

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS: MEDIDAS DE DIFERENCIAÇÃO E APOIOS E SUA AVALIAÇÃO

**INCLUSIVE EDUCATION IN THE PORTUGUESE EDUCATION CONTEXT:
MEASURES OF DIFFERENTIATION AND SUPPORT AND THEIR EVALUATION**

Raquel Batista de Oliveira¹

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Maria Piedade Vaz-Rebelo²

Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

Maria da Graça Amaro Bidarra³

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

RESUMO

O presente artigo apresenta parte de um estudo desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Universidade de Coimbra sobre a temática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em turmas regulares do ensino público em Portugal. Tendo como referência o percurso legislativo da educação inclusiva e a avaliação externa de escolas, mapearam-se as práticas de diferenciação e de apoio educativos a partir da avaliação institucional das escolas, levada a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). De acordo com esse objetivo, procedeu-se à análise de conteúdo de 42 relatórios de Avaliação Externa de Escolas (AEE), da zona Centro de Portugal Continental, relativos ao segundo ciclo avaliativo, iniciado em 2011-2012, no domínio da prestação do serviço educativo. Os resultados desta investigação mostraram que as práticas de diferenciação e apoios aparecem com mais frequência no campo da análise de Práticas de Ensino, comparativamente com referência aos campos da análise Planificação e Articulação e Monitorização e Avaliação das Aprendizagens. Registra-se, ainda, a referência à diversidade de medidas de apoio e estruturas organizativas, com destaque para o Programa Educativo Individual (PEI), o Currículo Específico Individual (CEI) e as Unidades de Ensino Estruturado. Por último, cabe destacar que as práticas inclusivas de diferenciação e de apoio são referidas com mais frequência entre os pontos fortes do que entre as áreas de melhoria da escola.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Doutoranda em Ciências da Educação, com área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: raqueljpa@hotmail.com.

² Professora auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em 1984, com a classificação de 17 valores, e doutora em Psicologia Educacional pela mesma Faculdade, em 2002, com a menção Aprovada por Unanimidade com Distinção e Louvor. Professora Auxiliar de nomeação definitiva da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. E-mail: pvaz@mat.uc.pt.

³ Professora Associada com nomeação definitiva da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, onde, desde 1981, tem regido e lecionado diferentes unidades curriculares nos domínios da Psicologia da Educação, da Psicossociologia da Educação, da formação de professores e das tecnologias educativas E-mail: gbidarra@netcabo.pt.

Palavras-chave: Inclusão. Avaliação externa das escolas. Diferenciação pedagógica. Apoio educativo.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo mapear as práticas de educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) à luz da Avaliação Externa de Escolas (AEE). Considerando que hoje se defende uma educação inclusiva, que supõe sua relação com a educação especial, e que essa é uma condição de eficácia e qualidade das escolas, cabe interrogar-nos sobre como as escolas têm sido avaliadas nessa perspectiva. Nesse sentido, é importante compreender o percurso legislativo da educação inclusiva e o lugar que as práticas de diferenciação e os apoios assumem na 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 e a 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 e mencionou “[...] a educação especial como uma modalidade especial de educação escolar, visando à recuperação e à integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais [...]” (REBOCHO; CANDEIAS E SARAGOÇA, 2009, p. 40). Foi a partir desse documento que surgiram equipas de educação especial (EEE) que davam apoio à educação especial, em âmbito local, abrangendo os vários níveis de ensino, exceto o superior (CORREIA, 2005). Posteriormente a essa Lei, seguiu o Decreto-lei nº 35/90, de 25 de janeiro, que promulgou a gratuidade de acesso ao ensino básico a todos os alunos. Consolidou, 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 à atividade profissional.

Em seguida, com a promulgação do Decreto-lei 319/91, foram fortalecidas as respostas educativas voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência. O 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). A partir de então, foram tomadas medidas educativas que valorizam a diferenciação, no sentido de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de

todos os alunos, com um olhar direcionado às suas particularidades. Nessa perspectiva, os alunos com deficiência passaram a ter condições de se desenvolver no processo de ensino e aprendizagem na escola regular. Para isso, foi exigido que só fossem encaminhados para a escola especial quando se esgotassem todas as medidas previstas naquele documento (FRAGA, 2011).

Em 26 de janeiro de 1990, o governo português tomou a iniciativa de assinar a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em março de 1990, em Joimtien, Tailândia. Sobre isso, Rebocho, Candeia e Saragoça (2009, p.41) afirmam:

[...] 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, foi elaborada a Declaração de Salamanca, cujo texto proclamava “a Escola para Todos” ou “Escola Inclusiva”, e defendia o direito de que toda criança ou jovem com NEE tivesse acesso às escolas regulares e condições necessárias para esse acesso. Isso significava que a escola e os professores estariam preparados para atender às necessidades de todos os alunos. Mais do que o avanço conceitual da integração para inclusão, é o progresso para a conscientização de que o aluno com NEE necessita de todo um suporte que dê condições e atenda às suas necessidades específicas, e não, apenas, de inserir esse aluno em um espaço escolar, mas de valorizar as diferenças presentes na sala de aula.

[...] Assim sendo, o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e acadêmicos nas escolas regulares ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa ‘curva normal’, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas. (CORREIA, 2010, p.21)

A partir de então, ampliaram-se os percursos legislativos que deram legitimidade às respostas educativas em relação ao conjunto de medidas a serem adotadas pela educação, especificamente, a educação escolar, com o propósito de atender adequadamente a todos os alunos. Essas medidas vieram com a proposta de contribuir para o progresso de todos os alunos, particularmente, os com NEE, a fim de que possam

adquirir habilidades para avançar não só nas atividades ligadas ao contexto escolar, mas também às inseridas dentro do convívio social e futuramente na vida profissional.

Consoante aos avanços legislativos, surgiu o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, que propõe princípios e valores, instrumentos necessários para garantir a qualidade da educação a todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, identificando as medidas e as estruturas organizativas nesse domínio (cf. OLIVEIRA, 2014). Tendo em vista as necessidades dos alunos com NEE de caráter permanente, esse decreto veio para viabilizar a adequação do processo educativo daqueles no âmbito das “[...] atividades e da participação num ou vários domínios da vida [...]” (CAPUCHA, 2008, p. 11). Essa afirmação denota que um dos pressupostos da inclusão é a garantia de uma educação de boa qualidade para atender à diversidade de alunos de forma que a escola saiba dar respostas educativas adequadas e eficazes para eles.

Importa conhecer de que modo as práticas de inclusão e as medidas de diferenciação e de apoio têm sido consideradas no âmbito da avaliação institucional de escolas. Para isso, é relevante conhecer o processo de AEE a decorrer em Portugal. Nas últimas décadas, vem sendo dado ênfase à avaliação de escolas, por meio de 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, e desencadeada 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. A metodologia adotada e a escala de classificação são igualmente importantes nesse processo, o que resultou 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**, foi dividido nos seguintes fatores: articulação e sequencialidade, acompanhamento da prática letiva em sala de aula, diferenciação e apoio, abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem. De acordo com o quadro de referência acima citado, nesse 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.

No primeiro ciclo avaliativo (2006/2011), verificou-se que o fator ‘diferenciação e apoio’ obteve classificações entre ‘muito bom’ e ‘bom’ com maior percentagem e foi mencionado igualmente entre os pontos fortes, com uma maior frequência do que entre

os pontos fracos das escolas (INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO, 2006-2011). No entanto, no segundo ciclo avaliativo (2011-2012), esse fator desapareceu e surgiu como referência nos campos de análise **Práticas de ensino** e **Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens**. Nesse ciclo avaliativo, só foi atribuída classificação ao domínio **Prestação do serviço educativo**, e os campos de análise em questão não foram objeto de classificação (BIDARRA, BARREIRA, VAZ-REBELO e ALFERES, 2014).

Assim, foi nosso objetivo investigar como as práticas de diferenciação e apoios têm sido caracterizadas e mapeadas à luz da AEE, tomando como base os relatórios do segundo ciclo avaliativo (iniciado em 2011), relativos à zona centro de Portugal Continental), discutir sobre eles e confrontá-los com os obtidos na sequência de outra intervenção da Inspeção Geral de Educação e Ciência, que tem como propósito dar conta dessas mesmas práticas (INSPEÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO, 2011-2012). A relevância deste estudo decorre, igualmente, da necessidade de promover formação de professores do ensino regular para atuarem com os alunos com NEE identificada em Portugal, entre outros países, de acordo com o **Teaching and Learning Internacional Survey** (TALIS 2009-2010).

METODOLOGIA

Balizado pelo objetivo central do estudo, que consiste em conhecer as práticas de diferenciação e o apoio, à luz da AEE, procedeu-se à análise de 42 relatórios do segundo ciclo avaliativo da AEE (2011-2012), referentes às escolas públicas da Zona Centro de Portugal Continental. Para a análise, tomamos 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 às **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

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que nos permitiu desvendar sistematicamente o conteúdo dos documentos. Amado (2009) afirma que “[...] o

conceito de análise de conteúdo tem sofrido evolução ao longo dos tempos [...]”. Primeiramente, atentou-se para a “descrição dos conteúdos manifestos”; depois, para a “[...] função ou processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera oportunidade de ser desocultado [...]” (p. 236). Assim, a descrição e a interpretação dos dados passam pela inferência, um “[...] procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada [...]” (BARDIN, 1977, p.39).

A análise do conteúdo dos relatórios teve um caráter quantitativo, no sentido de reunir a frequência com que as unidades de registro e os indicadores aparecem em relação aos aspetos gerais da estrutura organizativa do agrupamento de escola e das escolas não agrupadas e específicas das medidas e das práticas de diferenciação e do apoio.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos relatórios da avaliação institucional de escolas sobre as práticas de diferenciação e apoios mostrou-nos um número maior de referências a essas práticas no campo de análise **B - Práticas de ensino**, comparativamente com sua referência nos campos de análise **A - Planeamento e articulação** - e **C- Monitorização da avaliação do ensino e das aprendizagens**.

Esse 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 à capacidade de ritmos de aprendizagens das crianças e dos alunos e **B2-** adequações das respostas educativas para crianças e alunos com NEE.

Nas categorias **A- Planeamento e articulação** e **C- Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens**, há uma frequência menor de indicadores das práticas de diferenciação e apoio, o que nos indica que essas práticas têm sido menos alvo de planeamento e de avaliação, que não estão tão presentes nos documentos estruturantes da escola e constituem 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 foram o Programa Educativo Individual (PEI) e o Currículo Específico Individual (CEI). Em número mais reduzido, foi mencionado o Programa Individual de Transição (PIT). Com efeito, consideramos que a referência a essas medidas educativas cumpre o que está legislado pelo Decreto-lei

3/2008, de 7 de janeiro, em que se menção às mesmas e está de acordo com a posição de diferentes autores que sublinham que a inclusão supõe sua relação com a educação especial (CORREIA, 2010).

Quanto às estruturas organizativas da Educação Especial, registrou-se uma frequência maior em Unidades de Ensino Estruturado em relação à Unidade de Multideficiência e das Escolas de Referência. Essas estruturas organizativas são igualmente referidas na categoria **D - Pontos fortes** das escolas.

Relativamente aos indicadores das práticas de diferenciação e ao apoio nos pontos fortes e nas áreas de melhoria da escola, registrou-se uma frequência maior nos primeiros, o que vai ao encontro das classificações elevadas obtidas nesse fator no primeiro ciclo avaliativo.

CONCLUSÃO

Os dados obtidos neste estudo mostraram-nos que as escolas desenvolvem práticas de inclusão, ainda que necessitem melhorar, no sentido de planificar e avaliar bem mais essas práticas, e assumir mais visibilidade nos documentos estruturantes, o que está de acordo com os relatórios da IGEC na modalidade ‘educação especial’, que é um documento mais específico no que concerne às respostas educativas para alunos com NEE.

Os dados presentes nos relatórios da AEE, no que se refere ao domínio **Prestação do serviço educativo**, possibilitaram-nos, ainda, identificar as escolas que se têm destacado nas práticas de diferenciação e no apoio, bem como as que necessitam melhorar nesse âmbito, o que nos poderá conduzir a futuros estudos de caso. Com efeito, fica por conhecer a opinião e a atitude dos professores e outros elementos da comunidade educativa, cruzando diferentes olhares sobre as mesmas práticas. Isso auxiliará o desenvolvimento de projetos de intervenção e formação de professores, que constitui uma necessidade identificada em relatórios internacionais.

ABSTRACT

The present article presents a section of a study developed as an MA dissertation on Pedagogical Supervision and Teacher Training at the University of Coimbra, on the subject of students with Special Needs Education (SNE) and their inclusion in regular classes in public schools in Portugal. Taking as reference the legislative path of inclusive education and the external assessment of schools, practices of differentiation and educational support were mapped out based on the institutional assessment of

schools, carried out by the General Inspection of Education and Science (IGEC). In order to achieve this objective, 42 reports from the External School Assessment (ESA) were analysed, belonging to the central region of Portugal, referring to the second cycle of evaluation, which started in 2011-2012, under the domain of the Provision of Educational Service. The results show that the practices of differentiation and support are frequently more visible in the category of analysis Teaching Practices, compared to the references in the categories Planning and Articulation and Monitoring and Learning Assessment. The reference to the diversity of support measures and organizational structures is also noted, highlighting the Individual Educational Programme (PEI), the Specific Individual Curriculum (CEI) and the Structured Teaching Units. Finally, it is worth stressing that the inclusive practices of differentiation and support are mentioned more frequently among the Strong Aspects category, rather than in the *Improvement Areas* in the school.

Keywords: Inclusion. External Evaluation of Schools. Pedagogical differentiation. Educational support.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Introdução à investigação qualitativa em educação**. (Relatório de Provas de Agregação). Universidade de Coimbra, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. (L. A. Reto. A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda, 1991. (Obra original publicada em 1977).

BIDARRA, Graça; BARREIRA, Carlos; VAZ-REBELO, Piedade; ALFERES, Valentim. 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/Concetual**. Porto: Porto, 2014. p. 229-246. ISBN: 978-972-0-34908-8

CAPUCHA, Luís. **Educação Especial. Manual de Apoio à Prática**. Lisboa, 2008.

CORREIA, Luís. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

CORREIA, Luís. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. Porto: Porto Editora, 2005. Coleção Necessidades Educativas Especiais.

CORREIA, Luís. **Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2010.

FRAGA, Ana. **Atitudes face à inclusão e colaboração entre professores de educação especial e de ensino regular**. Dissertação de mestrado em Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra, 2008.

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. Jan. 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 mai. 2014.

OLIVEIRA, Raquel B. **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, 2014.

REBOCHO, Maria; SARAGOÇA, José; CANDEIAS, Adelina. Fundamentos para educação inclusiva em Portugal. In: Adelina. Candeias (Ed.) **Educação inclusiva: concepções e práticas**. CIEP. Évora, 2009. p.38-48

TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY (TALIS). **Teachers' professional development an analysis of teacher's professional development based on the OECD's**. European Union, 2009-2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**, Lisboa: Instituto de inovação educacional, 1994.

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.