

**MARIA DE FÁTIMA SANTOS FERNANDES MOURA**

## **INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NAS TURMAS REGULARES**

---

**FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**PORTO  
2014**



**MARIA DE FÁTIMA SANTOS FERNANDES MOURA**

## **INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NAS TURMAS REGULARES**

---

**FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**PORTO  
2014**

MARIA DE FÁTIMA SANTOS FERNANDES MOURA

## INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NAS TURMAS REGULARES

---

FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ass. \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (Educação Especial – Domínio Cognitivo/ Motor)

**Trabalho realizado sob a orientação da:**  
Prof. Dra. Ana Rodrigues da Costa

## Sumário

A inclusão de alunos com NEE na escola regular não sendo uma questão consensual é, com certeza, um desafio cada vez mais presente no contexto educacional, pelo que escolas, professores e demais profissionais que atuam nesta área veem-se, hoje, confrontados com a necessidade de dar as mesmas oportunidades de progresso e sucesso acadêmico e social, mas angustiados perante a perspectiva de não saber como responder adequadamente a estes alunos que integram as suas turmas e sobre cujas problemáticas e estratégias de intervenção pouco ou nada sabem.

Com este trabalho pretendeu-se averiguar a formação dos professores de Língua estrangeira (LE) da região Douro Sul no âmbito das NEE, conhecer as dificuldades e constrangimentos sentidos pelos mesmos na implementação da inclusão, estudar as representações deste grupo de profissionais relativamente à escola inclusiva e à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares e ficar a conhecer as estratégias por eles usadas para promover a inclusão de alunos com NEE, nas suas aulas.

Assim, verificou-se que, embora a maioria dos professores não tenha formação no âmbito das NEE, não revela dificuldades ao nível do relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE, considerando-se aptos para identificar e colaborar no processo educativo destes alunos, embora menos aptos para intervir e avaliar os mesmos. Do mesmo modo, estes professores revelam ter representações positivas relativamente à inclusão dos alunos com NEE na escola regular, adotando, por isso, estratégias e práticas facilitadoras da mesma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades Educativas Especiais; Língua Estrangeira; Escola Inclusiva; Inclusão; Educação Especial

## **Abstract**

The inclusion of students with SEN in the regular school is not a consensual issue, but it is certainly an increasingly challenge present in the educational context so, today, schools, teachers and other professionals working in this area are faced with the need of giving the same opportunities of progress and academic and social success but uncomfortable with the prospect of not knowing how to answer appropriately to these students that are a part of their classes and on whose issues and intervention strategies they have none or a little knowledge.

This work aims to investigate the training of foreign language (LE) teachers in the SEN context, know the difficulties and constraints felt by them in the practical situations of inclusion, study the representations of this professional group on inclusive education and on the inclusion of pupils with SEN in regular schools and get to know the strategies used by them to promote the inclusion of pupils with SEN in their classes

So, we have seen that, although the majority of the teachers doesn't have training in the SEN issues, they don't seem to have difficulties in the personal and pedagogical relationship with the SEN students, considering themselves able to identify and collaborate in their educational process, though they do feel a little less able to step in and evaluate them. In the same way, these study shows that teachers have positive representations regarding the inclusion of the SEN students in the regular school, adopting therefore strategies and practices to facilitate it.

**KEYWORDS:** Special Educational Needs; Foreign Language; Inclusive School, Inclusion, Special Education

Ao meu marido e aos meus filhos, Bárbara, Mariana e Guilherme.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa, pelo tempo e empenho dedicado à orientação desta dissertação.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas e respetivos Coordenadores dos Departamentos de Línguas, pela pronta disponibilidade e ajuda prestada na distribuição e recolha dos questionários.

A todos os docentes que colaboraram na realização deste estudo, através do preenchimento do questionário, pois sem eles o mesmo não teria sido possível.

À Susana e à Ana, colegas de jornada, pelas conversas, desabafos e trocas de impressões.

A todos o meu bem-haja!

## Índice Geral

Resumo .....	v
Abstract .....	vi
Dedicatória .....	vii
Agradecimentos .....	viii
Índice .....	Ix
Índice de Figuras e Gráficos .....	xi
Índice de Tabelas .....	xii
Introdução .....	1
Capítulo I.....	4
Introdução.....	4
I. Necessidades Educativas Especiais, Inclusão e Escola Inclusiva .....	5
1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	5
2. Conceito de Inclusão .....	8
3. A Educação Inclusiva .....	12
i. Princípios .....	12
ii. Obstáculos .....	16
iii. Vantagens .....	23
4. Representações Sociais sobre a Inclusão.....	26
i. Conceito de Representação Social.....	26
ii. Das Representações às Práticas Escolares.....	29
Síntese.....	34
Capítulo II.....	36
Introdução.....	36
II. O Ensino da Língua Estrangeira .....	37
1. Breve Resenha Histórica do Ensino da Língua Estrangeira .....	37
2. Fundamentos Teóricos do Ensino da Língua Estrangeira .....	38
3. Metodologias de Ensino – Aprendizagem.....	40
4. Competências ao Nível da Língua Estrangeira.....	44
5. Papel e Formação de Professores .....	45
6. O Professor de Língua Estrangeira e a Educação Especial .....	49
Síntese.....	53

Capítulo III .....	54
Introdução .....	54
1. Problemática e questões-chave .....	55
2. Objetivos do Estudo .....	57
i. Objetivo Geral .....	57
ii. Objetivos Específicos .....	57
3.Método.....	58
i. Amostra .....	58
ii. Instrumento de Recolha de dados.....	60
iii. Procedimentos .....	62
4. Apresentação de Resultados .....	64
i. Formação dos professores .....	65
ii. Dificuldades e Constrangimentos dos professores de Língua Estrangeira face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular.....	69
iii. Representações dos professores sobre a inclusão de alunos na escola regular ....	71
iv. Representações dos professores sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas aulas .....	72
v. Representações dos professores sobre a existência de equipamento adequado na aula de Língua Estrangeira .....	73
vi. Representações dos professores sobre a colaboração do professor de Educação Especial.....	73
vii. Estratégias e práticas dos professores de LE face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	74
viii. Análise das representações dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em função das variáveis sociodemográficas definidas .....	78
5. Discussão dos Resultados .....	83
Síntese.....	89
Conclusão .....	90
Referências bibliográficas .....	94
Anexos.....	106

Anexo I – Questionário Aplicado

## Índice de Figuras

Figura 1: Aproximação das pessoas com NEE (s) à escola regular (Adaptado de Beyer, 2006, p.276).....	9
Figura 2:Modelo de inclusão progressiva (Adaptado de Correia, 2008, p.15).....	17
Figura 3:As três dimensões do Index (Adaptado de Booth & Ainscow, 2002, p.13) ...	19
Figura 4:Componentes e relações contidos na representação social (Adaptado de Jodelet, 2002). .....	27

## Índice de Gráficos

Gráfico 1:Conhecimento dos normativos legais que regulam a Educação Especial (N=86) .....	65
Gráfico 2: Tipo de formação recebida no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (n=28) .....	66
Gráfico 3: Áreas de conhecimento resultantes da formação recebida (n=28).....	67
Gráfico 4: Aptidão dos professores de LE para colaborar, identificar, intervir e avaliar alunos com NEE (N=86) .....	68
Gráfico 5: Dificuldades no relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEE (N=86) .....	69
Gráfico 6: Natureza dos constrangimentos sentidos pelos professores no relacionamento com alunos com NEE (n=18) .....	69
Gráfico 7: Dificuldades assinaladas pelos professores impeditivas da implementação da inclusão (N=86) .....	70
Gráfico 8: Representações dos professores de LE sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular (N=86) .....	71
Gráfico 9: Representações dos professores de LE sobre a inclusão de alunos com NEE na sala de aula de LE (N=86) .....	72
Gráfico 10: Representações dos professores LE sobre a existência de equipamento adequado na sua aula (N=86) .....	73
Gráfico 11: Representações dos professores de LE sobre a colaboração do professor de Educação Especial (N=86) .....	74

Gráfico 12: Representações dos professores de LE relativamente ao trabalho individual de planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE (N=86).....	75
Gráfico 13: Representações dos professores de LE relativamente à lecionação de turmas com alunos com NEE (N=86) .....	76
Gráfico 14: Representações dos professores de LE relativamente às estratégias e práticas adotadas nas reuniões do Conselho de Turma face à Inclusão de alunos com NEE (N=86).....	77
Gráfico 15: Representações dos professores de LE relativamente às estratégias e práticas adotadas nas reuniões de Grupo Disciplinar face à inclusão de alunos com NEE (N=86) .....	77

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1:Caracterização da amostra em função do ciclo de ensino em que leciona, idade, anos de serviço e sexo.....	59
Tabela 2: Caracterização da amostra em função do ciclo de ensino, habilitações académicas e categoria profissional .....	60
Tabela 3: Formação no âmbito das NEE/ Ciclo de ensino .....	66
Tabela 4: Número de áreas de conhecimento apresentadas houve formação (N=86)....	67
Tabela 5: Medidas de inclusão versus sexo.....	78
Tabela 6: Medidas de inclusão versus idade .....	79
Tabela 7: Medidas de inclusão versus habilitações académicas.....	79
Tabela 8: Medidas de inclusão versus categoria profissional.....	80
Tabela 9: Medidas de inclusão versus anos de serviço .....	80
Tabela 10: Medidas de inclusão versus ciclo de ensino .....	81
Tabela 11: Representações sobre a inclusão na escola regular versus ciclo de ensino ..	82
Tabela 12: Representações sobre a inclusão na escola regular versus situação profissional atual .....	82

## **Introdução**

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no Ensino Regular constitui um dos grandes desafios que se colocam às escolas enquanto instituições organizativas, aos professores enquanto agentes de mudança e atores estratégicos de todo o processo e aos demais profissionais que atuam na área da educação, pois cada aluno é um caso e cada qual, com as suas especificidades educativas e necessidades individuais, apela à urgente e necessária diferenciação no sentido de adequar as respostas e otimizar o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem de cada uma das crianças.

A grande preocupação, ao perspetivar a educação destes alunos, é responder à diversidade das suas necessidades no sentido de não pôr em causa o seu crescimento académico, pessoal, social e emocional, pois promover a inclusão destas crianças nas escolas e na sociedade, mais do que uma necessidade, tem-se revelado uma forma de garantir a equidade de acesso e sucesso escolar e social de todos os cidadãos.

Neste contexto, e porque a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma mais-valia para a integração numa sociedade cada vez mais cosmopolita, este estudo propõe-se abordar a temática da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares sob a perspetiva dos professores de língua estrangeira, que se encontram a lecionar o segundo e terceiros ciclos do Ensino Básico, nas escolas do distrito de Viseu, com incidência na região Douro Sul. Ao mesmo tempo que se procurará aferir a formação e conhecimento destes profissionais relativamente às especificidades dos alunos com NEE e normativos legais que regulam a Educação Especial, procurar-se-á, também, estudar as representações que os mesmos têm face à inclusão destes alunos no ensino regular e, do mesmo modo, ficar a conhecer as estratégias usadas para promover a inclusão.

A clarificação deste conceito que, apesar de já ter sido amplamente debatido e estudado continua controverso e pouco consensual, associado ao conceito de NEE e de escola inclusiva é outro dos objetivos do nosso estudo.

Embora, teoricamente, estes conceitos tenham à partida uma conotação positiva pela carga social que encerram, o que acontece na prática nem sempre pode ser medido

positivamente, pois a realidade pode falar de forma diferente no que toca às práticas em contexto educativo. O conhecimento e a formação na área da Educação Especial dos profissionais envolvidos, a existência de recursos e de condições de trabalho favoráveis, a cooperação entre profissionais especializados e não especializados, bem como uma atitude de abertura e aceitação face a esta problemática podem ser fatores preponderantes para o sucesso ou, vistos pela negativa, fatores condicionantes do insucesso na implementação da inclusão.

Assim, partindo de uma realidade conhecida da investigadora, porque nela se movimenta, e partindo do princípio que a realidade socioeconómica desta região não difere muito de concelho para concelho, será pertinente verificar se a realidade educativa também é semelhante, se as preocupações manifestadas pelos profissionais da área das línguas que lecionam o segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, na Região Douro Sul, podem encontrar resposta em estratégias comuns e se as representações sociais dominantes são comuns a todos os professores ou se variam em função das variáveis de caracterização sociodemográfica.

O presente estudo encontra-se organizado em três partes distintas.

Na primeira (Capítulo I), procurar-se-á fazer o enquadramento teórico do tema abordando os conceitos de Necessidades Educativas Especiais, Inclusão e Escola Inclusiva, destacando os princípios norteadores da mesma, os obstáculos, vantagens da Escola Inclusiva e as condições necessárias para a Inclusão, abordando-se, ainda, o conceito de representação social e a forma como as representações sociais dos professores se refletem nas práticas escolares.

Numa segunda parte (Capítulo II), apresentar-se-á uma breve resenha histórica do ensino da língua estrangeira, bem como dos fundamentos teóricos do ensino da mesma. Abordar-se-ão, também, as metodologias de ensino usadas ao longo dos tempos no sentido de desenvolver as competências do aprendente, nomeadamente a competência comunicativa e, por fim, dar-se-á conta do papel atualmente desempenhado e da necessidade de formação dos professores para lidar com as novas realidades escolares, bem como do trabalho colaborativo que deve existir entre professores do Ensino Regular e da Educação Especial.

Numa terceira parte (Capítulo III), proceder-se-á ao enquadramento empírico do presente estudo, apresentando-se a problemática e as questões - chave, os objetivos e a metodologia seguida, a caracterização da amostra, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos adotados no decorrer da investigação. Proceder-se-á, posteriormente à apresentação, análise e discussão dos resultados, no que concerne à formação dos professores, aos constrangimentos e dificuldades sentidas pelos professores no relacionamento com alunos com NEE e na implementação da inclusão, bem como às representações dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular e às estratégias usadas para promover a mesma.

O presente trabalho termina com as conclusões do estudo desenvolvido, no que diz respeito ao seu contributo e propostas de trabalho par o futuro.

## **Capítulo I**

### **Introdução**

Ao longo deste capítulo abordar-se-ão algumas das várias definições do conceito de NEE e os benefícios introduzidos por esta conceptualização no sentido da inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular, percorrendo as várias etapas até ao conceito de inclusão, como hoje se conhece.

Daí partir-se-á para a noção de escola inclusiva, dando conhecimento dos princípios que estão na sua base, dos principais obstáculos que se encontram na implementação prática deste ideal, assim como das vantagens que dele resultam, tanto para alunos com como sem NEE.

Numa segunda etapa, procurar-se-á definir o conceito de representação social, tendo em conta autores como Moscovici e Jodelet, aliando o mesmo às práticas escolares, ao processo de ensino-aprendizagem, pois as representações comuns e a forma como os professores encaram e produzem ideias e conhecimentos relativamente à aprendizagem dos alunos com NEE e ao processo de inclusão dos mesmos nas turmas regulares, poderá ser fundamental para que, por um lado, o sucesso deste processo seja uma realidade, permitindo ao aluno com NEE interagir efetivamente com toda a comunidade escolar, ou, por outro, reforçar processos estigmatizantes continuando estes a ser objeto de exclusão e segregação.

## **I. Necessidades Educativas Especiais, Inclusão e Escola Inclusiva**

### **1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais**

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular encontra-se ancorada em dois documentos de referência a nível internacional, cujos contributos tiveram repercussões marcantes, ao longo destes últimos anos: o *Education for All Handicapped Children Act - Public Law 94-142*, publicada em 1975, nos EUA, e o *Warnock Report*, publicado em 1978, no Reino Unido.

Por um lado, a *Public law 94-142* determinava que o ensino de crianças com deficiência deveria ser ministrado num ambiente o menos restritivo possível, de cariz integrador. Por outro lado, o relatório Warnock (decorrente das investigações no âmbito do Warnock Committee of Enquiry in to the Education of Handicapped Children and Young People), que avaliava o atendimento aos deficientes, evidenciava que uma em cada cinco crianças apresentava necessidades educativas especiais em algum período do seu percurso escolar, embora não existisse essa proporção de deficientes. O mesmo relatório veio deslocar o enfoque médico nas deficiências para um enfoque na aprendizagem escolar. Por esse motivo, propôs-se adotar o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) que aparece, assim, associado a dificuldades de aprendizagem e não somente e necessariamente à deficiência.

Desejamos uma abordagem mais precisa e adoptamos então o conceito de necessidade educativa especial tomando, não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades como às suas incapacidades, a todos os factores que determinam a sua progressão no plano educativo (Warnock Report, 1978, p.37).

No mesmo seguimento, e tal como é apresentada na Declaração de Salamanca (1994), a expressão “necessidades educativas especiais” pretende abranger a totalidade das crianças e jovens que apresentam algum tipo de deficiência ou que, em determinado momento do seu percurso escolar, apresentam dificuldades escolares.

A deslocação do foco de atenção na deficiência para as dificuldades de aprendizagem que um aluno portador de NEE poderá apresentar, ao longo da sua vida escolar exigindo, por um lado, uma atenção mais específica e, por outro, maiores

recursos educacionais do que os necessários para os colegas da mesma faixa etária, está também patente nas opiniões de Marchesi e Martin (1995) e Serra (2008).

Armstrong e Barton (2003) especificam mais este conceito atribuindo-lhe, também, uma dimensão afetiva e comportamental ao afirmar que os alunos com necessidades educativas especiais são:

(...) alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento mais ou menos graves, de origem diversa (p. 87).

Wedel (citado por Bairrão, Parecer 1/99 do Conselho Nacional de Educação) usa o termo necessidades educativas especiais para referir o desfasamento que poderá existir entre o que é esperado de uma criança em função da sua idade cronológica e o nível de comportamento e realização efetiva da mesma.

No mesmo seguimento, Correia (1999) afirma que este termo deverá referir-se aos alunos que revelem uma aprendizagem atípica, isto é, que não consigam acompanhar o currículo normal sendo, por isso, necessário fazer adaptações/adequações curriculares para os mesmos. De acordo com este autor, as NEE poder-se-ão dizer permanentes ou temporárias e ambas implicam a adaptação do currículo às características do aluno. As primeiras, que implicam adaptações generalizadas ao nível do currículo, poder-se-ão manter durante todo, ou grande parte, do seu percurso escolar, enquanto as segundas podem estar presentes apenas em determinado momento do seu desenvolvimento, exigindo a modificação parcial do currículo escolar.

Sasaki (2006) define as pessoas com necessidades educativas especiais como sendo aquelas que:

(...) em carácter temporário, intermitente ou permanente – possuem necessidades especiais decorrentes de sua condição atípica e que, por essa razão, estão enfrentando barreiras para tomar parte ativa na sociedade com oportunidades iguais às da maioria da população (p.15).

E define como condições atípicas: a deficiência mental, física, auditiva, visual e múltipla; autismo; dificuldades de aprendizagem; insuficiências orgânicas; sobredotação; problemas de conduta; perturbação de hiperatividade e défice de atenção;

distúrbio obsessivo compulsivo, síndrome de La Tourette; distúrbios emocionais e transtornos mentais.

Se é verdade que o conceito de Necessidades Educativas Especiais abrange características mentais, capacidades sensoriais, físicas, de comunicação, perturbações do comportamento, deficiências múltiplas e dificuldades várias, também é verdade o que a prática demonstra, ou seja, que o conceito de NEE não tem contornos fixos, na verdade são bastante maleáveis, não sendo percebido exatamente da mesma forma pelo conjunto de pessoas envolvidas, sejam eles professores do Ensino Regular ou da Educação Especial, pais, técnicos de saúde ou outros. E como não há exatidão relativamente ao conceito, cumulativamente, também não há formas de abordagem exatamente definidas e, conseqüentemente, respostas educativas eficazes, nem tão pouco uma caracterização exata dos alunos que deveriam integrar a Educação Especial, não obstante a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Todavia, e tal como afirmaram Madureira e Leite (2003), as alterações introduzidas pela utilização deste conceito não modificou apenas o seu aspeto terminológico e semântico, mas representaram, sobretudo, uma mudança na forma como se passou a perspetivar a Educação Especial e, como consequência, o Ensino Regular.

Com efeito, o uso progressivo deste termo, para além de ter possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas dos alunos com deficiência, teve também implicações ao nível da intervenção em Educação Especial que passou a abranger não apenas as crianças com deficiências, mas todas aquelas que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam problemas na aprendizagem, obrigando a repensar o papel da escola e a forma de melhor atender às necessidades dos alunos que, de alguma forma, não se conseguem encaixar nos padrões normais do ensino regular.

O conceito Necessidades Educativas Especiais, segundo Norwich (2010), representou, sobretudo, a mudança do enfoque que era dado ao défice e à categorização das crianças com base no mesmo, para a necessidade de apoiar a aprendizagem e para garantir a igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens, independentemente

das suas capacidades ou incapacidades (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

Contudo, muito ainda há a fazer. Acima de tudo, é necessária e urgente uma profunda reforma no Ensino Regular. É necessário reestruturar as escolas, pois não é possível, nem vantajoso, continuar a introduzir medidas adicionais, para responder às necessidades dos alunos, num sistema educativo que se mantém inalterado (Ainscow, 1995; Stobäus & Mosquera, 2004).

Na verdade, tal como é referido por Beyer (2003, citado por Selau e Hammes, 2009):

Encontramo-nos diante de uma encruzilhada, onde, ou retrocedemos e estagnamos, perpetuando práticas sociais e pedagógicas de segregação, ou aceitamos o desafio que tal projecto nos traz e procuramos, como educadores, rever as nossas práticas, construir novas competências e aproximarmo-nos de outros colegas que estão abertos a projectos da educação inclusiva, e, assim, buscarmos alterar gradualmente nossas práticas pedagógicas, no acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais nas nossas escolas em geral (p.8).

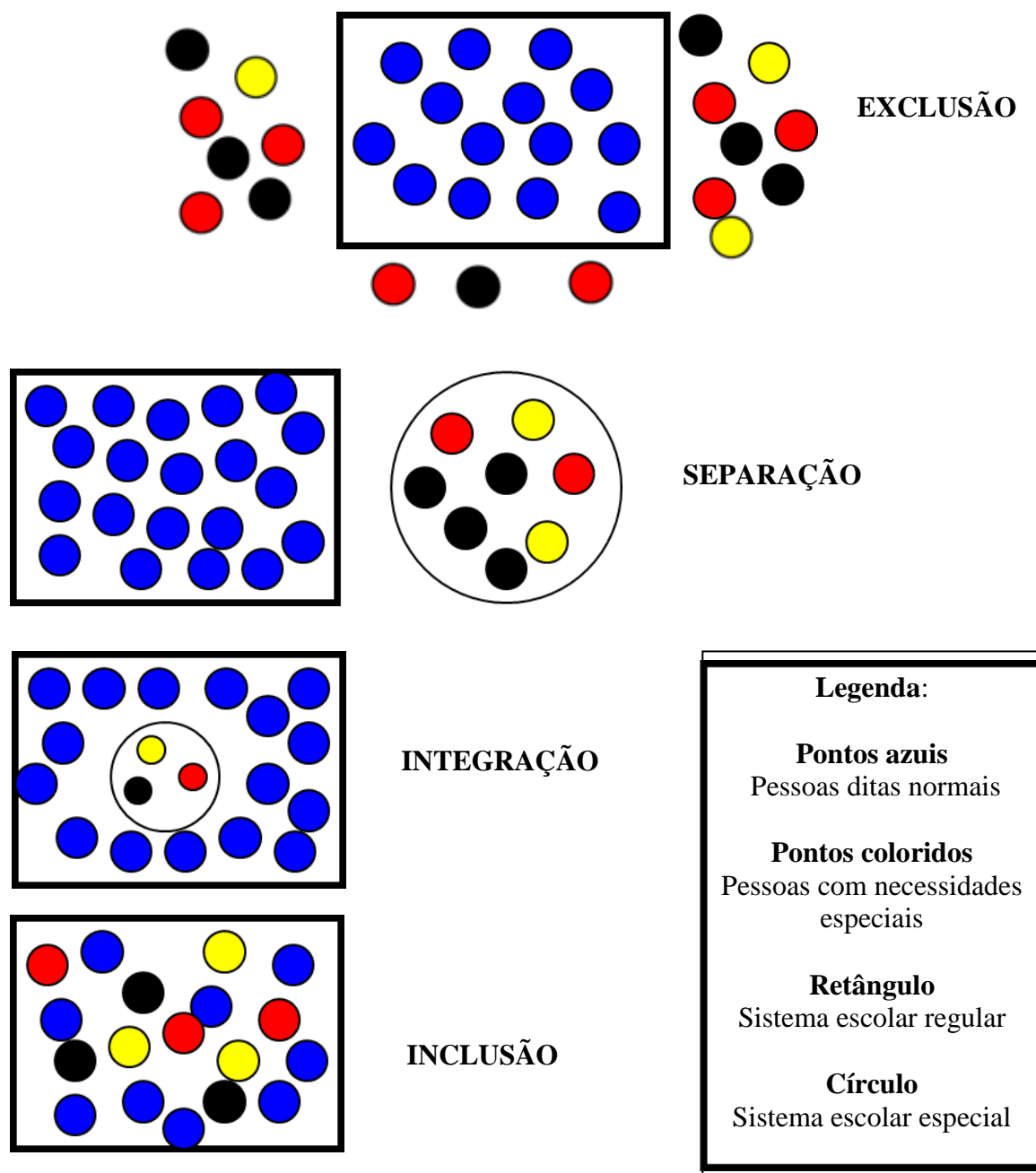
## **2. Conceito de Inclusão**

*A inclusão envolve mudança (Booth & Ainscow, 2002).*

Ainscow e Ferreira (2003) referem que o termo inclusão apareceu primeiramente ligado aos movimentos contra a exclusão social que pretendiam celebrar a diversidade e a justiça social, referindo-se especificamente às pessoas em situação de deficiência. A abordagem do fenómeno da inclusão, como hoje se conhece, arrasta atrás de si todo um processo de rejeição/ exclusão, segregação/separação e, mais tarde, integração desses indivíduos.

A fase de integração, como ficou conhecida, possibilitava que as crianças e jovens com NEE, especialmente com NEE ligeiras, frequentassem as escolas públicas do Ensino Regular (Correia & Serrano, 2000), mas em salas separadas dos seus colegas (o que, na prática, continuava a ser exclusão e segregação). Após 1994, com a Declaração de Salamanca e partindo da premissa de que a educação é para todos, o conceito de integração, dá lugar ao de inclusão, ou seja à inserção física, social e

académica, à máxima integração dos alunos com NEE nas escolas regulares (Sailor, 1991).



**Figura 1: Aproximação das pessoas com NEE (s) à escola regular (Adaptado de Beyer, 2006, p.276)**

A figura 1 representa as diversas etapas que marcaram a história da Educação Especial, a aproximação gradual das crianças com NEE à escola regular. No período da Exclusão apenas um grupo está definido, o das pessoas ditas “normais”; no período da

Separação os dois grupos (com e sem NEE) estão bem definidos, mas sem estabelecer qualquer tipo de relação; no período da Integração o grupo menor (pessoas com NEE) insere-se dentro do grupo maior, mas cada um ocupa o seu espaço sem se relacionar. Contudo, no período da Inclusão o grupo é único, preenchido por pessoas com e sem NEE, no qual todos os sujeitos interagem.

Glat e Duque (2003) referem-se à integração e inclusão como sendo “duas propostas educacionais distintas” (p.70). A primeira – a integração – pressupõe que os alunos que apresentam necessidades educativas especiais sejam integrados nas turmas regulares, desde que demonstrem capacidades para acompanhar o ritmo de trabalho e as atividades propostas para a turma em geral, recebendo, paralelamente, atendimento por parte dos professores de Educação Especial, em sala à parte. A segunda – a inclusão – pressupõe que esses alunos, independentemente das dificuldades apresentadas ou do tipo ou grau de comprometimento, sejam incluídos diretamente nas turmas do Ensino Regular, cabendo à escola fazer as adaptações consideradas necessárias para atender, da melhor forma, às suas necessidades.

Verifica-se, pois, que conceito de inclusão implica não apenas a integração do aluno com NEE no meio escolar, mas a sua inserção efetiva nesse meio. Incluir não é apenas apoiar, como afirma Correia (2008), alunos com NEE fora da sala de aula regular. Para haver inclusão o aluno que apresente necessidades educativas especiais, deverá ser inserido na sala de aula regular, juntamente com os colegas e será aí que, sempre que possível, deverá receber os apoios/ serviços educativos adequados às suas características e ou necessidades que deverão ser complementados com tarefas que proporcionem o envolvimento e participação na comunidade, possibilitando o desenvolvimento das suas capacidades e aptidões que fazem parte do cotidiano de cada um (Alper et al., 1995; Correia, 2008).

A inclusão pressupõe, tal como refere Bautista (1997, p.9) “ (...) mudanças de concepção no “ensino” nas quais (...) a escola da homogeneidade deu origem à diversidade “. Para haver inclusão é necessário que se adapte o ensino à diversidade das necessidades educativas dos alunos, às suas motivações, capacidades e interesses, de modo a facilitar-lhes a plena participação e aprendizagem (González-Gil & Martin, 2011). O conceito de inclusão reconhece, pois, que a heterogeneidade existe e que a

mesma é um fator bastante positivo na construção e desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas, abertas e solidárias. Falar em inclusão será, pois, falar em escolas públicas capazes de combater atitudes discriminatórias e proporcionar igualdade de oportunidades, uma verdadeira educação para todos, independentemente das características de cada um.

A Declaração de Salamanca (1994) que tem como princípio fundamental a aprendizagem em conjunto, de todos os alunos, independentemente do que os diferencia, contribuiu decisivamente para a mudança de atitudes e mentalidades ao declarar que ninguém, independentemente da sua condição física, mental ou social, deve ser alvo de desigualdades de oportunidades educativas, tendo o direito de aceder aos serviços de educação que lhe permitam desenvolver-se intelectualmente e formar-se enquanto cidadão para que possa exercer em pleno a sua cidadania.

Ferreira (2007) corrobora esta ideia ao considerar a inclusão como uma proposta educativa comum e abrangente que representa a concretização dos ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade.

Na mesma linha de pensamento, Leitão (2006) afirma que incluir implica olhar para todos e proporcionar a cada um o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis, valorizando a diferença e Wilson (2000) refere-se ao termo “inclusão” como sendo a palavra que hoje melhor define igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia.

Do mesmo modo, Sasaki (2006) conceitua a inclusão social, como sendo um processo através do qual a sociedade se deve adaptar para poder incluir nos seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, permitindo, ao mesmo tempo, que estas se preparem para assumir papéis na sociedade.

(...) para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. [...] o desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas fazerem parte da sociedade (Sasaki, 2006, p.40)

Não obstante já se ter percorrido um longo caminho rumo à inclusão, que não deveria ser necessário percorrer pois, como é referido no artigo primeiro da Declaração dos Direitos Humanos (1948), todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, muito ainda falta calcorrear. Na verdade, e tal como refere Mittler (2003):

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo (p. 36).

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular constitui uma perspectiva, um objetivo cada vez mais próximo e mais firme, nos diferentes sistemas e níveis educativos (Aguiar & Duarte, 2009; Cardoso, 2003), devendo, por isso, a escola, enquanto recetora, ser capaz de definir estratégias e procedimentos que permitam a todos os alunos o acesso a melhores condições e a maiores oportunidades de aprenderem e interagirem, de forma solidária e cooperativa, com o intuito de desenvolver ao máximo todas as suas competências (Leitão, 2010).

Na opinião de Correia (1999), o princípio da inclusão apela, assim, para que se olhe para a criança enquanto pessoa e não apenas enquanto aluno de forma a abranger e respeitar os três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socio emocional e pessoal. Só dessa forma se poderá responder adequadamente às suas necessidades e proporcionar-lhe uma educação apropriada que permita otimizar o seu potencial contrariando, assim, “uma sociedade incapacitante, que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p.7).

### **3. A Educação Inclusiva**

A educação inclusiva não é uma pedra que se deixa escorregar pela encosta abaixo. É uma pedra que para chegar ao seu destino, persistentemente se empurra encosta acima (Rodrigues, 2013).

#### **i. Princípios**

O conceito de escola inclusiva encontra-se alicerçado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos

(1990) e nas normas das Nações Unidas sobre a igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993), tendo culminado com a Declaração de Salamanca em 1994, através da qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12).

Tendo em conta a interpretação dada pela UNESCO em 2002 e de acordo com Rodrigues et al. (2007), incluir implica:

- A capacidade de acolher a diversidade;
- A promoção da interação com todos os alunos, sem rotular nem excluir;
- O direito de todos ao acesso à educação, adotando medidas específicas para determinados alunos.

Também para Ruela (2001), a educação inclusiva deve ter como objetivo principal proporcionar às crianças com NEE o apoio que necessitarem e a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares, sem nunca descurar as diferenças individuais, pois como refere a mesma autora, é necessário construir as comunidades inclusivas, sendo que estas comunidades se começam a construir no meio escolar.

De facto, não basta que os alunos com NEE frequentem o mesmo espaço, as mesmas salas, as mesmas aulas de Ensino Regular. É necessário que sejam, que façam parte, que sintam e sejam sentidos como membros intervenientes da comunidade onde se inserem. Numa escola inclusiva, cada aluno deverá sentir-se corresponsável por todos e por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos ocupam e usufruem, pela dinâmica de sucesso

ou de insucesso de que faz parte (Sanches, 2001) e, neste contexto, os alunos com NEE também têm o seu contributo para dar, desde que lhes seja dada oportunidade para tal.

A escola inclusiva, na opinião de Thomas et al. (1998) deve refletir a comunidade como um todo, que não seleciona, não exclui e não rejeita e em que os seus membros são abertos, positivos e diversificados. Esta comunidade não deve ter barreiras e ser acessível a todos, em termos físicos e educativos: currículo, apoio e métodos de comunicação (Sanches & Teodoro, 2007).

Conforme salientou César (2003) uma escola será tanto mais inclusiva e tanto mais rica quanto mais celebrada for a diversidade. Esta deve ser encarada de forma positiva e não como algo a evitar, pois as características individuais de uns não constituem uma ameaça ou um perigo, só porque são diferentes, mas devem servir para complementar a formação de uma cultura diversificada e aberta com aqueles que nos rodeiam, os nossos parceiros sociais.

Na mesma linha de pensamento Kunc (1992, citado por Santos, 2010), considera que o princípio fundamental da educação inclusiva deve basear-se na valorização da diversidade e da comunidade humana. Segundo o mesmo autor, ao mesmo tempo que se abraça o ideal da escola inclusiva abandona-se a ideia de que as crianças se devem tornar normais, para que possam dar o seu contributo para o mundo.

De facto, a ideia redutora da aparente igualdade e normalidade contraria a cada vez maior diversidade e multiculturalidade da sociedade atual. Se o que se pretende é uma sociedade inclusiva só se poderá fundamentar esse ideal numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como fator enriquecedor de um grupo e como característica inerente à constituição de qualquer sociedade.

Deste modo, a finalidade da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir a cada um a pertença a uma comunidade que valide e valorize a individualidade de cada um. Embora o conceito de educação inclusiva incida, em particular, sobre os alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso escolar, refere-se, antes de mais, à remoção das possíveis barreiras à aprendizagem, na medida em que implica a

presença e a participação, bem como o sucesso de todos os alunos, devendo este sucesso ser encarado à medida de cada aluno e não como sendo igual para todos.

Considerar uma escola inclusiva será, pois, considerar aquela que se abre para todas as crianças, independentemente dos seus valores culturais, condições socioeconómicas, origens sociais, grupos culturais ou deficiência física, mental, sensorial ou de outra ordem, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar a todas, sem exceção e sem discriminação, no respeito por todos. Como tal, “ (...) o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diversos tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos” (Decreto-lei nº 3/ 2008, p. 154).

Os sistemas educativos mais eficazes e com mais qualidade são os que proporcionam um equilíbrio dinâmico entre a excelência e a equidade, não sendo uma incompatível com a outra. Na verdade, a equidade pressupõe uma igualdade de oportunidades, que deve ser encarada não do lado de quem dá, mas do lado de quem recebe. Não é dar o mesmo a todos, mas a cada um o que precisa (Rodrigues, 2013).

Como refere Correia (1999), o sucesso do princípio da inclusão depende do facto dos cidadãos o compreenderem e aceitarem como algo que é benéfico para todos pois, se assim não for, a igualdade de oportunidades para todos os alunos poderá estar seriamente comprometida, constituindo uma realidade ainda muito distante.

Uma escola inclusiva deve, pois, resultar de uma construção contínua, não podendo ser encarada como um dado adquirido. Do mesmo modo, a educação inclusiva representa um processo, um caminhar para determinado objetivo. Ninguém poderá dizer que é ou que tem uma escola ou uma educação inclusiva como se o fim já tivesse sido alcançado, porque uma escola inclusiva está em constante movimento (Booth & Ainscow, 2002).

Para avançar na inclusão dever-se-á começar por identificar as barreiras, os obstáculos que limitam a presença, a aprendizagem e a participação e fazer com que toda a comunidade educativa se envolva e participe efetivamente (González-Gil & Martín, 2011). Se o objetivo é tornar a escola mais inclusiva e eficaz, então será necessário enfrentar os problemas com continuidade e de forma paciente e renunciar aos

efeitos imediatos. Antes de mais é necessário compreender que a reforma da escola não é uma guerra a ser ganha em tempo recorde, mas uma longa caminhada (Azevedo, 2003).

## **ii. Obstáculos**

Ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, (...) surgem controvérsias, menos sobre os seus princípios e mais sobre a forma de efectivá-la (Mendes, 2001).

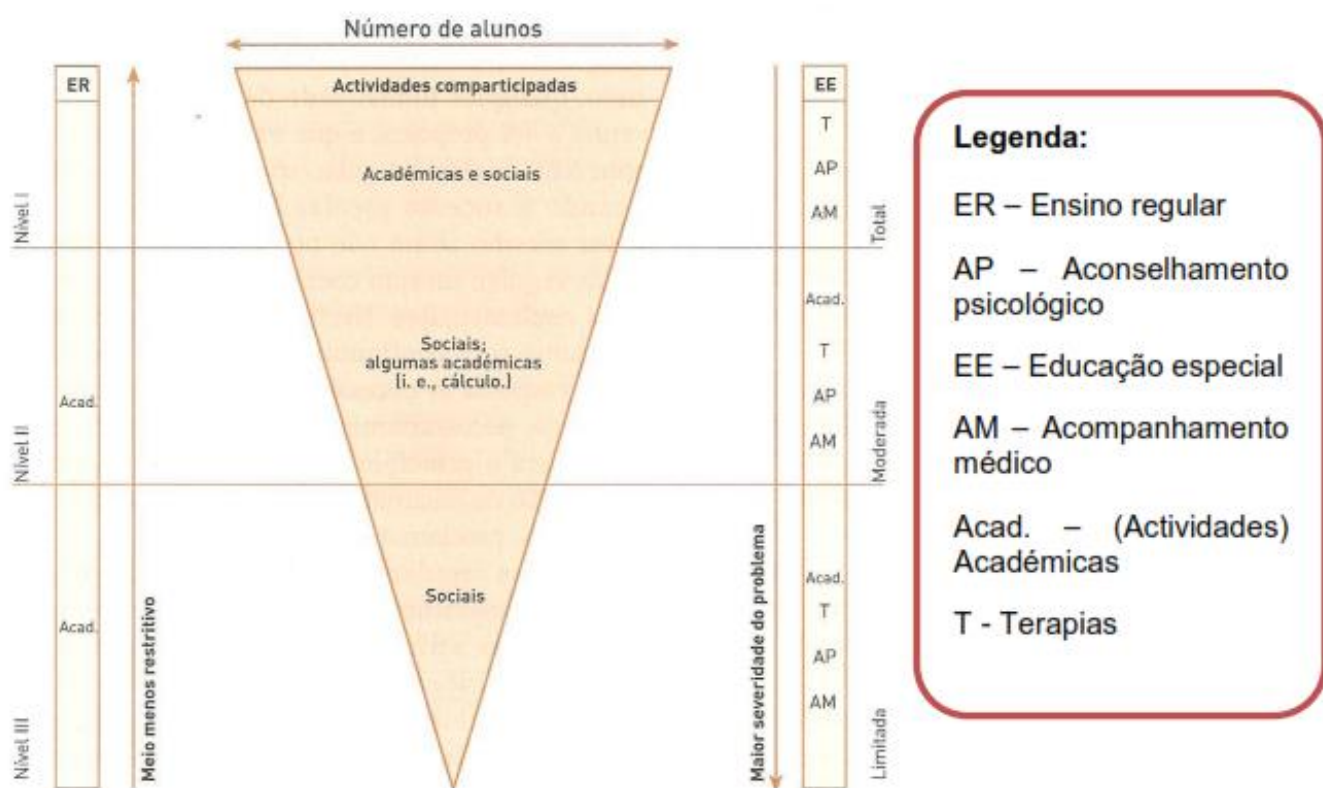
Apesar de já muito se ter falado sobre a abordagem inclusiva e de se enaltecerem os seus princípios e valores e de, hoje em dia, já não se questionar o facto de uma criança com deficiência frequentar a escola regular, na prática subsiste, ainda, alguma resistência relativamente à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do Ensino Regular, sobretudo quando se trata de alunos com NEE severas.

Paralelamente, os estudos já feitos nessa área (Correia, 2008; Salend, 1998; Schaffner & Buswell, 1996) são reveladores de que, pelas exigências educativas no trabalho com alunos com NEE, pela falta de tempo e formação, pela falta de recursos humanos e materiais, pela dificuldade em fazer adequações curriculares, pela dificuldade em lidar com algumas das necessidades médicas e físicas desses alunos, entre outros aspetos, os professores tendem a sentir-se tensos, frustrados e angustiados, não demonstrando grande entusiasmo relativamente às profundas mudanças que é necessário introduzir no sistema e panorama educativo para se conseguir a “excelência para todas as crianças” (Ainscow, 2000).

Do mesmo modo, há investigadores que continuam a levantar sérias dúvidas relativamente à ideia de que todo o aluno possa ser ensinado com sucesso na escola regular. Ruela (2001), por exemplo, questiona a inclusão ao referir que é necessário interrogar os autores que a defendem sobre a capacidade da escola para dar uma resposta adequada aos alunos com dificuldades severas. Esta autora afirma que a filosofia da escola inclusiva já foi questionada por algumas associações de surdos que manifestaram a sua discordância com a mesma. Na sua opinião, a transferência de

práticas educativas de Educação Especial para e Educação Regular, não promove, na totalidade, a educação para todos, podendo mesmo levar a resultados contrários.

Também Correia (1999), com o seu modelo de inclusão progressiva, propõe intervenções educativas de qualidade diferenciando o atendimento e a inclusão dos alunos com NEE. O autor não nega a possibilidade de recorrer a processos alternativos quando, mesmo com recurso a apoios e serviços complementares, não houver possibilidade de satisfazer as necessidades das crianças, quando incluídas num ambiente de sala de aula regular.



**Figura 2:** Modelo de inclusão progressiva (Adaptado de Correia, 2008, p.15)

Pela leitura da figura 2, verificamos que Correia (2008) propõe três níveis de inclusão para alunos com NEE, no sentido de lhes proporcionar um melhor atendimento e uma resposta mais adequada, tendo em conta as capacidades e necessidades que apresentarem, mas também outros fatores exteriores ao próprio aluno, onde se poderão incluir os recursos existentes (humanos e materiais), os apoios que são prestados por outros serviços, a formação dos professores e de outros profissionais educativos, o

relacionamento entre os professores do Ensino Regular e da Educação Especial, o envolvimento e a participação parental, entre outros.

Esta preocupação deverá ser tanto maior, quanto mais empenhado se estiver em que a abordagem inclusiva não resulte “falaciosa e irresponsável” (Correia, 1999, p.20), pois de outro modo, como refere Fonseca (1999) corre-se o risco de criar um cada vez mais significativo número de situações de inadaptação.

Stainback e Stainback (1999) também chamam a atenção para o facto de que:

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (p.29).

Assim, poder-se-á dizer que ao professor do Ensino Regular, enquanto agente ativo e elo de ligação entre os vários elementos da comunidade educativa, cabe a tarefa de gerir a diversidade de todos e a individualidade de cada um, aplicar as práticas e intermediar o relacionamento escola – família, Ensino Regular e Educação Especial. Como bom maestro, deve permitir que todos toquem os seus instrumentos sem que desafinem, enfim, deve saber gerir não só o tempo, os conteúdos e as metodologias, mas também a diversidade humana que tem perante si.

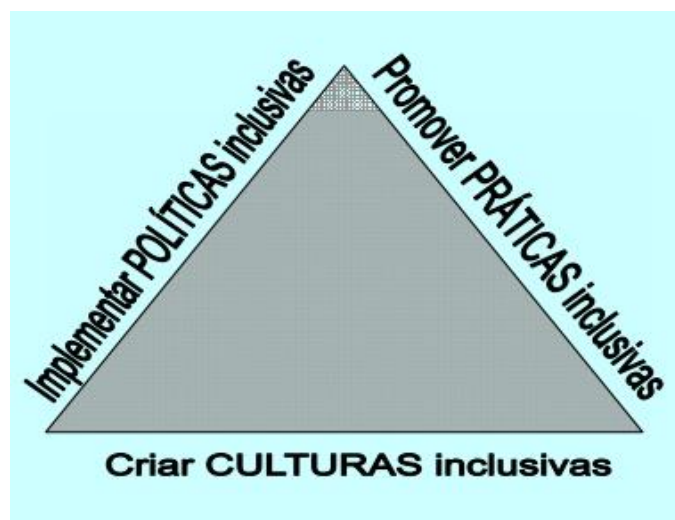
Contudo, o sucesso dessa gestão, de acordo com estudos recentes sobre a atuação do professor em turmas inclusivas, implica a implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas (O’Donoghue & Chalmers, 2000). Gerir a diversidade, respeitar e potenciar a diferença na aprendizagem, de acordo com Cortesão (2000, p.45), “ (...) exige que os professores conheçam os seus alunos. Exige que tenham estudado as crianças com quem trabalham” exige mudanças individuais, pessoais, sociais e culturais que implicam olhar não só para o aluno, mas para a pessoa do aluno situando-o não só e apenas no contexto escolar e, acima de tudo, conforme salienta Silva (2009), implica mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição.

De facto, a escola, enquanto instituição de educação formal, pautou-se sempre pela uniformização (Beyer, 2005), e muitas são, ainda, as escolas e os professores que procurando essa uniformidade, decorrente também da obrigatoriedade de produzir resultados, definem os seus objetivos e aquisições mínimas de uma forma muito padronizada, na qual nem sempre cabe a heterogeneidade da população estudantil que, por diferentes motivos, não se adequa nem consegue almejar as desejadas aquisições e atingir os objetivos predefinidos.

Esta temática e o perigo dela resultante estão bem patentes no relatório síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005), no qual se refere que:

As escolas passaram a ser “responsabilizadas” pelos resultados e a tendência é a de as avaliar com base nos resultados académicos obtidos. Salienta-se que esta situação levanta dificuldades significativas aos alunos mais vulneráveis. Neste sentido, o propósito de alcançar elevados resultados académicos e o de incluir alunos com NEE podem tornar-se fatores de mútua exclusão (p. 8).

Para que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais seja uma realidade e para que a escola se estruture e desenvolva é necessário, tal como Booth e Ainscow (2002) referem, que três dimensões se conjuguem e interrelacionem: a criação de culturas inclusivas, a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas, como se pode observar na figura 3.



**Figura 3:** As três dimensões do Index (Adaptado de Booth & Ainscow, 2002, p.13)

De acordo com os autores (2002), todas as três dimensões são necessárias para que o desenvolvimento da inclusão nas escolas seja uma realidade.

A primeira, que está no centro do aperfeiçoamento de qualquer escola, na medida em que a partilha de valores pode conduzir a mudanças nas outras duas dimensões, refere-se precisamente à necessidade do desenvolvimento de valores que se reflitam na convivência saudável, no respeito pela diferença e na valorização de cada sujeito, integrado numa comunidade escolar alargada e acolhedora em que a segurança e o trabalho colaborativo estimulante sejam uma realidade.

A segunda diz respeito, sobretudo, à escola e às medidas de ação e apoio que visem melhorar e ampliar a capacidade da escola em responder às peculiaridades de cada um dos seus alunos, numa perspetiva de adequação e desenvolvimento das capacidades dos mesmos. Esta dimensão deve assegurar que a inclusão faça parte de todos os planos da escola.

A terceira dimensão deve ser reflexo das duas primeiras, na medida em que deve responder à diversidade e assegurar e promover a participação e envolvimento de todos os alunos de uma turma (assim como de todos os restantes elementos da comunidade), tendo em conta as aprendizagens feitas fora da escola e os conhecimentos já adquiridos.

Neste contexto, afigura-se cada vez mais importante, a valorização do contributo que cada aluno possa dar para a construção de um conhecimento e para a partilha do mesmo, de forma a atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminar (Rodrigues, 2006), num sistema educativo adequado à realidade escolar que o envolve.

Esta resposta, que vai de encontro à mudança de perspetiva introduzida pela política de educação, levanta problemas a nível das relações humanas e das competências dos docentes, a nível do saber e do saber fazer. Os estudos reiteram cada vez mais a importância da preparação de profissionais e educadores, necessitando os professores de estar habilitados para atuar de forma competente (Glat et al., 2006; Glat & Nogueira, 2002; Gofredo; 1992; Mendes, 2001; Rodrigues, 2008; Silva, 2002). Para tal, devem ser dotados de instrumentos, condições materiais e formação especializada que lhes permitam responder às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aos

professores deveria ser dada formação para aquilo que se denomina “Multilevel instruction” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

Num estudo recente, elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011), é referido que a questão da inclusão nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico é, para a maior parte dos países, uma área preocupante. A insuficiente preparação dos professores e as atitudes de ensino menos positivas são percecionadas como áreas problemáticas específicas. Ancoradas nas suas representações sociais, as atitudes e práticas dos professores são, geralmente, consideradas decisivas para o sucesso da educação inclusiva e dependem, entre outros fatores, da sua formação.

Four core values relating to teaching and learning have been identified as the basis for the work of all teachers in inclusive education. These core values are associated with areas of teacher competence. The areas of competence are made up of three elements: attitudes, knowledge and skills. A certain *attitude* or belief demands certain *knowledge* or level of understanding and then *skills* in order to implement this knowledge in a practical situation (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011, p. 1).

A ausência de formação dos professores do Ensino Regular para trabalhar com alunos com NEE compromete, assim o sucesso das medidas educativas ao limitar-lhes a capacidade de resposta quer ao nível da gestão da sala de aula e das estratégias e atividades de ensino, quer ao nível dos conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam conhecer e compreender as necessidades das crianças e jovens com necessidades educativas especiais e do processo como estes podem estar inseridos nas escolas regulares (Mesquita & Rodrigues, 1994; Mittler, 2003). Não se pode partir simplesmente do pressuposto de que os professores estão habilitados para o atendimento aos alunos com NEE quando, na verdade, e de acordo com o Parecer nº 9 do Conselho Nacional de Educação (2004), a generalidade dos professores não foi preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença, ou seja, para identificar e intervir adequadamente junto de crianças e jovens com NEE.

Correia (1994; 1999) é da mesma opinião ao defender que os cursos de formação inicial dos professores deveriam incluir uma vertente em Educação Especial, tanto a nível teórico como prático (estágio de pelo menos um semestre), pois sem a formação necessária, sem o conhecimento dos problemas dos alunos e das implicações que os mesmos têm no seu processo educativo, os professores não lhes podem fazer o

atendimento adequado. Na opinião deste autor, esta formação específica deveria ser, inclusivamente, alargada aos assistentes operacionais, para que a todos fosse possível perceber minimamente as problemáticas que os alunos apresentam e que tipo de estratégias deveriam ser consideradas para lhes dar a melhor resposta (Correia, 2008).

Nos estudos realizados (Rodrigues, 2003; Schaffner & Buswell, 1996), a falta de formação para desenvolver práticas inclusivas, a escassez de recursos e a ausência de mudanças organizacionais nas escolas que sustentem as inovações introduzidas, bem como a maior exigência educativa, a tensão adicional, a frustração e angústia, e a diminuição da habilidade profissional para dar atenção às necessidades dos alunos sem NEE (Salend, 1998) são os aspetos referidos pelos professores, quando questionados acerca das barreiras à inclusão.

Os professores são, assim, muitas vezes, confrontados com dilemas éticos e profissionais, bem como com questões legais e administrativas que os confundem, angustiam e para as quais, muitas vezes, não têm resposta. Esta questão começa a ser um dado adquirido e os próprios sistemas educativos parecem não estar a conceber as necessárias respostas para a mesma. A comprová-lo está o facto de que:

(...) a maioria dos professores parece mesmo sentir a falta de diretivas que prescrevam como uma sala de aula deve ser (como é que devemos ensinar), particularmente quando se enuncia a intenção de as escolas deverem responder às necessidades individuais dos alunos (Tomlinson & Allan, 2002, p. 12).

Contudo, e apesar dos receios evidenciados pelos professores relativamente a todo este processo de mudança, a maioria dos professores continua a acreditar no conceito de inclusão (Correia & Martins, 2000; Scruggs & Mastropieri, 1996). De qualquer modo, para que se otimize esta crença e se possam revelar positivos os resultados das práticas educativas dever-se-á apostar numa formação que responda flexível e seriamente às condições de atuação dos docentes que têm sob a sua responsabilidade a educação de qualquer criança e da criança com necessidades educativas especiais, em particular (Estrela, 1986).

### iii. Vantagens

(...) what is good for students with special educational needs (SEN) is good for all students (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2005).

A inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular não é consensual. Do mesmo modo, também o debate sobre as vantagens ou desvantagens da mesma não o é. No entanto, tal como é referido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) o que for bom para os alunos com NEE será bom para todos os alunos.

Bairrão et al. (1998) partilha desta opinião ao afirmar que existem vantagens na inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular, pois as dificuldades por vezes apresentadas por alguns destes alunos obrigam os professores a repensar a gestão do espaço escolar e as estratégias no sentido de melhorar a aprendizagem, pelo que, os alunos sem NEE também beneficiam das mesmas, acabando mesmo, na opinião deste autor, por adquirir mais competências no que concerne à capacidade de cooperação, entreajuda e compreensão dos pares.

No mesmo seguimento, Morgado (2003) refere que os estudos realizados sustentam que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares pode estimular a aprendizagem tanto dos alunos que se encontram em risco académico e social, como dos alunos com sucesso académico. A presença desses alunos nas salas de aula regulares é, segundo o autor, fator promocional do desenvolvimento de valores e atitudes positivas face ao diverso, ao diferente e da mesma resultam inúmeros benefícios, quer para os alunos com NEE, como para os alunos sem NEE.

No que concerne aos alunos com NEE, Morgado (2003) salienta, por um lado, as interações com outros jovens e as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares e, por outro, o facto de isso lhes permitir um conhecimento mais completo do mundo em que vivem, permitindo-lhe ensaiar uma melhor integração futura na sociedade.

A filosofia da inclusão permite, sobretudo, o reconhecimento do direito destes alunos a interagir adequadamente e de aprender em conjunto com os seus pares

aprendizagens similares, num espírito de desenvolvimento e de pertença, permitindo, sobretudo o diluir do estigma da deficiência.

No que concerne aos alunos do Ensino Regular, Morgado (2003) salienta a experiência positiva, a nível social. A interação entre alunos diferentes ajudará a promover atitudes de aceitação e respeito pela diferença e o reconhecimento do valor de cada um e do contributo que cada um terá para dar e formará, na opinião de Costa (1996, p.161), “ (...) uma geração mais solidária e mais tolerante e (...) aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu”. Esta ideia é corroborada por César (2003, p.119) ao afirmar que “ (...) se, como dizia João dos Santos (...) só construímos a nossa identidade por contraponto à existência de outros que se distinguem de nós, então a inclusividade faz todo o sentido”.

A este propósito, Stainback e Stainback (1999) referem que na sociedade contemporânea, um indivíduo saudável e bem cercado pode ser considerado como alguém capaz de dar e receber ajuda quando necessário, o que lhe permite um crescimento e uma autoestima contínuos. Saber que aquele que ajuda também pode ser ajudado é importante para a manutenção e o crescimento dos relacionamentos interpessoais. Contudo, é muito frequente partir-se do pressuposto de que as pessoas portadoras de deficiência são capazes de participar dos relacionamentos apenas como a parte a atender, a ajudar, e nunca aquela que presta ajuda, e facilmente se esquece que a ajuda se reveste de várias formas e não requer habilidades ou competências específicas. Stainback e Stainback referem que é importante “ (...) perceber que os alunos com deficiência têm muito a compartilhar e a beneficiar do papel de ajudar um colega.” (Stainback & Stainback, 1999, p.193)

Ferreira (2007) também é de opinião que a inclusão de alunos com NEE é vantajosa, na medida em que os alunos com dificuldades severas de aprendizagem, que estão a tempo inteiro na sala regular, apresentam melhores desempenhos nas “respostas académicas ativas” e níveis mais baixos de comportamentos desviantes, do que os seus colegas a frequentar as salas de apoio. Do mesmo modo, os alunos com NEE incluídos nas salas de aula regulares são melhor aceites pelos colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula regular (Ferreira, 2007). Por outro lado, na opinião deste autor, as crianças ditas normais não são prejudicadas nas suas

aprendizagens e apresentam um maior envolvimento na realização de tarefas quando têm na sua sala crianças com dificuldades severas e a aprendizagem das crianças com NEE pode também ser realizada por processos de antecipação e modelagem resultantes do convívio com os seus pares. Por fim destaca, ainda, que os ambientes inclusivos propiciam múltiplas experiências que beneficiam o desenvolvimento de todos os alunos.

Na opinião de Correia (2008), as vantagens da escola inclusiva abrangem, não só os alunos, mas toda a comunidade escolar pois, para além de proporcionar uma educação equitativa a todos os alunos, facilita ainda o diálogo entre os professores do Ensino Regular e da Educação Especial, permitindo uma troca recíproca de conhecimentos e experiências, que servirão de bases ao trabalho colaborativo que deve (deveria) existir entre estes profissionais, nomeadamente no que concerne à planificação/ adequações curriculares e avaliação dos alunos com NEE.

De acordo com o mesmo autor (2008), e na linha de pensamento de Power-deFur e Orelove (1997), os professores que praticam a inclusão são os mais colaborativos, os que planeiam mais, os que procuram mais formação e que estão mais dispostos a aprender novas técnicas, demonstrando abertura, vontade de mudar e de utilizar estratégias diversificadas para ensinar alunos com necessidades educativas especiais.

Também Correia e Serrano (2000) referem como vantagens evidentes da filosofia inclusiva a convergência que envolve não só os professores do Ensino Regular e da Educação Especial, mas também os pais, a liderança escolar e outros agentes / recursos comunitários que se unem para permitir aos alunos atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo. A participação, o trabalho colaborativo, a procura conjunta de respostas adequadas para um conjunto de necessidades reconhecidas na população escolar, torna cada um num agente ativo, flexível, empreendedor, dinâmico e atento, o que permite um maior acompanhamento e uma maior monitorização dos progressos dos alunos, bem como o combate aos problemas de comportamento, o aumento da comunicação entre os elementos da comunidade educativa e os níveis de eficiência e competência, comparativamente com os profissionais que ensinam nos moldes e classes tradicionais (Salend, 1998).

#### **4. Representações Sociais sobre a Inclusão**

##### **i. Conceito de Representação Social**

O conceito de representação social, por “oposição” ao conceito de representações coletivas, inicialmente proposto por Émile Durkheim, foi primeiramente introduzido pelo psicólogo social Moscovici, em 1961 (Sá, 1998; Sêga, 2000).

Durkheim preconizava a separação entre representações coletivas (objeto de estudo da sociologia) e as representações individuais (objeto de estudo da psicologia), defendendo que as representações coletivas tinham um papel conservador e integrador da sociedade, enquanto “formas estáveis de compreensão coletiva” (Moscovici, 2003). As representações coletivas em Durkheim apresentavam uma estabilidade razoável, mas um distanciamento relativo relativamente às representações individuais, abrangendo crenças, mitos, imagens, e também o idioma, o direito, a religião, as tradições, o que tornava o conceito pouco operacional (Vala, 2004)

Moscovici, por seu lado, interessou-se pelas mudanças, pela transformação do senso comum e pelos processos que envolvem a conservação (ou não) das representações. Ao propor que as representações sociais fossem encaradas como “fenómenos” por oposição aos “conceitos” de Durkheim, Moscovici combinou conceitos sociológicos e psicológicos rompendo, assim, com a divisão estabelecida por Durkheim. Ao remodelar e atualizar o conceito, Moscovici acaba por torná-lo mais operacional, de forma a poder ser aplicável às sociedades, nas quais a velocidade de informação impõe um processamento constante da novidade (Vala, 2004).

Moscovici (1981; 2003) entende, assim, que as representações sociais constituem fenômenos específicos representativos de um modo particular de compreender e comunicar, passíveis de serem descritos e explicados. São todo um conjunto de conceitos e explicações que se vai criando diariamente no decurso da comunicação interindividual, podendo ser equiparadas ao senso comum, àquilo que, nas sociedades tradicionais, se denominava de mitos e sistemas de crenças.

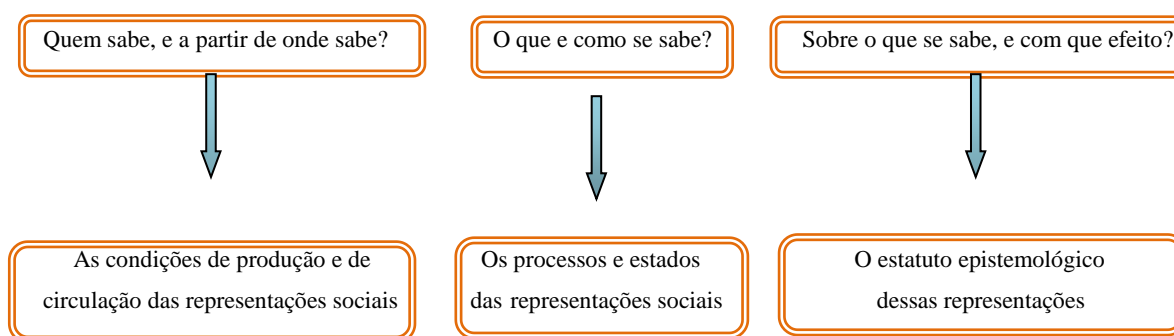
Para além de Moscovici, inúmeros autores, entre os quais Doise (1986), propuseram sua própria definição, mediante o seu foco de interesse e da sua posição

teórica. Contudo, a definição mais consensual entre os estudiosos do tema é a de Jodelet (2002) ao afirmar que:

As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (p. 22).

As representações sociais seriam, assim, um conjunto de explicações, crenças e ideias que permitem lembrar e evocar determinado acontecimento, pessoa ou objeto e que, porque resultam da interação social, podem ser comuns a um determinado grupo de indivíduos. Jodelet (2002) lembra, ainda, que a representação social deve ser estudada tendo por base a articulação de um conjunto de elementos (sociais, afetivos, mentais, cognitivos, comunicativos) e as relações sociais que afetam as representações e a realidade social e material sobre a qual elas vão intervir.

O esquema apresentado na figura 4 é composto por três questões, cujas respostas, segundo a autora, abarcam o conjunto de componentes e relações contidos na representação social, vista como saber prático. Cada um das questões, revela um plano diferente, tendo o último a ver com a relação da representação e o real.



**Figura 4:**Componentes e relações contidos na representação social (Adaptado de Jodelet, 2002).

Nesse sentido, as representações sociais podem ser entendidas como simbologias sociais, como o modo como cada pessoa/ grupo vê e considera determinados objetos, conceitos, pessoas e/ou grupos e têm como finalidade “tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (Moscovici, 2003, p.54). As representações sociais permitem, pois, categorizar, classificar e nomear acontecimentos e ideias novas, com as

quais nunca tínhamos tido contacto, a partir de ideias, valores e teorias, já enraizadas em nós e amplamente aceites pela sociedade.

As representações que se tem de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc., são, segundo Moscovici (2003), resultado de um constante esforço de tornar conhecido algo que o não é, de tornar real algo que é incomum, de tornar familiar algo não familiar. É através das representações que cada um supera os problemas que lhe vão surgindo e os integra no seu universo mental e físico, que fica, assim, transformado e mais rico. À medida que esse universo se vai ajustando, o distante parece próximo, o abstrato torna-se concreto e quase normal e as imagens e as ideias novas vão sendo integradas, dando a sensação de retorno ao que já se conhecia e com o qual já se estava familiarizado.

Pelas representações sociais procura-se compreender e atribuir significado à quantidade de informação com a qual se é constantemente bombardeado. A criação e a transformação dessa informação conduz à própria transformação dos valores e da forma como se percebe e se interage com o que e quem nos circunda, procurando adaptá-los aos antigos esquemas cognitivos. As representações sociais que se tem das coisas constituem o modo como se organiza o conhecimento sobre a realidade social e são elas que permitem um melhor ajustamento ao mundo circundante (Jodelet, 2002).

(...) a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas  
(...) a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a 'realidade' (Moscovici, 2003, p. 55).

A representação social seria, então, uma versão da realidade, dinâmica e móvel, em constante transformação, que representa alguém ou alguma coisa.

Segundo este autor existem dois processos nas representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Através do primeiro, as ideias abstratas transformam-se em imagens concretas, e, através do segundo, as imagens criadas pela observação são assimiladas e, uma vez reunidas às anteriores, permitem a formação de novos conceitos.

A interação social, ao permitir essas trocas simbólicas, essas representações comuns, permite também a construção de um conhecimento, de uma cultura compartilhada.

Segundo Jodelet (2005), é a cultura, a comunicação e a linguagem e a interação social que permitem a produção de representações sociais (enquanto produções simbólicas destinadas a compreender e a balizar o mundo), pois é delas que provêm e é a elas que retornam.

## **ii. Das Representações às Práticas Escolares**

(...) os professores são a chave da inclusão (Bennett et al., 1997).

O princípio da educação e da escola inclusiva baseia-se na garantia de proporcionar a todos a igualdade de oportunidades, quer ao nível do acesso, quer ao nível dos resultados. Este conceito que ao longo dos anos sofreu avanços e recuos, tem vindo a afirmar-se ao longo dos últimos anos, mas as atitudes para com e o tratamento dado aos alunos com NEE nem sempre foi o mais adequado.

Fazendo a retrospectiva e de acordo com Bairrão, citando Caldwell (Parecer nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação), a evolução das atitudes e das práticas da sociedade relativamente às crianças deficientes poderia ser organizada em três períodos distintos: o período dos "esquecidos e escondidos", no qual as crianças eram literalmente escondidas, mantidas longe da vista de todos; o período de "despiste e de segregação", cujo apogeu culminou no modelo médico- diagnóstico, durante qual a preocupação predominante era classificar e diagnosticar em vez de educar os alunos, e o período da "identificação e ajuda", na medida em que pode ser caracterizado pela promoção de direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação.

Por outro lado, tal como revela o Parecer referido, a ação do Ministério da Educação foi claramente insuficiente e algo contraditória. Se, por um lado, publicou diplomas legais importantes conducentes à integração e educação de crianças e alunos deficientes, por outro lado, estes normativos legais não foram acompanhados dos devidos investimentos no desenvolvimento de uma educação integrada. Muito pelo

contrário. A maior parte dos investimentos do estado, relativamente à educação destes alunos, foi dirigida para estruturas segregadas e só a partir dos anos 90 se assiste a uma maior coordenação ao nível das políticas e medidas organizativas entre a Educação e a Segurança Social, muito embora os problemas estruturais se mantenham (CNE, Parecer nº 1/99).

A legislação atual, como o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, refere também que:

(...) Importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (...) No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. (Decreto-Lei nº 3/2008, p.154)

Contudo, não bastam apenas as orientações legais, e todos os princípios que lhe estão subjacentes, para a promoção do sucesso da educação inclusiva, pois esta é permeável de influências várias nas quais o professor, as suas representações que moldam a sua forma de agir, a forma como gere o espaço da sala de aula e o modo como lida com as necessidades dos alunos, são variáveis que não podem ser descuradas.

Um estudo feito por Gomes e Rey (2007) revela algumas das representações compartilhadas pelos professores, nomeadamente:

- Relacionamento do processo de inclusão escolar de alunos com NEE com possibilidade de aprendizagem, realçando a necessidade de adequação das atividades e da formação de um ambiente mais afetuoso, onde a singularidade e especificidade do aluno seja respeitada (número inexpressivo de professores).
- Delimitação do processo de inclusão dos alunos com NEE como possibilidade de sociabilização do aluno (grande maioria dos professores).

- Delimitação da inclusão escolar de alunos com NEE a práticas e posturas compensatórias, muitas vezes aliada a sentimentos depreciativos ou à valorização subalterna do aluno.

Estas representações comuns e a forma como os professores encaram e produzem ideias e conhecimentos relativamente à aprendizagem dos alunos com NEE e ao processo de inclusão dos mesmos nas turmas regulares, é fundamental para que, por um lado, o sucesso deste processo seja uma realidade, permitindo ao aluno com NEE interagir efetivamente com toda a comunidade escolar, ou, por outro, reforçar processos estigmatizantes continuando estes a ser objeto de exclusão e segregação. Tal como refere Fullen (1991) referenciado por Warwick (2001, p.115) “ (...) nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”. Na verdade, as representações que estes profissionais têm acerca de uma prática ou procedimento podem, certamente, influenciar a sua disponibilidade para a aprender e para a utilizar (Fuller,1969; Pereira,1998).

Na mesma linha, o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) também refere a importância do professor na implementação da inclusão.

A atitude dos professores foi indicada como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial) (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2003, p.13).

Se é verdade que o professor tem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, também o é o facto deste e da sua atitude e representações assumirem um lugar primordial na construção de uma escola inclusiva, pois sendo agente ativo em todo este processo, dele depende qualquer mudança ao nível da educação (Loureiro et al., 2002). A implementação de uma educação inclusiva e a garantia de sucesso de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, tendo em conta as suas diferenças, foi deixada nas mãos dos professores, desafiando-os a implementar práticas capazes de ir além da simples integração dos alunos com

deficiência na escola regular (Daniels & Vaughn, 1999; Fullen, 1991; Lombardi & Hunka, 2001; Swan & Servis, 1999; Warwick, 2001).

No entanto, este desafio levantou sérias questões quanto à preparação e formação destes profissionais para fazer face a este novo panorama. Nesta perspetiva poder-se-ia perguntar:

Há formação para todos os que precisam?

A formação que é feita tem em conta os contextos inclusivos?

Poder-se-á afirmar que os conteúdos e as estratégias usadas na formação são de facto inclusivos, refletindo práticas inclusivas, que conduzam a atitudes inclusivas?

Silva (2002) é de opinião que a legislação na área da Educação Especial/ inclusão, não tem sido acompanhada de formação necessária e adequada aos professores, ao afirmar que:

(...) a integração de alunos com necessidades educativas especiais e, posteriormente a legislação que aponta para a sua inclusão, têm dependido de normativos que apelam ao desempenho de tarefas específicas por parte dos professores do ensino regular, que não têm tido, de um modo geral, formação nesse sentido (p.34).

A falta de formação que acompanha a legislação, a falta de preparação para responder às novas exigências, as dúvidas e preocupações naturais que qualquer mudança acarreta, bem como as representações que os professores constroem relativamente ao seu papel enquanto educadores e relativamente às políticas inclusivas poderão ser entraves para a mudança das práticas pedagógicas e repercutem-se, como refere Loureiro et al. (2002) nas atitudes que os professores adotam face aos alunos.

O pensamento dos professores e a posição e o desenvolvimento das atitudes dos mesmos face às mudanças nas práticas pedagógicas, bem como a sua disponibilidade para as aprender e aplicar foram estudadas por Hall e Loucks (1978) podendo as mesmas ser representadas num modelo composto por sete níveis, proposto por Pereira (1998) referenciado por Martins (2005):

- Nível 0 (Consciencialização) – Os profissionais têm pouco contacto ou envolvimento com a mudança das práticas.

- Nível 1 (Informação) – A primeira atitude é querer saber mais acerca da mudança das práticas.
- Nível 2 (Pessoalização) – Os profissionais questionam-se sobre de que forma a mudança das práticas os afectará pessoalmente.
- Nível 3 (Realização) – Atitudes centradas na implementação das práticas, como, quando e onde devem ser implementadas.
- Nível 4 (Consequências) – Os profissionais questionam-se acerca do impacto que a mudança terá na criança e na família.
- Nível 5 (Colaboração) – Os profissionais procuram a colaboração de outros colegas para os ajudar na aplicação de novas práticas.
- Nível 6 (Avaliação) – Os profissionais avaliam as novas práticas e, se necessário, procedem às mudanças necessárias para as tornar eficazes (p.55).

Se o último nível seria o desejável porque implica o necessário envolvimento e ação e posterior avaliação e reformulação, desejável também seria que houvesse o mesmo envolvimento e participação de quem está no “terreno” na elaboração dos normativos legais que regulam a ação dos professores, pois a mudança efetiva nas práticas dos docentes, porque envolve todo um conjunto de representações, valores, desejos, emoções, sentimentos e inseguranças, só poderá ser exequível se a necessidade dessa mudança for sentida de forma intrínseca (Martins, 2005). E se é verdade que os professores sentem, hoje, de forma mais evidente o apelo para a mudança, também é verdade que avançam com “pezinhos de lã”, sem correr grandes riscos, pois sabem, à partida, que facilmente serão colocados no cadafalso, caso os resultados obtidos não sejam favoráveis.

## Síntese

Apesar de já muito se ter falado acerca da abordagem inclusiva e de se enaltecem os seus princípios e valores e apesar de, hoje em dia, já não se questionar o facto de uma criança com deficiência frequentar a escola regular, a inclusão de alunos com NEE no ensino regular não é consensual, sobretudo quando se trata de alunos com NEE severas.

O próprio conceito de NEE, pelo facto de ser muito abrangente, apresentando contornos maleáveis e pouco fixos, também não é percecionado exatamente da mesma forma pelo conjunto dos profissionais que a ele estão relacionados. No entanto, e não obstante as diferentes perceções, o uso progressivo deste termo tem possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos alunos com deficiência e de todos os outros que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam dificuldades de aprendizagem.

De facto, a escola inclusiva, tal como hoje a concebemos, é um ideal em progressão, que arrasta atrás de si um percurso de exclusão, segregação e integração. Só em 1994, com a Declaração de Salamanca e com a premissa de que a educação é para todos, é que a inclusão física, social e académica dos alunos com NEE passou a materializar-se, tendo como princípio fundamental a capacidade de acolher e valorizar a diversidade, permitindo a todos alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Apesar de tudo, os estudos revelam que a interação entre alunos com e sem NEE é benéfica para ambas as partes, na medida em que promove atitudes de aceitação e respeito pela diferença, ao mesmo tempo que permite o “ensaio” para uma futura integração na sociedade, provavelmente mais tolerante e solidária.

Contudo, as exigências educativas na gestão do trabalho nas turmas com os alunos com NEE, a falta de recursos humanos e materiais e, sobretudo, a falta de formação dos professores do ensino regular em matéria de Educação Especial, são entraves/ obstáculos, muitas vezes difíceis de ultrapassar, na implementação da inclusão.

Do mesmo modo, os valores, crenças, ideias e expectativas, enfim, as representações sociais dos professores relativamente à inclusão e aos alunos com NEE,

ao moldarem a sua forma de ser, de estar, e de agir, ao moldarem a forma como gerem a sala de aula e o modo como lidam com as necessidades dos alunos com NEE, são também variáveis a ter em consideração em todo este processo, nomeadamente quando se trata do ensino de uma língua estrangeira (LE).

## Capítulo II

### Introdução

Ao considerar a linguagem como um instrumento de interação entre indivíduos e as línguas como sistemas que resultam da concretização feita pelo uso dos seus falantes com o objetivo de comunicar, facilmente se deduzirá que o ensino/ aprendizagem de qualquer língua, nomeadamente a língua estrangeira, é condição primordial para transpor barreiras sociais e culturais e promover o conhecimento, tanto de si próprio e da sua cultura, como da cultura do outro. Contudo, quando o ensino de uma língua estrangeira diz respeito a alunos com NEE nem sempre é bem entendido e aceite.

Este capítulo iniciar-se-á com uma breve resenha histórica do ensino da língua estrangeira / inglesa, que servirá de introdução aos fundamentos teóricos e às várias metodologias usadas, ao longo dos tempos, no ensino das línguas.

Seguidamente, abordar-se-ão as competências a desenvolver ao nível da língua estrangeira, nomeadamente a competência comunicativa, e, por fim, e tomando em consideração a questão da formação dos professores e das necessidades dos mesmos no que concerne aos alunos com necessidades educativas especiais, procurar-se-á estabelecer uma relação, em termos de trabalho colaborativo, entre o professor de língua estrangeira e o professor de Educação Especial.

## **II. O Ensino da Língua Estrangeira**

### **1. Breve Resenha Histórica do Ensino da Língua Estrangeira**

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), independentemente das razões que lhe estão subjacentes (económicas, sociais, comerciais, militares, etc.) teve sempre na sua base, a necessidade de comunicar, de contactar com falantes de outro idioma, daí que se suponha que as primeiras aprendizagens de uma língua estrangeira tenham sido feitas por contacto direto com povos estrangeiros.

Segundo Germain (1993), as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam ao tempo das conquistas dos sumérios pelos acadianos. Como estes, também os romanos procuravam aprender a língua dos povos que conquistavam e daí a aparição dos primeiros manuais bilingues, que eram utilizados, sobretudo, pelos falantes do latim.

Na europa, na Idade Média, o latim possuía um grande prestígio, sendo considerada a língua culta (Germain, 1993), a língua dos negócios, das relações internacionais, das publicações científicas, literárias e filosóficas (Puren, 1988) sendo o vernáculo a língua popular. Contudo, no final da Idade Média, começo da Renascença, o latim passou a ser menos usado na oralidade e as línguas vernáculas como o inglês, o francês, o italiano, o espanhol, o alemão e o holandês, começaram a ganhar importância, suplantando o latim como língua de comunicação e, a partir daí, passaram a ser objeto de ensino e aprendizagem escolar, adotando como método o modelo de ensino do latim (Germain, 1993).

Com o passar dos anos, assistiu-se a uma expansão do ensino da língua inglesa, assumindo, hoje, o papel dominante de língua estrangeira a ser ensinada nas escolas. A hegemonia da língua inglesa no ensino deve-se a um conjunto de fatores, de entre os quais se poderá destacar o facto do inglês:

- Ser a língua mais falada no mundo, por cerca de um bilhão e meio de pessoas (por cada falante nativo, há dois falantes não nativos que a usam como meio de comunicação);

- Ser a língua usada em mais de 70% das publicações científicas, ser a língua das organizações internacionais e o facto de o inglês não ter fronteiras geográficas nas escolas (Paiva, 1997).

Contudo, a hegemonia do inglês como língua estrangeira de ensino, para além de representar a expansão de uma língua, representa também a expansão de todo um conjunto de ideias de desenvolvimento, modernização, capitalismo (Cox & Assis-Peterson, 2001; Leffa, 2008). Como refere Pennycook (1994):

(...) to use English is to engage in social action which produces and reproduces social and cultural relations. The worldliness of English refers both to its local and its global position, both to the way in which it reflects social relations and constitutes social relations and thus the worldliness is always a questions of cultural politics (p.34).

De facto, o conhecimento da língua inglesa, considerada como língua universal, aliado ao conhecimento da informática, constitui hoje uma componente essencial do currículo a não descurar quando se perspetiva o mercado de trabalho e de empregabilidade.

## **2. Fundamentos Teóricos do Ensino da Língua Estrangeira**

Ensinar tudo a todos. (Comenius)

Se se considerar a linguagem como um instrumento de interação entre indivíduos e as línguas como sistemas que se concretizam pelo uso feito pelos seus falantes com o objetivo de comunicar, interagir, compartilhar experiências e conhecimentos, expressar visões do mundo e construir sentidos, facilmente se depreenderá que o ensino de qualquer língua estrangeira se deve centrar no uso real dessa língua, promovendo situações, contextos e atividades que permitam ao aprendente contactar, ouvir e produzir enunciados que reproduzam as suas necessidades reais de interação e comunicação pois, como refere Pinto (2007), é pela interação que os alunos tomam consciência das habilidades e dos tipos de compreensão que são usados nos vários contextos e os vão interiorizando de forma gradual e, desse modo, vão estruturando e regulando as suas próprias estratégias de aprendizagem.

O ensino da língua inglesa como segunda língua conduz à reflexão acerca dos fundamentos do substrato teórico-prático que lhe estão subjacentes. Pensar nos mesmos, obrigará a remontar ao século XVII, a Jan Amos Komensky, Comenius em latim, “um génio, possivelmente o único que a história do ensino das línguas pode reivindicar” (Howatt, 1984, p.40), que perante o fracasso do modelo de ensino do latim aplicado às línguas estrangeiras, acabou por elaborar o seu próprio método, baseado no princípio da ordem natural, do prazer de aprender através de jogos e sem recurso aos castigos corporais, tão comuns na época. Estes princípios, consagrados na sua obra “Didática magna”, publicada em 1638, rompiam com a ordem estabelecida (Germain, 1993).

Ao propor o ensino das línguas estrangeiras como forma de propiciar a comunicação entre países vizinhos, Comenius acaba por lhe atribuir uma função muito mais utilitarista, para ser utilizada para fins futuros, mas esta posição pragmática nem sempre foi partilhada, sendo o ensino das línguas visto, não com esse fim utilitário, mas como contributo de formação cultural ou meio de desenvolvimento das habilidades intelectuais (Celani, 1997).

Não obstante, Comenius, com suas ideias inovadoras, constituiu um ponto de viragem, sendo mesmo considerado por muitos como o fundador da didática das línguas / didática moderna (Germain, 1993), não somente porque se empenhou em desenvolver métodos de instrução mais rápidos e eficientes, mas também porque desejava que todas as pessoas pudessem usufruir dos benefícios do conhecimento.

Tendo como máxima da sua pedagogia "Ensinar tudo a todos", e considerando o sentido abrangente da máxima, poder-se-ia considerar Comenius como um precursor/ um professor da filosofia inclusiva.

O ensino da língua estrangeira a alunos com NEE, contudo, nem sempre foi bem entendido e bem aceite e, ainda hoje, é comum deparar-se com a conceção (errada), de que estes alunos deveriam dedicar os recursos e o tempo, despendidos nessa aprendizagem, à aprendizagem e maturação da sua língua materna ou de outras matérias consideradas mais funcionais. No entanto, e tal como é referido pela Comissão Europeia (2005) no seu estudo *Insights & Innovation: Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages*, está demonstrado que a aprendizagem da LE favorece o desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos com NEE, permitindo-lhe

atingir níveis de comunicação mais avançados. O ensino da LE promove tanto a inclusão social como a lingüística, visto que estamos inseridos num mundo globalizado. Como tudo o mais, o acesso ao ensino/ aprendizagem da LE deve ser para todos, assim como as oportunidades pessoais e ocupacionais e os benefícios daí decorrentes e cabe ao professor a responsabilidade de assegurar a todos os alunos da turma, de forma igual, o acesso às oportunidades de aprendizagem das línguas estrangeiras.

Atualmente, e na sequência dos trabalhos do Conselho da Europa, a perspectiva de ensino – aprendizagem de uma língua estrangeira encontra-se ancorada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), que constitui um dos principais fundamentos teóricos para a elaboração dos programas de aprendizagem das mesmas.

### **3. Metodologias de Ensino – Aprendizagem**

Várias mudanças têm ocorrido na história do ensino das línguas estrangeiras. Mas se mudanças ocorreram no que concerne à história do ensino das LE, ao professor coube sempre o mesmo papel: o de mediar o seu próprio saber (adquirido e/ ou construído) e o aprendente dessa nova língua (Furtoso, 2001).

Durante décadas, as pesquisas e aquisições lingüísticas foram dando origem a diferentes métodos, metodologias, a diferentes abordagens (“approaches”) de ensino da língua estrangeira.

Saliente-se que o termo método é utilizado com várias aceções e é muitas vezes usado como sinónimo de abordagem ou metodologia. Puren (1988) denominava “método” como sendo o próprio material de ensino e o termo “metodologia” englobaria os objetivos, os conteúdos lingüísticos, as teorias de referência e as situações de ensino que subentendem a elaboração do método. Por seu lado, Leffa (1998) definia abordagem como sendo os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.

De uma forma simplista, poder-se-ia dizer que o método, metodologia ou abordagem de ensino se refere ao conjunto unificado de respostas formais a todas as principais questões de como se deve ensinar línguas. Contudo, convém salientar que o

conceito de método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem, visto que não se trata dos pressupostos teóricos de aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos (Richards & Rodgers, 1986).

Rampazzo (2002, p.13) entende que a palavra método se refere a “ (...) um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”. Para o autor, um método deve seguir etapas ordenadas, percorrer um trajeto linear com o objetivo de chegar a um fim previamente estabelecido.

A busca por um método perfeito foi, durante muito tempo, uma obsessão (Brown, 2001), pois acreditava-se na possibilidade de descobrir um método que pudesse resultar, ser bem-sucedido, em todos os contextos, com todos os alunos. Assim, o ensino da língua foi-se processando de forma diferente ao longo dos anos, consoante a abordagem adotada:

- A metodologia tradicional, a que também se dava o nome de gramática – tradução (Grammar Translation Method), propunha a tradução e a retroversão como base de compreensão da língua a ser estudada e a memorização de regras e exemplos com o intuito de dominar a morfologia e a sintaxe (Totis, 1991);
- A metodologia direta (Direct Method) dava ênfase à escrita, privilegiando o contacto direto com a língua a ser estudada e o uso dos sentidos como forma de apropriação do vocabulário e do sentido geral dos discursos. A competência auditiva e da oralidade eram praticamente ignoradas (Puren, 1988; Bohn & Vandresen, 1988);
- A metodologia áudio-oral ou audiolingual (Audiolingual Method), também conhecida como o “método do exército” (The Army Method), decorreu da necessidade do exército americano formar falantes fluentes em várias línguas que pudessem posteriormente operar nos palcos de guerra (Puren, 1988). A língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados (baseados na psicologia de Skinner) que se adquiria mecanicamente, daí que o ensino era feito por meio de exercícios estruturais, que eram apresentados de forma gradual (Totis, 1991);

- A metodologia audiovisual (Audiovisual Method), que é considerada um prolongamento da metodologia direta, na medida em que as suas principais inovações representam tentativas de solução dos problemas da abordagem direta vai ao encontro da metodologia comunicativa (Puren, 1988). A implementação desta metodologia, após a segunda guerra mundial, coincide com a expansão da língua inglesa, enquanto língua das comunicações internacionais (Germain,1993);
- A metodologia comunicativa (Communicative Approach) entende a língua como sendo um conjunto de eventos comunicativos (Leffa,1988). O principal objetivo é adquirir a competência de comunicação na língua estrangeira, sendo que saber comunicar é ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação e o contexto (Totis, 1991).

Após várias tentativas de procura do método perfeito e após várias tentativas de caracterizar o ensino de acordo com a implementação de determinado método, isto é, de tentar prescrever o comportamento dos professores com base nos métodos de ensino utilizados, verificou-se que o comportamento do professor, na maioria das vezes, não era reflexo exato do que os métodos propunham, ou seja, havia variáveis que não estavam a ser abordadas nas pesquisas, sendo a mais importante as ações do professor, pois a visão do professor, as suas representações a respeito da sua profissão e dos alunos que tem diante de si são fundamentais para o sucesso de qualquer metodologia (Beyer, 2006; Furtoso, 2001). Os estudos têm vindo a confirmar que, de facto, o ensino não é simplesmente o exercício da atividade que é feita na sala de aula (Imbernón, 2006; McKleskey et al., 1999; Peterson & Beloin, 1998; Scruggs & Mastropieri, 1996) mas que envolve tanto a ação quanto o pensamento que o fundamenta e direcciona (Shulman, 1986).

No entanto, e independentemente do método que se utilize ou se diga ser seguidor, o que importa realmente é que “ (...) os mesmos funcionem com eficácia e que os seus destinatários apresentem provas de que a aprendizagem tem lugar a um ritmo satisfatório” (Torre, 1999, p.1) sem, contudo, esquecer que a eficácia na aprendizagem de uma língua estará sempre subordinada às motivações e às características dos aprendentes, o que consequentemente conduz a uma grande

variedade de objetivos e a uma variedade ainda maior de métodos e materiais. (Grosso, 2005).

Na verdade, e porque, dada a diversidade e heterogeneidade de alunos que podemos encontrar numa turma, não é possível a existência de um método perfeito (Brown, 2002; Prahbu, 1990) para o ensino/ aprendizagem de uma LE, a busca por esse método perfeito transformou-se na busca pelo método mais adequado (Vilaça, 2008). Assiste-se, hoje, a um ecletismo no ensino das línguas estrangeiras que, importa salientar, não deve ser confundido com ausência de método, mas compreendido como flexível e ajustado. Como defendem Brown (2001) e Larsen-Freeman (2003) o método eclético ao utilizar uma grande variedade de atividades e recursos pretende facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino – aprendizagem e deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua. Tal como observa a Comissão Europeia (2005), os princípios das boas práticas no ensino das línguas estrangeiras devem estar alicerçados na procura de respostas para os mais diversos estilos de aprendizagem e características individuais dos alunos, independentemente da idade, capacidade ou incapacidade.

De facto, como é referido por Alves (2001), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas reconhece que:

(...) a maioria dos aprendentes, dos professores e dos seus serviços de apoio seguem práticas mais ecléticas, reconhecendo que os aprendentes não aprenderão necessariamente o que os professores ensinam e que necessitam de informação (*input*) linguística inteligível, substancial e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua. Acreditam assim, que a aprendizagem é facilitada, especialmente em situações artificiais de sala de aula, pela combinação da aprendizagem consciente e de bastante prática, de forma a reduzir ou a eliminar a atenção consciente que se presta tanto às capacidades físicas de nível elementar da oralidade e da escrita, como à correcção sintáctica e morfológica, libertando, deste modo, o espírito para estratégias de comunicação de nível mais elevado (pp.196-197).

Poder-se-á, então, dizer que o método eclético é, em si, um método inclusivo, na medida em que vai ao encontro das necessidades individuais dos alunos, porque também eles são plural.

#### **4. Competências ao Nível da Língua Estrangeira**

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira num meio escolar é um processo totalmente diferente daquele em que a LE é falada quotidianamente e faz parte das ações mais comuns do dia-a-dia (Luc, 2004). Apesar disso, é um processo estimulante, gratificante e enriquecedor para ambas as partes envolvidas: aluno e professor.

Como refere Pires (1995) uma aula de língua estrangeira resulta da confluência de variáveis múltiplas, nomeadamente, as experiências, vivências, as perceções e os objetivos, tanto dos alunos como dos professores, relativamente ao conjunto linguístico que se dispõem aprender ou ensinar.

Na verdade, a aprendizagem de uma língua estrangeira constitui um processo que engloba não só a competência linguística, mas também aspetos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Moreira, 2001). A língua é, antes de mais, um instrumento de comunicação e a aprendizagem da mesma deve realçar, precisamente, os aspetos comunicativos e semânticos da mesma, não querendo com isto dizer que os aspetos gramaticais não devam ser estudados. Partindo desta perspetiva, poder-se-á então falar na competência comunicativa que o aprendiz/falante deve possuir.

##### **A competência comunicativa**

Chomsky (1965) dizia que todo e qualquer falante possui competências inatas e universais que lhe permitem conhecer a língua, em termos de estruturas e regras (gramaticais). Hymes (1972), por seu lado, para além do conhecimento da língua, preocupou-se com o uso da mesma e acrescenta ao conceito de competência o termo “comunicativa”, nascendo então um novo conceito: o de competência comunicativa.

Mais tarde, e partindo do trabalho desenvolvido por Hymes, o conceito de competência comunicativa é ampliado por Canale e Swain (1980), afirmando que o mesmo inclui quatro subcompetências. São elas:

- **A competência gramatical ou linguística**, que engloba os conhecimentos que o falante possui acerca da estrutura gramatical da língua - ao nível lexical,

fonológico, semântico, sintático, etc.- e que lhe possibilita a formação de enunciados aceitáveis e compreensivos.

- **A competência sociolinguística**, que engloba a capacidade que cada falante tem de moldar as formas linguísticas aos diferentes contextos sociais.
- **A competência discursiva**, que engloba a capacidade do falante ao nível da realização de unidades discursivas maiores, reveladoras de coesão no que concerne à forma e de coerência no que concerne ao significado.
- **A competência estratégica**, que consiste na possibilidade do falante fazer uso de um conjunto de recursos, verbais e não-verbais, que lhe permitam comunicar eficazmente em condições aparentemente adversas.

Poder-se-á, pois, dizer que o objetivo do ensino moderno das línguas, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), será ensinar a comunicar, desenvolvendo-se, para tal, todo o conjunto de competências já referidas. E será esta vertente prática do ensino da língua o aspeto a privilegiar no ensino das línguas aos alunos com necessidades educativas especiais.

## 5. Papel e Formação de Professores

A formação é “ (...) um percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se (...)”(Porto, 2004).

Perante uma sociedade em constante mudança, a educação e, nomeadamente, a escola e os professores enfrentam hoje novos desafios que os impelem a acompanhar essa realidade e a dar resposta à heterogeneidade cultural, social e ética dos alunos, no sentido de garantir a todos o desenvolvimento das competências que permitam o seu sucesso escolar e a sua inclusão na escola e na sociedade.

Perante toda esta diversidade e multiculturalidade, a função do professor será a de transformar a cultura elaborada em cultura válida para o cidadão comum, atendendo sempre às necessidades específicas de cada um. Às escolas e ao professor são exigidos “

(...) saberes de referência e ensino de processos que permitam aos alunos continuar a progredir no conhecimento autonomamente” (Roldão, 1999, p. 117).

Sendo a tarefa fundamental do professor a facilitação da aprendizagem, verifica-se hoje, como uma necessidade cada vez mais sentida, que ao professor de LE, para além do ensino de uma língua estrangeira, cabe também a tarefa de perceber e explicar o seu processo de aprendizagem, ou seja, observar como os seus alunos recebem e processam a informação, bem como a habilidade de usar técnicas para o tornar eficiente. Ao professor atual é pedido que torne perceptível aos alunos a consciencialização das ferramentas cognitivas, afetivas e sociais indispensáveis à abertura de caminhos pessoais nessa direção, com vista a uma maior e melhor apropriação de processos de aprendizagem e desenvolvimento da língua estrangeira.

Ao professor, segundo Rodrigues (2006), citando Campos (2002), é pedido que aja com uma grande autonomia e que seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes, para alunos muito diferentes. Como tal, o professor deve ser dotado de uma grande versatilidade e competências criativas e complexas, que não podem resultar apenas de uma formação académica, sendo também necessária uma formação profissional.

Na verdade, como refere Santos (2010), as quatro perspetivas básicas de Gómez (2000) - académica, técnica, prática e de reconstrução social – não se excluem, mas devem coexistir para que se possa contar, antes de tudo com professores competentes. No entanto, e para que isso seja possível é necessário que a formação dos professores seja iniciada nos cursos de formação inicial e não apenas nos cursos de especialização, pois só desse modo se conseguirá apetrechar os professores com as competências necessárias para desempenhar eficazmente o seu papel, na prática (Costa, 1981; Rodrigues, 1994).

Rodrigues (2006) refere que, em muitos países, o currículo da formação inicial de professores já contempla disciplinas respeitantes às NEE (s) e que, em Portugal, esta formação é obrigatória por lei desde 1987. Contudo, e apesar de esta formação estar legislada por lei e existir, é comum continuar a ouvir queixas de professores sobre a sua falta de formação para atender, devidamente, alunos com NEE.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011) refere que:

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011) realça que “a formação adequada dos professores é fundamental para que estes sejam competentes no ensino de crianças com diversas necessidades” e enfatiza a necessidade desta formação se centrar em atitudes e valores e não apenas em conhecimentos e competências (p.7).

Com o objetivo de conhecer o modo como são preparados os professores do Ensino Regular, na sua formação inicial, para serem “inclusivos”, a mesma Agência desenvolveu o projeto “Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades”, que teve a duração de três anos, com início em 2009, e que pretendeu abranger e analisar as competências essenciais, o conhecimento, a compreensão, as atitudes e os valores necessários a todos os professores, independentemente da idade, da disciplina, do nível de escolaridade dos alunos, da especialização ou do tipo de escola onde trabalham.

Os resultados desse projeto foram de encontro às queixas dos professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais, ao evidenciar a necessidade de melhorar as competências dos docentes, mas também de promover os valores e atitudes profissionais. No âmbito deste projeto, foram, ainda, identificados quatro valores fundamentais relativos ao ensino e à aprendizagem e nos quais estão ancoradas as competências dos professores que trabalham em educação inclusiva e que ajudam a definir o perfil de um professor “inclusivo”:

**Valorização da diversidade:** as diferenças são consideradas como um recurso e uma mais-valia para a educação;

**Apoiar todos os alunos:** os professores têm altas expectativas relativamente aos resultados de todos os alunos;

**Trabalhar com os outros:** a colaboração e o trabalho em equipa são abordagens essenciais para todos os professores;

**Desenvolvimento profissional e pessoal contínuo:** o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores devem assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem ao longo da vida (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011, pp. 9-10).

A formação de professores reflexivos, críticos, confiáveis, capazes de demonstrar competência e segurança no que fazem, capazes de olhar e ver os alunos

como pessoas “ (...) com inteligências múltiplas e com diferentes estilos de aprendizagem e não como pertencendo a uma categoria” (Naukkarinen, 2010, p.190), capazes de “ (...) responder à diversidade; (...) ouvir vozes diferentes, estar aberto, capacitar todos os membros e celebrar a “diferença” com dignidade” (Barton, 1997, p. 234), deve continuar no sentido de questionar e forçar os sistemas de crenças dos professores, mudando os seus pensamentos mais profundos sobre o que está certo ou é justo (Forlin, 2010) de forma a incorporar não apenas aquilo que já se sabe, mas abrindo espaço para abrigar também aquilo que é desconhecido, que ainda não se sabe. A formação constrói-se passo a passo, lentamente e, para tal, é tão necessária uma formação inicial, como uma constante atualização dos professores (Bohn, 2000; Leffa, 2008; Silva, 2002).

Perrenoud (2000) entende os professores devem entender a formação contínua como uma das suas competências profissionais a privilegiar, pois é ela a responsável pela manutenção e desenvolvimento das outras competências que foi adquirindo ao longo da sua vida profissional e pessoal. De acordo com o autor (2000, p. 155) “nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia”. Na verdade, e de acordo com Estrela (2002), a formação contínua é “um problema de devir e de desenvolvimento da pessoa do professor” (p.149), pois enquanto na formação inicial ele constrói a teoria com o olhar posto nas práticas futuras, na formação continuada, a prática antecede e serve de base à reflexão do professor.

Marques (2000) corrobora esta ideia ao afirmar que é pela formação contínua que o professor:

(...) forma sua consciência, entendida como capacidade de reflexão sobre o mundo, sobre as próprias atividades e sobre si mesmo, uma consciência inserida na consciência social e na consciência profissional (p. 205).

Snoek et al. (2009), referenciado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011), afirmam que, na verdade, é prioritário a definição de um perfil claro e conciso sobre o que é esperado que os professores saibam e façam para que os mesmos se sintam capazes de assumir a responsabilidade por todos os alunos, gerindo a aprendizagem e o comportamento, nas suas salas de aulas. Na prática, é necessário que o professor seja conhecedor do desenvolvimento da criança ou

adolescente e das competências pedagógicas (abordagens construtivistas, aprendizagens diferenciadas) para que se possa criar oportunidades de acesso para todos os alunos e responder de diferentes formas, consoante as necessidades de cada um.

Sciberras (2011), referenciado pela mesma Agência (2011), acrescenta, ainda, que para incutir e encorajar uma filosofia inclusiva é fundamental que se respeite a diversidade dos professores e que se construam ambientes facilitadores da sua própria criatividade, pois, segundo a autora, um professor que se sente respeitado, apoiado e motivado na sua própria diversidade profissional individual, mais provavelmente criará e facilitará ambientes inclusivos nas turmas que leciona.

Paralelamente, também os professores, por si só, necessitarão de mudar a visão da prática pedagógica e desenvolver trabalho colaborativo, coletivo, em detrimento do particular, do individual. Terão, do mesmo modo, de assumir uma posição de aprendentes ao longo da vida, necessitando de desenvolver competências em investigação e de usar os resultados da mesma, pois as competências interpessoais e a compreensão da natureza da colaboração são essenciais para trabalhar com os outros, incluindo profissionais e pais que contribuem para uma completa compreensão das necessidades dos alunos.

## **6. O Professor de Língua Estrangeira e a Educação Especial**

Onde há encontro, há formação (...) construção pessoal e coletiva, simultaneamente autoconhecimento e conhecimento de mundo, construção ativa do sujeito (Pacheco, 2008).

Poder-se-á falar em educação a partir de temas geradores em escolas onde os professores não se encontrem ou não se reúnam? Parece pouco provável. Mais improvável se tornará se os professores em questão forem os do Ensino Regular e da Educação Especial. Estes dois sistemas não podem ser encarados separadamente, mas de forma complementar, tal como referem Hort e Hort (2009):

As escolas especiais ficaram encarregadas de assumir um novo papel na educação: trabalhar de forma cooperativa com as escolas regulares e auxiliar no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais (p.19).

Os resultados de alguns estudos (Arguelles, Hughes & Schumm, 2000; Ripley, 1997; Salend & Duhaney, 1999) vêm reforçar esta ideia ao referir a importância da colaboração entre a Educação Especial e a Educação Regular como forma de melhorar o desempenho académico, a autoestima, as habilidades sociais e o relacionamento com os pares dos alunos com necessidades educativas especiais. Do mesmo modo, estes estudos relatam que a renovação e o entusiasmo sentidos são comuns a professores e alunos.

A cooperação entre professores, assume-se como algo nuclear no processo de desenvolvimento destes profissionais, bem como na resposta aos desafios de promover uma escola de qualidade e inclusiva (Morgado, 2003). Este autor (2004), citando Stallings (1989), refere que o desenvolvimento profissional dos professores assenta em quatro eixos fundamentais:

- Aprende-se fazendo, dando vida ao ciclo: experiência, avaliação, modificação e novamente experiência;
- O que se experimenta deve ter por base a experiência que já se possui;
- Aprende-se refletindo e procurando resolver problemas e
- Aprende-se melhor num ambiente de cooperação, em que se partilham dificuldades e sucessos.

De facto, a cooperação entre professores torna-se fundamental quando de tem por objetivo implementar uma educação inclusiva pois, como refere Almeida (2005, p.13):

Um ideal social, educacional inclusivo, só pode ser alcançado se juntos enfrentarmos as adversidades, caso contrário enfraquecemo-nos, isolamo-nos uns dos outros, cada qual com a sua maneira de ver, entender, falar e agir (p.13).

Como defende Damiani (2008), ao referir-se aos estudos realizados por Creese, Norwich e Daniels (1998), a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado pode ser considerada como uma mola propulsora para a efetiva inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares. De facto, a criação dum corpo crescente de conhecimentos e de experiências trocadas, como parte de uma maior mudança sistémica, poderá ajudar a reduzir o fosso entre a necessidade de formação e a formação

especializada, entre a teoria e a prática, de forma a garantir a qualidade das práticas pedagógicas e do atendimento aos alunos com NEE. Tal como refere López Melero (1969):

Los problemas reales que genera la integración raramente se pueden afrontar como empresa estrictamente personal; lo lógico es concebirlos con un trabajo de investigación cooperativo e interdisciplinario. Si los profesores que participan en la integración no sienten por si mismos esta necesidad del trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional, la integración escolar fracasará como instrumento de renovación pedagógica (p.69).

No entanto, na prática, o que se verifica muitas vezes é que o trabalho colaborativo entre os profissionais da Educação Especial e os professores de língua estrangeira se resume às reuniões pontuais dos conselhos de turma onde existam alunos com NEE, nas quais são identificadas as problemáticas dos alunos e são entregues, por parte dos professores de LE, as adequações feitas para cada um dos alunos.

Algumas das grandes dificuldades que se colocam ao trabalho de articulação entre estes dois grupos de profissionais, referenciadas no estudo realizado por Silva (2011), prendem-se com a organização do trabalho que é definida pelos estabelecimentos de ensino, no que concerne à coordenação (ou à falta dela) dos horários, com a falta de tempo e, sobretudo, com a sobrecarga burocrática a que os professores estão sujeitos hoje em dia.

Como a prática da investigadora demonstra e tão bem refere Pereira et al. (2004):

(...) na maioria das reuniões de trabalho, em cuja agenda constem pontos relativos à coordenação das actividades lectivas, apenas se procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controle da progressão no programa, não existindo um momento efectivo de diálogo, partilha e troca de experiências” (p.207).

Paralelamente, e porque não se sentem seguros relativamente à formação necessária para trabalhar de forma adequada com os alunos com NEE, na sala de aula, verifica-se, também, por parte dos professores do Ensino Regular, alguns constrangimentos quando o assunto é o trabalho colaborativo. Contudo, e como refere Mantoan (2007):

Como profissionais da aprendizagem, educadores e educadoras, não se podem esquivar dos desafios de rever e recriar as suas práticas, bem como a de resistir às novas mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças. É urgente entender as novas possibilidades trazidas pela inclusão (p.53).

O sucesso do processo inclusivo depende, antes de mais, da abertura dos professores a este ideal, mas, paralelamente, acredita-se que a existência de tempos comuns para reunião e debate entre os professores, que o estabelecimento de objetivos comuns e a determinação de métodos de trabalho, bem como a ação conjunta e concertada dos professores são fundamentais para que os docentes do Ensino Regular e do Educação Especial se impliquem nas tarefas e haja um aumento da sua participação na discussão e práticas pedagógicas a implementar na sala de aula e no atendimento aos alunos com NEE. Se houver preocupação na coordenação dos horários e do trabalho, e se, tal como defendem Antúnez et al. (2002), se envolverem os professores nos planos de inovação e mudança, haverá mais motivação por parte destes e será difícil estes resistirem a uma decisão de mudança na qual eles próprios estarão envolvidos.

## **Síntese**

Independentemente das razões que lhe estão subjacentes, a aprendizagem de uma LE teve sempre na sua base, a necessidade de comunicar e daí a importância dada à competência comunicativa na aprendizagem das línguas estrangeiras.

Apesar de estar demonstrado que a aprendizagem da LE favorece o desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos com NEE, permitindo-lhe atingir níveis de comunicação mais avançados e promover tanto a inclusão social como a lingüística, a aprendizagem de uma LE por parte de alunos com NEE nem sempre foi bem entendido e bem aceite e, ainda hoje, é comum a conceção de que estes alunos não deveriam despende tempo e recursos nessa aprendizagem, mas dedicá-los à maturação da sua língua materna ou de outras matérias consideradas mais funcionais.

O trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial, ao possibilitar a interação, a troca de saberes e a reflexão sobre as práticas, deve resultar num trabalho profícuo, tornando cada um num aprendente, num agente ativo, flexível e empreendedor. Do mesmo modo, o professor de LE, embora formado mediante determinado método de ensino, mas porque é permeado de influências várias e se debate com a necessidade de responder à diversidade que tem diante de si, deve adotar hoje uma prática eclética, plural, coerente com as necessidades individuais dos alunos.

Na verdade, esta dinâmica de trabalho diferenciado e colaborativo, como alguns estudos demonstraram, poderá ser considerada o motor de propulsão para uma efetiva inclusão dos alunos com NEE nas salas de aula regulares, pelo que será pertinente verificar a sua exequibilidade, em termos práticos.

## **Capítulo III**

### **Introdução**

Investigar pressupõe “la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités” (Van Der Maren, 1996, p.5) e, para tal, é necessária a realização de um trabalho formal, sistemático, mediante o uso de procedimentos científicos (Best, 1982). Como tal, o investigador deve assumir uma atitude pragmática, de constante busca num processo que é inacabado e permanente (Minayo, 1993).

Assim, nos capítulos anteriores procurou fazer-se uma revisão bibliográfica aturada e exaustiva sobre a temática em estudo com o objetivo de conhecer e fundamentar as opções a tomar nesta parte do trabalho.

Neste capítulo tecer-se-ão algumas considerações acerca da problemática em estudo e das motivações que levaram à escolha da mesma. Referir-se-á também as questões-chave da investigação e os objetivos (gerais e específicos) que se pretendem atingir.

Seguidamente, proceder-se-á à apresentação dos participantes e à caracterização da amostra do estudo em termos de idade, sexo, anos de serviço, habilitações académicas, categoria e situação profissional atual, apresentando, também e de forma detalhada, o instrumento usado para recolha de dados.

Serão, ainda, mencionados os procedimentos metodológicos adotados no decurso da investigação empírica e finalmente, proceder-se-á, à apresentação, análise e discussão dos resultados, em função das dimensões de análise pré-estabelecidas.

## 1. Problemática e questões-chave

De acordo com o artigo 1º da Declaração dos Direitos Humanos (1948), “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.” Os indivíduos com necessidades educativas especiais não são exceção, pois, antes de mais, também eles são seres humanos e, como tal, iguais em dignidade e direitos. O direito ao acesso e sucesso educativos, a uma educação equitativa e de qualidade e à convivência com a diversidade, enquanto riqueza formativa, são apenas alguns dos princípios consagrados da filosofia inclusiva.

Considerando, portanto, que a questão da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Regular e em turmas regulares é, cada vez mais, uma realidade global e uma preocupação para a maior parte dos países europeus (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011); considerando, também, que o ideal de que a educação é para todos e que todos devem aprender juntos (Declaração de Salamanca, 1994) se encontra mundialmente difundido e é aparentemente aceite pela universalidade de acesso e sucesso no percurso educativo e pelo respeito das características individuais de cada um; considerando, ainda, que os normativos legais, nomeadamente em Portugal (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro; Lei n.º 21/2008 de 12 de maio; Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro), apontam na direção de uma escola cada vez mais inclusiva, que deve ter em conta não apenas os problemas, mas o potencial de desenvolvimento dos alunos com NEE, no sentido de os preparar para a sua completa e eficaz inserção na sociedade e, considerando, por fim, que esta filosofia para além de envolver toda a comunidade, envolve especificamente os professores, que, de acordo com estudos realizados (Schaffner e Buswell, 1996; Rodrigues, 2003; Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2011, entre outros), encaram a inclusão com alguma preocupação, por não se considerarem suficientemente preparados e profissionalmente formados para responder às exigências e especificidades dos alunos com NEE, questionando, por vezes, a utilidade da mesma, nomeadamente, quando a inclusão diz respeito às aulas de língua estrangeira, considerou-se pertinente abordar a temática em estudo, que, para além de traduzir uma realidade escolar local e uma preocupação crescente, poderá constituir, também, uma realidade e preocupação comuns à região delimitada para o estudo -

Douro Sul - pelo que a motivação para saber como outros profissionais percebem a mesma realidade e se colocam questões idênticas, é justificada.

De acordo com uma concepção muito comum, os alunos com NEE não deveriam aprender línguas estrangeiras, devendo, em vez disso, dedicar os recursos e o tempo, despendidos nessa aprendizagem, à aprendizagem e maturação da sua língua materna ou de outras matérias consideradas mais funcionais. Contudo, está demonstrado que a aprendizagem da LE favorece o desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos com NEE, promovendo tanto a inclusão social como a linguística, cabendo ao professor a responsabilidade de assegurar a todos os alunos da turma, de forma igual, o acesso às oportunidades de aprendizagem das LE (s) (Comissão Europeia, 2005). Como tal, ter um aluno com NEE (s) na aulas de LE é uma possibilidade cada vez mais comum, pelo que se revela importante refletir com antecedência sobre essa situação, para que se esteja minimamente consciente das discussões referentes ao tema (Dias, 2008) e minimamente preparado para lidar com esse novo desafio.

Assim, e partindo do pressuposto que todo este contexto e as representações que os professores têm sobre o mesmo moldam a seu modo de agir, nomeadamente com os alunos com NEE e as suas especificidades, podendo a sua posição influenciar a efetiva inclusão destes alunos nas turmas regulares, poder-se-ão indicar como questões-chave da presente investigação as seguintes:

- 1- Os professores de língua estrangeira da região administrativa do Douro Sul consideram-se suficientemente preparados / formados para colaborar, identificar, intervir e avaliar os alunos com necessidades educativas especiais?
- 2- As representações que estes professores têm face à escola inclusiva, em geral, e face à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, em particular, revelam atitudes positivas ou negativas, facilitadoras ou inibidoras de uma efetiva inclusão destes alunos?
- 3- Perante turmas que incluam alunos com NEE, os professores de LE da região Douro Sul, revelam-se mais reflexivos, interventivos e colaborativos, adequando os seus métodos de trabalho e estratégias pedagógicas?

## **2. Objetivos do Estudo**

Constituem-se como objetivos deste estudo os seguintes:

### **i. Objetivo Geral**

Conhecer o posicionamento dos professores de língua estrangeira, que lecionam nas escolas de segundo e terceiro ciclos do distrito de Viseu, com incidência na região Douro Sul, quanto à escola inclusiva.

### **ii. Objetivos Específicos**

1. Averiguar o domínio dos normativos legais relativos à Educação Especial e a formação na mesma área por parte dos professores de língua estrangeira;
2. Conhecer a predisposição dos professores de LE para colaborar, identificar, intervir e avaliar alunos com NEE;
3. Conhecer as dificuldades e constrangimentos sentidos pelos professores de língua estrangeira na implementação da inclusão;
4. Averiguar da capacidade dos estabelecimentos de ensino para responder às necessidades dos professores para a promoção de uma educação inclusiva, tanto ao nível dos recursos humanos, como ao nível dos recursos materiais;
5. Estudar as representações que os professores de língua estrangeira têm face à inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular e verificar se existem diferenças quando consideradas as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, anos de serviço, ciclo de lecionação);
6. Conhecer as estratégias usadas pelos professores de língua estrangeira para promover a inclusão dos alunos com NEE nas suas aulas.

### **3.Método**

O presente estudo tem um carácter analítico e transversal (Almeida e Freire, 2007), pois avalia-se num único momento determinada amostra, pretendendo analisar correlações e associações entre as variáveis em estudo.

Numa primeira fase, caracterizar-se-ão os professores que constituem a amostra do estudo e, posteriormente, descrever-se-á o instrumento de recolha de dados, assim como os procedimentos adotados no decurso desta investigação.

#### **i. Amostra**

Este estudo propôs-se investigar um universo constituído pelos professores de língua estrangeira, que lecionam nas escolas do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico do distrito de Viseu, com incidência na região administrativa do Douro Sul. Para esse efeito foram convidados a participar no estudo todos os Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas que integram os concelhos desta região (Cinfães, Resende, Lamego, Tarouca, Armamar, Moimenta da Beira, Tabuaço, S. João da Pesqueira, Sernancelhe, Penedono e Meda), que abrangem um território com uma área superior a 2.000 Km<sup>2</sup> que, como o próprio nome indica, se situa a sul do rio Douro e que marca a zona de transição entre o centro e o norte interior de Portugal, correspondendo ao território mais setentrional do Distrito de Viseu, região vincadamente rural e terra de contrastes paisagísticos. Contudo, apenas alguns agrupamentos acederam ao pedido, tendo-se apenas obtido oitenta e seis questionários corretamente preenchidos, pelo que a amostra (Almeida e Freire, 2007; Sousa, 2005) consiste em oitenta e seis (86) professores, 30 (34,9%) do segundo e 56 (65,1%) do terceiro ciclos, a lecionar na região referida.

**Tabela 1: Caracterização da amostra em função do ciclo de ensino em que leciona, idade, anos de serviço e sexo**

Ciclo de ensino	Idade	Anos de serviço	Sexo				Total	
			M		F		n	%
			n	%	n	%		
2° CEB	30-39	0-10	2	2,2%	0	0 %	2	2,2%
		11-20	1	1,2%	8	9,3%	9	10,5%
	40-49	11-20	1	1,2%	9	10,6%	10	11,8%
		21-30	0	0 %	1	1,2%	1	1,2%
	>49	21-30	1	1,2%	3	3,4%	4	4,6%
		31-35	0	0 %	4	4,6%	4	4,6%
Total			5	5,8%	25	29,1%	30	34,9%
3° CEB	30-39	0-10	0	0 %	3	3,4%	3	3,4%
		11-20	0	0 %	7	8,2%	7	8,2%
	40-49	0-10	0	0 %	1	1,2%	1	1,2%
		11-20	4	4,6%	16	18,6%	20	23,2%
		21-30	0	0 %	12	13,8%	12	13,8%
	>49	11-20	0	0 %	1	1,2%	1	1,2%
		21-30	1	1,2%	6	7%	7	8,2%
		31-35	1	1,2%	4	4,7%	5	5,9%
Total			6	7%	50	58,1%	56	65,1%
Total dos 2 ciclos			11	12,8%	75	87,2%	86	100%

No que concerne a caracterização geral da amostra, verifica-se uma certa homogeneidade entre os ciclos, na medida em que os valores dominantes sobressaem quando consideradas as mesmas variáveis.

Assim, este conjunto de docentes apresenta uma faixa etária polarizada entre os 30 e os 60 anos, verificando-se que mais de 50% dos docentes têm entre 40 e 49 anos. 87,2 % (75) dos professores que responderam ao questionário são do sexo feminino e 12,8 % (11) do sexo masculino, pelo que a amostra é bastante representativa em termos de sexo, pois é constituída, na sua maioria, por professores do sexo feminino.

O tempo de serviço foi recodificado em 4 categorias: inferior ou igual a 10 anos, 6 sujeitos (7,0 %); dos 11 aos 20 anos, 47 sujeitos (54,7 %); dos 21 aos 30 anos, 24 sujeitos (27,9 %) e superior a 30 anos, 9 sujeitos (10,5 %), sendo que mais de metade dos inquiridos apresenta uma antiguidade que varia entre os 11 e os 20 anos.

**Tabela 2: Caracterização da amostra em função do ciclo de ensino, habilitações académicas e categoria profissional**

Ciclo de ensino	Habilitações académicas	Categoria profissional							
		QE/A		QZP		Contratado		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
2º CEB	Bacharelato	1	1,2%	0	0 %	0	0 %	1	1,2%
	Licenciatura	14	16,1%	1	1,2%	6	7%	21	24,3%
	Mestrado	4	4,7%	0	0%	2	2,3%	6	7 %
	Outro	1	1,2%	1	1,2%	0	0 %	2	2,4%
Total		20	23,2%	2	2,4%	8	9,3%	30	34,9%
3º CEB	Bacharelato	1	1,2%	0	0 %	0	0 %	1	1,2%
	Licenciatura	33	38,5%	6	7%	5	5,8%	44	51,3%
	Mestrado	3	3,4%	0	0 %	1	1,2%	4	4,6%
	Doutoramento	1	1,2%	0	0 %	0	0 %	1	1,2%
	Outro	3	3,4%	3	3,4%	0	0 %	6	6,8 %
Total		41	47,7%	9	10,4%	6	7 %	56	65,1%
Total dos 2 ciclos		61	70,9%	11	12,8%	14	16,3%	86	100%

QE/A – Quadro de Escola / Agrupamento

QZP- Quadro de Zona Pedagógica

No que concerne à categoria profissional, a maioria dos inquiridos (70,9%) pertence ao Quadro de Escola / Agrupamento (61 docentes), sendo que 16,3 % (14) dos professores são contratados e 12,8 % (11) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica.

Do mesmo modo, a licenciatura é a habilitação académica predominante, quer no 2º (24,3%), quer no 3º CEB (51,3%). 2,4% (2) dos professores possuem bacharelato, 11,6 % (10) mestrado, 1,2% (1) doutoramento e 9,2% (8) pós-graduação/especialização.

Encontram-se a lecionar turma 94,2% dos professores inquiridos, sendo que 15,1% estão também em apoio educativo; 2,3 % encontram-se colocados em Educação Especial e 3,5 % referiram, ainda, estar noutras situações, tais como coadjuvação, coordenação da biblioteca e direção.

## ii. Instrumento de Recolha de dados

A realização de inquéritos prende-se com a necessidade de conhecer uma população no que se refere a uma ou várias características, oferecendo ao investigador a possibilidade de, em pouco tempo, abordar um grande número de pessoas, colocando-

lhes uma série de questões sobre um determinado tema, sem que para tal haja interação direta com os inquiridos (Hill & Hill, 2005).

O inquérito por questionário segundo Quivy e Campenhoudt (2005) consiste:

(...) em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (...) as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas ( p.188).

Os dados para a realização deste estudo foram obtidos a partir do contributo dos docentes, tendo a sua recolha sido feita através do preenchimento de questionários, sendo o mesmo composto por quatro páginas, tendo-se privilegiado a modalidade de questões fechadas por serem de mais fácil preenchimento, por ser o tipo de questionário a que os docentes aderem mais e também porque se procurava comparar grupos específicos.

Na organização do questionário destacam-se cinco grandes grupos:

Grupo I – Dados pessoais e profissionais (idade, sexo, anos de serviço, habilitações académicas, categoria e situação profissional atual).

Grupo II – Formação (cinco questões – duas dicotómicas, duas de escolha múltipla, e uma tipo escala de *Likert* – relativas ao conhecimento dos normativos legais, à formação recebida no âmbito das necessidades educativas especiais e à capacidade / aptidão para colaborar na elaboração dos documentos, identificar, intervir e avaliar os alunos com NEE).

Grupo III – Dificuldades e constrangimentos (uma questão dicotómica e outra de escolha múltipla, relativas às dificuldades e constrangimentos sentidos na implementação da inclusão).

Grupo IV – Representações dos professores (uma questão subdividida em dezasseis itens de resposta fechada tipo *Likert*, polarizadas entre 1- discordo e 5- não sei/ não tenho opinião, relativas às perceções/ representações que os professores têm

relativamente a preparação das escolas para receber alunos com NEE, os aspetos positivos e negativos e a própria inclusão desses alunos nas salas de aula regulares, os recursos humanos e materiais existentes nas escolas e o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e do ensino especial)

Grupo V- Estratégias e práticas dos professores (uma questão de resposta fechada tipo *Likert*, polarizada entre 1- discordo e 5- não sei/ não tenho opinião, subdividida em 4 grupos: o primeiro, composto por seis alíneas, relativo à planificação das atividades letivas das turmas de alunos com NEE; o segundo, composto por dez alíneas, relativo à lecionação de turmas que incluam os alunos referidos; o terceiro, composto por quatro itens, relativo às práticas e tarefas realizadas nas reuniões dos Conselhos de Turma relativamente aos alunos com NEE e o quarto, composto por cinco itens, relativo às práticas realizadas no âmbito das reuniões de Grupo Disciplinar, também relativas aos alunos com NEE.

### **iii. Procedimentos**

Depois de definida a população alvo do estudo e tendo em conta autores como Freixo (2011), Hill e Hill (2005) e Quivy e Campenhoudt (2005), entre outros, elaborou-se o questionário que teve em conta as preocupações da investigadora relativamente à prática letiva, no que diz respeito à aptidão /formação para atender adequadamente os alunos com NEE e no que concerne à partilha de opiniões e estratégias possíveis de melhorar esse mesmo atendimento.

Para assegurar o critério de rigor e qualidade do estudo procedeu-se a um pré-teste do questionário junto de cinco professores, com o intuito de reduzir ao máximo a ambiguidade nas questões colocadas. A clareza, a precisão, a relevância, a adequação, o *design* e a dimensão do questionário, bem como o tempo gasto no preenchimento do mesmo foram elementos testados e, de um modo geral, os docentes envolvidos consideraram que as perguntas eram claras, precisas, adequadas ao tema e relevantes não tendo, por isso, manifestado dúvidas, nem aborrecimento no preenchimento do mesmo. No entanto, e relativamente à organização do questionário, foram feitas algumas sugestões que importa aqui referir. Assim, 3 inquiridos sugeriram que na pergunta número 8 –“ Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?” - após a dicotomia “sim/ não”, fosse acrescentada a informação,

entre parênteses, “Se respondeu negativamente, passe para a pergunta número 11”, uma vez que as perguntas 9 e 10 se relacionavam com os conhecimentos resultantes da formação recebida. Mas, dado que a ausência da informação sugerida não comprometeu a inteligibilidade e compreensão das questões e a orgânica do questionário, e também por que as referidas sugestões não foram referidas por todos os inquiridos, optou-se por manter a formatação original do questionário.

Tendo em conta o parecer favorável da Comissão de Ética da UFP, procedeu-se depois ao registo da entidade e à submissão do inquérito no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação (conforme o Despacho nº 15847/2007). Uma vez aprovado, procedeu-se de seguida à solicitação das respetivas autorizações para aplicação do questionário, contactando-se (telefonicamente, por correio, por mail) todos os Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas da região administrativa do Douro Sul no sentido de identificar a investigadora, de dar a conhecer os objetivos do trabalho que se pretendia desenvolver, solicitando a colaboração das mesmas para a realização deste trabalho.

Mediante as respostas favoráveis recebidas, procedeu-se à distribuição dos questionários pelos professores de língua estrangeira. Em alguns agrupamentos foi o investigador pessoalmente que fez a distribuição e a recolha dos questionários; noutros, porém, os mesmos foram deixados ao Coordenador do Departamento de Línguas, que se responsabilizou pela distribuição, recolha e posterior envio dos mesmos, e noutros, ainda, os questionários foram entregues ao Diretor do Agrupamento, que se responsabilizou pessoalmente por todo o processo de distribuição, ficando o investigador responsável pela recolha dos mesmos, numa data acordada. A todos foi garantido completo anonimato e os professores que responderam, fizeram-no de forma voluntária e prontamente. Depois de preenchidos, os questionários foram colocados nos envelopes entregues garantindo, assim, a confidencialidade dos dados apresentados.

Dos dezasseis (16) Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas com as quais se contactou, apenas quatro (4) não responderam ao pedido de colaboração, o que revela que os professores de língua estrangeira, na pessoa dos seus Diretores, foram bastante colaborativos no preenchimento dos questionários.

Após a receção dos questionários (95) procedeu-se à sua análise, tendo-se verificado que alguns deles se encontravam preenchidos de forma incompleta, pelo que 9 deles foram inutilizados e, seguidamente, inseriram-se os dados recolhidos numa base de dados criada no programa Statistical Program for Social Sciences (SPSS), versão 21.

Com base nos mesmos dados, numa primeira fase, far-se-á uma análise descritiva de forma a caracterizar os professores que constituem a amostra do estudo, assim como outras variáveis que caracterizam a formação, as relações, as dificuldades e as necessidades relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, na comunidade escolar.

Posteriormente, proceder-se-á a uma análise estatística com o objetivo de avaliar as diferentes representações relativamente à inclusão de alunos com NEE e verificar até que ponto são influenciadas pelo ciclo de ensino que os professores lecionam e pelas variáveis profissionais e individuais. Sempre que se justificar proceder-se-á à agregação de categorias de algumas variáveis de forma a facilitar a leitura e interpretação dos dados.

A probabilidade de erro de tipo I utilizado nos testes de hipóteses será 0.05. Nos testes em que for possível conduzir um teste de hipóteses bilateral o valor-p indicado é o associado a um teste bilateral.

#### **4. Apresentação de Resultados**

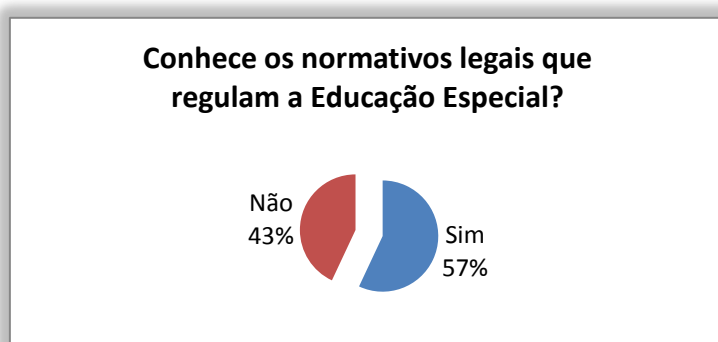
A partir dos resultados dos questionários procedeu-se ao levantamento, registo e tratamento de dados, que foram analisados tendo por base as quatro dimensões, definidas, em grupos, no questionário: a formação dos professores no âmbito da Educação Especial, e ao nível do domínio académico, bem como a aptidão sentida para colaborar, identificar, intervir e avaliar os alunos com NEE; as dificuldades e constrangimentos sentidos pelos professores de língua estrangeira na implementação da inclusão, seja a nível pessoal, formativo, organizativo, seja ao nível dos recursos materiais e humanos e/ ou outros; as representações dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular e nas turmas regulares e, mais especificamente, a frequência destes alunos das aulas de língua estrangeira, a existência de equipamento adequado e a colaboração do professor de Educação Especial e, por fim, as estratégias e

práticas desenvolvidas (ou não) pelos professores para promover a inclusão dos alunos anteriormente referidos, a nível individual (na planificação e lecionação) e a nível grupal (Conselho de Turma e Grupo Disciplinar).

Os resultados serão apresentados segundo os objetivos definidos.

**Objetivo 1:** Averiguar o domínio dos normativos legais relativos à Educação Especial e a formação na mesma área por parte dos professores de língua estrangeira.

### **i. Formação dos professores**



**Gráfico 1: Conhecimento dos normativos legais que regulam a Educação Especial (N=86)**

Relativamente ao conhecimento dos Normativos legais que regulam a Educação Especial, por parte dos professores de língua estrangeira, verificou-se que 57% (49) dos inquiridos conhecem pelo menos um normativo e 43% (37) desconhecem os normativos legais que regulam a Educação Especial.

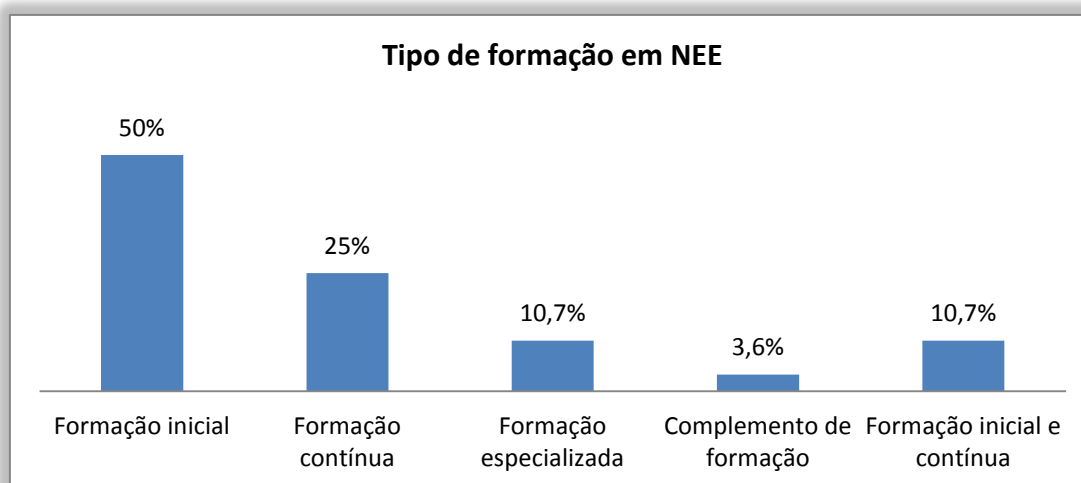
Dos docentes que afirmaram conhecer os normativos legais, apenas 67% (33) indicaram a referência dos mesmos. Da legislação em vigor, o Decreto-lei nº 3/2008 é aquele que é referido pela maioria dos professores (83,8%), seguido do Decreto-lei nº 21/2008, referido por 6% (2).

**Tabela 3: Formação no âmbito das NEE/ Ciclo de ensino**

Ciclo de ensino em que leciona	Tem alguma formação no âmbito das NEE?				Total	
	Sim		Não			
	n	%	n	%	n	%
2º CEB	11	36,6%	19	63,3%	30	100%
3º CEB	17	30,4%	39	69,6%	56	100%
Total	28	32,6%	58	67,4%	86	100%

Quando questionados sobre a formação que possuíam no âmbito da Necessidades Educativas Especiais, a grande maioria (67%) referiu não ter qualquer tipo de formação. Apenas 33% referiram ter formação na área de Educação Especial.

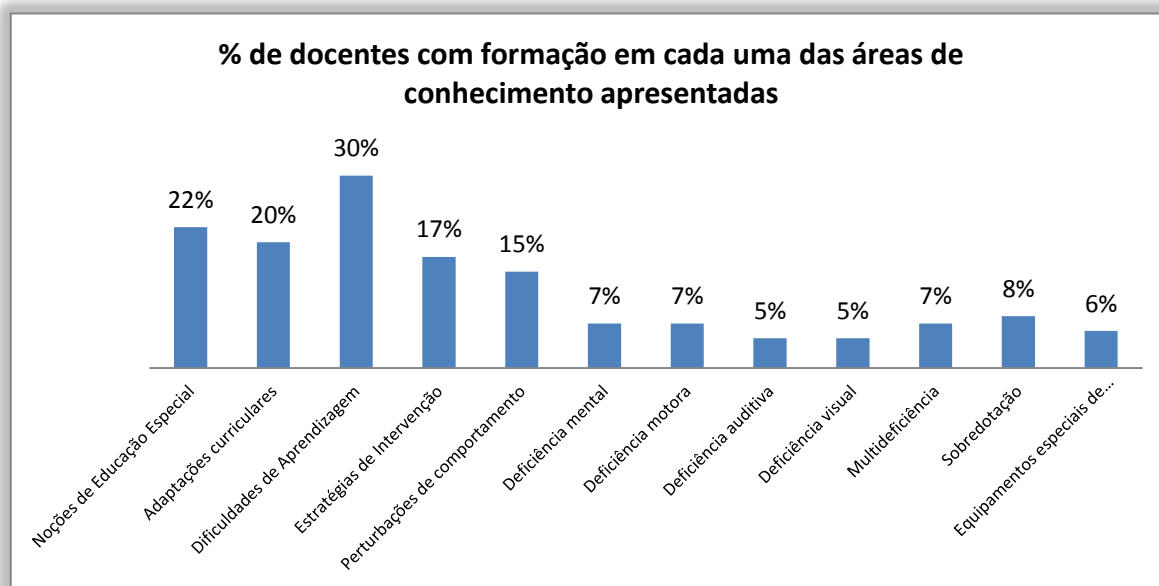
De referir que a percentagem de docentes que possui ou não formação em NEE não apresenta grandes variações nos dois ciclos de ensino: 36,7% e 30,4%, no 2º e 3º CEB, respetivamente, possuem formação e 63,3% e 69,6%, no 2º e 3º CEB respetivamente, não possuem formação no âmbito das NEE.



**Gráfico 2: Tipo de formação recebida no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (n=28)**

Dos que possuem formação, 50% (14) referiram tê-la adquirido apenas na sua formação inicial, sendo esta a categoria mais representada, 25% (7) através da formação contínua, 10,7% (3) através da formação inicial e contínua concomitantemente, 10,7% (3) como formação especializada e 3,6% (1) como complemento de formação.

Apresenta-se, de seguida, o gráfico relativo à percentagem de docentes com conhecimentos adquiridos no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.



**Gráfico 3: Áreas de conhecimento resultantes da formação recebida (n=28)**

Pela análise do gráfico anterior verifica-se que a percentagem de docentes que tiveram formação nas áreas de “Noções de Educação Especial”, “Adaptações Curriculares”, “Dificuldades de Aprendizagem”, “Estratégias de Intervenção” e “Perturbações de Comportamento” se situa entre os 15% e os 30%, sendo que as restantes áreas de conhecimento obtiveram apenas uma percentagem entre 5% e 7%.

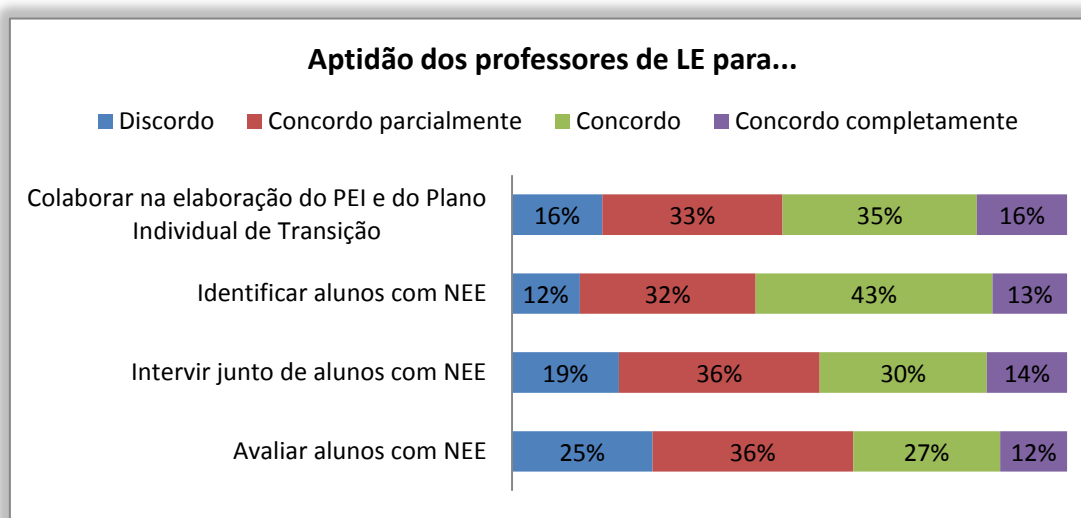
**Tabela 4: Número de áreas de conhecimento apresentadas houve formação (N=86)**

Nº de áreas de conhecimento em que houve formação	Nº	%
0	58	67,4
1	2	2,3
2	6	7,0
3	6	7,0
4	6	7,0
5	1	1,2
6	2	2,3
8	1	1,2
9	1	1,2
12	3	3,5
Total	86	100,0

Apenas 3,5% (3) dos docentes teve formação em todas as áreas de conhecimento apresentadas, sendo que 67,4% (58) deles não tiveram qualquer tipo de formação nas áreas referidas. Contudo, convém salientar que era permitido aos docentes indicarem

outras áreas de conhecimento no âmbito das NEE em que tiveram formação, não se tendo obtido, no entanto, qualquer resposta.

**Objetivo 2:** Conhecer a predisposição dos professores de LE para colaborar, identificar, intervir e avaliar alunos com NEE.

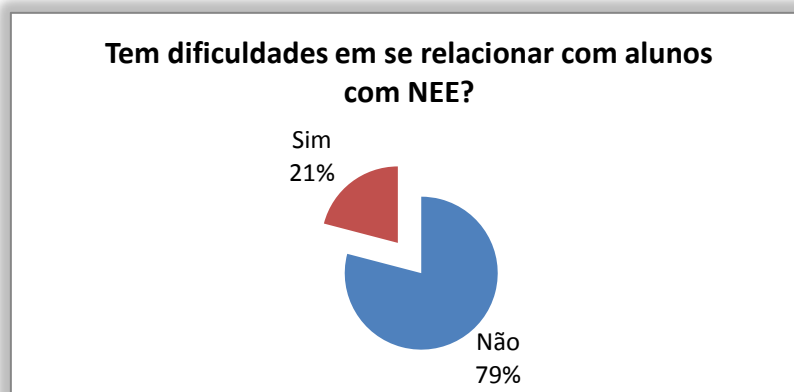


**Gráfico 4: Aptidão dos professores de LE para colaborar, identificar, intervir e avaliar alunos com NEE (N=86)**

Mesmo sem a formação adequada, os professores de LE estão globalmente predispostos para colaborar, identificar, intervir e avaliar alunos com NEE. Contudo, é de assinalar que “Avaliar alunos com NEE” é o item que acolhe maior discordância (21 docentes), seguido de “Intervir junto de alunos com NEE” (16 docentes). “Identificar alunos com NEE” é aquele que acolhe maior concordância por parte dos docentes, seguido de “Colaborar na elaboração do PEI e do Plano Individual de Transição”.

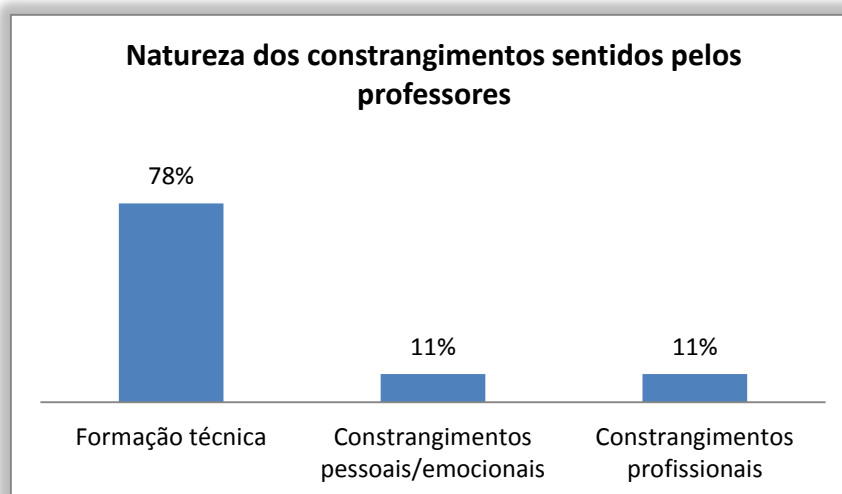
**Objetivo 3:** Conhecer as dificuldades e constrangimentos sentidos pelos professores de língua estrangeira na implementação da inclusão.

## ii. Dificuldades e Constrangimentos dos professores de LE face à inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular



**Gráfico 5: Dificuldades no relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEE (N=86)**

Quando questionados acerca do relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com Necessidades Educativas Especiais, a grande maioria (68 docentes) considera que, de uma maneira geral, não tem dificuldades em se relacionar pedagógica e pessoalmente com alunos com NEE. Apenas 18 dos inquiridos responderam afirmativamente à questão denotando dificuldade neste tipo de relacionamento.



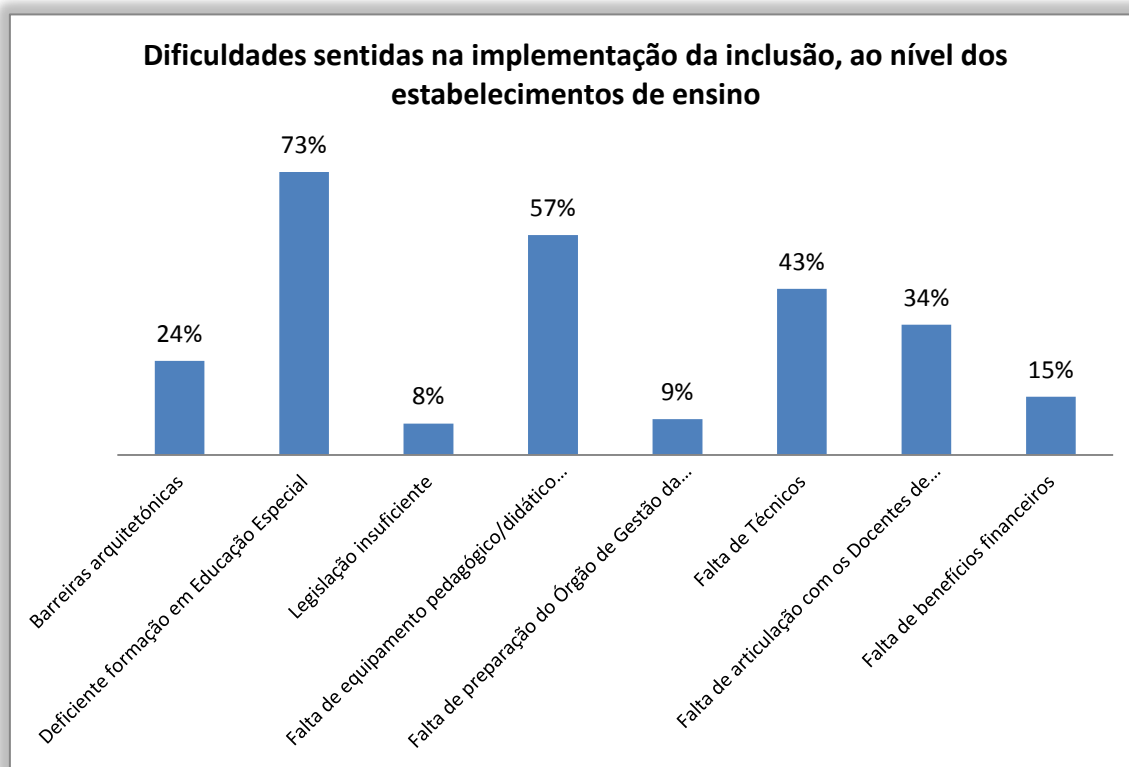
**Gráfico 6: Natureza dos constrangimentos sentidos pelos professores no relacionamento com alunos com NEE (n=18)**

De entre os que responderam afirmativamente, a formação técnica foi o elemento mais destacado (14 docentes) como estando na base das dificuldades de relacionamento com alunos com NEE, seguido em igual percentagem pelos

constrangimentos pessoais/ emocionais e constrangimentos profissionais (2 docentes cada).

**Objetivo 4:** Averiguar da capacidade dos estabelecimentos de ensino para responder às necessidades dos professores para a promoção de uma educação inclusiva, tanto ao nível dos recursos humanos, como ao nível dos recursos materiais.

Apresenta-se, de seguida, o gráfico representativo das dificuldades assinaladas pelos professores, concernentes à capacidade dos estabelecimentos de ensino para responder às necessidades dos docentes na implementação da inclusão.



**Gráfico 7: Dificuldades assinaladas pelos professores impeditivas da implementação da inclusão (N=86)**

De acordo com a opinião dos mesmos, as dificuldades na implementação ficam a dever-se, sobretudo, à deficiente formação em Educação Especial (63 sujeitos), à falta de equipamento pedagógico/ didático adequado (49), à falta de técnicos (37) e à falta de articulação com os docentes de Educação Especial (29). Os fatores com menor

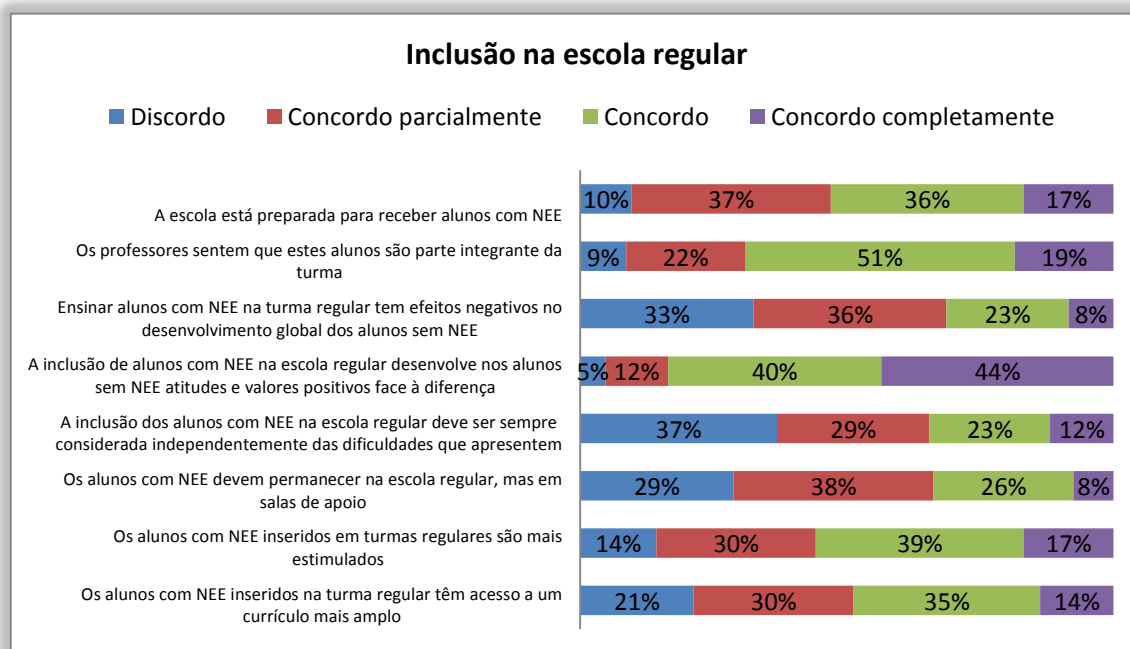
relevância referem-se à insuficiência da legislação e à falta de preparação do órgão de gestão da escola com 8% (7 sujeitos) e 9% (8 sujeitos), respetivamente.

De entre as dificuldades enunciadas, impeditivas da implementação da inclusão, uma parte significativa dos docentes (64) assinalou 3 das 8 dificuldades mencionadas. Apenas 1 inquirido referiu não ter qualquer dificuldade na implementação da inclusão.

**Objetivo 5:** Estudar as representações que os professores de língua estrangeira têm face à inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular e verificar se existem diferenças quando consideradas as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, habilitações académicas, categoria profissional, anos de serviço, ciclo de lecionação).

### iii. Representações dos professores sobre a inclusão de alunos na escola regular

Analisamos em seguida as representações dos professores de LE sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular e nas aulas de LE, relativamente aos recursos materiais na aula de LE e, ainda, relativamente à colaboração do professor de Educação Especial.

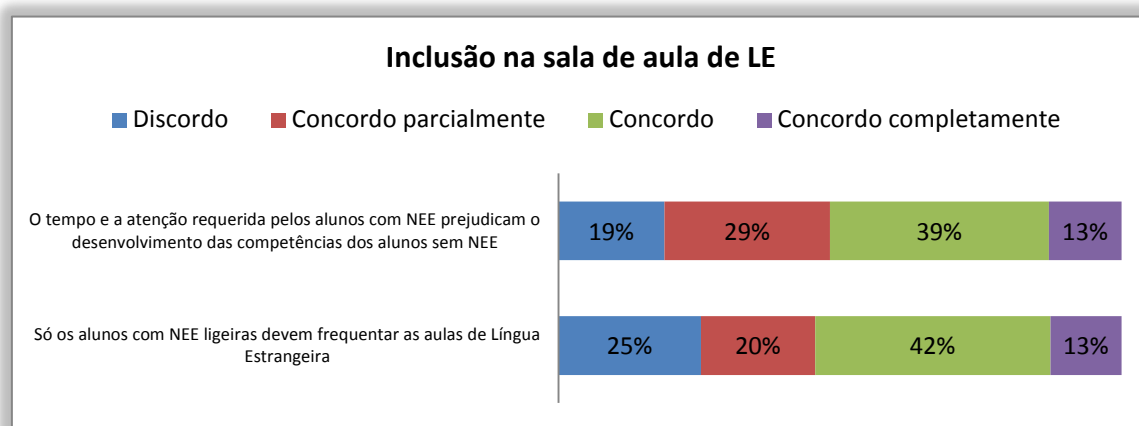


**Gráfico 8: Representações dos professores de LE sobre a inclusão de alunos com NEE na escola regular (N=86)**

Verifica-se que 37% (32) professores discordam que “A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem”, seguida de “Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE” com 33% (28) de professores discordantes e “Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio” com 29% (25). É de realçar que, ainda assim, os professores concordam globalmente com as afirmações apresentadas, estas são apenas aquelas que apresentam uma maior taxa de discordância quando comparadas com as restantes afirmações.

A afirmação que apresenta maior concordância é “A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença”, sendo de apenas 5% (4) a proporção de docentes que discordam com esta afirmação e 44% (38) os que concordam totalmente. Outra afirmação a destacar é “Os professores sentem que estes alunos são parte integrante da turma” por apresentar a segunda maior taxa de concordância, 51% (44), com apenas 9% (8) de professores a discordar desta afirmação.

#### iv. Representações dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE nas suas aulas

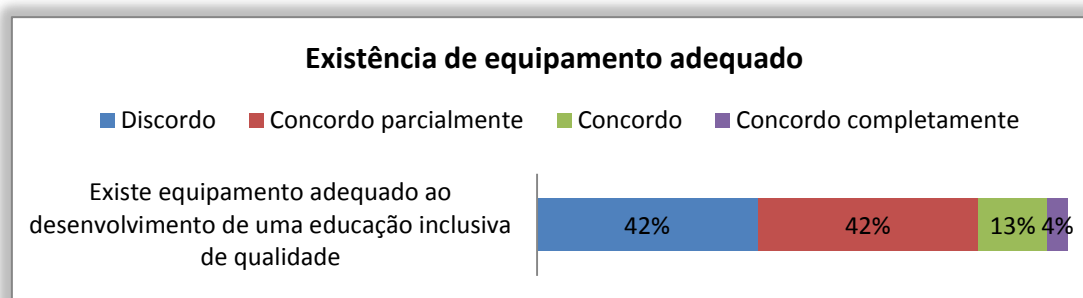


**Gráfico 9: Representações dos professores de LE sobre a inclusão de alunos com NEE na sala de aula de LE (N=86)**

Como se pode verificar pela análise do gráfico, os professores concordam globalmente com as afirmações apresentadas. De um modo geral, são de opinião de que “O tempo e a atenção requerida pelos alunos com NEE prejudicam o desenvolvimento

das competências dos alunos sem NEE”, sendo que apenas 19% (16) discordam desta afirmação. No que à afirmação “só os alunos com NEE ligeiras devem frequentar as aulas de Língua Estrangeira” diz respeito, apenas 25% (21) dos professores se motraram discordantes. Ou seja, uma vez mais, os professores concordam globalmente com esta afirmação sendo que 55% (47) concordam ou concordam totalmente.

#### v. Representações dos professores sobre a existência de equipamento adequado na aula de LE

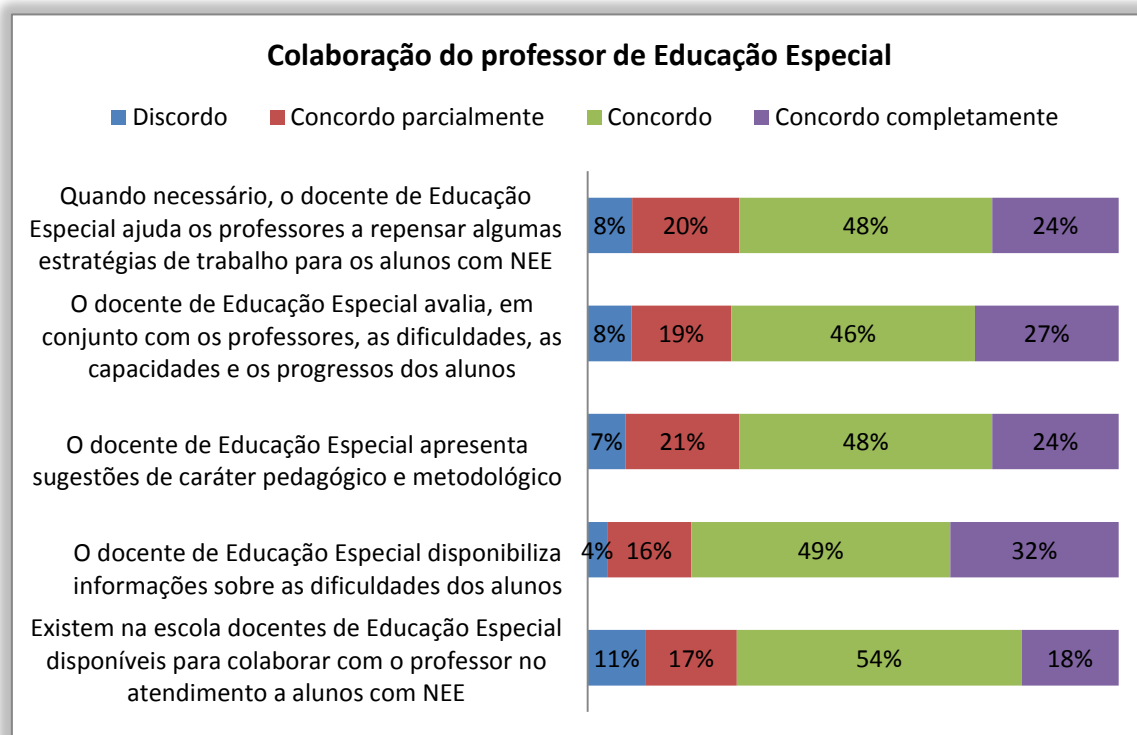


**Gráfico 10: Representações dos professores LE sobre a existência de equipamento adequado na sua aula (N=86)**

Globalmente, os professores consideram que, nas suas salas de aula, existe equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade (58%). Contudo, é de realçar que uma proporção bastante significativa de docentes, 42% (36), discorda desta afirmação e que dos docentes que concordam, 42% (36) concordam apenas parcialmente e apenas 4% (3) concordam totalmente com a afirmação apresentada.

#### vi. Representações dos professores sobre a colaboração do professor de Educação Especial

Apresenta-se a seguir os dados relativos às representações dos professores de LE relativamente à colaboração do professor de Educação Especial.



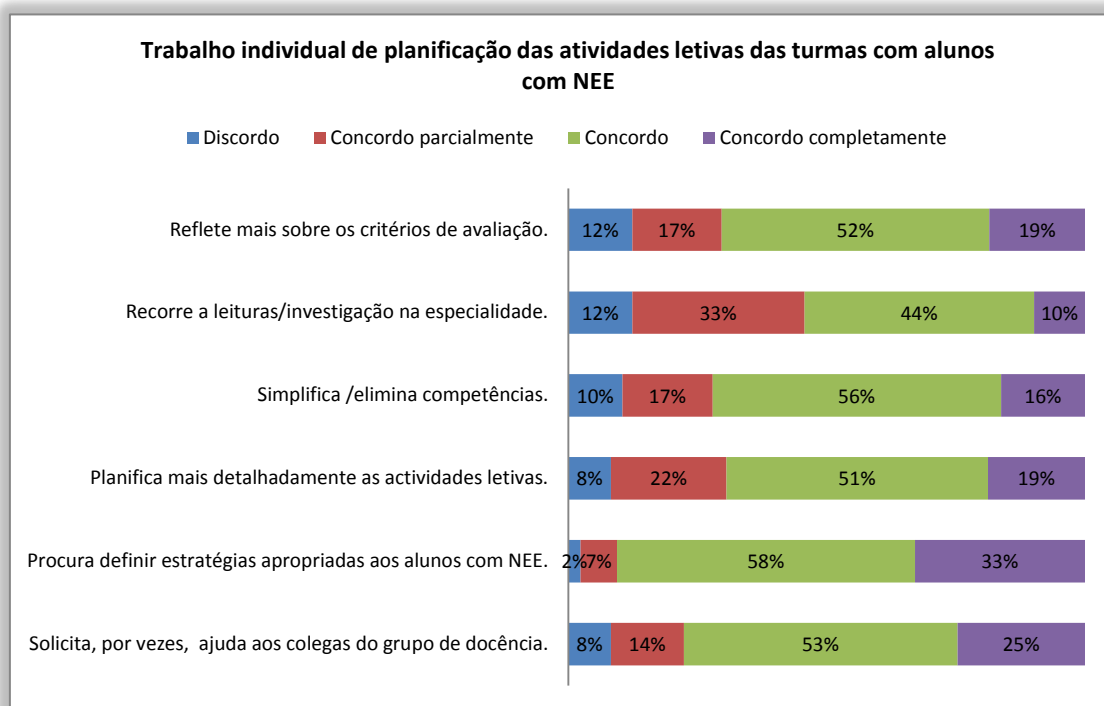
**Gráfico 11: Representações dos professores de LE sobre a colaboração do professor de Educação Especial (N=86)**

Como se pode constatar pela análise do gráfico os professores concordam globalmente com as afirmações apresentadas, sendo de destacar que “O docente de Educação Especial disponibiliza informações sobre as dificuldades dos alunos” é aquela que apresenta maior concordância apresentando apenas 4% (3) de professores discordantes. Em suma, o professor de Educação Especial apresenta uma avaliação claramente positiva por parte dos seus colegas.

**Objetivo 6:** Conhecer as estratégias usadas pelos professores de língua estrangeira para promover a inclusão dos alunos com NEE nas suas aulas.

### **vii. Estratégias e práticas dos professores de LE face à inclusão de alunos com NEE**

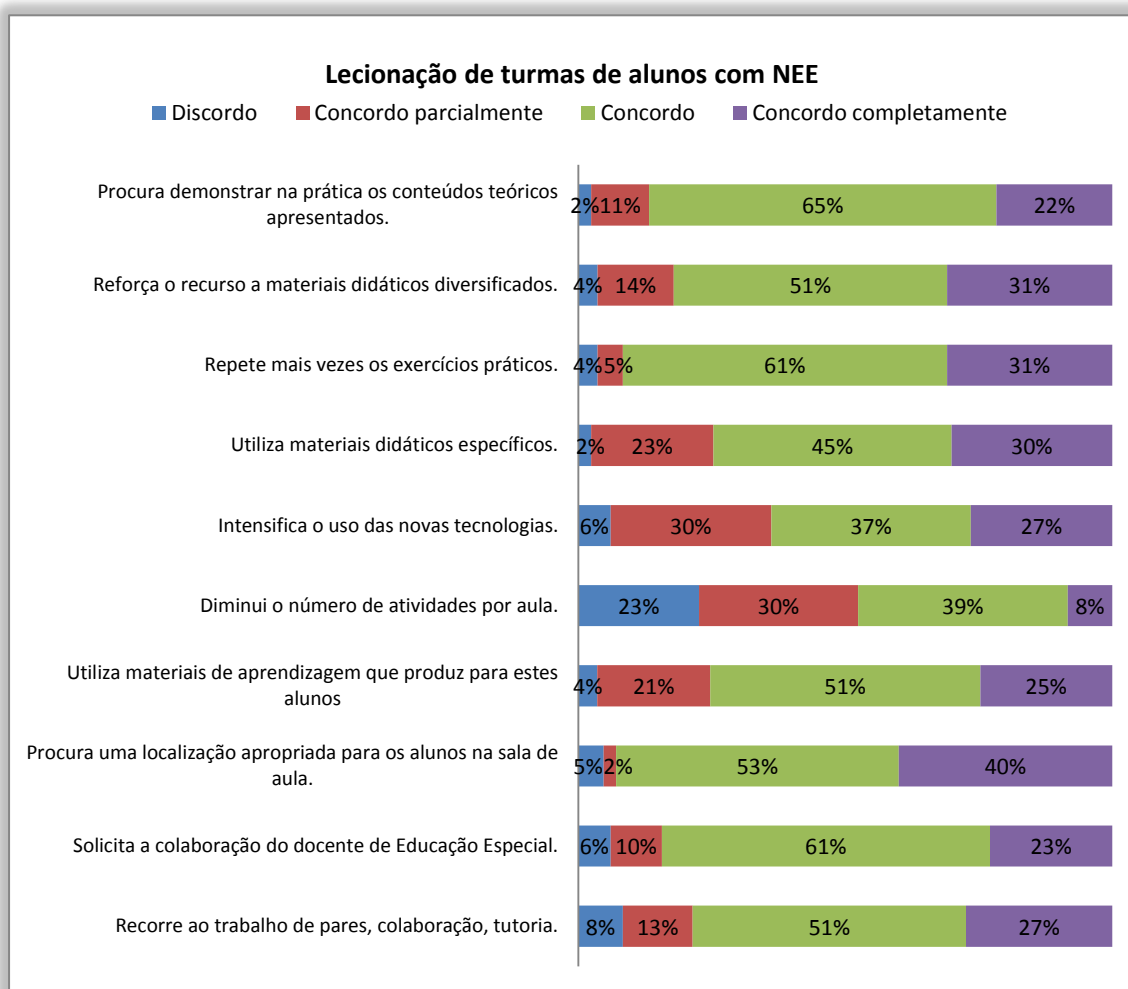
A análise das estratégias e práticas dos professores de LE face à inclusão de alunos com NEE, terão em conta as vertentes do trabalho individual de planificação de atividades letivas e a própria lecionação, bem como as estratégias e práticas adotadas nas reuniões de Conselho de Turma e Grupo disciplinar face à mesma temática.



**Gráfico 12: Representações dos professores de LE relativamente ao trabalho individual de planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE (N=86)**

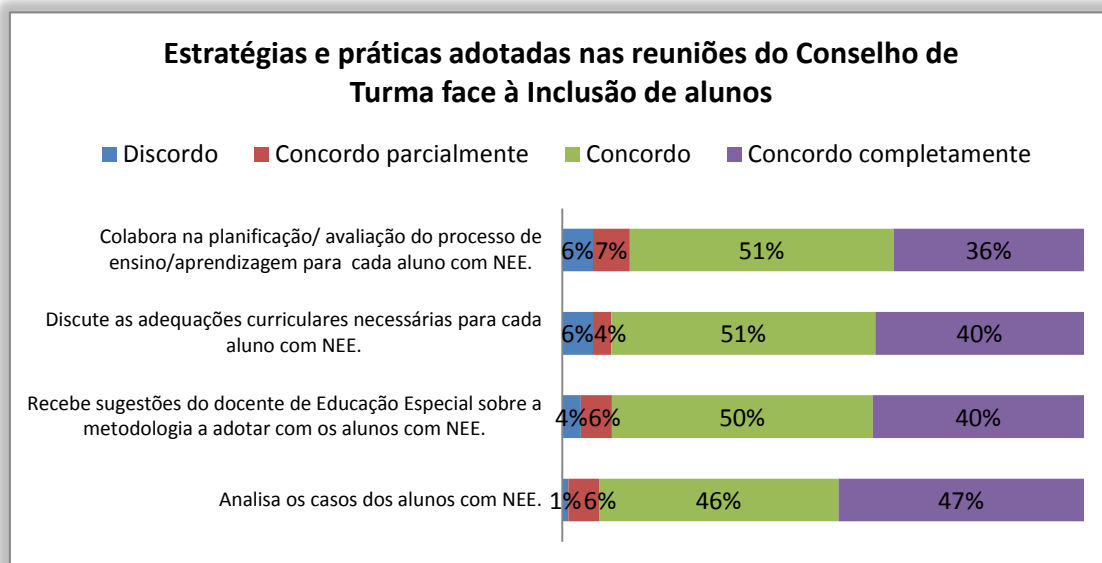
Assim, e relativamente à primeira vertente, trabalho individual de planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE, verifica-se que, apesar de, na sua generalidade, a opinião dos professores de LE ser globalmente concordante nos diferentes itens, o recurso à leitura/investigação na especialidade, assim como a maior reflexão sobre os critérios de avaliação são aqueles que colhem menor concordância, uma vez que 12% (10) dos professores não recorre a qualquer leitura/investigação na especialidade, nem reflete mais sobre os critérios de avaliação. De referir, ainda, que 33% (28) dos professores apenas concordam parcialmente com a afirmação “Recorre a leituras/ investigação na especialidade”.

Por outro lado, os professores entendem que globalmente procuram definir estratégias apropriadas aos alunos com NEE, sendo esta a afirmação que gerou mais concordância, tendo apenas 2% (2) dos professores discordantes, ou seja, que não definem estratégias apropriadas aos alunos com NEE.



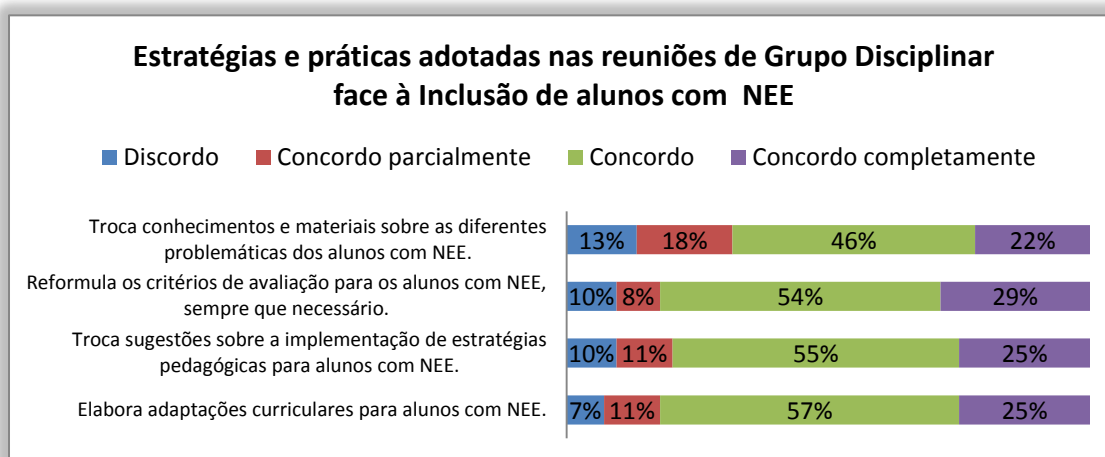
**Gráfico 13: Representações dos professores de LE relativamente à lecionação de turmas com alunos com NEE (N=86)**

Os professores concordam, de uma maneira geral com todas as afirmações, refletindo uma preocupação adicional na lecionação de turmas de alunos com NEE. Contudo, é de destacar que 23% (20) dos professores dizem discordar de que a lecionação de turmas de alunos com NEE conduz à diminuição do número de atividades por aula. Uma das afirmações que colhe maior concordância diz respeito à procura na sala de aula de uma localização apropriada para o aluno com NEE, sendo que 40% (34) concordam totalmente com a afirmação. Outra afirmação que merece destaque, por também colher grande concordância por parte dos professores, é a de que os professores globalmente tendem a repetir mais exercícios práticos, sendo que apenas 4% (3) dos docentes discordam com a afirmação.



**Gráfico 14: Representações dos professores de LE relativamente às estratégias e práticas adotadas nas reuniões do Conselho de Turma face à Inclusão de alunos com NEE (N=86)**

Este grupo de afirmações foi aquele que colheu maior concordância por parte dos professores. É de realçar que, no máximo 13% (11) dos professores discorda ou concorda parcialmente com as afirmações mencionadas. É de notar que apenas 1% (1) dos professores não analisa os casos com NEE nas reuniões de Conselho de Turma. Em suma, os professores, de uma forma global, colaboram de uma forma ativa nas reuniões do Conselho de Turma no delineamento de estratégias e práticas a adotar com vista à inclusão dos alunos com NEE.



**Gráfico 15: Representações dos professores de LE relativamente às estratégias e práticas adotadas nas reuniões de Grupo Disciplinar face à inclusão de alunos com NEE (N=86)**

Mais uma vez, os professores concordam globalmente com as afirmações, ou seja, os professores nas reuniões de Grupo Disciplinar tendem a ter práticas e a delinear estratégias conducentes à inclusão dos alunos com NEE, pois, no mínimo, 66% (57) dos professores concordam ou concordam totalmente com as afirmações enunciadas. Note-se que a afirmação que apresenta menor concordância diz respeito à troca de conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE, com 13% (11) de professores discordantes. Chama-se à atenção para o facto de que grande parte dos professores elabora adaptações curriculares (71 inquiridos concordam ou concordam totalmente com a afirmação), reformula os critérios de avaliação sempre que necessário, além de trocar sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE.

#### **viii. Análise das representações dos professores face à inclusão de alunos com NEE em função das variáveis sociodemográficas definidas**

Retoma-se, aqui o objetivo 5, no sentido de verificar se existem diferenças ao nível das representações dos professores relativamente à inclusão na escola regular e na sala de aula de LE, no que concerne aos equipamentos existentes na aula de LE, adequados à inclusão, e à colaboração do professor de Educação Especial, quando consideradas as diferentes variáveis sociodemográficas.

Numa primeira fase, analisar-se-ão as diferentes medidas no sentido de verificar se existem diferenças ao nível das representações quando consideramos o género dos professores. Para o efeito utilizar-se-á o teste de Mann-Whitney.

**Tabela 5: Medidas de inclusão versus sexo**

Medidas	Sexo		Teste de Mann-Whitney
	Masculino posto médio	Feminino posto médio	Valor- <i>p</i>
Inclusão na escola regular	37,81	32,91	,496
Inclusão na sala de aula de LE	43,11	39,60	,659
Existência de equipamento adequado ao desenvolvimento da educação inclusiva	49,11	37,66	,119
Colaboração do professor de Educação Especial	46,18	39,00	,327

No que concerne à inclusão na escola regular, à inclusão na sala de aula de LE, à existência de equipamento adequado ao desenvolvimento da educação inclusiva e à

colaboração do professor de Educação Especial, não se verificaram existir diferenças significativas entre os professores do gênero masculino e feminino, ou seja, o gênero não influencia significativamente as representações dos professores relativamente às diferentes medidas de inclusão de alunos com NEE.

**Tabela 6: Medidas de inclusão versus idade**

Medidas	Idade			Teste de Kruskal-Wallis
	30-39 posto médio	40-49 posto médio	>49 posto médio	valor- <i>p</i>
Inclusão na escola regular	35,22	35,77	27,94	,350
Inclusão na sala de aula de LE	41,71	36,33	45,26	,317
Existência de equipamento adequado ao desenvolvimento da educação inclusiva	44,28	40,58	31,18	,119
Colaboração do professor de Educação Especial	43,35	42,79	31,30	,135

No que diz respeito à idade dos docentes e às suas representações relativamente às medidas de inclusão também não se verificaram existir diferenças significativas, tendo sido para o efeito usado o teste de Kruskal-Wallis. Ou seja, a idade dos indivíduos não influencia de forma significativa as representações que estes têm acerca da inclusão na escola regular, da inclusão na sala de aula de LE, da existência de equipamento adequado ao desenvolvimento da educação inclusiva e da colaboração do professor de Educação Especial. Verifica-se, pois, que as representações que os professores têm das diferentes medidas de inclusão não dependem significativamente da idade.

**Tabela 7: Medidas de inclusão versus habilitações académicas**

Medidas	Habilitações académicas			Teste de Kruskal-Wallis
	Licenciatura posto médio	Mestrado posto médio	Outras posto médio	valor- <i>p</i>
Inclusão na escola regular	33,91	26,81	36,90	,517
Inclusão na sala de aula de LE	40,42	45,00	32,50	,443
Existência de equipamento adequado ao desenvolvimento d educação inclusiva	39,73	29,50	43,30	,300
Colaboração do professor de Educação Especial	40,78	29,60	45,36	,244

As habilitações académicas também não exercem uma influência significativa nas diferentes medidas de inclusão. Isto é, as representações que os professores têm da inclusão na escola regular, inclusão na sala de aula de LE, da existência de equipamento

adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade e acerca da colaboração do professor de Educação Especial não são influenciadas significativamente pelas suas habilitações académicas. Ou seja, as representações que os professores têm das diferentes medidas de inclusão não dependem das habilitações.

**Tabela 8: Medidas de inclusão versus categoria profissional**

Medidas	Categoria profissional			Teste de Kruskal-Wallis valor- <i>p</i>
	Quadro de escola / Agrupamento posto médio	QZP posto médio	Contratado posto médio	
Inclusão na escola regular	32,48	38,71	34,46	,710
Inclusão na sala de aula de LE	38,04	51,33	40,77	,255
Existência de equipamento adequado ao desenvolvimento da educação inclusiva	36,42	48,39	44,00	,180
Colaboração do professor de Educação Especial	37,68	47,11	45,23	,333

Recorrendo ao teste Kruskal-Wallis, procedeu-se à averiguação da influência significativa que a medida “categoria profissional” têm nas diferentes medidas de inclusão. Uma vez mais se constatou que a representação que os professores têm da inclusão dos alunos com NEE na escola regular, na sala de aula de LE, da existência de equipamento adequado ao desenvolvimento da educação inclusiva e da colaboração do professor de Educação Especial não dependem significativamente da sua categoria profissional. Ou seja, os professores têm opiniões semelhantes acerca da inclusão.

**Tabela 9: Medidas de inclusão versus anos de serviço**

Medidas	Anos de serviço				Teste Kruskal-Wallis valor- <i>p</i>
	0-10 posto médio	11-20 posto médio	21-30 posto médio	31-35 posto médio	
Inclusão na escola regular	25,50	35,89	34,39	24,64	,395
Inclusão na sala de aula de LE	59,10	39,63	36,02	41,28	,224
Existência de equipamento adequado ao desenvolvimento da educação inclusiva	29,30	43,90	37,11	26,67	,079
Colaboração do professor de Educação Especial	36,80	42,78	39,39	30,00	,468

Relativamente aos anos de serviço dos professores, também se verificou que estes não exercem uma influência significativa sobre as diferentes medidas de inclusão. Isto é, as representações acerca da inclusão na escola regular, da inclusão na sala de aula

de LE, da existência de equipamento adequado ao desenvolvimento da educação inclusiva e da colaboração do professor de Educação Especial não dependem significativamente do número de anos de serviço dos professores.

**Tabela 10: Medidas de inclusão versus ciclo de ensino**

Medidas	Ciclo de ensino		Teste Mann-Whitney
	2º CEB posto médio	3º CEB posto médio	valor-p
Inclusão na escola regular	32,78	33,88	,824
Inclusão na sala de aula de LE	37,80	41,21	,520
Existência de equipamento adequado ao desenvolvimento da educação inclusiva	42,27	37,33	,322
Colaboração do professor de Educação Especial	43,74	37,83	,261

Por último, avaliou-se se o ciclo em que o professor leciona influencia a sua representação sobre as diferentes medidas de inclusão. Contudo, uma vez mais se verificou que o ciclo em que o professor leciona não exerce uma influência significativa sobre as suas representações relativamente às diferentes medidas de inclusão.

Em suma, as representações dos professores acerca das diferentes medidas de inclusão não são influenciadas significativamente pelo sexo, pela idade, pelas habilitações literárias, categoria profissional, anos de serviço e ciclo em que lecionam. Assim, poder-se-á afirmar que independentemente das características enunciadas anteriormente, não existem diferenças estatisticamente significativas acerca da inclusão na escola regular, da inclusão na sala de aula de LE, da existência de equipamentos adequados ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade e acerca da colaboração do professor de educação especial.

Apesar de, globalmente, a medida “inclusão no ensino regular” não apresentar diferenças significativas, quando avaliada a sua eventual relação com algumas características sociodemográficas, entendeu-se proceder a uma análise mais detalhada, na medida em que é o “pano de fundo” deste estudo. De um modo geral, também nesta análise não se verificaram diferenças significativas, à exceção das que referimos de seguida.

**Tabela 11: Representações sobre a inclusão na escola regular versus ciclo de ensino**

Itens	Ciclo de ensino		
	2° CEB	3° CEB	Teste Mann-Whitney
	posto médio	posto médio	valor- <i>p</i>
A escola está preparada para receber alunos com NEE	43,45	41,18	,663
Os professores sentem que estes alunos são parte integrante da turma	42,31	40,27	,685
Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE	43,57	41,20	,656
A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença	44,17	42,36	,727
A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem	46,57	40,35	,245
Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio	48,52	36,18	,017
Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados	36,43	40,39	,436
Os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo	37,55	42,18	,372

Verificou-se que, os professores que lecionam no 2° e 3° CEB têm opiniões distintas no que diz respeito à afirmação de que “Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular mas em salas de apoio”, sendo os professores do 2° CEB mais favoráveis à permanência na escola regular mas em salas de apoio (valor- $p=0,017$ ).

**Tabela 12: Representações sobre a inclusão na escola regular versus situação profissional atual**

Itens	A lecionar turma		
	Sim	Não	Teste Mann-Whitney
	posto médio	posto médio	valor- <i>p</i>
A escola está preparada para receber alunos com NEE	42,37	36,20	,557
Os professores sentem que estes alunos são parte integrante da turma	40,69	45,70	,617
Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE	42,22	38,60	,732
A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença	42,83	45,70	,785
A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem	41,16	63,60	,037
Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio	40,65	38,30	,818
Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados	38,34	48,50	,302
Os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo	39,67	52,90	,198

No que diz respeito à afirmação de que “A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem”, também se verificaram existir opiniões significativamente diferentes, sendo que os professores que não se encontram a lecionar turma apresentam uma opinião mais favorável (valor- $p=0,037$ ).

Procedimento semelhante foi realizado para os itens que compõem as outras três medidas de inclusão sem que se tenha verificado existir qualquer relação significativa. Isto é, as diferentes características sociodemográficas e profissionais não exercem uma influência significativa nas representações que os professores têm relativamente às diferentes afirmações que compõem as diferentes medidas de inclusão.

## **5. Discussão dos Resultados**

No que concerne à formação dos professores no âmbito da Educação Especial, os resultados do estudo foram bastantes reveladores ao mostrar que a maioria dos inquiridos não tem formação no âmbito da Educação Especial e que uma percentagem significativa dos mesmos nem sequer conhece os normativos legais que a regulam. De facto, de acordo com a opinião de alguns investigadores, a falta de formação para atender eficazmente os alunos com NEE poderá ser apontada como um dos maiores entraves à implementação de uma escola inclusiva (Correia, 1999; 2008).

Os resultados dos estudos realizados (Alfama, 2010; Glat et al., 2006; Glat & Nogueira, 2002; Gofredo; 1992; Mendes, 2001; Rodrigues, 2008; Silva, 2002) vêm confirmar este mesmo estudo ao reiterarem cada vez mais a importância da preparação de profissionais e educadores. Os professores devem estar habilitados para atuar de forma competente, e essa formação só poderá ser dada por professores que tenham praticado a escola inclusiva (Angelides, 2008; Avramidis & Norwich, 2002). De facto, tal como refere a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial no seu relatório de 2011, a insuficiente preparação dos professores e as atitudes de ensino menos positivas são percecionadas como áreas problemáticas específicas, quando o assunto é a inclusão de alunos com NEE.

Partir do pressuposto de que os professores estão habilitados para o atendimento aos alunos com NEE quando, na verdade, a generalidade dos professores não foi

preparada, na sua formação inicial e contínua para identificar e intervir adequadamente junto de crianças e jovens com NEE (Oliveira, 2009; Parecer nº 9 do Conselho Nacional de Educação, 2004), compromete seriamente o sucesso das medidas educativas, na medida em que aos professores falta formação quer ao nível da gestão da sala aula, quer ao nível do conhecimento e compreensão das problemáticas inerentes aos alunos (Mesquita & Rodrigues, 1994; Mittler, 2003), pois, como este estudo o demonstrou, mesmo os professores que receberam formação estão insuficientemente preparados para atender adequadamente a todas as problemáticas dos alunos com NEE.

Os dados deste estudo apontam também para o facto da falta de formação na área da Educação Especial não ser sinónimo de dificuldade ao nível do relacionamento com alunos com NEE, pois uma percentagem bastante significativa dos professores inquiridos referiu não ter dificuldade de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEE. Convém, no entanto, salientar que para além dos constrangimentos pessoais/emocionais e profissionais, a falta de formação técnica foi o elemento mais destacado pelos inquiridos que afirmaram sentir esse tipo de dificuldade, o que vai de encontro aos resultados dos estudos realizados por Alfama (2010), Oliveira (2009) e Paiva (2012) e que apontam precisamente a falta de formação como justificativa para as dificuldades sentidas pelos professores ao lidar com alunos com NEE. Outros estudos (Brito, 2010; Salend, 1998; Schaffner & Buswell, 1996) revelam também que a falta de formação provoca nos professores angústia e frustração na hora de lidar com alunos com NEE, pois como referem Carvalho e Peixoto (2000), “atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores” (p.161).

Para além da deficiente formação em Educação Especial, a falta de material pedagógico/didático adequado, a falta de técnicos e, por vezes, a falta de articulação com os docentes da Educação Especial são também aspetos referidos como inibidores da implementação da inclusão, aspetos que vão ao encontro dos resultados dos estudos realizados por Rodrigues (2003) e Schaffner e Buswell (1996).

Apesar do exposto, os professores consideram-se aptos para identificar alunos com NEE e para colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual e no Plano Individual de Transição. Contudo, a situação sofre alterações quando se trata de intervir e avaliar adequadamente os alunos com NEE. Poder-se-á, pois, dizer que as tarefas em

que os docentes se mostram menos colaborantes são aquelas em que se exige uma ação mais direta com os alunos com NEE, questão que poderá ser vista na proporção direta à falta de formação e preparação para atuar junto dos mesmos (Loureiro et al., 2002).

O facto da maioria destes professores não ter dificuldades de relacionamento com alunos com NEE e de se considerarem aptos para colaborar no processo educativo destes alunos, poderá estar intimamente relacionado com as representações claramente positivas que este grupo de profissionais tem relativamente à escola inclusiva e à inclusão dos alunos com NEE na escola regular, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento, por parte dos alunos sem NEE, de atitudes e valores positivos face à diferença, ao sentimento de pertença dos alunos com NEE à turma onde estão inseridos, por parte dos professores, à perceção de que a escola está preparada para receber estes alunos, assim como à possibilidade de uma maior estimulação e acesso a um currículo escolar mais amplo, quando estes se encontram inseridos nas turmas regular, resultados estes corroborados pelos estudos de Morgado (2003).

Contudo, não poderá deixar de se realçar a posição de uma percentagem significativa de professores que entendeu que a inclusão de alunos com NEE na escola regular não deve ser feita *per si*, mas deve ter em conta as dificuldades que o aluno apresenta, posição que é corroborada por Correia (1999; 2008), tendo considerado, também, que ensinar alunos com NEE não tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos, tal como é referido no estudo de Morgado (2003), Bairrão et al. (1998) e Ferreira (2007), no qual se referem as vantagens da inclusão tanto para alunos com, como sem NEE. Do mesmo modo, houve inquiridos que discordaram do facto da inclusão de alunos com NEE se limitar às salas de apoio, pois isso vedar-lhes-ia a plena participação e aprendizagem, posição que vai de encontro à de González-Gil & Martin (2011).

Poder-se-á, portanto, dizer que considerar a inclusão dos alunos com NEE na escola regular, independentemente das suas dificuldades; que a inclusão se deve reduzir às salas de apoio e que a inclusão destes alunos tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos, foram os tópicos menos consensuais, nos quais os professores revelaram mais discordância e que, de certa forma, se relacionam com as representações dos professores de LE relativamente à inclusão de alunos com NEE na

sala de aula de LE. De facto, a generalidade dos professores considerou que o tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE e que, como tal só os alunos com NEE ligeiras deveriam frequentar as aulas de Língua Estrangeira, resultados semelhantes aos do estudo realizado por Brito (2010).

A questão da existência, na sala de aula de LE, de equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade dividiu a opinião dos docentes, com uma percentagem bastante significativa de docentes a discordar da afirmação apresentada, pelo que se considera que os recursos materiais existentes na aula de LE não sejam os mais adequados ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade ou possam mesmo nem existir, aspetos também referidos ao nível dos resultados dos estudos realizados por Rodrigues (2003) e Shaffner e Buswell (1996).

Quando questionados acerca da planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE verificou-se que, de um modo geral, os professores de LE se preocupam em adequar o ensino aos alunos que têm à sua frente, pois procuram definir estratégias adequadas, solicitando, por vezes, ajuda aos colegas do grupo de docência. Por outro lado, planificam mais detalhadamente as atividades letivas, simplificando ou eliminando competências. Os estudos de Brito (2010) e de Alfama (2010) vêm confirmar esta mesma preocupação de identificação de estratégias e de adequação do ensino aos alunos com NEE. Contudo, e embora a opinião dos professores de LE seja globalmente concordante nos itens que se referem ao recurso à leitura/investigação na especialidade e à maior reflexão sobre os critérios de avaliação, é de salientar que estes são os que acolhem menor concordância, uma vez houve professores que referiram que não recorrem a qualquer leitura/investigação na especialidade, nem refletem mais sobre os critérios de avaliação. No entanto, se o que se pretende é responder adequadamente às necessidades destes alunos é importante ter em conta não só os conhecimentos resultantes da formação inicial (quando existiu), mas também procurar uma constantemente atualizado, posição corroborada por Bohn, 2000; Leffa, 2008 e Silva, 2002.

No que concerne à lecionação, os professores manifestaram também uma atenção adicional ao trabalhar com turmas com alunos com NEE, pois têm a preocupação de procurar uma boa localização para estes alunos, dentro da sua sala de aula, do mesmo modo que tendem a repetir mais exercícios práticos e a demonstrar na prática os conteúdos teóricos apresentados. Para tal, recorrem ao uso de materiais didáticos diversificados e solicitam a colaboração do docente de Educação Especial. O trabalho de pares, colaboração e tutoria, bem como o uso de materiais que produzem para estes alunos e materiais específicos são outros dos recursos a que os professores de LE deitam mão. O estudo realizado por Brito (2010), apresenta semelhanças com este, na medida em que também refere que a presença de alunos com NEE muda a dinâmica da aula conduzindo, por vezes, à diminuição do número de atividades por aula, resultado também verificado neste estudo.

As alterações na dinâmica das aulas, assim como a elaboração de adaptações curriculares, a reformulação dos critérios de avaliação para os alunos com NEE e a troca de sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas, conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas destes alunos, são práticas desenvolvidas nas reuniões de Grupo Disciplinar, por grande parte dos professores. Do mesmo modo, também nas reuniões de Conselho de Turma, a maioria dos professores analisa os casos de alunos com NEE, discute as adequações curriculares necessárias, recebe sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia a adotar, colaborando na planificação/ avaliação do processo de ensino aprendizagem de cada aluno realizando, assim, um trabalho colaborativo, que se pretende cada vez mais frequente e produtivo, como já foi referido nos estudos realizados por Arguelles, Hughes e Schumm (2000), Creese, Norwich e Daniels (1998), Ripley (1997), Salend e Duhaney (1999) e Sánchez Palomino e Torres González (1997).

De uma análise global, verificou-se que as representações dos professores acerca da temática em estudo, nomeadamente, acerca da inclusão de alunos com NEE na escola regular, em geral, e da inclusão na sala de aula de LE, em particular, não são influenciadas significativamente pelo sexo, pela idade, pelas habilitações literárias, categoria profissional, anos de serviço e ciclo em que lecionam. Realça-se, apenas a posição dos professores do 2º CEB como sendo mais favoráveis à inclusão na escola regular, mas em salas de apoio, e a posição dos professores que não se encontram a

lecionar turma como tendo uma opinião mais favorável à inclusão de alunos com NEE, independentemente das dificuldades que apresentem.

## **Síntese**

Tendo em consideração o enquadramento teórico, procedeu-se, neste capítulo, à apresentação e análise dos dados obtidos na investigação, de forma a responder às questões-chave e atingir os objetivos propostos para este estudo.

Assim, e em função dos resultados obtidos, verificou-se que os professores de língua estrangeira do 2º e 3º CEB da região Douro Sul não estão suficientemente preparados para responder adequadamente aos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que a grande maioria não tem formação na área da Educação Especial. Não obstante esta falta de formação, consideram-se suficientemente aptos para colaborar e identificar, embora menos aptos para intervir e avaliar estes alunos, não revelando, na sua maioria, dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEE.

Do mesmo modo, poder-se-á afirmar que este grupo de docentes tem, na generalidade, representações positivas face à escola inclusiva, em geral, e face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares, pelo que as mesmas poderão ser vistas como facilitadoras de uma efetiva inclusão destes alunos no ensino regular.

Por fim, verificou-se, ainda, que perante turmas que incluam alunos com NEE, os professores de língua estrangeira da região em estudo revelam, na generalidade, atitudes de maior reflexão, quer a nível do seu trabalho individual, quer a nível grupal, refletindo-se as mesmas ao nível das adequações dos métodos de trabalho e estratégias pedagógicas, bem como no trabalho colaborativo que desenvolvem.

## Conclusão

O conceito de Necessidades Educativas Especiais, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), pretende abranger a totalidade das crianças e jovens que apresentem algum tipo de deficiência ou que, em determinado momento do seu percurso educativo, apresentem dificuldades escolares ou que, como refere Wedel (citado por Bairrão, Parecer 1/99 do Conselho Nacional de Educação), apresentem um desfaseamento entre o que é esperado de uma criança em função da sua idade cronológica e o nível de comportamento e realização efetiva da mesma.

Pelo facto de ser um conceito muito abrangente, os seus contornos são maleáveis e pouco fixos, não sendo percecionado exatamente da mesma maneira por todos. Contudo, a introdução e o uso progressivo do mesmo, para além de terem possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos alunos com deficiência, teve também implicações ao nível da intervenção no contexto educativo, obrigando a repensar o papel da escola e dos profissionais relativamente à forma de melhor atender às necessidades destes alunos que, por algum motivo, não se enquadram nos padrões do ensino regular.

Esta investigação teve, precisamente, como pilares alicerçantes a inquietação e a insegurança sentidas pela investigadora (e partilhadas pelos colegas de profissão) em responder adequadamente aos alunos com NEE, que, ao longo dos anos, foram fazendo parte das turmas regulares em que lecionou, nomeadamente aulas de língua estrangeira. Foi a necessidade de informação que conduziu à formação e à necessidade de verificar a perspetiva de outros docentes sobre a problemática em questão, aferir as representações comuns a este grupo de docência, bem como as estratégias por ele usadas (ou não) no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, mediante os dados recolhidos e os resultados obtidos, poder-se-á dizer que os objetivos do trabalho foram alcançados e respondidas as questões - chave inicialmente colocadas, uma vez que:

- A grande maioria dos professores de Língua Estrangeira da Região Douro Sul não tem formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, embora conheça os principais normativos que regulam a Educação especial;

- Os docentes que possuem formação adquiriram-na sobretudo ao nível da formação inicial, embora seja em percentagem reduzida e coincidente com as camadas etárias mais jovens dos inquiridos, e contínua, sendo, no entanto, insuficiente para conhecer, compreender e responder adequadamente às problemáticas dos alunos com NEE, pelo que o comprometimento da implementação de uma escola inclusiva começa, desde logo, na formação dos seus principais agentes;
- Apesar da falta de formação, os professores de LE consideram-se aptos para identificar alunos com NEE e colaborar na elaboração dos documentos relativos aos mesmos, mas a aptidão reduz quando se trata de intervir e avaliar estes alunos.
- A grande maioria dos professores de LE desta região não tem dificuldades ou constrangimentos em se relacionar pedagógica e pessoalmente com alunos com NEE.
- As principais dificuldades sentidas na implementação da inclusão ficam a dever-se, sobretudo, à deficiente formação em Educação Especial, à falta de material pedagógico/didático adequado, à falta de técnicos e, por vezes, à falta de articulação com os docentes da Educação Especial.
- Os professores de LE têm representações claramente positivas sobre a inclusão dos alunos com NEE na escola regular, nomeadamente no que concerne à preparação da escola para os receber, ao sentimento de pertença destes alunos à turma onde estão inseridos, por parte dos professores, assim como à possibilidade de uma maior estimulação e acesso a um currículo escolar mais amplo, quando estes se encontram inseridos nas turmas regular mas, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento, por parte dos alunos sem NEE, de atitudes e valores positivos face à diferença.
- As representações deste grupo de docência apresentam alguma relatividade no que concerne à inclusão de alunos com NEE na escola regular independentemente das dificuldades que o aluno apresenta, à inclusão de alunos com NEE, mas limitada às salas de apoio, e à possibilidade do ensino a alunos com NEE ter efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.
- Quando a inclusão de alunos com NEE diz respeito à sala de aula de LE, a generalidade dos professores considera que o tempo e a atenção requeridos por

estes alunos prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE e que, como tal, só os alunos com NEE ligeiras deveriam frequentar as aulas de Língua Estrangeira.

- Os recursos materiais nem sempre existem ou são os mais adequados ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.
- Ao planificarem as atividades letivas das turmas com alunos com NEE, os professores de LE preocupam-se em definir estratégias adequadas, solicitando, por vezes, ajuda aos colegas do grupo de docência, e em planificar mais detalhadamente as atividades letivas, simplificando ou eliminando competências. Contudo, nem sempre recorrem à leitura/investigação na especialidade e à maior reflexão sobre os critérios de avaliação quando têm nas suas turmas alunos com NEE.
- Os professores tendem a ter uma preocupação adicional no que concerne a lecionação de turmas com alunos com NEE, que passa pela escolha da melhor localização, na sala, para estes alunos; pela demonstração e repetição prática dos conteúdos teóricos apresentados; pelo uso de materiais didáticos diversificados, específicos ou de criação própria; pelo recurso ao trabalho de pares, colaboração e tutoria e pela solicitação da colaboração do docente de Educação Especial.
- Nas reuniões de Conselho de Turma, os professores de LE colaboram na planificação / avaliação do processo de ensino – aprendizagem dos alunos com NEE ao proceder à análise dos casos e ao discutir as adequações curriculares necessárias com o docente de Educação Especial, do qual recebem, também, sugestões sobre a metodologia a adotar.
- Nas reuniões de Grupo Disciplinar, os professores de LE elaboram adaptações curriculares, reformulam os critérios de avaliação, quando necessário, e trocam sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas, conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas destes alunos.
- As representações dos professores acerca da temática em estudo, nomeadamente, acerca da inclusão de alunos com NEE na escola regular, em geral, e da inclusão na sala de aula de LE, em particular, não são influenciadas significativamente pelo sexo, pela idade, pelas habilitações literárias, categoria profissional, anos de serviço e ciclo em que lecionam.

No que concerne às limitações, poder-se-á dizer que o presente estudo poderia ser mais enriquecido se a amostra fosse de maior dimensão. Pensa-se que a realização de um estudo similar com uma amostra representativa e significativa do universo dos professores de LE, a nível nacional, poderia revelar-se interessante, na medida em que possibilitaria aferir se as representações dos professores de LE da região Douro Sul encontrariam reflexos nas representações dos professores doutras regiões do país ou se, pelo contrário, emergiriam novas e diferentes representações relativamente à inclusão dos alunos com NEE na escola regular. Por outro lado, e tendo em conta a mesma região e o mesmo grupo de professores estudados, poder-se-ia desenvolver um estudo comparativo concernente à forma como os alunos com e sem NEE percebem e aprendem a língua estrangeira.

Agora, já na reta final, um passo mais à frente da posição marcada no início deste estudo, e muitos mais atrás no conhecimento que seria desejável, pois o espaço permanece aberto para novas e mais alargadas pesquisas, poderia subscrever as palavras de Goethe (2004):

Tudo, tudo estudei com vivo empenho!  
E eis-me aqui agora, pobre tolo,  
Tão sábio como dantes! É verdade  
Que sou mestre, doutor, e há já dez anos  
Que discípulos levo a meu talante,  
À esquerda, à direita, ao sul ou norte,  
Mas conheço que nada nós sabemos! (p.4)

## Referências bibliográficas

- Aguiar, J. S. e Duarte, E. (2009). Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira Educação Especial*, 11 (2) pp. 223-240.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: David Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Almeida, L.S. e Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 4.<sup>a</sup> Ed. Braga, Psiquilibrios.
- Almeida, M.S.R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. Porto, Edições Asa.
- Alves, J.M. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Conselho da Europa. 1.<sup>a</sup> Ed. Porto, Edições Asa.
- Arguelles, M.E., Hughes, M.T. e Schumm, J.S. (2000). Co-Teaching: a different approach to inclusion. *Principal*, 79 (4), pp. 48-50.
- Alper, S. et alii (1995). *Inclusion: Are we abandoning or helping students?*. Thousand Oaks, CA, Corwin.
- Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practice of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (3). pp. 317-329.
- Antúnez, S. et alii. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona, Editorial Graó.
- Armstrong, F. e Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In: Brigitte Belmont et Aliette Vérillon (Ed.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), p.87.
- Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Azevedo, J. (2003). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto, Edições ASA.
- Bairrão, J. et alii. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa, Ed. Ministério da Educação.
- Barton, L. (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), pp. 231-242.

- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª Ed. Lisboa, Dinalivro.
- Bennett, T. et alii. (1997). Putting Inclusion into Practice: Perspectives of teachers and parents, *Exceptional Children*, 64 (1), pp. 115-131.
- Best, J. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Beyer, H.O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre, Mediação.
- Bohn, H. (2000). Os aspetos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, 3 (1), pp.117-138.
- Bohn, H. e Vandresen, P. (1988). *Tópicos de Línguística Aplicada*. Florianópolis, Editora da UFSC.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco, Longman.
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: Richards, J.C. e Renandya, W.A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York, Cambridge, pp.9-18.
- Canale, M., e Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1- 47.
- Cardoso, C.S. (2003). Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. *Revista Educação*. 49, pp. 137-144.
- Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga, APPACDM.
- Celani, M.A. (1997). *Ensino de Segunda Língua – redescobrimo as origens*. São Paulo, EDUC.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts, The M.I.T. Press.
- Correia, L. M. (1994). Educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa De Educação*, 7 (3), pp. 45-53.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2.<sup>a</sup> Ed. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. e Martins, A.P.L. (2000). Uma Escola para Todos. Atitudes dos Professores Perante a Inclusão. *Inclusão*, 1, pp.15-29.

Correia, L.M. e Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, pp.34-56.

Cortês, L. (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto, Edições Afrontamento.

Costa, A.M.B. (1981). Educação Especial. In: Silva M. e Tamen, M.I. (Ed.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Cox, M.I.P. e Assis-Peterson, A.A. (2001). O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem e Ensino*, 4 (1), pp. 11-36.

Creese, A., Norwich, B. e Daniels, H. (1998). The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. *Support for Learning*, 13 (3), pp. 109-14.

Daniels, V.I., e Vaughn, S. (1999). A tool to encourage “best practice” in full inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 31 (5), pp. 48-55.

Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de Dezembro de 1948. In: Diário da República (9 de março de 1978), 1.<sup>a</sup> série. N.º 57.

Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. In: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série. N.º 4.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro In: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série. N.º 193.

Doise, W. (1986). Les Représentations sociales: définition d’un concept. In: Doise, W. e Palmonari, A. (Ed.) *Textes de base en psychologie: l’étude des représentations sociales*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Estrela, M.T. (2002). A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: Shigunovneto *et alli*. (Ed.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, Papirus.

Ferreira, M.S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto, Edições Afrontamento.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora.

- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), pp. 177-184.
- Freixo, M.J.V. (2011). *Metodologia Científica- Fundamentos, Métodos e Técnicas*. 3ª Ed. Lisboa, Instituto Piaget.
- Fullen, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Chicago, Teacher College Press.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of Teachers: a Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), pp. 207-226.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International.
- Glat, R. e Duque, M. A. T. (2003). *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro, Edição Sete Letras.
- Glat, R. e Nogueira, M.L.L. (2002). Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil. *Integração*, 24, pp.22-27.
- Goethe, J.W.V. (2004). *Fausto, tragédia de Goethe*. São Paulo, Martin Claret.
- Gofredo, V.F.S. (1992). Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, 4, pp.118-127.
- Gómez, A.I.P. (2000). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Gómez, A.I.P. e Sacristán, J.G. (Ed.), *Compreender e transformar o ensino*. 4ª Ed. Porto Alegre, Artmed.
- González-Gil, F. e Martín, P.S. (2011). Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp. 25-36.
- Grosso, M.J. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, 27, pp. 31-36.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Hort, A.P.F. e Hort, I.C. (2009). *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Indaial/SC, Grupo UNIASSELVI.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: Pride, J. B., e Holmes, J. (Ed.), *Sociolinguistics*. Baltimore, Penguin Books Ltd.

- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª Ed. São Paulo, Cortez.
- Jodelet, D. (2002). Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Ed.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EDUERJ.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Rio de Janeiro, Vozes.
- Larsen- Freeman, D.(2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2ª Ed. Oxford, Oxford University Press.
- Leffa, V.J. (1988). Metodologia no ensino de línguas. In: Bohn, H. I. e Vandresen, P. (Ed.) *Tópicos de Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis, Ed. UFSC.
- Leffa, V.J. (2008). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. 2ª Ed. Pelotas, Educat.
- Lei n.º 21/2008 de 12 de maio. In: Diário da República, 1.ª série — N.º 91
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa, Ramos Leitão Editor.
- Leitão, F.R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca, Luso-Española de Ediciones.
- Lombardi, T.P. e Hunka, N.J. (2001). Preparing general education teachers for inclusive classrooms: Assessing the process. *Teacher Education and Special Education*, 24 (3), pp.183-197.
- López, M. (1996). De la Reforma Educativa a la Sociedad del Siglo XXI. La Integración Escolar, Otro Modo de Entender la Cultura. In: López, M. e Guerrero, J.F.J. (Ed.). *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*. Barcelona, Paidós, pp.33-79.
- Loureiro, M. J. et alii. (2002). *Relatório final do Projecto Contextos Inclusivos – Das Atitudes aos Comportamentos*. Covilhã, Ed. Universidade da Beira Interior.
- Luc, C. (2004). Préface. In: Bablon, F. (2004). *Enseigner une Langue Etrangère à l'Ecole*. Paris, Hachette.
- Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Mantoan, M.T.E. (2007).Educação Inclusiva: Orientações Pedagógicas. In: Fávero, E.A.G.et alii (Ed.). *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. São Paulo, MEC/SEESP.
- Marchesi, A. e Martín, E. (1995).Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: Coll et aili. (Ed.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.

- Marques, M. O. (2000). *A formação do profissional da educação*. 3ª Ed. Ijuí (RS), Ed. Unijuí.
- McKleskey, J., Henry, H., e Axelrod, M. I. (1999). Inclusion of students with learning disabilities: An examination of data from reports to congress. *Exceptional Children*, 66, pp. 55-66.
- Mendes, E. G. (2001). *Raízes Históricas da Educação Inclusiva*. Marília, UNESP.
- Mesquita, M.H. e Rodrigues, D. (1994). Estrutura e Conteúdos da Formação de professores em Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3), pp. 55-72.
- Minayo, M.C.S. (1993). *O desafio do conhecimento*. São Paulo, Hucitec.
- Mittler, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Porto Alegre, ArtMed.
- Moreira, M.A.L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Ed.) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto, Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa, Editorial Presença.
- Moscovici S. (1981). On social representation. In: Forgas J. (Ed.). *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London, Academic Press.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em Psicologia Social*. Rio de Janeiro, Vozes.
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), pp. 185-196.
- Norwich, B. (2010). A response to ‘Special Educational Needs: A New Look. In: Terzi, L. (Ed.). *Special Educational Needs: A New Look*. London, Continuum.
- O’Donoghue, T. A. e Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 889-904.
- Oliveira, T. (2009). *Educação inclusiva e formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. São Paulo, Vozes.

Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento. Universidade da Extremadura, Badajoz.

Paiva, V. (1997). A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, 1, pp. 9-17.

Pennycook, A. (1994). *Cultural Politics of English as an International Language*. London and NY, Longman.

Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. 2.ª Ed. Lisboa, Ed. Secretariado Nacional de Reabilitação.

Pereira, F. *et alii*. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo o papel do departamento curricular. In: Costa J. *et alii*. (Ed.). (1997). *Colaboration between general and special education teachers*. USA, ERIC Digest.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed.

Peterson, M., e Beloin, K. (1998). Teaching the inclusive teacher: restructuring the mainstreaming course in teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 21 (4), pp. 306-318.

Pinto, A. P. (2007). Gêneros Discursivos e Ensino de Língua Inglesa. In: Dionísio, A.P. *et alii*. (Ed.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 5ª Ed. Rio de Janeiro, Editora Lucerna.

Pires, M. *et alii*. (1995). *Novas Metodologias no Ensino do Inglês*. Lisboa, Universidade Aberta.

Porto, Y.S. (2004). Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: Marin, A. J. (Ed.) *Educação continuada*. 2ª Ed. Campinas, Papyrus.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best method- Why? *TESOL Quarterly*, 24 (2), pp. 161-176.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies*. Paris, Clé International.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª Ed. Lisboa, Gradiva Publicações Lda.

Rampazzo, L. (2002). *Metodologia Científica: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação*. São Paulo, Loyola.

Richards, J.C. e Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ripley, S. (1997). *Collaboration between general and special education teachers*. Washington DC, Eric Digest.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva As Boas notícias e as Más notícias. In: Rodrigues, D. et alii. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo, Summus Editorial.

Rodrigues, L. et alii. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Rodrigues, D. (2013). Apresentação feita no seminário “Nós e os Laços”, Viseu, Universidade Católica Portuguesa.

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectiva e Práticas em Análise*. Porto, Porto Editora.

Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Sá, C.P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, EDUERJ.

Santos, B.S. (2010). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª Ed. São Paulo, Cortez.

Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial & Special Education*, 12 (6), pp. 8-22.

Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming - Creative inclusion classrooms*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Salend, S.J. e Duhaney, L.M.G. (1999). The impacts of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), pp.114-126.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto, Porto Editora.

Sanches, I., e Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149.

Sánchez, P. e Torres, G. (Org.) (1997). *Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Sassaki, R.K. (2006). *Inclusão: Construindo Uma Sociedade para Todos*. 7ª Ed. Rio de Janeiro, WVA.

Schaffner, C.B. e Buswell, B.E. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In: Stainback, W. e Stainback S. (Ed.). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.

- Scruggs, T. e Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, pp. 59-74.
- Selau, B. e Hammes, L.J. (2009). *Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis*. São Luís/MA, EDUFMA.
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto, Gailivro.
- Silva, M.O.E. (2002). A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e a Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores. In: Correia, L.M. (Ed.). *Inclusão*, 2, pp. 33 - 48.
- Silva, M.O.E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp.135-153.
- Silva, M.O.E. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp.119-134.
- Stainback, S. e Stainback, W.(1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Stobaus, C. e Mosquera, J.M. (2003). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 2ª Ed. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Swan, W.W. e Servis, B. (1992). The CEC common core of knowledge and skills essential for all beginning special education teachers. *Teaching Exceptional Children*, 25 (1), pp. 16-20.
- Thomas, G. et alii. (1998). *The making of the inclusive school*. London and New York, Routledge.
- Tomlinson, C. e Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto, Edições ASA.
- Totis, V.P. (1991). *Língua Inglesa: leitura*. São Paulo, Cortez.
- Unesco, (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In: Vala, J. e Monteiro, M.B. (Ed). *Psicologia social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, De Boeck.
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In: Rodrigues, D. (Ed.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas Para Uma Educação Inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Wilson, J. (2000). Doing Justice to Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3), pp. 297-304.

## Webgrafia

Alfama, M.J. (2010). *Receptividade dos Professores à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Secundário*. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/182/1/Receptividade%20dos%20professores%20%C3%A0%20inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20NEE.pdf>> [Consultado em 30/09/2013].

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. [Em linha]. Disponível em <[http://www.cercifaf.org.pt/web/docs/pdf/relat\\_pratic.pdf](http://www.cercifaf.org.pt/web/docs/pdf/relat_pratic.pdf)> [Consultado em 22/12/2012].

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico* [Em linha]. Disponível em <[http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp\\_secondary\\_pt.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_pt.pdf)> [Consultado em 22/07/2012].

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2011a.). *Teacher Education For Inclusion - European Parliament*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.european-agency.org/news/news-files/round-table-files/Teacher-Education-for-Inclusion-EP.pdf>> [Consultado em 25/07/2012].

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011b.) *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>> [Consultado em 10/02/2013].

Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. [Em linha]. Disponível em <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_15.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_15.pdf)> [Consultado em 25/07/2012].

Beyer H.O. (2006). Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. *Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva – direito á diversidade*. [Em linha]. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013526.pdf>> [Consultado em 30/03/2013]

Brito, R.C.C. (2010). *Representações do Professor de Língua Inglesa no Ensino Inclusivo dos Alunos Surdos*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-876GF7>> [Consultado em 30/09/2013]

Comissão Europeia. (2005). *Insights & Innovation: Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages*. [Em linha]. Disponível em <[http://ec.europa.eu/languages/documents/doc451\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc451_en.pdf)> [Consultado em 02/04/2013]

Conselho Nacional de Educação. (1999). *Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Parecer nº 1/99* [Em linha]. Disponível em <[http://www.google.pt/#hl=ptPT&scient=psyab&q=conselho+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o+parecer+1%2F99&oq=conselho+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o+parecer+1%2F99&gs\\_l=hp.3...57277.64907.3.65968.15.12.3.0.0.4.305.2922.2-10j2.12.0...0.0...1c.1.7.psyab.0bapcmizalw&pbx=1&bav=on.2.or.r\\_qf.&bvm=bv.44442042,d.d2k&fp=dd6bae13e43a328a&biw=1304&bih=661](http://www.google.pt/#hl=ptPT&scient=psyab&q=conselho+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o+parecer+1%2F99&oq=conselho+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o+parecer+1%2F99&gs_l=hp.3...57277.64907.3.65968.15.12.3.0.0.4.305.2922.2-10j2.12.0...0.0...1c.1.7.psyab.0bapcmizalw&pbx=1&bav=on.2.or.r_qf.&bvm=bv.44442042,d.d2k&fp=dd6bae13e43a328a&biw=1304&bih=661)> [Consultado em 30/01/2013].

Conselho Nacional de Educação (2004). *Ante-projecto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio sócio-educativo. – Parecer nº 9/2004*. [Em linha]. Disponível em <[http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_9\\_2004.pdf](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_9_2004.pdf)> [Consultado em 02/04/2013]

Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>> [Consultado em 30/03/2013].

Dias, R.M.M.(2008). *A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais*. [Em linha]. Disponível em <[http://www.btd.uerj.br/tde\\_arquivos/2/TDE-2008-07-07T130830Z-294/Publico/Rosane%20Manfrinato\\_dissertacao.pdf](http://www.btd.uerj.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-07-07T130830Z-294/Publico/Rosane%20Manfrinato_dissertacao.pdf)> [Consultado em 25/04/2013].

Furtoso, V.B. (2001). *O ensino de língua estrangeira: o foco no professor*. [Em linha]. Disponível em <[http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/o\\_ensino\\_de\\_lingua\\_estrangeira\\_o\\_foco\\_no\\_professor.pdf](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/o_ensino_de_lingua_estrangeira_o_foco_no_professor.pdf)> [Consultado em 20/12/2012]

Glat, R. et alii. (2006). *Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa*. [Em linha]. Disponível em <[http://eduinclusivapesquerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/endipe3.pdf](http://eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf)> [Consultado em 30/03/2013].

Gomes, C. e Rey, F.L.G., (2007). *Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar*. [Em linha]. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000300004&script=sci_arttext)> [Consultado em 30/03/2013].

Martins, M.F.S. (2005). *Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. [Em linha]. Disponível em <<http://fernandamartins.com.sapo.pt/TeseMestrado.pdf>> [Consultado em 12/01/2013].

*Normas das Nações Unidas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.* (1993). [Em linha]. Disponível em <<http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=32>> [Consultado em 12/01/2013].

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Revista da Educação Especial*. 4 (2). [Em linha]. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=872&id=12814&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=872&id=12814&option=com_content&view=article)> [Consultado em 12/01/2013].

Sêga, R.A. (2000). O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*. 13. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>> [Consultado em 12/01/2013].

Santos, M.A. (2010). *Aprender a ensinar valorizando a diversidade*. [Em linha]. Disponível em <[http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2350/1/2011\\_ZildaAparecidosoSantos.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2350/1/2011_ZildaAparecidosoSantos.pdf)> [Consultado em 05/10/2012].

Torre, M.G. (1999). *Tendências Recentes no Ensino das Línguas Estrangeiras*. [Em linha]. Disponível em <[http://aleph20.letras.up.pt/F/TYRK75ER3P7K9SQJUUTIQCJTCP81YU1TU4GA4EKHQVB75H9SC4-45217?func=find\\_b&find\\_code=SYS&request=000191635&pds\\_handle=GUEST](http://aleph20.letras.up.pt/F/TYRK75ER3P7K9SQJUUTIQCJTCP81YU1TU4GA4EKHQVB75H9SC4-45217?func=find_b&find_code=SYS&request=000191635&pds_handle=GUEST)> [Consultado em 05/10/2012].

Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. [Em linha]. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> [Consultado em 05/10/2012].

Vilaça, M.L.C. (2008). Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. 7(16). [Em linha]. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>> [Consultado em 20/12/2012].

*Warnock Report* (1978). Oxford Reference. [Em linha]. Disponível em <<http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199212064.001.0001/acref-9780199212064-e-1084>> [Consultado em 20/12/2012].

## Anexos

### Questionário a Docentes do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

Este questionário destina-se à realização de parte de um trabalho de investigação que incide sobre a problemática da inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) mais concretamente, sobre a *Formação e Representações dos Professores de Língua Estrangeira Face à Inclusão de Alunos com NEE nas Turmas Regulares*, no âmbito da preparação de uma dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor, a apresentar na Universidade Fernando Pessoa.

A sua colaboração é preciosa para a concretização deste trabalho, por isso solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo (aproximadamente 10 minutos) e responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas. O questionário é anónimo e a confidencialidade das respostas é inequivocamente garantida, nos termos da Lei nº 67/98, de 26 de Outubro, e destinam-se apenas a fins académicos.

*Responda ao questionário colocando uma cruz (x) no quadrado correspondente à sua*

Identifique o Ciclo do Ensino Básico em que leciona?

2º CEB

3º CEB

#### *Grupo I: Dados pessoais e profissionais*

1. Idade:  Anos

2. Sexo: a) Masculino  b) Feminino

3. Anos de serviço:

- |                          |            |
|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | a) 0 – 10  |
| <input type="checkbox"/> | b) 11 – 20 |
| <input type="checkbox"/> | c) 21 – 30 |
| <input type="checkbox"/> | d) 31 – 35 |

4. Habilitações académicas:

- |                          |                       |                          |                 |
|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | a) Bacharelato        | <input type="checkbox"/> | b) Licenciatura |
| <input type="checkbox"/> | c) Mestrado           | <input type="checkbox"/> | d) Doutoramento |
| <input type="checkbox"/> | e) Outro. Qual? _____ |                          |                 |

5. Categoria profissional:

- a) Professor do Quadro de Escola / Agrupamento
- b) Professor do Quadro de Zona Pedagógica
- c) Professor contratado

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

**6. Situação profissional atual:**

a) A lecionar turma	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	
b) Em Educação Especial	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	
c) Em Apoio Educativo	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	
d) Outro (s)	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Qual (s) _____

**Grupo II : Formação**

**7. Conhece os normativos legais que regulam a Educação Especial?**

a) Não

b) Sim  Quais? \_\_\_\_\_

**8. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE)?**

a) Sim  b) Não

**9. Qual foi a formação que recebeu no âmbito das NEE?**

<input type="checkbox"/>	a) Formação Inicial (no contexto do Bacharelato ou da Licenciatura)
<input type="checkbox"/>	b) Formação Contínua
<input type="checkbox"/>	c) Formação Especializada em Educação Especial
<input type="checkbox"/>	d) Outra. Qual? _____

**10. A formação que recebeu incluiu conhecimentos nas áreas de...**

<input type="checkbox"/>	a) Noções de Educação Especial
<input type="checkbox"/>	b) Adaptações Curriculares
<input type="checkbox"/>	c) Dificuldades de Aprendizagem
<input type="checkbox"/>	d) Estratégias de intervenção
<input type="checkbox"/>	e) Perturbações de comportamento
<input type="checkbox"/>	f) Deficiência mental

- |  |  |
|--|--|
|  | g) Deficiência motora                    |
|  | h) Deficiência auditiva                  |
|  | i) Deficiência visual                    |
|  | j) Multideficiência                      |
|  | k) Sobredotação                          |
|  | l) Equipamentos especiais de compensação |
|  | m) Outra. Qual? _____                    |

**11. Considera-se apto(a) a:**

	1	2	3	4	5
	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Completamente	Não sei / Não tenho opinião
Colaborar na elaboração do PEI e do Plano Individual de Transição.					
Identificar alunos com NEE					
Intervir junto de alunos com NEE					
Avaliar alunos com NEE					

### Grupo III: Dificuldades e constrangimentos

**12. Tem dificuldades em se relacionar pedagógica e pessoalmente com alunos com NEE?**

- a) Não  b) Sim

**Se sim a que nível?** (assinale com x a afirmação com a qual está mais de acordo)

- a) Formação Técnica
- b) Constrangimentos pessoais/emocionais
- c) Constrangimentos profissionais


**13. As dificuldades que sente na implementação da inclusão ficam a dever-se a:**  
(assinale **as 3 afirmações** com as quais está mais de acordo)

- a) Barreiras arquitetónicas
- b) Deficiente formação em Educação Especial
- c) Legislação insuficiente


- d) Falta de equipamento pedagógico/didático adequado
- e) Falta de preparação do Órgão de Gestão da Escola
- f) Falta de Técnicos
- g) Falta de articulação com os Docentes de Educação Especial
- h) Falta de benefícios financeiros


### **Grupo IV: Representações dos professores**

	1	2	3	4	5
<b>14.</b> Partindo da experiência e/ou conhecimento que tem sobre a Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais ... <i>(assinale apenas uma alternativa em cada linha)</i>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo Parcialmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Completamente</b>	<b>Não sei / Não tenho opinião</b>
1. A escola está preparada para receber alunos com NEE.					
2. Os professores sentem que estes alunos são parte integrante da turma					
3. Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.					
4. O tempo e a atenção requerida pelos alunos com NEE prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.					
5. A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença.					
6. A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem.					
7. Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.					
8. Só os alunos com NEE ligeiras devem frequentar as aulas de Língua Estrangeira.					
9. Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados.					
10. Os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo.					
11. Existe equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.					
12. Existem na escola docentes de Educação Especial disponíveis para colaborar com o professor no atendimento a alunos com NEE.					
13. O docente de Educação Especial disponibiliza informações sobre as dificuldades dos alunos.					
14. O docente de Educação Especial apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico.					
15. O docente de Educação Especial avalia, em conjunto com os professores, as dificuldades, as capacidades e os progressos dos alunos.					
16. Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda os professores a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.					

**Grupo V: Estratégias e práticas dos professores**

15. (Assinale apenas uma alternativa em cada linha.)

	1	2	3	4	5
	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Completamente	Não sei / Não tenho opinião
<b>1. Na planificação das atividades letivas das turmas de alunos com NEE:</b>					
a) reflete mais sobre os critérios de avaliação.					
b) recorre a leituras/investigação na especialidade.					
c) simplifica /elimina competências.					
d) planifica mais detalhadamente as actividades letivas.					
e) procura definir estratégias apropriadas aos alunos com NEE.					
f) solicita, por vezes, ajuda aos colegas do grupo de docência.					
<b>2. Na leção de turmas de alunos com NEE:</b>					
a) procura demonstrar na prática os conteúdos teóricos apresentados.					
b) reforça o recurso a materiais didáticos diversificados.					
c) repete mais vezes os exercícios práticos.					
d) utiliza materiais didáticos específicos.					
e) intensifica o uso das novas tecnologias.					
f) diminui o número de atividades por aula.					
g) utiliza materiais de aprendizagem que produz para estes alunos.					
h) procura uma localização apropriada para os alunos na sala de aula.					
i) solicita a colaboração do docente de Educação Especial.					
j) recorre ao trabalho de pares, colaboração, tutoria.					
<b>3. Nas reuniões do Conselho de Turma:</b>					
a) colabora na planificação/ avaliação do processo de ensino/aprendizagem para cada aluno com NEE.					
b) discute as adequações curriculares necessárias para cada aluno com NEE.					
c) recebe sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia a adotar com os alunos com NEE.					
d) analisa os casos dos alunos com NEE.					
<b>4. Nas reuniões de Grupo Disciplinar:</b>					
a) troca conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE.					
b) reformula os critérios de avaliação para os alunos com NEE, sempre que necessário.					
c) troca sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE.					
d) elabora adaptações curriculares para alunos com NEE.					

**Obrigado pela sua colaboração!**