



## Educação inclusiva nas escolas portuguesas

Raquel Batista de Oliveira\*, Maria da Graça Bidarra \*\*, Maria Piedade Vaz- Rebelo\*\*, Carlos Barreira\*\*

\*Doutoranda em Ciências da Educação pela FPCE da Universidade de Coimbra/Bolsista CAPES, \*\* Universidade de Coimbra

### Resumo

Este artigo insere-se na temática da educação inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas regulares do ensino público em Portugal, tendo como referência a Avaliação Externa das Escolas (AEE). Com efeito, procurámos mapear as práticas inclusivas a partir dos relatórios da AEE da Zona Centro de Portugal Continental, identificando as escolas que no primeiro e no segundo ciclo avaliativos obtiveram classificação máxima (Muito Bom) no fator Diferenciação e Apoios e que simultaneamente tiveram identificado este ponto forte. Procurámos também verificar com que frequência há registos destas práticas nas categorias Planeamento, Práticas de Ensino e Monitorização do Ensino e das Aprendizagens.

*Palavras-chave:* avaliação de escolas, educação inclusiva, diferenciação e apoios.

### Abstract

]This study focuses on the theme of the inclusion of students with special education needs in Portuguese public regular classes, with reference to the External School Assessment (ESA). It aims at mapping the inclusive practices of differentiation and support that are referred in the ESA reports for the Centre of Portugal (2nd Cycle, 2011/2012). Schools that obtained highest rating (very good) on *Differentiation and Supports* in the first and second evaluative cycles and that had simultaneously identified this as a *Strength* were selected. References to *Planning, Teaching Practices* and *Monitoring of Teaching and Learning* were also checked.

*Keywords:* School Assessment, Inclusive Education, Differentiation and Support.

### Introdução

Defendendo-se hoje uma educação inclusiva, que supõe a sua relação com a educação especial, sendo esta condição de eficácia e qualidade das escolas, cabe interrogar-nos sobre o modo como se têm avaliado as escolas nesta perspetiva. Neste sentido, torna-se importante compreender o percurso legislativo da educação inclusiva e o lugar que as práticas de diferenciação e apoios assumem na Avaliação Externa das Escolas (AEE).

O percurso histórico e legislativo da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) constituiu-se como um processo de grandes transformações em diferentes países, que foram desde a segregação, integração até a inclusão propriamente dita. Em Portugal, no ano de 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação de Portugal, 1986), que garantiu a integração de crianças com NEE. Posteriormente a esta Lei, seguiu-se o Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro que promulgou a gratuidade de acesso ao ensino básico a todos os alunos. Consolidou-se, assim, a obrigatoriedade dos alunos com

deficiência de frequentarem a escola, no sentido de que obtivessem condições mínimas para dar prosseguimento aos estudos, ao convívio social e atividade profissional.

Em seguida, com a promulgação do Decreto-Lei 319/91 são fortalecidas as respostas educativas voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência. Este decreto “vem preencher uma lacuna há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de acção” (Correia, 1999, p. 29).

Cabe referir que em 26 de janeiro de 1990, o governo português tomou a iniciativa de assinar a Convenção sobre os Direitos da Criança, bem como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em março de 1990, em Joimtien, Tailândia. Sobre isto, Rebocho, Candeia e Saragoça (2009, p.41) afirmam que: “Os países aí presentes assumiram que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo”.

No ano de 1994 surgiu a Declaração de Salamanca que proclama “a Escola Para Todos” ou “Escola Inclusiva”, defendendo o direito de que toda criança ou jovem com NEE tivesse acesso às escolas regulares, bem como também condições necessárias para este acesso, ou seja, a escola e professores estariam preparados para atender às necessidades de todos os alunos. A partir de então, ampliam-se os percursos legislativos que vieram dar legitimidade às respostas educativas frente ao conjunto de medidas a serem adotadas pela educação, especificamente, a educação escolar, no propósito de atender adequadamente a todos os alunos. Essas medidas visam contribuir para o progresso de todos os alunos, particularmente, os alunos com NEE, no sentido de que estes possam adquirir competências para avançarem não apenas nas atividades ligadas ao contexto escolar, mas também as inseridas dentro do convívio social e futuramente na vida profissional.

Mais recentemente, surgiu o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que propõe princípios, valores e instrumentos necessários para garantia da qualidade da educação a todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, identificando as medidas e estruturas organizativas neste domínio (cf. Oliveira, 2014). Tendo em vista as necessidades dos alunos com NEE de caráter permanente, este decreto vem viabilizar a adequação do processo educativo daqueles no âmbito das “atividades e participação num ou vários domínios da vida” (Capucha, 2008, p. 11). Mediante esta afirmação, entende-se que um dos pressupostos da inclusão é a garantia de uma educação de qualidade para atender a diversidade de alunos de forma que a escola saiba dar respostas educativas adequadas e eficazes para estes.

Importa então conhecer de que modo as práticas de inclusão e as medidas de diferenciação e apoios têm sido consideradas no âmbito da avaliação institucional de escolas, sendo para isso relevante conhecer o processo de AEE a decorrer em Portugal. Com efeito, têm vindo a assumir particular ênfase, nas últimas décadas, a avaliação de escolas, existindo um Programa Nacional de Avaliação Externa de Escolas (AEE), levada a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, que se iniciou no ano de 2006, desencadeado pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, o qual tem por objetivo avaliar a qualidade da educação nas instituições de ensino não superior.

O quadro de referência estabelece os domínios de avaliação, sendo a metodologia adotada e a escala de classificação igualmente importantes neste processo que resulta na elaboração de um relatório para cada escola, publicado na página da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), organismo do Ministério da Educação e Ciência (MEC). O quadro de referência do primeiro ciclo avaliativo da AEE, especificamente no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, esteve dividido nos seguintes fatores: articulação e sequencialidade, acompanhamento da prática letiva em sala de aula, diferenciação e apoios, abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem. Cabe referir que neste primeiro ciclo avaliativo (2006-2011) o domínio *Prestação do Serviço Educativo* e o fator *Diferenciação e apoios* foram objeto de classificação nos relatórios da AEE, tendo-se registado no fator diferenciação e apoios classificações elevadas de Muito Bom e Bom em maior percentagem, constando igualmente entre os pontos fortes das escolas, com maior frequência do que entre os pontos fracos (Inspeção Geral de Educação, 2006-2011). No entanto, no segundo ciclo avaliativo (2011-2012) este fator desaparece e surge como referente nos campos de análise *Práticas de ensino e Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*. Acresce que neste ciclo avaliativo só foi atribuída classificação ao domínio *Prestação do Serviço Educativo*, não sendo objeto de classificação os campos de análise em questão (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebello e Alferes, 2014).

Assim sendo, foi nosso objetivo mapear as práticas de educação inclusiva de alunos com NEE nos relatórios do 2º ciclo avaliativo (2011/2012), selecionando as escolas com melhores resultados nestas práticas, ou seja, identificando as escolas que obtiveram classificação máxima (Muito Bom) no fator Diferenciação e Apoios e que igualmente tiveram identificado este ponto forte no primeiro no 1º e no 2º ciclos avaliativos. A relevância deste estudo, ao identificar boas práticas inclusivas, surge no sentido de contribuir para a formação de professores do ensino regular para atuarem junto dos alunos com NEE, necessidade identificada em Portugal, entre outros países, de acordo com o *Teaching and Learning International Survey* (TALIS 2009-2010).

### Metodologia

Para este estudo de natureza documental, fez-se uso de 42 relatórios da AEE do 2º ciclo avaliativo (2011-2012), referentes às escolas públicas da Zona Centro de Portugal

Continental e da base dos relatórios referente ao 1º ciclo avaliativo (2006/2011). Assim sendo, dividiu-se esta análise em dois momentos. O primeiro momento teve como objetivo perceber como as práticas de diferenciação e apoios têm sido caracterizados e mapeadas à luz da AEE, tomando como base o conteúdo presente nos relatórios do 2º Ciclo avaliativo. O segundo momento teve como objetivo identificar as escolas que melhor obtiveram resultados das práticas de diferenciação e apoios, selecionando-as e verificando se as mesmas constam a base dos relatórios do 1º Ciclo avaliativo.

Para a análise dos relatórios do 2º ciclo avaliativo tomou-se como *corpus* o domínio *Prestação do Serviço Educativo*, como categorias os campos de análise e como subcategorias os referentes do referido domínio, de acordo com o quadro de referência adotado. Analisaram-se ainda os conteúdos relativos aos *pontos fortes e áreas de melhoria das escolas*. As categorias de análise estão expressas abaixo:

A- Planeamento e articulação

B- Práticas de ensino

C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

D- Pontos fortes

E- Áreas de melhoria

Posteriormente, para a análise da base do 1º ciclo avaliativo da AEE, foram selecionadas as escolas que se destacaram frente às práticas de diferenciação e apoios. Em seguida identificaram se estas obtiveram classificação máxima (Muito Bom) no fator Diferenciação e Apoios e se apareceram como ponto forte no primeiro no 1º e no 2º ciclo avaliativos. Ainda, após esta análise, foi verificado se no conteúdo do domínio *Prestação do Serviço Educativo*, pertencente aos relatórios de escolas selecionadas, houve referências à Planeamento a Articulação, Práticas de Ensino, Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens (campos de análise deste domínio). Somando-se a isto, buscou-se identificar as referências às medidas de Diferenciação e Apoios e estruturas do Ensino Especial no sentido de distinguir estas escolas.

### Resultados

Sobre análise dos relatórios do 2º ciclo avaliativo obtivemos os resultados descritos a seguir. No que se refere as práticas de diferenciação e apoios, houve um maior número de referências a estas práticas no campo de análise *B- Práticas de Ensino*, comparativamente à sua referência nos campos de análise *A-Planeamento e Articulação* e *C- Monitorização da Avaliação do Ensino e das Aprendizagens*.

Este resultado pode ser interpretado pelo fato de na categoria *B- Práticas de ensino* estarem presentes as subcategorias B1- adequação das atividades educativas e do ensino às capacidade de ritmos de aprendizagens das crianças e dos alunos e B2- adequações das respostas educativas à crianças e alunos com NEE.

Nas categorias *A- Planeamento e articulação* e *C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*, há uma menor frequência em indicadores

das práticas de diferenciação e apoios o que indica que estas práticas têm sido menos alvo planeamento e de avaliação, não estando tão presentes nos documentos estruturantes da escola e constituindo um aspecto a melhorar segundo os relatórios da IGEC sobre as medidas de Educação Especial. (INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO, 2011-2012).

As medidas de apoio mais referidas são o Programa Educativo Individual (PEI) e o Currículo Específico Individual (CEI), encontrando-se em número mais reduzido o Programa Individual de Transição (PIT). Com efeito, considera-se que a referência a estas medidas educativas cumpre com o que está legislado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro onde se faz menção às mesmas e está de acordo com a posição de diferentes autores que sublinham que a inclusão supõe a sua relação com a educação especial (Correia, 2010).

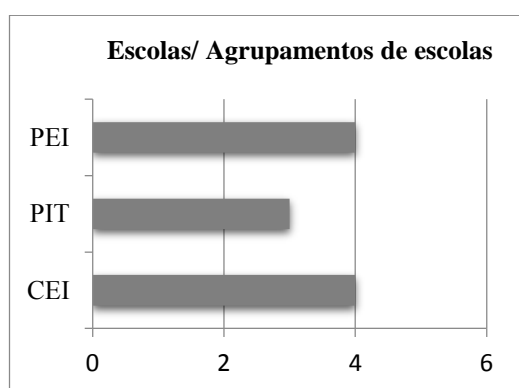


Figura 1- Frequência das medidas educativas na Educação Especial

Quanto às estruturas organizativas da Educação Especial registou-se maior frequência em Unidades de Ensino Estruturado em relação à Unidade de Multideficiência e das Escolas de Referência. Estas estruturas organizativas são igualmente referidas na categoria D- Pontos fortes das escolas. Sobre a frequência destas medidas de diferenciação e apoios, ilustra a Figura 2:

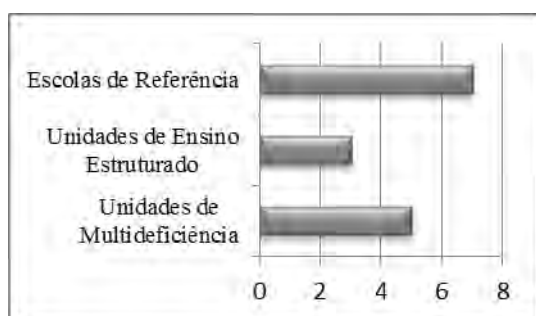


Figura 2- Estruturas organizativas da Educação Especial

Relativamente aos indicadores das práticas de diferenciação e apoios nos pontos fortes e áreas de melhoria da escola, registou-se uma maior frequência nos primeiros, o que vai ao encontro das classificações elevadas obtidas neste fator no primeiro ciclo avaliativo. Sobre a segunda análise, referente à base da AEE referente ao 1º ciclo avaliativo selecionamos seis escolas

e identificamos os resultados a seguir. Das seis escolas selecionadas, duas apresentaram uma frequência equilibrada entre o planeamento, práticas de ensino e avaliação. Este resultado demonstra a relevância para a realização de estudos de caso.

É de referir que dessa seleção, três escolas não fizeram referência respetivamente ao planeamento e a avaliação. Este resultado vai ao encontro aos relatórios da modalidade da Educação Especial onde refere que é preciso de uma maior investimento, por parte das escolas, na planificação e avaliação. Somando-se a isto nos resultados da primeira análise dos relatórios do 2º ciclo avaliativo, refere que os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas necessitam melhorar mais na sua planificação e avaliação. Sobre este resultado ilustra a figura 3.

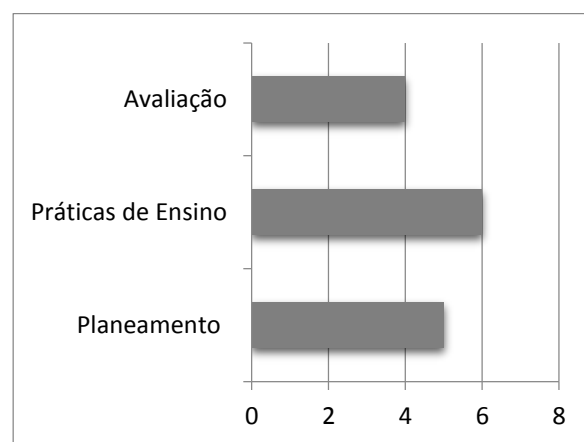


Figura 3- Frequência do planeamento, práticas de ensino e avaliação nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas

Ainda é de referir que das seis escolas analisadas, há duas que se destacam nas práticas de ensino, onde está presente uma frequência elevada das práticas de diferenciação e apoios, o que demonstra que essas escolas têm avançado no que tange à inclusão de alunos com NEE, e torna relevante a realização de estudos de caso.

Sobre as medidas de diferenciação e apoios, das seis escolas selecionadas, duas fazem menção ao PEI. Este resultado confere ao que foi destacado no primeiro momento dessa análise, onde o PEI aparece com uma frequência elevada.

Quanto às estruturas organizativas do ensino especial, três das seis escolas consideradas compõem as Escolas de Referência, integrando uma a Unidade de Ensino Estruturado. Este resultado converge com os resultados do primeiro momento dessa análise, onde são mencionadas as estruturas organizativas do ensino especial, sendo em maior frequência as Escolas de Referência.

### Conclusões

Os dados obtidos neste estudo mostraram que as escolas desenvolvem práticas de inclusão, ainda que necessitem melhorar no sentido de uma maior planificação e avaliação destas práticas, que devem

assumir maior visibilidade nos documentos estruturantes. Este resultado está de acordo com o referido nos relatórios da IGEC na modalidade da educação especial.

No que se refere ao equilíbrio na frequência entre o planeamento, práticas de ensino e avaliação, duas escolas destacaram-se nesse aspecto, apontando para o interesse de um olhar mais atento sobre as mesmas, nomeadamente com a realização de estudos de caso.

Acresce destacar que no primeiro momento da análise desse estudo, houve uma maior referência ao Programa Educativo Individual (PEI) e ao Currículo Específico Individual (CEI) comparativamente ao Programa Individual de Transição (PIT). No segundo momento dessa análise, houve em duas escolas referência ao PEI, o que convergiu com os dados acima mencionados sobre esta medida.

No que se tange às estruturas organizativas do ensino especial, no primeiro momento dessa análise houve uma maior frequência entre as Escolas de Referência em relação às Unidades de Multideficiência e às Escolas de Ensino Estruturado. Esse resultado foi de encontro aos resultados da segunda análise, onde três escolas compõem as Escolas de Referência e uma escola integra as Unidades de Ensino Estruturado. No entanto, importa também referir que fica ainda por conhecer a opinião e a atitude dos professores e outros elementos da comunidade educativa, cruzando diferentes olhares sobre as mesmas práticas o que auxiliará no desenvolvimento de projetos de intervenção e formação de professores, que constitui uma necessidade identificada em relatórios internacionais.

### Referências

- Bidarra, G.; Barreira, C.; Vaz-Rebello, P.; Alferes, V. (2014). Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação Externa de Escolas. Quadro Teórico/Conceitual* (pp 229-246). Porto. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34908-8
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Inspeção Geral de Educação. *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e confiança*. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC, 2006-2011. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt>. Acesso em 10/01/2014
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC, 2012. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt>. Acesso em 10/01/2014.
- Inspeção Geral da Educação. *Educação Especial: Respostas Educativas 2011-2012*. Lisboa: Ministério

- da Educação – IGEC, 2013. Disponível em: ~ <http://www.ige.min-edu.pt>. Acesso em 08/05/2014
- Oliveira, R. (2014). *Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de diferenciação e apoio e sua avaliação*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.
- Rebocho, M.; Saragoça, J.; Candeias, A. (2009). Fundamentos para educação inclusiva em Portugal. In Adelina. Candeias (Ed.) *Educação inclusiva: concepções e práticas*. (pp.38-48) Edição: CIEP. Évora.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS). (2009-2010). *Teachers' professional development an analysis of teacher's professional development based on the OECD's*. European Union.

### Legislação Consultada

- Decreto-Lei Nº 3/2008. Diário da República – I Série – Nº 4 de 7 de Janeiro. Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE.
- Lei Nº 46/86. Diário da República – I Série – Nº 237 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei Nº 35/90. Diário da República – I Série - de 25 de Janeiro. Dispõe sobre a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios prestados as pessoas portadoras de deficiência.
- Lei Nº 319/91. Diário da República – I Série – Nº 193 de 23 de Agosto. Regulamenta a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas.