prévio com experiência no desempenho de funções docentes num outro grupo de recrutamento, de acordo, aliás, com o regime da formação especializada.

*“...por um lado, é bom porque a pessoa já teve outros níveis de conhecimentos, já tem o espírito mais aberto para depois apreender estes conceitos e já trabalhou, não é?, porque já trabalhou no terreno, já, como eu, já tive casos em que pude realmente trabalhar com os alunos e já conheço, pronto.” (EB1)*

*“...acho que a pessoa tem que ir ao terreno e ver tudo o que é normal, tudo o que funciona, ter um caso ou outro sem ter essa necessidade realmente depois de aprofundar o seu saber porque parece que isto tudo tirado de empreitada não faz muito sentido porque acho que a pessoa depois vai... tem que... aqueles cinco anos que eles davam, que não se podia mesmo tirar, a pessoa amadurecia. E concordava mais com esse...” (EB2)*

*“Eu acho que ser professor também é importante, ter uma formação prévia, acho que é importante. E depois a pós-graduação...” (EC4)*

A valorização da experiência profissional está consagrada no ordenamento atual, na medida em que a obtenção de formação especializada requer um mínimo de cinco anos de serviço docente (cf. Decreto-Lei n.º 95/97), correspondente à fase de “estabilização” de uma escolha subjetiva e definitivamente comprometida (Huberman, 2007) da vida profissional docente. No entanto, desde 2009, é reconhecida habilitação profissional para os grupos de recrutamento de educação especial aos detentores de curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas e, neste caso, sem a exigência da posse de experiência profissional docente prévia (cf. Portaria n.º 212/2009).

Ainda no âmbito das sugestões, alguns entrevistados indicaram a necessidade de introduzir alterações curriculares ao modelo de formação de professores para a educação especial. Por um lado, aludiu-se ao número elevado de disciplinas para o tempo destinado à formação. Por outro lado, algumas disciplinas foram consideradas descontextualizadas.

*“E as disciplinas são muitas para o tempo que são. (...) Elas, realmente, são muitas. Mas acho que uma por outra até não estão lá a enriquecer muito.” (EB2)*

*“Agora, a pós-graduação, está bem, algumas das disciplinas estão ótimas, outras eu acho que estão completamente descontextualizadas.” (EB8)*

Neste âmbito, o Grupo de Trabalho sobre Educação Especial (Cunha, 2014) propõe, também, a revisão dos currículos da formação especializada e a integração de componentes práticas no contexto real de trabalho em educação especial. De igual modo, o CNE (2014a) recomenda a regulação dos cursos de formação especializada para a educação especial, com particular incidência na qualidade científica e na componente de prática pedagógica, e a inclusão de unidades específicas que possibilitem dotar os docentes de estratégias e instrumentos de intervenção junto dos alunos com necessidades educativas especiais.

A organização curricular da formação de professores para a educação especial contempla formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização. Para tal, devem estar consagradas, no mínimo, 40 horas, sendo que dez das quais podem ser aplicadas no acompanhamento e na supervisão do projeto individual dos formandos. Nesse âmbito, a referência de um entrevistado apresentou como sugestão o reforço da componente de investigação em educação nos programas de formação de professores para a educação especial.

*“Outra coisa que eu também acho muito pertinente, seria, de facto, termos mais [sobre] investigação científica, como fazer, como proceder, porque isso foi uma coisa que foi suscitando em nós, ou na maioria de todos nós, a não ser quem já tenha feito mestrados (...). Se calhar a maioria de nós não domina a área. O saber fazer a referenciação, o como fazer, o que tem de fazer, como escolher o método, como caracterizar a amostra. Isso para mim era tudo chinês há uns tempos atrás. Quando eu tive que analisar os resultados, fazer a discussão dos resultados foi complicado. (...) Eu acho que esse era um aspeto. Se depois... se este curso exige no final uma apresentação de um trabalho de um projeto, essa parte da metodologia de investigação, de mexer nos dados, assim... era muito importante se pudesse haver um bocadinho mais de trabalho nesse campo, também.” (EA1)*

Estamos, assim, perante o desenvolvimento da “adoção de uma “atitude de investigação” como estratégia de formação” (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 102), perspetivando a investigação como estratégia de aquisição, construção e divulgação de conhecimento. O contacto com a investigação é essencial na formação de professores, na medida em que ajuda a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção de conhecimento nos vários domínios e permite desenvolver uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundar do conhecimento (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, s.d.). A formação de professores deve, então, promover a ideia do professor como investigador, apoiado para refletir, analisar e ajustar o seu ensino, enquanto processo contínuo (AEDEE, 2011).

## 7.6. Considerações finais

Os resultados anteriormente apresentados parecem evidenciar que a formação de professores para a educação especial influenciou e contribuiu para motivar os indivíduos para o desempenho futuro de atividade docente no grupo de recrutamento correspondente a esta modalidade educativa. Esta consideração radica essencialmente num facto. No início e no final do processo de formação, os entrevistados foram questionados acerca da opção que tomariam perante a hipotética possibilidade de concorrerem, em igualdade de circunstâncias, ao grupo de recrutamento correspondente à formação inicial e ao de educação especial. No final da formação, o conjunto mais significativo de indivíduos manifestou interesse em concorrer futuramente ao grupo de recrutamento de educação especial, tendo, inclusivamente, aumentado relativamente aos resultados obtidos aquando da colocação da questão na fase inicial da formação. Este cenário final parece decorrer da alteração dos conceitos e das perceções sobre os alunos com necessidades educativas especiais e a educação inclusiva, fortemente influenciados pela experiência e pelos conhecimentos adquiridos nesta formação, e por se vislumbrar uma outra oportunidade de realização profissional e pessoal na área da docência.

Por outro lado, os resultados apontam para a empregabilidade e o desempenho profissional como os dois fatores motivacionais preponderantes que levam os indivíduos a frequentarem a formação de professores para a educação especial. A empregabilidade evidencia a preocupação com a garantia e/ou a manutenção de emprego na área da educação e a consequente estabilidade profissional, emergindo a educação especial como alternativa ao grupo de recrutamento correspondente à formação inicial. O desempenho profissional perspectiva, por um lado, a carência de formação no âmbito do paradigma da educação inclusiva e das necessidades educativas especiais, sobretudo aquando do processo de formação inicial, e, por outro lado, a procura de formação para poder responder e corresponder ao perfil de funcionalidade dos alunos com necessidades educativas especiais em contextos inclusivos.

Em menor escala, os resultados apontam para outras motivações impulsionadoras da frequência da formação de professores para a educação especial relacionadas com vários fatores, destacando-se a experiência profissional desenvolvida até então com alunos com necessidades educativas especiais, o interesse pessoal pela área das necessidades educativas especiais e pela educação inclusiva e, ainda, a disponibilidade pessoal decorrente da situação de desemprego em que os indivíduos se encontravam.

Ao nível das expectativas iniciais, os resultados evidenciam que, perante a formação de professores para a educação especial, os indivíduos anseiam essencialmente desenvolver capacidades práticas e obter conhecimentos, ou seja, destacam os fatores praticidade e saber. Estes fatores estão correlacionados, apesar de, para efeitos de estudo, terem sido

analisados numa perspetiva de exclusividade. Neste contexto, o fator praticidade é considerado numa perspetiva global, com destaque para a componente de prática pedagógica e para a aquisição do desenvolvimento de métodos, ferramentas, estratégias e técnicas de intervenção junto de alunos com necessidades educativas especiais, assim como para a elaboração de documentos processuais inerentes à modalidade educativa de educação especial. O fator saber remete para a aquisição de conhecimentos considerados essenciais para dar bases, sustentar a prática docente inclusiva e colmatar a carência de formação neste domínio educativo.

Os resultados desta investigação evidenciaram algumas fragilidades inerentes ao processo de formação de professores para a educação especial. Do leque de fragilidades, destacaram-se a pouca ou a ausência de praticidade durante o processo de formação destes professores e a consequente prevalência metodológica da formação teórica. A falta de componente prática repercute-se ao nível do contacto e da intervenção junto dos alunos com necessidades educativas especiais em contexto natural e ao nível da conceção e da elaboração do conjunto diversificado de documentação processual e de recursos materiais específicos inerentes a esta modalidade educativa. Em termos metodológicos, apontaram para a sobrevalorização da componente teórica desligada da prática. Por outro lado, a formação de professores para a educação especial decorre num período reduzido de tempo, incompatível com uma preparação adequada ao futuro desempenho de funções na modalidade de educação especial.

Além das fragilidades, os resultados desta investigação refletem algumas potencialidades da formação de professores para a educação especial, sublinhando o saber adquirido durante o processo formativo e o impacto deste ao nível das atitudes e dos valores inclusivos, com especial incidência na sensibilização, na compreensão e na postura para com os alunos com necessidades educativas especiais, assim como para com os próprios docentes de educação especial.

As referências dos entrevistados parecem indiciar que a formação de professores para a educação especial não correspondeu totalmente às suas expectativas nem os preparou adequadamente para o desempenho de funções docentes nesta modalidade educativa. Para tal, concorreu essencialmente a ausência da componente prática em contextos reais de atividade docente com alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, salvaguardaram que o apuramento da eficácia e o aferimento do grau de adequação da formação ao desempenho profissional seria mais evidente numa fase posterior, aquando do desempenho efetivo de funções docentes nesta modalidade educativa.

Quanto ao modelo de formação de professores para a educação especial, os resultados da investigação apontaram prioritariamente no sentido da introdução e/ou do reforço da componente prática, entendida, neste contexto, numa perspetiva abrangente, englobando desde as experiências de prática pedagógica, com especial relevo para a modalidade de

estágio, à concepção e à aplicação de recursos materiais e, ainda, à elaboração e ao domínio do conjunto de documentos específicos inerentes à educação especial. Por outro lado, os resultados indicaram a necessidade de introduzir e/ou reforçar a área das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva nos programas dos cursos de formação inicial para a docência enquanto fator essencial para o desenvolvimento do perfil de professor inclusivo, na medida em que todos os professores se deparam com alunos com necessidades educativas especiais nas suas salas de aula.

Alguns entrevistados aludiram, também, à necessidade de proceder à reorganização dos domínios de especialização da formação de professores, tornando-os mais específicos e aprofundados na abordagem, e ao fator humano enquanto elemento intrínseco ao perfil e às características pessoais a considerar durante o processo de formação de professores para a educação especial. Por outro lado, alguns entrevistados referiram o período reduzido de duração da formação de professores para a educação especial como uma limitação na abordagem de conteúdos e de problemáticas, na introdução da componente prática e, conseqüentemente, no grau de preparação para a prática docente, e apontaram para o requisito de tempo de serviço prévio enquanto pressuposto para a frequência da formação de professores para esta modalidade educativa, na medida em que a experiência docente permite alguma maturação profissional.

O desenvolvimento da educação inclusiva carece de professores com perfil inclusivo em resultado de uma formação estimulante nos valores, nos conhecimentos e nas capacidades.

## Capítulo 8

### 8- Impacto profissional da formação de professores para a educação especial

A recente criação do grupo de recrutamento de educação especial (cf. Decreto-Lei n.º 20/2006) reflete-se necessariamente na reconfiguração do paradigma estrutural e organizacional da classe docente. As escolas veem-se dotadas, nos seus quadros de pessoal docente, de novos agentes educativos legitimados por um processo de aquisição de habilitação profissional específico, assente numa formação pós-graduada de cariz especializado.

Partindo dos dados recolhidos pelas entrevistas e do seu tratamento e discussão, ressaltaram alguns aspetos que, na nossa perspetiva, careciam de ser aprofundados de forma a confrontar, complementar e enriquecer os resultados anteriormente obtidos. Nesse sentido, nesta fase da investigação, a partir da experiência formativa e profissional de professores de educação especial, definimos como objetivos analisar a jusante o impacto da formação de professores para esta modalidade educativa no exercício efetivo de funções docentes neste grupo de recrutamento; averiguar a adequação da componente prática da formação especializada à atividade docente em educação especial; e contribuir com propostas para a melhoria do processo de formação de professores para a educação especial.

Tendo em conta os objetivos definidos, optámos pela investigação qualitativa, com recurso à constituição de um grupo focal, enquanto técnica de recolha de dados, na medida em que o estudo requer a perspetiva dos sujeitos implicados nas situações (Almeida & Freire, 2008).

#### 8.1. Campo de estudo

O campo de estudo foi constituído por professores de educação especial em exercício efetivo de funções docentes neste grupo de recrutamento, uma vez que os tópicos estão relacionados com as suas experiências (Amado & Ferreira, 2013). Esta opção assenta, assim, no facto destes participantes reunirem simultaneamente duas características fundamentais: a posse de habilitação profissional decorrente da frequência e da conclusão de formação de professores para a educação especial; e, posteriormente, o exercício efetivo de funções docentes no grupo de recrutamento de educação especial. Estes pressupostos são, deste modo, considerados fundamentais para a análise do impacto profissional da formação, aspeto apenas aflorado no capítulo anterior.

Por outro lado, tivemos, também, a preocupação de envolver docentes de diferentes agrupamentos da região centro do país, com percursos formativos e experiências profissionais distintos, e que, simultaneamente, representassem as três possibilidades de relação jurídica de emprego, designadamente, professor do quadro de escola/agrupamento, professor do quadro de zona pedagógica e professor contratado. Apesar desta diversidade, o grupo caracteriza-se pela homogeneidade, na medida em que os participantes se identificam com a experiência coletiva, permitindo, deste modo, maior profundidade na recolha de dados (Amado & Ferreira, 2013).

Reunidos os pressupostos, a seleção dos participantes e a constituição do grupo focal fez-se por convite pessoal. Por opção metodológica, assente nos objetivos e no tema em análise, a dimensão do grupo focal cifrou-se nos oito elementos, situando-se a meio do intervalo apontado pela bibliografia para a aplicação desta técnica (Amado & Ferreira, 2013).

Perante a formulação pessoal do convite, presencialmente ou por contacto telefónico, os elementos aderiram de imediato, voluntária e graciosamente, e, no dia e à hora agendados, todos estiveram presentes.

## **8.2. Caracterização dos elementos do grupo focal**

O campo de estudo foi constituído por oito professores de educação especial habilitados profissionalmente e, simultaneamente, em exercício efetivo de funções docentes neste grupo de recrutamento, codificados com as siglas GFP acrescidas de um número de 1 a 8 (quadro 5). Os elementos do grupo focal eram maioritariamente do sexo feminino, espelhando, uma vez mais, o processo de feminização do ensino, sobretudo nos níveis educativos menos elevados (DGEEC, 2013; Eurydice, 2013).

Os participantes apresentavam idades compreendidas no intervalo entre 38 e 52 anos, sendo a média arredondada de 44 anos. Ao nível da formação inicial, apenas um participante apresentou habilitação profissional inferior à licenciatura. Contudo, ficou evidente o processo de evolução ao nível da alteração das habilitações na medida em que a habilitação académica mínima registada no período da realização do grupo focal correspondeu à licenciatura, com alguns participantes a indicarem possuir o grau de mestre.

A frequência e a obtenção de habilitação profissional por estes docentes para o grupo de educação especial ocorreu sobretudo na primeira década do atual milénio, registando-se um intervalo de dez anos entre o primeiro e o último participante do grupo focal a concluir a respetiva formação. Por outro lado, sublinha-se que, apesar de alguns terem concluído a formação em educação especial no mesmo ano civil, não se registou qualquer frequência comum de curso.

Estamos perante um grupo de docentes que apresentou um tempo de serviço global assinalável, superior a dez anos, e alguma experiência docente em educação especial. No entanto, três elementos frequentaram a formação de professores para a educação especial sem possuírem qualquer experiência prévia nesta modalidade educativa.

**Quadro 5 - Caracterização dos elementos do grupo focal**

	Elementos							
	GFP1	GFP2	GFP3	GFP4	GFP5	GFP6	GFP7	GFP8
Idade (anos)	49	44	46	38	43	39	42	52
Género	F	F	M	F	F	F	F	F
Habilitação profissional inicial	Lic	Lic	Lic	Lic	Lic	Lic	Lic	Bac
Habilitação académica atual	Lic	Mest	Lic	Lic	Mest	Lic	Lic	Mest
Ano de conclusão da formação especializada	2006	2001	2006	2009	2006	2011	2004	2003
Relação jurídica de emprego	QZ	QA	QA	C	QA	C	QA	QA
Tempo de serviço global (anos)	23	23	19	11	20	17	17	29
Tempo de serviço em educação especial antes da formação especializada (anos)	0	0	10	5	2	0	4	7
Tempo de serviço em educação especial após a formação especializada (anos)	5	13	8	6	8	3	10	11

Legenda: F - Feminino; M - Masculino; Bac - Bacharelato; Lic - Licenciatura; Mest - Mestrado; C - Contratado; QA - Quadro de agrupamento; QZ - Quadro de zona

### 8.3. Grupo focal como instrumento de pesquisa

Em complementaridade e aprofundamento da fase de investigação inscrita do capítulo anterior e face aos objetivos previamente definidos, optámos pelo uso da metodologia qualitativa, com recurso ao método de análise de conteúdo, por considerarmos ser aquele que melhor se adapta ao estudo do tema.

Dentro da esfera da análise de conteúdo, definimos como opção metodológica o recurso ao grupo focal enquanto técnica de recolha de dados. Como complemento dos dados recolhidos anteriormente pelas entrevistas, a técnica do grupo focal possibilita que, a partir de um grupo de representantes de uma determinada população, se discuta um tema previamente fixado relacionado com a vida dos indivíduos e se produza um amplo corpo de dados expressos na própria linguagem dos participantes e do seu contexto (Amado & Ferreira, 2013).

Neste debate, procura-se dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos indivíduos acerca de um tema em causa, tendo em conta as interações e as

reações que se geram no interior do grupo e em virtude do tópico em discussão (Amado & Ferreira, 2013). Na definição dos tópicos, focámo-nos nos temas de interesse do trabalho, evitando abordar áreas do foro da vida pessoal e íntima, sem qualquer relevância e interesse, e assegurando o anonimato e a confidencialidade no tratamento e na divulgação das informações, salvaguardando-se, deste modo, o estrito respeito pela reserva da vida privada, bem como pelos direitos, liberdades e garantias fundamentais (cf. Lei n.º 67/98).

Tendo em conta os dados e os resultados das entrevistas, e na procura de uma análise complementar e aprofundada, definimos três dimensões centrais para debate (cf. anexo II). Assim, traçámos os seguintes tópicos para análise: impacto da formação de professores para a educação especial na atividade docente no grupo de recrutamento de educação especial; adequação da componente prática da formação especializada à atividade docente em educação especial; e sugestões para a formação de professores para a educação especial (quadro 6).

**Quadro 6 - Guião do grupo focal**

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos</b>
Impacto da formação	Analisar o impacto da formação de professores para a educação especial na atividade docente.
Componente prática da formação	Averiguar a adequação da componente prática da formação especializada à atividade docente em educação especial.
Processo de formação	Contribuir com propostas para a melhoria do processo de formação de professores para a educação especial.

Na preparação do grupo focal procurámos criar condições com alguma comodidade num contexto ambiental natural e normal para os participantes, evitando-se, assim, possíveis situações de retração ou de perturbação (Amado & Ferreira, 2013). Por esse motivo, a sessão decorreu numa sala de trabalho de professores de educação especial de uma escola, previamente requerida e autorizada para o efeito.

Durante a sessão, procurámos estimular os elementos participantes a partilharem as suas experiências e perspetivas, introduzindo questões abertas de modo a que expressassem o que pensavam, sem serem interrogados diretamente (Amado & Ferreira, 2013).

A sessão do grupo focal realizou-se no dia 1 de julho de 2014, tendo sido registada em gravação áudio com o consentimento voluntário de todos os participantes. A marcação desta data decorreu do facto dos tópicos a abordar terem emergido do tratamento dos dados das entrevistas, servindo-lhes, assim, de complementaridade e aprofundamento.

Posteriormente, procedemos à audição e à respetiva transcrição para tratamento dos dados (cf. anexo IV). Para o efeito, recorreremos ao método de análise de conteúdo (Amado et al., 2013; Bardin, 2009), na medida em que assenta num conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou receção destas mensagens (Bardin, 2009).

Os procedimentos de codificação são os mesmos aplicados no tratamento das entrevistas (cf. secção 7.4. do capítulo 7), bem como o recurso ao *software* específico *QSR NVivo 10* na medida em que permite maior rigor e processos de alta complexidade (Amado et al., 2013).

A fidelidade dos codificadores foi assegurada através do processo desenvolvido aquando das entrevistas (cf. secção 7.4. do capítulo 7) e pela codificação do material em dois momentos distintos.

## **8.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Esta investigação concentrou-se, essencialmente, no impacto da formação de professores para a educação especial na atividade docente, na componente prática aquando da formação destes docentes e na apresentação de propostas de melhoria do processo de formação de professores para esta modalidade educativa. Nesta fase da investigação, procedemos à apresentação e à interpretação dos dados recolhidos através da realização do grupo focal constituído por docentes de educação especial em exercício efetivo de funções neste grupo de recrutamento.

### **8.4.1. Impacto da formação na prática docente em educação especial**

Os elementos do grupo focal foram estimulados para o debate com o tópico relativo ao impacto da formação de professores para a educação especial no desempenho de funções docentes neste grupo de recrutamento. Por impacto compreendemos a repercussão e a influência da formação na prática docente, englobando a sua adequabilidade ao exercício de funções e a correspondência às expectativas. Para tal, recorreremos ao registo e à observação das reações e/ou das referências dos elementos do grupo focal, materializadas em opiniões pessoais, comentários e sugestões ou, frequentemente, em simples expressões de concordância com as afirmações proferidas pelos restantes colegas.

Face ao primeiro tópico colocado a debate, as referências dos elementos do grupo focal foram unânimes em apontar que a formação teve um impacto muito reduzido na prática docente.

*“Agora em termos de formação especializada, eu posso dizer que a minha ficou muito aquém das expectativas.” (GFP4)*

*“...o tal impacto da formação especializada é muito reduzido para dar uma resposta completa em determinados casos. Não é? Há uma abordagem, digamos, superficial...” (GFP3)*

A apreciação feita pelos elementos do grupo focal radicou em vários fatores que contribuíram para o grau de impacto evidenciado. Para além do registo de referências aludindo à superficialidade na abordagem dos conteúdos e das áreas da estrutura curricular, o impacto reduzido da formação de professores para a educação especial na prática profissional docente esteve relacionado, de um modo geral, com o paradigma tradicional da formação no ensino superior. Neste sentido, um dos fatores destacados de imediato e de forma sistemática sobre a formação de professores para a educação especial relacionou-se com a natureza marcadamente teórica desta formação.

*“A grande crítica que se faz aos cursos em Portugal, e falo de licenciaturas e pós-graduações e especializações, é exatamente ter uma forte componente teórica em detrimento da prática.” (GFP7)*

Esta característica foi sublinhada por expressões “Muita teoria!” (GFP8) e “Maioritariamente teórica e muito pouco prática” (GFP7), reforçando a valorização por parte dos formandos da relação entre a teoria e a prática (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Esta sobrevalorização da componente teórica pelas instituições formadoras repercutiu-se na ausência da praticidade que, como referiram alguns elementos, condicionou a eficácia da formação na prática profissional dos professores de educação especial.

*“Nunca tinha estado na educação especial. Fiz a especialização sem saber nada do que era a educação especial. (...) E era das poucas no grupo. Também quase toda a gente já tinha experiência. E é evidente que ficou um bocado aquém daquilo que eu esperava. Esperava algo de mais prático que, depois quando viesse para o terreno, conseguisse digamos estar completamente ou quase apta a trabalhar com os alunos. E isso não foi verdade.” (GFP1)*

*“Agora, faltou-me foi aplicar os conteúdos que eu obtive, não é?, que me foram dados, aqueles módulos.” (GFP8)*

O Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial (Cunha, 2014) reitera esta lacuna ao detetar que nem todos os docentes de educação especial tiveram oportunidade de receber uma formação especializada sólida, que incluísse um estágio em contexto de implementação das respostas educativas, fator que condiciona a sua prática pedagógica. Neste sentido, a Secção de Formação Especializada do CCPFC, ao referir-se ao processo de acreditação de cursos na área de educação especial, determina que as componentes de formação específica, orientada para o exercício profissional, não podem em qualquer circunstância alocar menos de 200 horas com uma forte carga de competências práticas e instrumentais indispensáveis ao desempenho profissional (CCPFC, 2008).

Segundo referências dos elementos do grupo focal, a problemática da falta da componente prática decorreu fundamentalmente do período reduzido de duração da formação face à diversidade e à abrangência das temáticas curriculares abordadas. Isto mesmo foi bem sublinhado num comentário.

*“...a questão que me coloco é até que ponto (...) mesmo num ano quase e meio, que foi o que teve a minha [formação especializada] com a conclusão do trabalho, seria possível essas duas vertentes? (...) Portanto, ali eu acho que para termos uma parte entre teoria e prática teríamos de ter no mínimo o dobro do tempo.” (GFP5)*

A par da duração da formação, emergiu, também, a questão relativa aos requisitos de acesso à formação. Para a frequência de formação de professores para a educação especial apenas é exigido como requisito a posse de habilitação profissional para a docência num qualquer grupo de recrutamento correspondente a formação inicial. A questão dos requisitos foi destacada por elementos do grupo focal em dois domínios diferentes. Por um lado, aludiu-se ao requisito dos cinco anos de experiência profissional prévia, que já constituiu fator preponderante e que, apesar de vigorar para efeitos de formação especializada, foi contornado, na medida em que qualquer docente com uma qualificação para o exercício de outras funções educativas nos domínios da educação especial possui habilitação profissional para este grupo de recrutamento (cf. Portaria n.º 212/2009).

*“Pois, exatamente. Então havia um critério (...) que era haver cinco anos, pelo menos cinco anos de experiência [para poder frequentar a formação de professores para a educação especial]...” (GFP8)*

*“...acho que naquela altura aqueles cinco anos faziam todo o sentido, que atualmente não existe. Portanto, nós temos pessoas que se estão a formar e que não têm esses cinco anos, portanto, de experiência. E eu acho que isso faz toda a diferença porque realmente, o que nós nos apercebemos ao lidar diariamente com os nossos alunos, muitas vezes, pronto, a teoria é claro que importa, mas saber lidar com determinado tipo de casos aquilo varia de dia para dia. Quer dizer... Aliás, tem muito a ver com a nossa experiência, o lidar com pequenas questões, que muitas vezes não são questões científicas.” (GFP3)*

Como vimos no capítulo 3, relativo ao percurso da formação de professores de educação especial, o tempo de serviço docente constituiu critério indispensável para a frequência desta formação ao longo de várias décadas. Também o modelo inglês de formação de professores para a educação especial, designadamente ao nível da formação obrigatória para os docentes de crianças com deficiências sensoriais, apresenta como requisitos, para além de outros, experiência de ensino e desempenho de funções com crianças com a deficiência correspondente ao domínio de formação pretendido (cf. secção 1 do capítulo 4). Estamos, assim, perante situações que apontam para a valorização da experiência profissional ao ponto de ser evidenciado como fator determinante no acesso à formação e qualificação de professores para a educação especial.

Por outro lado, destacou-se que nem todas as habilitações profissionais para a docência deveriam facultar acesso direto à formação de professores para a educação especial, ou seja, pressuporia a existência de um crivo no acesso a este processo formativo em função da formação inicial do candidato. Neste sentido, alguns docentes candidatos à formação de professores para a educação especial com habilitação profissional inicial em determinados grupos de recrutamento deveriam frequentar algumas disciplinas de carácter propedêutico como mais um requisito de entrada. As disciplinas propedêuticas seriam determinadas com base na análise do currículo académico e profissional e/ou da estrutura curricular

correspondente à formação inicial. A questão deste requisito de acesso à formação é ilustrada pela seguinte referência:

*“E a questão da formação inicial também era uma questão importantíssima. Nem todas as formações iniciais deveriam dar ligação direta à educação especial. Teria de haver módulos, por exemplo, ou seja, as tais questões das equivalências. Não é? Por exemplo, a minha formação de base, que equivalências é que... É como eu, se quiser mudar de curso. Eu tenho que ver, não é? Há disciplinas que eu eventualmente posso ter como equivalência, pronto, mas teria de se analisar muito bem estas questões. Ok, o que é que o meu currículo me permite para educação especial? A ligação direta, não concordo que seja a ligação direta.”* (GFP5)

Para além dos requisitos de acesso à formação, algumas referências aludiram ao corpo docente formador como condicionante da eficácia da formação por ser frequentemente constituído por professores sem qualquer experiência ou conhecimento prático de educação especial ou das necessidades educativas especiais.

*“Só queria acrescentar mais uma coisa, que também tive professores que não tinham contacto nenhum com educação especial. Que isso eu acho... eu acho terrível!”* (GFP4)

*“Como é que eles podem estar a falar de uma coisa que eles desconhecem, não é?”* (GFP7)

O corpo docente desempenha um papel fundamental na preparação adequada dos professores para a educação especial, em particular, e para a educação inclusiva, em geral. Como tal, o corpo docente deve possuir adequadas competências, conhecimentos e experiência (AEDEE, 2011), sendo, portanto, um componente crítico na preparação de novos docentes para trabalhar em diversas salas de aula e para garantir a inclusão bem-sucedida (Forlin & Chambers, 2011). No entanto, muitas instituições de ensino superior oferecem cursos de formação de professores para a educação especial sem possuírem efetivamente um corpo docente suficientemente especializado nesta modalidade educativa (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) ou com perfil adequado relativamente aos módulos que lecionam (CCPFC, 2013a). O regime jurídico da formação especializada determina que, no mínimo, setenta por cento da carga letiva deve ser ministrada por docentes detentores dos graus de mestre ou doutor e que, em situações devidamente fundamentadas, os restantes trinta por cento podem ser lecionados por titulares de outras habilitações que disponham de reconhecida competência no domínio da formação a ministrar (cf. Decreto-Lei n.º 95/97), reforçando que os docentes devem ter formação específica nas áreas, unidades curriculares ou módulos que lecionam, competindo à instituição formadora demonstrar esta adequação (CCPFC, 2013a).

Esta característica de desajustamento do corpo docente foi evidenciada sobretudo pelos elementos do grupo focal que frequentaram a formação em períodos mais recentes. De facto, o elemento que concluiu a formação há mais tempo destacou o corpo docente do seu curso como um fator positivo na sua formação pelo facto de ser constituído por formadores com experiência e conhecimentos em educação especial.

*“Uma coisa a favor é que todos os docentes, todos os meus docentes da formação especializada tinham prática na educação especial. Foi muito bom. Todos eles. Não tive um docente que não tivesse prática na educação especial. Foi muito bom.” (GFP8)*

Esta referência evidencia e reforça o papel determinante da composição do corpo docente no impacto final da formação. A este propósito, Correia (2008b) afirma que os cursos de formação de professores para a educação especial devem ser presididos por um doutorado em educação especial ou em psicologia da educação, assim como todas as disciplinas devem ser lecionadas por docentes doutorados nas duas áreas referidas, salvo se estas disserem respeito a outras áreas, como, por exemplo, a metodologia de investigação. Por outro lado, a AEDEE (2009) reitera a necessidade de se promover a formação do corpo docente formador para assegurar programas de formação inicial e em serviço que fomentem a qualidade na educação inclusiva.

As condicionantes referidas acima levaram alguns elementos a sublinhar o estado de banalização a que chegou o processo de formação de professores para a educação especial, com conseqüências no impacto ao nível da preparação adequada ao desempenho profissional nesta modalidade educativa.

*“...eu já estava na educação especial há três anos quando me especializei. (...) eu acho que houve uma banalização da especialização em educação especial. E eu posso falar da turma que eu tinha. Eu era das poucas ou se calhar a única, talvez, já nem me lembro bem, que tinha algum conhecimento do que era a educação especial. Eram todos extremamente novinhos e a educação especial para eles o que era, e também para mim, no início, era o escape. (...) E depois acho que a própria formação, e posso falar por mim, foi de tal forma também um bocadinho banalizada, já muito banalizada porque eu acho que estavam-se a preparar, e continua, porque eu acho que agora ainda está pior, agora já nem é um ano e meio, aquilo é...” (GFP4)*

Apesar dos comentários indiciarem um impacto reduzido da formação de professores para a educação especial na sua prática profissional docente, os elementos do grupo focal destacaram alguns aspetos positivos que este processo proporcionou. O contributo mais referenciado relacionou-se com o estimular para a investigação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um processo de autoformação como forma de ultrapassar situações problemáticas e, conseqüentemente, com repercussões na prática docente.

*“O que eu senti foi que a formação especializada, a mim, enriqueceu-me a nível de investigação. Portanto, veio espreitar a formação continua, mas a autoformação, de investigar, porque lá nós tivemos foi teoria...” (GFP8)*

*“É assim, em primeiro lugar é a questão do tal espreitar exatamente para a investigação, acho que é fundamental.” (GFP5)*

*“...mas depois, obviamente, temos que ir procurar porque é lógico que nós não conseguimos dar uma resposta, portanto, eficiente só com a formação que nós tivemos. Se não fosse realmente a autoformação, e penso que aqui estou a falar por todos, não é?, seria muito difícil.” (GFP3)*

*“...o que eu tenho feito depois é investigação. É ler, ler, ler, procurar. Este ano tenho esta problemática, vou investigar, vamos conversar, vamos trocar ideias. Depois, sim, foi uma cavalgada mas uma cavalgada própria.” (GFP4)*

Este conceito do professor como investigador (AEDEE, 2011), marcado por uma atitude de investigação (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011), é essencial para ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção de conhecimento nos vários domínios e permitir desenvolver uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundar do conhecimento (Alarcão et al., s.d.).

Apesar da crítica acentuada ao paradigma teórico da formação, os elementos do grupo focal reconheceram que o saber teorizado foi importante e, de algum modo, acabou por se refletir na prática docente. Isto mesmo foi evidenciado em alguns comentários.

*“...eu vou falar por mim, eu já estava na educação especial quando fui tirar a especialização. Vim mais rica, claro que vim.” (GFP7)*

*“A minha formação também foi muito teórica. Mas também acho que [a teoria] foi importante para a minha prática.” (GFP2)*

No entanto, apesar da teorização da formação, esta apenas proporcionou uma abordagem das “problemáticas mas de uma forma genérica, (...) uma pequena abordagem” (GFP7), faltando um aprofundamento, sobretudo dos domínios e das áreas programados. Por outro lado, alguns elementos do grupo focal, sobretudo aqueles que não possuíam experiência profissional em educação especial anterior à formação, reconheceram que esta formação lhes facultou algumas ferramentas iniciais importantes para o desempenho posterior de funções nesta modalidade educativa.

*“...mas, de certa forma, deu-me, digamos, as ferramentas para eu, depois, por mim, ir pesquisar e ir tentar... Aliás, eu acho que me deu aquilo que eu precisei mais ou menos para depois ir buscar à medida que fui necessitando.” (GFP1)*

*“...mas também sensibilizou e deu ferramentas úteis.” (GFP2)*

O professor de educação especial deve dominar um conhecimento cada vez mais complexo e um repertório sofisticado de práticas de ensino (Brownell et al., 2010). Para isso, concorrem vários fatores que devem ser tidos em conta, sobretudo durante o processo de formação de professores para a educação especial. Da análise dos comentários dos elementos do grupo focal, emergiram fatores relativos à articulação da teoria com a prática, à definição de um período de duração da formação adequado às necessidades e exigências da prática profissional, à introdução de requisitos de acesso à formação e à composição do corpo docente. A conjugação destes fatores contribuiria, certamente, para ultrapassar a evidenciada abordagem superficial dos domínios e das áreas de especialização. Neste aspeto, os comentários proferidos acerca deste tópico parecem remeter para uma situação de paralelismo entre a formação inicial de professores e a formação de professores para a educação especial como eventual forma de ultrapassar as fragilidades identificadas no modelo de formação de professores para a educação especial.

#### 8.4.2. Componente prática na formação de professores para a educação especial

As entrevistas efetuadas a indivíduos que frequentaram formação de professores para a educação especial (cf. capítulo 7) enfatizaram a falta de praticidade ao longo do processo formativo. Isto mesmo tem sido evidenciado por outros estudos (Madureira, 2012; Matos, 2011; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) e relatórios (CNE, 2014a; Cunha, 2014). Face ao relevo e à valorização da componente prática no processo formativo, propusemos aos elementos do grupo focal o debate sobre o tópico da praticidade na formação com a finalidade de averiguar e aprofundar a adequação da componente prática da formação especializada à atividade docente em educação especial.

Os comentários proferidos pelos elementos do grupo focal sublinharam, unanimemente, a debilidade da componente prática durante o processo de formação de professores para a educação especial.

*“Eu já tirei [a formação em educação especial] em 2000/2001 e não houve grande ligação da teoria à prática. Muito pouco mesmo, uma coisa mínima.” (GFP2)*

À semelhança das referências no tópico anterior, os elementos do grupo focal destacaram duas condicionantes fundamentais para a reduzida praticidade ou a ausência da componente prática na formação de professores para a educação especial. Por um lado, sublinharam o período reduzido de duração em que a formação de professores para a educação especial decorre, inviabilizando a introdução dessa componente prática.

*“Agora (...) num ano e meio, e quando digo um ano e meio já estou a contar com o tempo do trabalho, portanto, acabou por não ser bem um ano e meio, é menos um bocado, não seria possível. Portanto, eu acho que a única crítica que, sinceramente, pode ser feita a este tipo de cursos é a questão do tempo. Eu não vejo, quer dizer, eles não podiam simplesmente começar a praticar sem nós sabermos o que era aquilo. Eu não vejo como.” (GFP5)*

Por outro lado, referenciaram a abrangência e a diversidade de domínios e áreas abordados na formação como obstáculo à introdução da componente prática no processo de formação de professores para a educação especial.

*“Mas eu, o que eu estou a dizer é assim: numa área, e nós não fizemos uma especialização em dificuldades específicas de aprendizagem... (...) Nós não fizemos uma especialização em cegueira. Também demos, também tive cegueira, nã, nã, nã... Nós não fizemos especialização numa área. Nós fizemos especialização numa área gigantesca... (...) Eu não sei se alguém aqui conseguiria num ano e meio ou menos, porque o resto é para o trabalho, ter dado uma abrangência gigantesca como é a nossa, porque (...) nós demos tudo quanto era áreas, tudo. Tudo quanto era de áreas, nós demos. Tudo.” (GFP5)*

O período reduzido de duração e a diversidade temática da formação constituem fatores condicionantes na melhoria do processo formativo de professores para a educação especial, levando Correia (2008b, 2012) a referir que a formação especializada deveria ser repensada, designadamente ao nível do redimensionamento do período formativo e da definição dos domínios de especialização. No entanto, alguns estudos têm concluído que, ao nível da

formação inicial de professores, mais importante do que a duração da formação é a qualidade do programa de formação que contribua para a preparação para a educação inclusiva (Ahsan, Deppeler, & Sharma, 2013).

Num contexto desvinculado das condicionantes relativas à duração e à diversidade de áreas da formação, os elementos do grupo focal referiram alguns tópicos condicionantes desta situação de carência de praticidade. A encimar estes tópicos surgiu, de forma unânime, a referência a um período de estágio na componente da prática profissional.

*“Fazer estágios, tal como na formação inicial. (...) Eventualmente, em vez de ser só um ano de estágio, ser até mais do que um ano, ser a tal questão, no final de cada ano, por exemplo, este ano o estágio ser dedicado mais aos alunos que terão CEI, não é? O outro ano será dedicado a outras áreas. Por exemplo.” (GFP5)*

A importância do estágio e da sua transversalidade educativa no processo formativo, ou seja, do contacto com a realidade que o docente encontrará posteriormente em contexto de atividade docente, foi referenciada por um elemento do grupo focal sustentada na experiência vivida aquando da sua formação inicial.

*“...logo no primeiro ano, nós tínhamos a parte teórica e, no último período, já começávamos a interagir com o grupo-turma. No segundo ano, nós tínhamos um dia em que, por período, íamos trabalhar com um grupo-turma. E no terceiro ano, nós tínhamos três dias em que íamos trabalhar com um grupo-turma em que havia o cuidado de passarmos por cada ano. Portanto, o primeiro ciclo é constituído por quatro anos, não é? Eu tive a vantagem de estagiar, trabalhar na minha prática, no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro ano e no quarto ano. E depois havia um dia para reflexão, portanto, havia aqui um momento de planificação e de reflexão das práticas que nós estávamos a lecionar, que nós estávamos a fazer, e um dia de aulas.(...) Por isso é que eu, quando fui trabalhar, não tinha medo de pegar em nenhum ano porque tive-os todos...” (GFP8)*

O estágio referenciado pelos elementos segue na linha das propostas entretanto emitidas pelo Grupo de Trabalho sobre Educação Especial (Cunha, 2014) e pelo Conselho Nacional da Educação (CNE, 2014a) no sentido da formação especializada integrar a componente de prática pedagógica no contexto real de trabalho em educação especial. Como vimos no capítulo 3, e pese a especificidade do contexto político educativo de então, a modalidade de estágio fez parte integrante durante várias décadas do modelo de formação de professores para a educação especial.

Para além do estágio na componente prática, os elementos do grupo focal teceram referências subordinadas à necessidade de adequar as metodologias e as estratégias formativas, enriquecendo-as com alguma praticidade, designadamente com a introdução de análise de casos, estabelecendo-se, assim, a ponte entre a teoria e a prática, tal como sublinha o seguinte comentário:

*“...ao nível das metodologias. Estou-me a lembrar, por exemplo, quando falámos de dislexia. Pronto. Eu nunca tinha estado na educação especial, não é? Mas tivemos uma disciplina em que... Deu-se a teoria toda, aquilo tudo. Mas o professor nunca apresentou um caso! Eu estava a falar de dislexia assim no ar. Quer dizer... Se ele tivesse pegado, digamos, num caso prático,*

*apresentá-lo ou uma gravação de um menino a ler ou, sobretudo, um texto, pronto, era diferente e eu já sabia do que é que estávamos mesmo a falar.” (GFP1)*

Neste âmbito, as sessões de formação poderiam ser planificadas de forma a “Dedicares, por exemplo, de 60 minutos, 40 minutos à teoria e 20 para debate, para analisares, avaliares...” (GFP7). A questão da praticidade pressupõe, segundo alguns elementos do grupo focal, o estabelecimento de parcerias entre as entidades formadoras e instituições, escolas, unidades de multideficiência, entre outras. Esta situação pode ser viabilizada no futuro na medida em que o atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário determina que as instituições formadoras de ensino superior devem estabelecer protocolos de cooperação com escolas cooperantes com vista ao desenvolvimento de atividades de prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionado (cf. Decreto-Lei n.º 79/2014). No fundo, remete-se para a transposição desta diretiva para a formação de professores para a educação especial.

À semelhança dos cursos de formação inicial, os cursos de formação especializada devem incentivar o desenvolvimento da componente prática, expondo, deste modo, os formandos a modelos positivos de educação inclusiva (A. Costa et al., 2006; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Para os docentes de educação especial, a praticidade durante a formação de professores nesta modalidade educativa constitui, assim, uma referência significativa e um fator determinante a considerar na programação e na planificação desta formação, na medida em que, acima de tudo, associa e articula a teoria com a prática.

#### **8.4.3. Modelo de formação de professores para a educação especial**

A partir das reflexões dos tópicos anteriores e com base na experiência pessoal de cada elemento do grupo focal, quer pela frequência de formação, quer pelo exercício efetivo de atividade docente nesta modalidade educativa, os elementos foram motivados a apresentarem sugestões como contributo para a melhoria da formação de professores para a educação especial. As sugestões apresentadas encontram-se estruturadas segundo três perspetivas: organizacional, curricular e metodológica.

Na perspetiva organizacional, e no seguimento das considerações dos tópicos anteriores, emergiu de imediato e unanimemente o fator relativo ao período reduzido de duração da formação de professores para a educação especial.

*“...de tendo mais tempo, (...) por exemplo, sei lá, três anos, porque não? Porque é que não havemos de dar a mesma dignidade que damos a esta intervenção com estes alunos que se dá a um professor de português, a um professor de inglês ou a um professor de francês? É exatamente a mesma coisa. Sendo que um professor de inglês só vai dar inglês e nós vamos dar toneladas de coisas, não é? Até precisaríamos de mais tempo, em teoria.” (GFP5)*

Os elementos do grupo focal consideraram que a duração da formação de professores para a educação especial deve ser dilatada de forma a corresponder adequadamente às necessidades e às exigências educativas dos alunos com necessidades educativas especiais e do sistema educativo. Sobre esta questão, Correia (2012) é de opinião que a formação especializada deveria ter a duração de um ou dois anos. O atual enquadramento desta formação, da responsabilidade do CCPFC, estipula um mínimo de 250 horas de contacto docente durante um período de tempo nunca inferior a 22 semanas (CCPFC, 2013a). A oferta formativa nesta modalidade educativa reparte-se pela frequência de um curso de especialização ou de qualificação para o exercício de outras funções educativas, durante um período mínimo de um semestre, ou do ano curricular do mestrado, correspondente a um ano letivo. Por outro lado, a referência mencionada acima remete para um paralelismo com a formação inicial de professores como forma de contribuir para a qualidade e a valorização da formação de professores para a educação especial.

O período reduzido de duração da formação tem sido apontado como um fator determinante para a qualidade do processo formativo e repercute-se, sobretudo, ao nível da introdução e do desenvolvimento da componente prática e do aprofundamento das áreas e domínios em estudo. Simultaneamente, os elementos do grupo focal foram unânimes em considerar que a formação inicial de professores deveria incluir uma abordagem às “necessidades educativas especiais” (GFP8), uma “sensibilização” (GFP3), “qualquer coisa que falasse de qualidade de vida, de inclusão” (GFP5), “Porque todos eles [docentes] se vão depois deparar com alunos com necessidades educativas, eles estão cá na escola.” (GFP7). Trata-se de uma orientação da política educativa que tem sido defendida e proposta como essencial para a efetivação da educação inclusiva, quer a nível nacional (Correia, 2008b; A. Costa et al., 2006; Gusmão & Rodrigues, 2014; M. Lopes, 2013; Mesquita, 2001; Mesquita & Rodrigues, 1996; Simeonsson et al., 2010), quer internacional (AEDEE, 2009, 2011; Brownell et al., 2010; Cardona, 2009; Costello & Boyle, 2013; Hemmings & Woodcock, 2011; Maria, 2013; Pijl, 2010; Sharma et al., 2006; Sharma et al., 2009; Taylor & Ringlaben, 2012; UNESCO, 2009a, 2009b), onde já se encontra posta em prática com modelos de formação de professores para a inclusão (Blanton & Pugach, 2007; Hamre & Oyler, 2004; Pugach & Blanton, 2009; Rouse & Florian, 2012; Van Laarhoven et al., 2007). No panorama nacional, Mesquita (2001), a partir da análise dos planos de estudos de formação inicial de professores, constatou que todos os cursos dinamizados pelas escolas superiores de educação apresentavam uma disciplina, um módulo ou um seminário no âmbito da educação inclusiva. Nos cursos facultados pelas instituições universitárias, em 81 planos de estudo apenas 11 apresentavam explicitamente unidades curriculares do âmbito da educação especial. De facto, o regime jurídico da habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 344/89), aprovado em 1989, no seguimento da publicação da LBSE, determinava que os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário deveriam incluir preparação inicial no campo da educação especial. No entanto, esta referência desapareceu em 2007, com a

revogação do diploma, sendo reintroduzida em 2014, no atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência, que determina a integração da área das necessidades educativas especiais na componente da área de formação da área educacional geral (cf. Decreto-Lei n.º 79/2014). Também Gusmão e Rodrigues (2014) concluíram que, apesar da formação inicial de professores do primeiro ciclo apresentar algumas características da formação de professores inclusivos, esta apresenta importantes lacunas e não parece garantir a formação de professores inclusivos eficazes.

A necessidade de introduzir a temática das necessidades educativas especiais e da educação especial nos planos curriculares da formação inicial docente tem sido, ultimamente, objeto de algumas recomendações e determinações. O Grupo de Trabalho sobre Educação Especial (Cunha, 2014) propõe a revisão dos currículos de formação inicial de docentes com a integração de um módulo de frequência obrigatória sobre necessidades educativas especiais, dificuldades na aprendizagem e diferenciação pedagógica. O CNE (2014a) recomenda que sejam integradas unidades curriculares na formação inicial que permitam o desenvolvimento dos programas de cada área disciplinar, tendo em conta a sua adaptação a alunos com necessidades educativas especiais. Tal como vimos acima, estas recomendações estão, de algum modo, plasmadas no atual regime jurídico da habilitação profissional ao determinar que a componente da área educacional geral integre, em particular, a área das necessidades educativas especiais. No entanto, não existem orientações precisas sobre a forma de concretizar a introdução desta área na dinâmica da formação inicial de professores.

A formação inicial de professores constitui um período crítico, importante e decisivo para adquirir e mudar um largo conjunto de práticas e valores, sendo um momento privilegiado para impor uma rutura com a cadeia da reprodução da prática de ensino (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Neste sentido, é importante que os futuros professores sejam expostos aos alunos com necessidades educativas especiais, na medida em que esse contacto, se concebido de forma sistemática, pode melhorar significativamente as suas atitudes e, conseqüentemente, o seu comportamento em sala de aula (Sharma et al., 2009).

Outro fator proposto pelos elementos do grupo focal remete para a experiência proporcionada por um período de tempo de serviço prévio enquanto requisito à frequência da formação de professores para a educação especial.

*“Se é uma especialização, eu tenho que à partida ter experiência para me especializar.”*  
(GFP8)

O regime jurídico da formação especializado determina que os candidatos devem possuir cinco anos de serviço docente mas, atualmente, esta exigência foi contornada com a publicação dos requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento da educação especial (cf. Portaria n.º 212/2009). Relativamente ao requisito do tempo de serviço prévio, os elementos do grupo focal, na sua generalidade, consideraram

constituir uma prerrogativa fundamental na medida em que permite um conhecimento e um contacto prévio com a realidade educativa e, por outro lado, alguma maturação profissional docente.

O requisito de posse de tempo de serviço docente para a candidatura à formação de professores para a educação especial vigorou durante várias décadas (cf. capítulo 3). Presentemente, continua a vigorar no sistema inglês de formação de professores para a educação especial, nomeadamente na formação obrigatória para os docentes de crianças com deficiências sensoriais (cf. secção 1 do capítulo 4). No entanto, um elemento do grupo focal, partindo da hipótese de dilatação do período de formação de professores para a educação especial, referiu que, nessa condição, talvez o tempo de serviço prévio não constituísse uma prerrogativa fundamental.

*“Eu acho que havendo mais tempo [de formação de professores para a educação especial], não sei até que ponto é que isso seria fundamental. Ou seja, eu quando comecei a dar aulas tinha colegas que já tinham começado a dar aulas. Eu nunca dei. Sai diretamente da faculdade para dar aulas. Portanto, eu não sei se não fosse este expresso de um ano, sendo uns três anos ou sendo uma licenciatura normal, não sei até que ponto é que isso é de facto fundamental, muito sinceramente. Pronto, não sei. Pronto. Seria uma coisa se calhar, mas não é fundamental.” (GFP5)*

De facto, o ordenamento jurídico impõe que, para ser considerada formação especializada, à data da admissão, os candidatos sejam detentores de habilitação profissional para a docência com, pelo menos, cinco anos de serviço docente (cf. Decreto-Lei n.º 95/97). Esta prerrogativa corresponde à fase de “estabilização” (Huberman, 2007) da vida profissional docente, tornando este momento estruturado e significativo de mudança ainda mais relevante (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Este requisito tem sido frequentemente adiantado e valorizado, levando a Federação Nacional dos Professores, em 2012, a propor que a frequência de formação especializada para professores de educação especial deve pressupor um mínimo de três anos de exercício efetivo da profissão docente (FENPROF, 2012).

Por outro lado, a habilitação profissional de professores para a educação especial resulta da conclusão de uma formação especializada ou de curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas, organizado segundo o modelo da formação especializada. Apesar da formação especializada ter um regime jurídico específico (Decreto-Lei n.º 95/97) e de constituir uma modalidade de formação de professores autónoma, a formação de professores para a educação especial é regulada pelo CCPFC, o qual possui uma secção específica para o efeito, e, portanto, enquadra-se no âmbito da formação contínua de professores (cf. Decreto-Lei n.º 22/2014). A formação contínua de professores destina-se aos docentes em exercício efetivo de funções. Neste enquadramento, torna-se pertinente a exigência de tempo de serviço prévio. Relativamente a esta questão, o Grupo de Trabalho sobre Educação Especial (Cunha, 2014) propõe que a formação especializada seja devidamente acreditada pela A3ES, à semelhança dos restantes ciclos de estudos, deixando, assim, de estar sob a alçada do CCPFC.

No entanto, a integração da área das necessidades educativas especiais e da iniciação à prática profissional na formação inicial de professores permite que os futuros docentes desenvolvam atitudes e competências inclusivas que, neste cenário, poderão justificar a dispensa da necessidade de tempo de serviço docente para a formação de professores de educação especial. Todavia, face às especificidades da educação especial e independentemente da duração da experiência profissional exigida, parece consensual e relevante a importância dos candidatos à formação de professores para a educação especial possuírem algum tempo prévio de serviço docente.

Na perspectiva curricular, tendo presente o contexto decorrente de uma possível extensão do período de duração da formação, alguns elementos do grupo focal apontaram a reconfiguração da estrutura curricular dos cursos de formação de professores para a educação especial, assente em dois pilares: formação de base comum; e reestruturação dos domínios de especialização. Neste sentido, foi sugerida a existência de uma formação de base comum à formação de professores para a educação especial seguida de especializações por domínios mais específicos e restritos na sua abrangência.

*“O tal módulo geral com os tais módulos extra mais específicos nas áreas em que nós estamos, por exemplo. (...) Portanto, temos um módulo geral, que foi a nossa especialização, que pode ser de um ano e meio, tudo bem, esse geral, (...) depois eu posso-me especializar “especializar”, não sei muito bem qual seria o termo, pronto, em áreas específicas. Isso seria uma sugestão, por exemplo.” (GFP5)*

Por outro lado, propôs-se a alteração dos domínios da formação especializada, isolando ou reorganizando alguns, tendo em vista criar um afinamento nos temas a abordar e, conseqüentemente, uma maior especialização, tal como é ilustrado no seguinte comentário:

*“Se bem que não concordo que uma especialização da parte cognitiva esteja associada à motora. Portanto, não estou a ver... Eu via mais facilmente uma deficiência, um défice cognitivo, portanto, uma especialização no cognitivo e dificuldade de aprendizagem do que propriamente cognitivo e motor.” (GFP8)*

Correia (2012) comunga desta perspectiva e sugere a reformulação dos domínios de especialização, tornando-os menos abrangentes e, por conseguinte, mais afinados e direcionados para uma área específica de intervenção. O CCPFC, responsável pela acreditação da formação, criou várias categorizações dos domínios de especialização em educação especial: cognitivo e motor; emocional e da personalidade; comunicação e linguagem; intervenção precoce na infância; audição e surdez; visão (CCPFC, 2008). No entanto, apenas o domínio de especialização da visão corresponde a um grupo de recrutamento de educação especial autónomo (930). O grupo de recrutamento de educação especial 920 inclui os domínios de especialização da audição e surdez e de comunicação e linguagem. O grupo de recrutamento de educação especial 910 é o mais abrangente, pois engloba os domínios de especialização de cognitivo e motor; emocional e da personalidade; intervenção precoce na infância.

Sobre este assunto, a Federação Nacional dos Professores (FENPROF, 2012) propõe a subdivisão dos três subgrupos de recrutamento de educação especial de acordo com os domínios de intervenção. Assim, o grupo de recrutamento 910 deve ser subdividido em problemas cognitivos, motores, com perturbações da personalidade ou da conduta; multideficiência; e intervenção precoce. O grupo 920 deve ser subdividido em surdez, problemas graves de comunicação, linguagem ou fala; e intervenção precoce. O grupo 930 deve ser subdividido em cegueira ou baixa visão; e intervenção precoce. Face a posições anteriores, esta estrutura sindical abandonou a proposta de criação do grupo de educação especial do domínio da intervenção precoce (FENPROF, 2010).

Ainda na perspetiva curricular, os elementos do grupo focal propuseram a existência de requisitos curriculares de acesso à formação especializada e à respetiva área de intervenção. Esta perspetiva radica no pressuposto de que nem todas as habilitações profissionais docentes decorrentes da formação inicial deveriam dar acesso direto à formação de professores para a educação especial. Neste enquadramento, propuseram a introdução de um mecanismo de análise do grau de adequabilidade da formação inicial ao domínio de formação especializada pretendido e, eventualmente, proceder à atribuição de equivalências e/ou à frequência prévia de módulos propedêuticos. Esta posição é ilustrada no seguinte comentário:

*“Ora bem, quero tirar esta especialização. Ok, então, se calhar, há aqui um módulo que tem de fazer antes de tirar a especialização, ou dois módulos, ou três módulos, não é ligação direta. É o que eu estou a dizer. Se quiser tirar economia, ou se quiser tirar geografia, ou qualquer coisa, a minha licenciatura de base não tem nada a ver com isso. Se calhar, tudo bem, que não esteja vedado, sim senhor, mas há aqui muita coisa que eu tenho de fazer até chegar ali, para poder ser um especialista em economia. Não é?” (GFP5)*

O mecanismo de requisitos curriculares já existiu no panorama formativo nacional na medida em que algumas formações de professores para a educação especial foram dirigidas apenas a docentes de determinados grupos de recrutamento, com maior relevância para os docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico (cf. capítulo 3).

Para além destes requisitos, os elementos do grupo focal apontaram o fator humano, ou seja, o ser com os seus valores, atitudes e perfil enquanto fator a ser considerado no processo de formação de professores para a educação especial. Isto mesmo foi sublinhado nos seguintes comentários:

*“...nós estamos só a falar da formação científica, dos conhecimentos, mas há uma parte muito importante na educação especial, que é a parte humana, não é? (...) Porque às vezes por mais conhecimentos que nós tenhamos, por mais literatura que tenhamos lido, muitas vezes isso não nos dá o que nós precisamos para enfrentar determinadas situações.” (GFP1)*

*“É mais especial! Ou se gosta ou se não gosta, sinceramente. Eu acho que, educação especial, ou se gosta, ou se não gosta. Não há ali o meio-termo.” (GFP4)*

*“Portanto, o ter perfil para, ou se tem, ou não se tem!” (GFP3)*

A componente relativa ao fator humano, perspectivada nos valores e nas atitudes e que contribui para o perfil do docente inclusivo, pode ser desenvolvida e aferida ao longo do processo de formação de professores, com especial incidência para a prática pedagógica, na medida em que os formandos se encontram em atividade supervisionada em contexto e em intervenção com casos reais. Isto mesmo foi realçado por um elemento do grupo focal a quem foi dada a oportunidade de realizar umas horas de estágio, durante o seu processo de formação de professores para a educação especial, como complemento do seu trabalho de final de curso.

*“...eu frequentei na unidade [de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita] (...), em que eu senti necessidade dessas horas, desse estágio, para ver se tinha a sensibilidade, se tinha... se estava capacitada até emocionalmente para trabalhar com... e fui logo para a unidade que era para não haver aquele impacto. Então, achei extremamente importante, e até hoje guardo boas recordações, e foi fundamental para eu continuar [na educação especial].” (GFP4)*

A AEDEE desenvolveu o Projeto Formação de Professores para a Inclusão (TE4I) dedicado a investigar a forma como são preparados os professores do ensino regular na formação inicial para serem inclusivos. No âmbito deste projeto, produziu-se um documento sobre o Perfil de Professores Inclusivos (AEDEE, 2012) dirigido a professores e decisores políticos, responsáveis pela formação inicial de professores, partindo do pressuposto que a formação de professores é a alavanca-chave para as mudanças sistémicas necessárias na educação inclusiva. Os objetivos do documento centram-se essencialmente na identificação e seleção de um quadro de valores essenciais e de áreas de competência aplicáveis a todos os programas de formação inicial de professores para trabalhar em educação inclusiva, respondendo à diversidade, e em destacar os fatores-chave que sustentam a aplicação desses valores essenciais e das áreas de competências. Estes objetivos assentam no pressuposto de que a educação inclusiva é da responsabilidade de todos os professores, quer dos docentes das crianças e dos jovens, quer do corpo de formadores de professores. Neste sentido, o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à educação inclusiva deve ser integrado em todos os níveis, desde a formação inicial de professores até à formação contínua e especializada (Loreman, 2007).

Na perspetiva metodológica, os elementos do grupo focal foram unânimes em considerar a praticidade como uma necessidade a introduzir na formação de professores para a educação especial, designadamente através do estabelecimento de parcerias ou protocolos com instituições e escolas no sentido de possibilitar o desenvolvimento dessa componente de prática pedagógica supervisionada em contexto real.

*“Devia haver uma maior parceria, ao fim e ao cabo, entre as necessidades e depois as próprias escolas. Passa um bocado por aí, não é? Porque parece que são dois setores estanques e não são. Porque, ao fim e ao cabo, essa formação, depois, vai ter que ser feita, a parte prática vai ter que ser desenvolvida na escola. Se houvesse uma maior parceria, desde até com o conhecimento das pessoas que já estão no terreno, se calhar seria mais fácil colmatar depois determinado tipo de questões... (...) Ou seja, aí sim, seria perfeito, é aliar a parte do conhecimento científico com a parte prática e com as necessidades do próprio terreno. Portanto, se houvesse mais diálogo entre essas entidades, se calhar chegar-se-ia a uma*

*formação muito mais interessante e proveitosa para todos nós e fundamentalmente para as crianças, não é?” (GFP3)*

Os estudos sobre a formação de professores realçam a aparente incongruência entre os seus programas de formação e as competências profissionais que desejam alcançar, sugerindo a adoção do princípio do isomorfismo, segundo o qual os indivíduos devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que utilizarão como futuros profissionais (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

O reconhecimento da importância e da necessidade de introdução ou reforço da componente prática na formação de professores para a educação especial tem sido objeto de recomendações e propostas de intervenção, designadamente pelo Grupo de Trabalho sobre Educação Especial (Cunha, 2014) e pelo CNE (2014a). O primeiro propõe que a formação especializada integre componentes práticas no contexto real de trabalho em educação especial e o segundo recomenda uma especial incidência na componente de prática pedagógica dessa formação. Também Correia (2012) realça a importância do plano curricular da formação especializada incluir, para além do elenco das disciplinas, um projeto de carácter prático, traduzido, por exemplo, na elaboração de um estudo de caso ou de um estágio no terreno. A importância da praticidade é reforçada pela opinião de formandos, em final de formação inicial, quando destacam a componente de prática pedagógica supervisionada como a mais relevante para a construção das suas competências profissionais (Esteves, 2009).

As várias propostas apresentadas na perspectiva organizacional, curricular e metodológica parecem-nos constituir um corpo realista e relevante merecedor de atenção e reflexão pelos decisores políticos e pelas instituições de ensino superior formadoras de professores. A consideração destas propostas contribuiria decisivamente para a melhoria da formação de professores para a educação especial, assim como para a formação de professores inclusivos, com as consequentes repercussões nos alunos, com e sem necessidades educativas especiais, nas escolas e nas comunidades educativas.

## **8.5. Considerações finais**

Os resultados anteriormente apresentados parecem evidenciar que a formação de professores para a educação especial teve um impacto muito reduzido na prática docente. Segundo as várias referências dos membros do grupo focal, este grau de impacto decorreu, fundamentalmente, do paradigma tradicional da formação superior, marcadamente teórica, da diversidade e da abrangência das temáticas curriculares abordadas, levando à superficialidade de análise, e do reduzido período de duração da formação. A sobrevalorização da componente teórica e o curto período de duração da formação repercutiram-se na ausência de praticidade, comprometendo, desta forma, a eficácia da formação no exercício da atividade docente nesta modalidade educativa.

Por outro lado, os entrevistados destacaram fatores relacionados com os requisitos de acesso à formação de professores para a educação especial. Neste âmbito, valorizaram a posse de tempo de serviço prévio e referiram que nem todos os percursos de formação inicial de professores deveriam dar acesso direto à formação de professores para a educação especial, apontando, para tal, a existência de um crivo analítico do currículo e, eventualmente, a necessidade de introduzir a frequência de disciplinas de cariz propedêutico. Outro fator evidenciado como condicionante do grau de adequação da formação ao desempenho docente em educação especial remeteu para a composição do corpo docente, destacando a existência de formadores sem qualquer experiência ou conhecimento prático da área das necessidades educativas especiais e da educação especial.

Para além das fragilidades, os elementos do grupo focal reconheceram algumas potencialidades da atual formação de professores para a educação especial, realçando o fomento do professor como investigador e a importância do saber teorizado enquanto base de sustentação da prática docente.

Os elementos do grupo focal apontaram, unanimemente, a carência da componente prática ao longo do processo de formação de professores para a educação especial. Esta falta de praticidade decorreu basicamente do período reduzido de duração da formação e da abrangência e da diversidade dos domínios e das áreas abordados ao longo do curso. Estes fatores condicionaram determinadamente a introdução da componente prática. A situação ultrapassar-se-ia com a introdução de um período de estágio na componente da prática profissional e pela adequação das metodologias e das estratégias de formação com o incremento da praticidade.

Quanto ao modelo de formação de professores para a educação especial, ao nível do plano organizacional, os resultados indicam a necessidade de se reajustar o período de duração da formação, adequando-o às necessidades e às exigências do desempenho de funções docentes nesta modalidade educativa. Também a formação inicial de professores deve contemplar nos seus planos curriculares a abordagem da área das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva. Por outro lado, foi reforçado a importância do requisito do tempo de serviço prévio à frequência da formação de professores para a educação especial.

No plano curricular, alguns elementos do grupo focal indicaram a pertinência em reconfigurar a estrutura curricular da formação de professores para a educação especial, sugerindo a existência de uma base comum com posterior ramificação para domínios de especialização mais específicos e restritos na sua abrangência. Neste sentido, os domínios de especialização deveriam sofrer uma reformulação, restringindo a sua abrangência a uma área específica de intervenção. Por outro lado, apontaram a introdução de requisitos curriculares no acesso à formação de professores para a educação especial assente no pressuposto de que nem todas as habilitações profissionais docentes deveriam permitir o acesso direto a esta formação,

sugerindo-se, para tal, a introdução de um mecanismo prévio de análise e verificação do grau de adequabilidade da formação inicial ao domínio de especialização pretendido, podendo recorrer-se à atribuição de equivalência ou determinando a frequência de disciplinas de cariz propedêutico. Os elementos do grupo focal referiram, ainda, o fator humano, configurado nos valores, atitudes e perfil, como elemento a ser considerado no processo de formação destes docentes.

No plano metodológico, os elementos do grupo focal apontaram unanimemente a necessidade de introdução da componente prática na formação de professores para a educação especial, designadamente desenvolvida em contexto real.

A análise do conteúdo dos comentários dos elementos do grupo focal aponta para a existência de fragilidades ao nível da formação de professores para a educação especial e para a educação inclusiva que devem ser abordadas e debatidas, tendo em conta o contexto e a realidade educativa nacional. Neste pressuposto, este estudo constitui um contributo na medida em que identifica alguns desafios e fornece potenciais soluções para os superar.

## Capítulo 9

### 9- Conclusões e implicações

O professor de educação especial, até atingir essa qualificação profissional, está sujeito a um percurso pessoal e formativo específico, quer pela duração, quer pela sucessão de etapas que este exige. O processo formativo destes docentes caracteriza-se por ser mais longo do que para os restantes grupos de recrutamento porque implica a obtenção prévia de uma habilitação profissional para a docência. Este mecanismo de formação pós-graduada constitui uma marca enraizada desde a génese formal do processo de formação de professores para a educação especial, com as sucessivas atualizações terminológicas, estruturais e organizacionais, e que perdurou ao longo dos tempos, mantendo-se, ainda, na atualidade.

O presente trabalho de investigação radicou na temática da formação de professores para a educação especial ao nível das motivações e das expectativas dos formandos, das implicações profissionais desta formação na atividade docente e do modelo de formação de professores para esta modalidade educativa. Perante esta temática, o recurso às técnicas de entrevista semiestruturada e de grupo focal, com posterior análise de conteúdo, evidenciou as potencialidades da metodologia qualitativa na captação das perceções, opiniões e experiências dos sujeitos implicados nos processos formativos de professores para a educação especial e na prática docente efetiva nesta modalidade educativa. A conjugação destas duas técnicas de recolha de dados constitui um aspeto diferenciador desta investigação face a outros trabalhos exploratórios que, de modo fragmentado e circunscrito, foram abordando alguns destes tópicos. Assim, no decurso dos resultados obtidos, passamos a apresentar algumas conclusões que integram e refletem as influências conjuntas dos contributos recolhidos nas diversas fases do estudo, corporizam reflexões sobre possíveis implicações no domínio da definição de uma política de formação de professores para a educação especial e propõem sugestões para futuras investigações.

Os resultados do estudo indiciam que, no final da frequência da formação, o grupo maioritário de indivíduos entrevistados estava motivado para concorrer, no futuro, ao grupo de educação especial, mesmo em situação de igualdade de circunstâncias com o grupo correspondente à sua formação inicial. Nesse sentido, a manifestação de preferência pelo futuro desempenho de atividade profissional docente no grupo de educação especial parece resultar de alguma influência da formação recebida. Esta perspetiva baseia-se no teor das referências proferidas e no facto do número de indivíduos entrevistados que, no final da formação, manifestou motivação para concorrer ao grupo de educação especial ter aumentado comparativamente à fase inicial das entrevistas, passando, inclusivamente, a constituir a tendência mais significativa no seio do campo de estudo. Esta mudança parece resultar da alteração da visão

sobre as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais, da experiência adquirida durante a formação, porque se fez luz, e do facto de constituir uma segunda oportunidade de realização profissional e pessoal.

O estudo permitiu identificar um leque de fatores motivacionais determinantes que levaram os indivíduos a procurar e a frequentar a formação de professores para a educação especial. Embora não sejam exclusivos, os resultados apontam para a existência de dois fatores motivacionais preponderantes: empregabilidade e desempenho profissional. Primordialmente, a frequência da formação de professores para a educação especial é motivada pela questão da empregabilidade na medida em que a obtenção de habilitação profissional para esta modalidade educativa constitui uma forma de procurar garantir e/ou assegurar emprego na área da docência.

Por outro lado, sobressaiu, também, o fator associado ao desempenho profissional, uma vez que, decorrente da política educativa marcada pelo paradigma da educação inclusiva, os professores deparam-se constantemente com alunos com necessidades educativas especiais nas suas salas de aula. Assim, a formação veio contribuir para colmatar a ausência de abordagem destes conceitos e práticas aquando, sobretudo, da frequência da formação inicial de professores e preparar os docentes para poderem responder e corresponder às necessidades e características individuais destes alunos em contextos inclusivos.

Os resultados do estudo apontam, ainda, numa menor dimensão, para motivações decorrentes da experiência profissional anteriormente desenvolvida com alunos com necessidades educativas especiais, para o interesse pessoal pela temática da educação inclusiva e das necessidades educativas especiais e para a disponibilidade resultante da situação de desemprego como impulsionadores para a frequência de formação de professores para a educação especial.

Quanto às expectativas iniciais dos indivíduos face ao processo de formação de professores para a educação especial, os resultados apontam para a existência de dois fatores determinantes: praticidade e saber. Com a frequência da formação de professores para a educação especial, os indivíduos pretenderam, assim, desenvolver capacidades práticas e obter conhecimentos. A praticidade e o saber estão correlacionados, não sendo, portanto, exclusivos, apesar de, neste estudo, terem sido identificados e analisados de forma independente. A praticidade, encarada numa perspetiva global, direcionou-se prioritariamente para a prática pedagógica mas, também, para a aquisição e o desenvolvimento de ferramentas, métodos, estratégias e técnicas de intervenção junto dos alunos com necessidades educativas especiais. Por outro lado, o saber foi considerado essencial para dar bases, colmatando a carência de formação neste domínio, e para sustentar a prática docente inclusiva.

As considerações dos indivíduos entrevistados forneceram indicadores que nos permitiram destacar alguns fatores e traçar uma caracterização do seu processo de formação de professores para a educação especial. Os indicadores apontam, sobretudo, para uma formação marcada por algumas fragilidades, mas onde também é possível identificar potencialidades. Ao nível das fragilidades, foi destacada a falta da componente prática, quer ao nível do contacto e da intervenção em contexto natural com os alunos com necessidades educativas especiais, quer ao nível da conceção e elaboração dos diversos documentos processuais e de materiais e recursos específicos inerentes à modalidade da educação especial. Por outro lado, indicaram que houve uma sobrevalorização da componente metodologia teórica desgarrada da componente prática. Também a duração da formação foi apontada como insuficiente para uma preparação adequada ao futuro desempenho de funções docentes em educação especial.

As potencialidades reconhecidas apontam para a valorização do saber adquirido ao longo do processo formativo e para o impacto que este teve nas atitudes e nos valores pessoais e profissionais, refletindo-se ao nível da sensibilização, da compreensão e da postura para com os alunos com necessidades educativas especiais e os próprios docentes de educação especial.

As referências dos entrevistados e, sobretudo, dos elementos do grupo focal parecem indicar que, de uma forma geral, a formação de professores para a educação especial teve um impacto muito reduzido na atividade docente nesta modalidade educativa, na medida em que não correspondeu às expectativas ao nível da preparação adequada para o exercício da atividade docente neste grupo de recrutamento. O desempenho efetivo de funções docentes nesta modalidade educativa foi assumido como o instrumento privilegiado de aferição do grau de adequação da formação à prática profissional. Neste sentido, a manifestação da preparação desajustada face às necessidades e exigências profissionais foi mais evidente nos elementos do grupo focal, por se encontrarem em exercício efetivo de funções docentes em educação especial. Por outro lado, os indivíduos entrevistados que manifestaram sentir-se preparados para a prática profissional em educação especial fizeram-no sob reserva, remetendo para um juízo de valor num momento posterior aquando do exercício efetivo de funções docentes nesta modalidade educativa.

Os resultados do estudo indicam que o impacto reduzido da formação de professores para a educação especial no exercício de funções docentes nesta modalidade educativa parece decorrer primordialmente de alguns fatores, designadamente, a sobrevalorização metodológica da componente teórica e o divórcio da teoria com a prática; o período curto de duração da formação; a composição do corpo docente formador com evidente carência de competências, conhecimentos e experiência nesta modalidade educativa; a abordagem superficial dos domínios e áreas de especialização; e a fragilidade dos requisitos de acesso à formação, com destaque para a exigência de tempo de serviço docente prévio à candidatura à formação de professores para a educação especial.

Quanto ao modelo de formação de professores para a educação especial, são apontadas propostas de intervenção agrupadas nos planos organizacional, curricular e metodológico. Do leque de sugestões, as mais significativas e consensuais ao nível organizacional indiciam a necessidade de dilatação do período de duração da formação de modo a permitir, sobretudo, a introdução da prática profissional, designadamente na modalidade de estágio, e o aprofundamento dos domínios e das áreas específicas de especialização. Aponta-se, ainda, para a introdução ou o reforço da temática das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva nos programas de formação inicial de professores como mecanismo essencial para o fomento de docentes com perfil inclusivo. Por outro lado, menciona-se a importância da existência do requisito de serviço docente prévio à formação de professores para a educação especial, na medida em que contribui para o desenvolvimento e a maturação profissional docente e para o aquilatar do interesse, ou não, por esta modalidade educativa.

Ao nível curricular, aponta-se para o reequacionamento da estrutura curricular da formação de professores para a educação especial com o redimensionamento e a revisão da designação dos atuais domínios de especialização, podendo consistir num desmembramento em áreas mais específicas de intervenção, tendo como finalidade o aprofundamento e a adequação da preparação às exigências educativas dos alunos. Noutra dimensão, parece evidente que os programas de formação de professores para a educação especial devem considerar o fator humano ao nível do desenvolvimento do perfil de professores inclusivos.

Ao nível metodológico, parece evidente a necessidade de reforçar ou inserir a componente prática na formação de professores para a educação especial. Neste âmbito, destaca-se a introdução de prática profissional, designadamente na forma de estágio de natureza profissional, proporcionando experiências de planificação, ensino e avaliação e de articulação com os diferentes serviços e recursos de acordo com as funções cometidas ao docente de educação especial.

As conclusões apresentadas remetem para algumas implicações no processo de formação de professores para a educação especial. Assim, em complemento às propostas apresentadas e fruto da reflexão pessoal sobre esta temática, decorrente de todo o processo de investigação, consideramos pertinente tecer algumas considerações finais sobre o modelo de formação destes professores, tendo em conta as especificidades e o contexto educativo nacional.

A partir do momento em que é criado o grupo de recrutamento de educação especial, para o qual são exigidas habilitações profissionais específicas, pensamos que a formação de professores para a educação especial deve deixar de estar enquadrada no regime da formação contínua, tutelado pelo CCPFC, e passar a integrar o regime jurídico geral da habilitação profissional para a docência, ainda que com as devidas adaptações. Deste modo, o processo de avaliação e acreditação dos ciclos de estudos correspondentes à habilitação profissional para a docência em educação especial deveria transitar para a alçada da A3ES.

Por outro lado, o período de formação de seis meses ou um ano parece demasiadamente reduzido para abarcar e abordar com a profundidade expectável os domínios e as áreas referentes à especialização. Deste modo, e por analogia com o atual regime jurídico de habilitação profissional para a docência, esta formação deveria ter a duração de dois anos e ser titulada com o grau de mestre no domínio de especialidade correspondente. Consequentemente, consideramos pertinente que a estrutura curricular se focalize prioritariamente na área da docência, isto é, nos domínios específicos da especialização, e seja introduzida a prática profissional com observação e colaboração em situações de educação e ensino e prática supervisionada com alunos com necessidades educativas especiais em contexto real, com primazia para a modalidade de estágio de natureza profissional em jardins-de-infância, escolas ou outras instituições educativas adequadas. A concessão do grau de mestre implicaria a aprovação em todas as unidades curriculares do plano de estudos e a defesa de um relatório da unidade curricular relativa à prática supervisionada de ensino.

A prática profissional durante a formação permite desenvolver e averiguar a adequação das atitudes, dos valores e do perfil docente inclusivo ao desempenho de funções docentes nesta modalidade educativa, na sua multiplicidade de tarefas, e à interação com os alunos com necessidades educativas especiais e restantes intervenientes no seu processo educativo. O fator empregabilidade, apontado como a referência motivacional mais evidente para a frequência da formação de professores para a educação especial, pode, aparentemente, remeter para a desvalorização do perfil do docente de educação especial. O aferimento e o ajustamento do perfil pessoal e profissional assentam, sobretudo, no contacto com a diversidade de alunos com necessidades educativas especiais e com situações práticas durante o processo de formação, que criem expectativas realistas e positivas. Assim, a prática profissional assume um carácter determinante e, eventualmente, decisório para o próprio formando na sua orientação profissional no domínio da educação especial.

Na nossa perspetiva, este conjunto de medidas contribuiria significativamente para a melhoria da qualidade e para a dignificação da formação de professores para a educação especial, colocando-a no patamar de exigência equivalente aos restantes grupos de recrutamento e evitando, por outro lado, o estado de aparente banalização e descredibilização.

Dada a envolvimento e o papel determinante das instituições de ensino superior na formação de professores para a educação especial e para a educação inclusiva, sugerimos, como linha de investigação futura e, de algum modo, complementar a este estudo, a análise do estado atual dos programas de formação inicial de professores ao nível da integração e das abordagens da temática das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva. Existem alguns raros estudos atualizados de natureza exploratória e quase sempre circunscritos a uma instituição, a um curso específico ou a uma região. Pensamos que, para este efeito, dever-se-ia definir uma amostra significativa e suficientemente representativa

das instituições formadoras. Posteriormente, a partir do ano letivo de 2020/2021, este estudo deveria ser replicado de modo a efetuar-se um estudo comparativo com os resultados obtidos nesta primeira abordagem e constatar o impacto das novas orientações sobre a formação inicial de professores ao nível das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva. A data indicada para a replicação do estudo deve-se ao facto do regime jurídico das habilitações profissionais para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014), que incorpora na área da formação geral a abordagem das necessidades educativas especiais, determinar que a partir do ano letivo de 2015/2016 os programas de formação devem estar organizados segundo o enquadramento deste diploma. Deste modo, permite-se que se conclua o ciclo de formação inicial de professores, correspondente a cinco anos, segundo as orientações referidas e se compare com a situação atual, aferindo a dimensão e o impacto das alterações introduzidas nos planos de estudo.

Por outro lado, consideramos pertinente averiguar as perspetivas e as experiências dos docentes do ensino superior responsáveis pela formação de professores acerca da educação inclusiva e das necessidades educativas especiais, na medida em que estes são os agentes primordiais responsáveis pela preparação dos professores para trabalharem em contextos inclusivos. Compete-lhes, assim, a construção e/ou reconstrução de mentalidades sobre os alunos com necessidades educativas especiais e a educação inclusiva mas, também, a capacidade de influenciar e a responsabilidade pela implementação das mudanças sistémicas necessárias na educação em geral e na educação inclusiva em particular. No entanto, esta tarefa investigativa depende totalmente da colaboração deste corpo docente do ensino superior, situação que nem sempre merece atenção e correspondência, tornando-se um obstáculo ao desenvolvimento de estudos, tal como sentimos neste trabalho.

Sem termos a pretensão dogmática de impor perspetivas e medidas, pensamos que este estudo cumpre a sua função filantrópica se as conclusões merecerem ponderação por parte dos decisores e se, de algum modo, tiverem algum eco na definição de uma política educativa de formação de professores para a educação especial.

## Referências bibliográficas

- AEDEE. (2003). *Necessidades educativas especiais na Europa*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- AEDEE. (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva - Recomendações para decisores Políticos*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- AEDEE. (2011). *Formação de professores para a inclusão na Europa - desafios e oportunidades*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- AEDEE. (2012). *Formação de professores para a inclusão: perfil de professores inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Afonso, A. . (2008). Políticas educativas contemporâneas: dilemas e desafios. In N. Cunha (Coord.), *Pedagogia e educação em Portugal: séculos XX e XXI* (pp. 59-80). Vila Nova de Famalicão: Museu Bernardino Machado.
- Ahsan, M., Deppeler, J., & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 517-535.
- Ainscow, M. (2013). Making sense of inclusion education. *Trinity Education Papers*, 2(2), 2-11.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion? In M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson, P. Farrell, J. Frankham, F. Gallannaugh, A. Howes & R. Smith (Eds.), *Improving schools, developing inclusion* (pp. 11-27). Abingdon: Routledge.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva - algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-108). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106-116.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (s.d.). A formação de professores no Portugal de hoje. Documento de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Retrieved 03-09-2013, from [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J., Costa, A., & Crusóe, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. (2012). Disability as cultural difference: Implications for special education. *Remedial and Special Education*, 33(3), 139-149.
- Araújo, A. (2001). *Cidadãos portadores de deficiência (o seu lugar na Constituição da República)*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Araújo, M. (2012). *Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente*. Dissertação de mestrado (não publicada), Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Retrieved from <http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/2822/Tese%20Mestrado%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1>
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade - Reflexões sobre política educativa* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Bairrão, J. (1998). Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 37-53). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- BATOD. (s.d.). Specification for mandatory qualifications for specialist teachers of children and young people with hearing impairments. Retrieved 07-10-2013, from <http://www.batod.org.uk/content/resources/teaching/training/MQ-Hearing-impairment.pdf>
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Blanton, L., & Pugach, M. (2007). *Collaborative programs in general and special teacher education: An action guide for higher education and state policy makers*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bodião, I., & Formosinho, J. (2010, jan/abr). A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: Depoimentos de alguns professores. *Educação e Pesquisa*, 36, 403-418.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Retrieved from [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_17.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_17.pdf)
- Brownell, M., Sindelar, P., Kiely, M., & Danielson, L. (2010). Special education teacher quality and preparation: exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377.

- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Capdeville, G. (1994). Os sistemas escolares alemão, inglês e francês e a formação de seus professores. *Em Aberto*, 14(64), 43-60.
- Capucha, L., & Nogueira, J. (2014). A educação especial em Portugal, os últimos 40 anos. In M. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino* (Vol. 1º). Coimbra: Edições Almedina.
- Cardona, C. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 33-41.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Carvalho, M. (2009). *Professores de apoio educativo - mediadores? como? quando?* Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade de Lisboa, Lisboa. Retrieved from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2201/1/22422\\_ulfp034961\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2201/1/22422_ulfp034961_tm.pdf)
- Carvalho, R. (2012). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CCPFC. (2004). *Carta Circular CCPFC - 1/04*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Retrieved from <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Carta%20Circular%20CCPFC%201.2004.pdf>.
- CCPFC. (2006). *Relatório de actividades 2006*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Retrieved from <http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2007/relat%C3%B3rio%202006.pdf>.
- CCPFC. (2008). *Deliberação da secção formação especializada sobre a acreditação de cursos na área de educação especial* Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Retrieved from <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20FE.pdf>.
- CCPFC. (2010). *Relatório de actividades 2010*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Retrieved from <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20actividades%202010.pdf>.
- CCPFC. (2012). *Relatório de actividades 2012*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Retrieved from <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20CCPFC%202012.pdf>.
- CCPFC. (2013a). *Carta Circular CCPFC-FE n.º 1/2013*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Retrieved from <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/carta%20circular%20CCPFC%20%20FE%201.2003.pdf>.
- CCPFC. (2013b). *Relatório de actividades 2013*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Retrieved from <http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2014/Relat%C3%B3rio%202013.pdf>.

- Chiavenato, I. (1995). *Recursos humanos* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- CNE. (1999a). Parecer n.º 1/99 do Conselho Nacional de Educação: crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 301-340). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE. (1999b). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE. (2014a). *Recomendação: políticas públicas de educação especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE. (2014b). *Relatório técnico: políticas públicas de educação especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2007). Porquê a CIF, se a investigação, os especialistas e os pais não a aconselham? *Educare.pt: o portal da educação*. Retrieved 21-10-2007, from <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=3606934A41B5130EE04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>
- Correia, L. (2008a). Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008. *educare.pt*. Retrieved 09-08-2013, from <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>
- Correia, L. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.ª ed., pp. 11-40). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2012). Repensar os domínios de especialização em educação especial. *Educação Inclusiva*, 3(2), 11-13.
- Correia, L. (s. d.). Educação especial: o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Retrieved 06-03-2013, from <http://www.ipodine.pt/resources/media/Art-LuisMirandaCorreia.pdf>
- Costa, A. (1981). Educação especial. In M. Silva & M. Tamen (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 307-354). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Costa, A. (2012). Percursos e práticas em educação especial. *Educação Inclusiva*, 3(2), 4-10.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., & Pinto, J. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões. [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf)
- Costa, M., & Sanches, I. (2009). Desafios da educação inclusiva. Um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores de apoio educativo. In A. António, E. Estrela, C. Galego & A. Teodoro (Orgs.), *Educando o cidadão global: globalização, educação e novos modos de governação* (pp. 254-278). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.
- Cristo, A. (2013). *Escolas para o século XXI: Liberdade e autonomia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel do Santos.
- CRP. (2003). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Cruz, B., Dias, A., Sanches, J., Bairrão, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). A situação do professor em Portugal: relatório da comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. *Análise Social*, 24(103/104), 1187-1293.
- Cruz, S. (2012). *Alunos com necessidades educativas especiais: dificuldades sentidas pelos professores de educação especial*. Dissertação de mestrado (não publicada), Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Retrieved from <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2745/tese%20final.pdf?sequence=1>
- Cunha, P. (Coord.). (2014). Relatório do grupo de trabalho sobre educação especial criado pelo Despacho n.º 706-C/2014. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- DEB. (1997). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- DEB. (2001). *Observatório dos apoios educativos 2000/2001*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB. (2002). *Observatório dos apoios educativos 2001/2002*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DERA. (2012a). Specification for mandatory qualifications for specialist teachers of children and young people with multi-sensory impairments: for courses starting from september 2009. Retrieved 07-10-2013, from <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8012>
- DERA. (2012b). Specification for mandatory qualifications for specialist teachers of children and young people with visual impairments: for courses starting from september 2009. Retrieved 07-10-2013, from <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8013>
- DfES. (2001). *Special educational needs - code of practice*. Nottinghamshire: Department for Education and Skills.
- DGAE. (2014). Concurso de docentes. Retrieved 10-02-2014, from <http://www.dgae.mec.pt/web/14654/171>
- DGEEC. (2013). *Perfil do docente 2011/2012*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DGEEC. (2014). *Educação em números - Portugal 2014*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DGIDC. (2009). *Educação inclusiva: da retórica à prática. Resultados do plano de acção 2005-2009*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- EADSNE. (2009). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores - para a educação inclusiva na Europa*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE. (2010a). Conclusões da conferência internacional "educação inclusiva: um meio para promover a coesão social". <http://www.european-agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/Madrid-Extracts-PT.pdf>
- EADSNE. (2010b). *Teacher education for inclusion - international literature review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- ESEC. (2013). FE educação especial - domínio cognitivo e motor. *Escola Superior de Educação de Coimbra*. Retrieved 17-05-2013, from <http://www.esec.pt/pagina.php?id=290>
- 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.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), 37-48. [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_ManuelaEsteves.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_ManuelaEsteves.pdf)
- Esteves, M., & Pacheco, J. (2012). A organização curricular nos sistemas educativos inglês e português: uma análise comparativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(46), 7-36. <http://hdl.handle.net/10316.2/8752>
- Eurydice. (2012). *Números-chave da educação na Europa 2012*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Eurydice. (2013). *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na Europa. Edição de 2013. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- FEEI. (2012). Contributo para o debate sobre a legislação de Educação Especial. <http://www.fmh.utl.pt/feei/docs/ConclusoesDebateJulho.pdf>
- FENPROF. (2010). Educação especial: depois do diagnóstico, FENPROF começa a construir alternativas. Retrieved 05-08-2014, from <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=67&doc=4541>
- FENPROF. (2012). Propostas da FENPROF para a reorganização da Educação Especial. Retrieved 03-08-2014, from <http://www.sprc.pt/index.php/ensino-especial/869-propostas-da-fenprof-para-a-reorganizacao-da-educacao-especial>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Forlin, C. (2010). Editorial. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 2-6.
- Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19-31.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2013). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 1-13.
- Forlin, C., & Sin, K. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 7-26.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade & Cultura*(13), 7-42.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. In A. Barca & M. Peralbo (Eds.), *V congresso galego-portugués de psicopedagogía - actas (comunicacións e posters)* (Vol. 6, pp. 345-351).
- Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa... In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 157-170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gardou, C. (2011). Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 13-23.
- Gehrke, R., & Cocchiarella, M. (2013). Preservice special and general educators' knowledge of inclusion. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children August*, 36(3), 204-216.
- Gonçalves, J. (2007). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- González Astudillo, M. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 39-54. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n23/v08n23a03.pdf>
- Grau Rubio, C. (2001). La formación de profesores de educación especial. Retrieved 20-05-2013, from <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/FORMACION%20DE%20PROFESORES%20DE%20EE.doc>
- Gusmão, R., & Rodrigues, D. (2014). Impacto dos modelos inclusivos na formação inicial de professores do 1º ciclo em Portugal. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 167-182.
- Hamre, B., & Oyler, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms: Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 154-163.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.
- Holly, M. (2007). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 79-110). Porto: Porto Editora.

- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- IEFP. (2001). *Classificação nacional de profissões - versão 1994* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- IESF. (2013). Curso especialização em educação especial reformulado. *Instituto de Estudos Superiores de Fafe*. Retrieved 17-05-2013, from [http://www.iesfafe.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=186%3Acurso-especializacao-em-educacao-especial-reformulado&catid=1%3Adetaques-pagina-principal&lang=pt](http://www.iesfafe.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=186%3Acurso-especializacao-em-educacao-especial-reformulado&catid=1%3Adetaques-pagina-principal&lang=pt)
- ISCIA. (2013). Curso de formação especializada em educação especial: domínio cognitivo e motor. *Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração*. Retrieved 17-05-2013, from [http://www.iscia.edu.pt/cursos\\_conteudo.php?c=pg\\_ee\\_cm](http://www.iscia.edu.pt/cursos_conteudo.php?c=pg_ee_cm)
- Jelas, Z. (2010). Learner diversity and inclusive education: A new paradigm for teacher education in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 201-204.
- Kauffman, J. (2014). Past, present, and future in EBD and special education. In B. Cook, M. Tankersley & T. Landrum (Eds.), *Special Education Past, Present, and Future: Perspectives from the Field* (Vol. 27, pp. 63-87). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Kronberg, R. (2010). A Inclusão em escolas e classes regulares A educação especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. In L. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.ª ed., pp. 41-56). Porto: Porto Editora.
- Lavrador, S. (2009). *A utilidade da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) em educação*. Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/10996>
- Lawson, H., Norwich, B., & Nash, T. (2013). What trainees in England learn about teaching pupils with special educational needs/disabilities in their school-based work: the contribution of planned activities in one-year initial training courses. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 136-155.
- Lopes, A. (1999). *Libertar o deseja, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais em docentes do 1.º CEB*. Tese de doutoramento (não publicada), Universidade do Porto, Porto. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/13961>
- Lopes, A. (2002). Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1.º CEB. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 71-77). Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lopes, J. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. In J. Kauffman & J. Lopes (Coord.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 21-94). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, M. (2013). A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: algumas constatações. *Saber & Educar*(18), 36-45.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: moving from "why?" to "how?". *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.

- Loerman, T., & Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 85-106.
- Loerman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Loerman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 26-44.
- ME. (1992). *Os Intervenientes na aplicação do D. Lei 319/91*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Madureira, I. (2012). *Tornar-se professor de educação especial: uma abordagem biográfica*. Tese de doutoramento (não publicada), Universidade de Lisboa, Lisboa. Retrieved from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7316/1/ulsd063640\\_td\\_Isabel\\_Madureira.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7316/1/ulsd063640_td_Isabel_Madureira.pdf)
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22. [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)
- Maria, U. (2013). Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1237-1241.
- Matos, A. (2011). *Identidade profissional dos docentes de educação especial: processos de construção*. Dissertação de mestrado (não publicada), Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. Retrieved from [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/544/TM-ESEPF-AL\\_2012\\_TESEANARAQUELMATOS.pdf?sequence=4](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/544/TM-ESEPF-AL_2012_TESEANARAQUELMATOS.pdf?sequence=4)
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loerman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.
- Mendonça, A. (2010). A fragmentação dos estudos secundários e seus efeitos sobre o processo de profissionalização dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (11), 5-14. <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2011%20PT%20d1.pdf>
- Mesquita, M. (2001). *Educação especial em Portugal no último quarto do século XX*. Tese de doutoramento (não publicada), Universidad de Salamanca, Salamanca. Retrieved from [repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1506/1/HM%20TESE.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1506/1/HM%20TESE.pdf)
- Mesquita, M., & Rodrigues, D. (1996). Formação inicial de professores em educação especial: Análise da percepção das práticas e de necessidades. *Educare-Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*(2), 75-88.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. (2010). Profissionalidade e suas refracções. *Medições - Revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 1, 5-11. [http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/31/pdf\\_6](http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/31/pdf_6)

- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19, 793-812.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)* (Vol. 2º). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In S. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Nota de apresentação. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 9-11). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª ed., pp. 11-32). Porto: Porto Editora.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*: OECD Publishing.
- OMS. (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Ortiz González, M. (2010). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.ª ed., pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Oyler, C. (2011). Teacher Preparation for Inclusive and Critical (Special) Education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(3), 208-218.
- Pereira, F., Carolino, A., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Petronilho, A. (2014). Há professores a entrar para o quadro ao fim de 33 anos de serviço. Retrieved 07/08/2014, from [http://economico.sapo.pt/noticias/ha-professores-a-entrar-para-o-quadro-ao-fim-de-33-anos-de-servico\\_199256.html](http://economico.sapo.pt/noticias/ha-professores-a-entrar-para-o-quadro-ao-fim-de-33-anos-de-servico_199256.html)
- Pijl, S. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 197-201.
- Pires, R., & Rodrigues, D. (2011). Ser professor de educação especial: Um olhar sobre o perfil e práticas profissionais. *Educação Inclusiva*, 2(1), 7-12.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o sucesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Proença, C. (2008). A republicanização da educação e da escola. In N. Cunha (Coord.), *Pedagogia e educação em Portugal: Séculos XX e XXI* (pp. 163-189). Vila Nova de Famalicão: Museu Bernardino Machado.
- Pugach, M., & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, M. (2009). *As dimensões pessoal e interpessoal na relação professor de educação especial e professor de ensino regular*. Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011). A missão do professor de educação especial é trabalhar para a inclusão. *Escola Informação*(248), 18-19.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 105-126.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Rose, R., & Grosvenor, I. (2001). Interviews. In R. Rose & I. Grosvenor (Eds.), *Doing research in special education: ideas into practice* (pp. 112-116). London: David Fulton Publishers.
- Rouse, M. (2006). Enhancing effective inclusive practice: knowing, doing and believing. *Kairaranga*, 7, 8-13.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education? , 1-20. <http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aberdeen.pdf>
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive practice project: final report*. Aberdeen: University of Aberdeen.
- Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial - Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*(5), 127-142.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva - a "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 105-149.
- Serra, H. (2008). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. In H. Serra (Coord.), *Estudos em necessidades educativas especiais* (pp. 5-21). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 52-66.
- Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J., & Guang-xue, Y. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia-Pacific region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 3-16.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*(13), 135-153.
- Silva, M. (2011). Educação inclusiva: um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*(19), 119-134.
- Sim-Sim, I. (1986). Relatório do grupo de trabalho nomeado pelo despacho conjunto 222/MEC/85. Lisboa: Direção-Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação (não publicado).
- Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto a avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório final*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal:1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Taylor, R., & Ringlaben, R. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A., Fernandes, G., & Teodoro, V. (1984). *Guia prático do sistema educativo*. Lisboa: Plátano Editora.
- UB. (2013). Mandatory Qualification for Teachers of Children with Visual Impairment. Retrieved 09-10-2013, from <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-social-sciences/education/courses/CPD/visual-impairment.pdf>

- UEL. (2013). Programme specification for PG Cert, PG Dip, MA special educational needs. Retrieved 23-09-2013, from <http://www.uel.ac.uk/postgraduate/specs/specialeduma/>
- ULP. (2013). Curso de formação especializada em educação especial/pós-graduação. *Universidade Lusíada do Porto*. Retrieved 17-05-2013, from [http://www.por.ulusiada.pt/cursos/fe/ipce\\_fe\\_ee\\_dcm.html](http://www.por.ulusiada.pt/cursos/fe/ipce_fe_ee_dcm.html)
- UNESCO. (1994). *Dclaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança - Relatório mundial de educação 1998*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO. (2009a). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2009b). *Inclusive education: the way of the future*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF. (2013). *The state of the world's children 2013: children with disabilities*. New York: United Nations Children's Fund.
- USAL. (2013). Grado en maestro de educación primaria (facultad de educación). Retrieved 22-11-2013, from <http://www.usal.es/webusal/node/4861/presentacion>
- USW. (2013). SEN Hearing Impairment - PGDip, leading to MA SEN. Retrieved 30-09-2013, from [http://www.newport.ac.uk/study/postgraduate/courses/Documents/Program%20Specification%20May%202011%20MA%20SEN%20\(HI\)%20SE.pdf](http://www.newport.ac.uk/study/postgraduate/courses/Documents/Program%20Specification%20May%202011%20MA%20SEN%20(HI)%20SE.pdf)
- Vale, V., Vaz, J., & Ramalho, A. (2009). Experiências de formação em educação especial na Escola Superior de Educação de Coimbra. *Exedra: revista científica*, 1, 127-138. <http://www.exedrajournal.com/docs/01/127-138.pdf>
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440-455.
- Warnock, M. (Ed.). (1978). *Special educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education os handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 15-29.

## Referências legislativas nacionais

- Declaração de Retificação n.º 6-H/97, de 31 de março de 1997. *Diário da República*, n.º 75, I Série-B. Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto n.º 16662, de 27 de março de 1929. *Diário do Governo*, n.º 70, I Série. Ministério da Instrução Pública.

Decreto n.º 16825, de 8 de maio de 1929. *Diário do Governo*, n.º 103, I Série. Ministério da Instrução Pública.

Decreto n.º 17974, de 18 de fevereiro de 1930. *Diário do Governo*, n.º 40, I Série. Ministério da Instrução Pública.

Decreto n.º 18646, de 19 de julho de 1930. *Diário do Governo*, n.º 166, I Série. Ministério da Instrução Pública.

Decreto n.º 20254, de 25 de agosto de 1931. *Diário do Governo*, n.º 197, I Série. Ministério da Instrução Pública.

Decreto n.º 21695, de 29 de setembro de 1932. *Diário do Governo*, n.º 229, I Série. Ministério da Instrução Pública.

Decreto n.º 32607, de 30 de dezembro de 1942. *Diário do Governo*, n.º 301, I Série. Ministério da Educação Nacional.

Decreto n.º 39787, de 26 de agosto de 1954. *Diário do Governo*, n.º 188, I Série. Ministério do Interior.

Decreto n.º 41086, de 27 de abril de 1957. *Diário do Governo*, n.º 97, I Série. Ministério do Interior.

Decreto-Lei n.º 31801, de 26 de dezembro de 1941. *Diário do Governo*, n.º 300, I Série. Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 43752, de 24 de junho de 1961. *Diário do Governo*, n.º 145, I Série. Ministérios das Finanças, da Educação Nacional e da Saúde e Assistência.

Decreto n.º 45832, de 25 de julho de 1964. *Diário do Governo*, n.º 174, I Série. Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de março de 1967. *Diário do Governo*, n.º 59, I Série. Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro. *Diário do Governo*, n.º 36, I Série. Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro. *Diário do Governo*, n.º 36, I Série. Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro. *Diário da República*, n.º 296, I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. *Diário da República*, n.º 234, I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. *Diário da República*, n.º 98, I Série. Ministério da Educação.

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 249/92, de 9 de novembro. *Diário da República*, n.º 259, I Série-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro. *Diário da República*, n.º 254, I Série-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. *Diário da República*, n.º 95, I Série-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro. *Diário da República*, n.º 1, I Série-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201 - I Série-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201 - I Série-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. *Diário da República*, n.º 22, I Série-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República*, n.º 14, I Série. 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 75/2010, de 23 de junho. *Diário da República*, n.º 120, I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 37, I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República*, n.º 126, I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 7/2013, de 17 de janeiro. *Diário da República* n.º 12, I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República* n.º 29, I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República* n.º 92, I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 59/RAM-ME/83, de 27 de abril. *Diário da República*, n.º 96, II Série. Gabinete do Ministro da República para a Região Autónoma da Madeira e Ministério da Educação.

Despacho n.º 77/83, de 1 de outubro. *Diário da República*, n.º 227, II Série. Ministério da Educação.

Despacho n.º 66/SEES/85, de 8 de agosto. *Diário da República*, n.º 181, II Série. Ministério da Educação.

Despacho n.º 73/MEC/87, de 24 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 46, II Série. Ministério da Educação e Cultura.

Despacho n.º 12/SAC/95, de 29 de dezembro. *Diário da República*, n.º 299, II Série. Universidade de Évora.

Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio. *Diário da República*, n.º 93, II Série. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 222/MEC/85, de 20 de dezembro. *Diário da República*, n.º 29, II Série. Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho e Segurança Social.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. *Diário da República*, n.º 149, II Série. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março. *Diário da República*, n.º 52, II Série. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 108/81, de 4 de abril. *Diário da República*, n.º 79, I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 106/84, de 24 de maio. *Diário da República*, n.º 120, I Série. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 18/86, de 5 de março. *Diário da República*, n.º 53, I Série. Ministério da Educação e Cultura.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237, I Série. Assembleia da República.

Lei n.º 67/98, de 26 de outubro. *Diário da República*, n.º 277, I Série-A. Assembleia da República.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 166, I Série-A. Assembleia da República.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. *Diário da República*, n.º 91, I Série. Assembleia da República.

Portaria n.º 433/86, de 9 de agosto. *Diário da República*, n.º 182, I Série. Ministério da Educação e Cultura.

Portaria n.º 441/86, de 13 de agosto. *Diário da República*, n.º 185, I Série. Ministério da Educação e Cultura.

Portaria n.º 467/88, de 18 de julho. *Diário da República*, n.º 208, I Série. Ministério da Educação.

Portaria n.º 795/89, de 9 de setembro. *Diário da República*, n.º 208, I Série. Ministério da Educação.

Portaria n.º 1072/91, de 23 de outubro. *Diário da República*, n.º 164, I Série. Ministério da Educação.

Portaria n.º 1073/91, de 23 de outubro. *Diário da República*, n.º 244, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 1074/91, de 23 de outubro. *Diário da República*, n.º 244, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 1154/91, de 7 de novembro. *Diário da República*, n.º 256, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 962/92, de 8 de outubro. *Diário da República*, n.º 232, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 970/92, de 12 de outubro. *Diário da República* n.º 235, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 264/93, de 8 de março. *Diário da República*, n.º 56, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 927/93, e 22 de setembro. *Diário da República*, n.º 223, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 66/95, de 26 de janeiro. *Diário da República*, n.º 22, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 114/95, de 3 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 29, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 149/95, de 14 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 38, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 554/95, de 8 de junho. *Diário da República*, n.º 133, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 1439/95, de 29 de novembro. *Diário da República*, n.º 276, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 624/96, de 31 de outubro. *Diário da República*, n.º 253, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 766/96, de 28 de dezembro. *Diário da República*, n.º 300, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 106/97, de 14 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 38, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 147/97, de 28 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 50, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 391/97, de 16 de junho. *Diário da República*, n.º 136, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 1049/97, de 13 de outubro. *Diário da República*, n.º 237, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 1173/97, de 17 de novembro. *Diário da República*, n.º 266, I Série-B. Ministério da Educação.

Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 37, I Série. Ministério da Educação.

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. *Diário da República*, n.º 176, I Série. Ministério da Educação e Ciência.

## Referências legislativas espanholas

LOE 2/2006, de 3 de mayo. *Boletim Oficial del Estado*, n.º 106, jueves, 4 mayo 2006. Jefatura del Estado.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. *Boletim Oficial del Estado*, n.º 312, sábado 29 diciembre 2007. Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto. *Boletim Oficial del Estado*, n.º 244, viernes 11 de octubre 1991. Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre. *Boletim Oficial del Estado*, n.º 263, sábado 30 de octubre de 2010, Sec. I. Ministerio de Educación.

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre. *Boletim Oficial del Estado*, n.º 270, Sec. I. Ministerio de Educación.

Resolución de 21 de enero de 2011. *Boletim Oficial del Estado*, n.º 36, viernes 11 de febrero de 2011, Sec. III. Universidad de Córdoba.

Resolución de 27 de junio de 2012. *Boletim Oficial del Estado*, n.º 176, martes 24 de julio de 2012, Sec. III. Universidad de Huelva.

Resolución de 15 de abril de 2013. *Boletim Oficial del Estado*, n.º 100, viernes 26 de abril de 2013, Sec. III. Universidad de Cantabria.

## Referências legislativas inglesas

Education Act 1996 [24th July 1996].

Education and Skills Act 2008 [26th November 2008].