

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DA REGIÃO NORTE. O RETRATO DADO ATRAVÉS DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS.

**AUGUSTO PATRÍCIO LIMA ROCHA**

Inspetor da área territorial do Norte da Inspeção-Geral da Educação e Ciência

## RESUMO

Em Portugal, no ano 2011-2012, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência iniciou um novo ciclo de avaliação de escolas. Nesse período avaliaram-se 251 unidades de gestão. Neste artigo pretende-se refletir sobre o modo de funcionamento da educação especial, tendo como base as informações ínsitas nos relatórios de avaliação externa produzidos pelas equipas de avaliação.

A amostra foi constituída pelos relatórios dos 55 agrupamentos de escolas da região norte avaliados em 2011-2012. Com base na análise de conteúdo dos 55 relatórios de avaliação, conclui-se que a educação especial emerge como ponto forte em 34,5% dos agrupamentos de escolas avaliados.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação Especial, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7/01, inclusão, Avaliação Externa de Escolas;*

## INTRODUÇÃO

Sendo certo que a problemática dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente constitui uma questão fulcral de qualquer sistema educativo democrático, também é verdade que, mesmo no nosso país, esta temática não só foi durante muito tempo relativamente esquecida, como é nossa firme convicção que ainda existe um longo caminho a percorrer para que a escola seja verdadeiramente e na sua plenitude “*uma organização inclusiva*”.

As questões da inclusão têm preocupado não só as autoridades educativas dos vários países, como muitos organismos nacionais e internacionais. No quadro internacional é de destacar a *Resolução do Conselho para a Integração das Crianças e Jovens com Deficiências nos Sistemas Regulares de Educação* (1990), a *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Áreas das*

*Necessidades Educativas Especiais* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994), a *Resolução do Conselho para a Igualdade de Oportunidades dos Alunos com Deficiências na Educação e Formação* (2003) e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências* (Nações Unidas, 2006).

Em Portugal, muitas medidas já foram tomadas no âmbito da inclusão e da educação especial. Contudo, devido à sua atualidade é de destacar a realização da audição parlamentar *Vozes jovens ao encontro da diversidade na educação* no âmbito da Presidência Portuguesa da União (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Educativas Especiais, 2007), bem como a recente publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Este diploma abre novas perspetivas neste domínio, nomeadamente no que diz respeito à criação de condições educativas ajustadas às necessidades educativas especiais (NEE) das crianças e alunos.

A origem da ideia de inclusão, ligada à noção de «*uma educação para todos*» situa-se na Conferência de 1990 da Unesco realizada em Jomtien (Tailândia), sendo consensualmente adotada e generalizada como um princípio e política educativa, quatro anos depois, na conferência de Salamanca.

A Declaração de Salamanca (1994) foi assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas. Neste documento, os direitos das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais emergem como corolário dos direitos da criança e do homem, fazendo-se referência à Declaração Universal dos Homens (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993). Apesar da declaração de princípios aí estabelecida servir para introduzir a noção de inclusão a nível internacional, também é certo que a Declaração de Salamanca introduz um novo conceito de Educação Especial.

A inclusão constitui um espaço de convergência de múltiplas iniciativas e disciplinas e não só da educação especial. Como referem Booth & Ainscow (1998, p.2) e nós concordamos em absoluto, a ideia de *Inclusão* implica processos que incrementam a “participação dos alunos e reduzir a sua exclusão do *curriculum* comum, da cultura e comunidade”.

Para que uma escola seja inclusiva, não basta acolher no seu seio alunos diferentes, ela terá necessariamente de adaptar-se à diversidade. A adaptação e a dinamização de estratégias e metodologias que promovam o sucesso de todos passa por um conhecimento aprofundado das crianças e dos alunos. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, não só no acesso, mas também e sobretudo nos sucessos. De acordo com o relatório internacional publicado em 2012 pela União Europeia-*Education and Disability/Special Needs – Policies and Practices in Education, Training*

*and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU*, o número de alunos com NEE a frequentar, em 2010, o ensino regular público era de 35.894 e correspondia a 2,2% da população escolar (União Europeia, 2012). O relatório realça as divergências entre Estados-Membros na identificação das crianças com necessidades especiais, bem como na necessidade de ser essencial avançar na promoção de sistemas de ensino mais inclusivos e que a formação inicial e contínua dos professores nem sempre tem sido organizada tendo em conta as necessidades de inclusão.

## DA SEGREGAÇÃO À ESCOLA INCLUSIVA

Se é certo que atualmente a educação especial se sustenta no paradigma da inclusão, um olhar retrospectivo mostra que foi longo e sinuoso o caminho percorrido até se chegar à atual proposta. Este processo evolutivo encontra-se associado a diversos conceitos, dos quais se destaca a eliminação, a ajuda/assistência, a segregação, a integração e a inclusão. Segundo Mazzotta (1999, citado por Pacheco & Alves, 2007, p. 243), “pode-se dizer que a questão da pessoa com deficiência passou, ao longo da história, da ‘marginalização’ para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação, integração social e, mais recentemente, para a inclusão social”. Para Serra (2005, p. 33) “a forma como a sociedade foi encarando as pessoas deficientes está ligada aos fatores económicos, sociais e culturais de cada época”.

Durante um período longo da história da humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois o enfoque era segundo Richardson (2009, p.21) “na sua incapacidade” e na “sua anormalidade”. Segundo Simon (1991, citado por Machado, 2012, p.17) “Durante séculos a deficiência andou associada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas, numa forma de segregação extrema”.

Até à Idade Média, “os deficientes eram aniquilados por transportarem espíritos malignos, abandonados, exibidos como aberrações, venerados por se pensar que os seus espíritos eram puros, ou até rentabilizados, como foi no caso do Egito, onde surdos, eram aproveitados para guardas silenciosos do Faraó” (Borges, 2011, p.6). Também Aranha (2001), refere que em Esparta “As crianças deformadas e indesejadas eram abandonadas em esgotos localizados no lado externo do Templo da Piedade” (p.160). Richardson (2009) refere que “na sociedade romana, a lei permitia ao pai espancar, flagelar, vender e matar os filhos anormais e rebeldes” (p.23). No século XVII observa-se uma atitude mais protecionista com as organizações religiosas que começam a oferecer assistência. Segundo Ferreira (2007, p.21), a segregação é “o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade. (...) este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio, mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados”.

A exclusão de crianças e jovens que se encontram em situação de deficiência do sistema regular de ensino começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, dando origem ao movimento da integração escolar (Sanches & Teodoro, 2006). A integração emerge como resultado das transformações ocorridas na sociedade e espelha a filosofia de normalização emergente. Na esteira de Barreto (2009, p. 23) “A vontade de colocar o aluno com necessidades educativas especiais em situação igual à do seu companheiro dito “normal”, levou à sua inserção em classes regulares”. A integração de alunos diferentes no ensino regular, iniciou, na linha de Sanches e Teodoro (2006) a “*desinstitucionalização* dos então chamados «deficientes» “ (p.65).

Correia (1999) refere que:

Quando o conceito de integração consiste apenas no reconhecimento do direito que assiste ao aluno de frequentar a escola regular e quando a prática de integração se concretiza apenas na sua colocação na escola, isto é, se a sua integração física não estiver articulada com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável. (p.20).

Birch (1974, citado por Jiménez, 1997) define a integração escolar “como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial, com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (p. 29). A integração pode efetuar-se a vários níveis. Soder (1981), distingue quatro graus de integração: física, funcional, social e comunitária.

O movimento da integração surge como resposta à segregação. Porém, foi a partir da Declaração de Salamanca que a noção de escola inclusiva ganha força. Com a assinatura deste documento, 92 países e 25 organizações internacionais comprometeram-se a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos 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, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, pp 11-12).

A escola inclusiva não é só uma escola que cultiva a diversidade, mas também a que se adapta a todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Decorrente desta visão

mais alargada, a escola não deve ficar apenas preocupada com a categorização dos alunos, mas ser ativa, identificando e manipulando outros fatores que possam estar a limitar a participação de qualquer aluno, socorrendo-se, para isso, de múltiplos recursos e estratégias, nomeadamente as próprias características individuais dos alunos, que são encaradas como oportunidades para enriquecer as aprendizagens. Na realidade, a ideia central da escola inclusiva é que “a escola deve ser para todos” (Armstrong, 2001), isto é, para os que se encontram em situação de deficiência e para os que não são portadores de qualquer problema. Ora, uma escola desta natureza deve saber gerir a diferença, bem como tirar proveito da heterogeneidade. Nesta linha, as crianças e os jovens portadores de deficiência não são um problema, mas sim uma mais-valia, um desafio estimulante. Na esteira de Correia (2008a), a *Escola Inclusiva* é aquela “onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p.7).

Segundo Rodrigues (2000, p.10), a ‘*educação inclusiva*’ apresenta-se “como uma evolução da escola integrativa”. E acrescenta ainda que é como que “uma rutura, um corte com os valores da educação tradicional”. Este autor refere ainda que a inclusão consubstanciou uma rutura com os valores da educação tradicional, pois a Educação Inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração: “é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. É um objetivo aliciante, mas muito ambicioso” (Rodrigues, 2000, p.13). Na inclusão, todos os alunos são elementos de direito da classe regular, independentemente das suas características pessoais. Como referem Hegarty e Pocklington (1981, p. 23) e nós concordamos “Os alunos com necessidades especiais não requerem integração. Requerem educação”.

Correia (2008b) admite um conceito de inclusão que permite distintos níveis de atendimento, isto é, possibilidades de apoio fora da classe regular e que vai da inclusão limitada à total.

Por outro lado, a inclusão não se relaciona exclusivamente com o acesso, mas também, e, principalmente, com o sucesso. Neste sentido, os olhares e os enfoques não podem só estar virados para a escola, mas também para a sala de aula. Uma escola inclusiva, também é uma escola de qualidade e de sucesso. É uma escola que valoriza a diferenciação, o currículo em construção, as estratégias, os processos, a flexibilidade de itinerários, a cooperação e a variabilidade, entre outros aspetos.

Ainscow (citado por Sanches & Teodoro, 2006) aponta três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas: (i) planificação para a classe, como um todo, (ii) utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos e (iii) – improvisação. Neste contexto, a Escola de Inclusão é a que garante o direito de acesso à equidade para o sucesso de todos os alunos (Niza, 1996). Acresce que, a educação inclusiva não deve estar desligada da inclusão

social, sendo a primeira, um meio privilegiado para alcançar a inclusão social. Na realidade a educação inclusiva não se restringe exclusivamente à esfera educativa, pois, a participação no mercado de trabalho competitivo, emerge como uma meta da inclusão. Neste sentido, concordamos com Dyson (2001), quando refere que “Os alunos não podem considerar-se *incluídos* até que não adquiram as atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego e/ou até que as diferenças entre suas atitudes e as de seus iguais seja considerável” (p.157). Na esteira de Lopes (1997), a noção de educação inclusiva:

reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas graças à diferenciação de estratégias que impusessem (p. 37).

Se a educação inclusiva emerge como um desafio, também alinhamos com a ideia de Ainscow (1997), quando afirma que “tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil”(p.27).

## **ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUALMENTE EM PORTUGAL**

A publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio), constituiu-se como um marco fundamental da afirmação da Educação Especial no contexto do sistema educativo português. Definindo a Educação Especial como o «conjunto dos apoios especializados a prestar às crianças e alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente», este normativo instituiu um novo modelo ao diferenciar, por um lado, o que corresponde a *apoio especializado* a prestar a alunos com deficiência e, por outro, o conjunto dos *apoios* a prestar a alunos com dificuldades de aprendizagem, de que se destacam os apoios educativos, os percursos curriculares alternativos e a diversificação da oferta curricular. Todavia, uma questão que se poderá levantar é se os diferentes apoios previstos são adequados aos alunos que não foram elegíveis para a educação especial.

A definição de necessidades educativas especiais não é unívoca. De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, as necessidades educativas especiais ocorrem nos alunos e nas crianças:

com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (artigo 1.º do DL n.º 3/2008, de 07/01).

Brennan (1988 citado por Correia, 2008a, p.44) considera que:

há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Confrontando as duas definições, desde logo, conclui-se que a definição normativa é mais restritiva, parecendo excluir um conjunto alargado de crianças e jovens comumente consideradas com necessidades específicas individuais, nomeadamente as crianças e jovens com alterações funcionais e estruturais, de carácter temporário, como crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem específicas.

Enquanto «*modalidade especial de educação escolar*» (artigo 19.º e seguintes da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro-Lei de Bases do Sistema Educativo), a Educação Especial encaminha-se às crianças e alunos que revelam dificuldades provenientes de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente (problemáticas de *alta intensidade e baixa frequência*). A este propósito será útil convocar a distinção feita por Simeonsson (1994) entre problemas de *baixa-frequência e alta-intensidade* e problemas de *alta-frequência e baixa-intensidade*. Ora, atento ao quadro normativo em vigor em Portugal, a educação especial tem como principais destinatários os primeiros, *baixa-frequência e alta-intensidade*. Os apoios especializados a prestar aos alunos e crianças com NEE podem concretizar-se de múltiplas formas: a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. A educação especial deve reduzir ou eliminar barreiras e consequente não visa exclusivamente medidas para os alunos, mas também iniciativas de mudanças no ambiente escolar. A presença de alterações nas estruturas ou funções do corpo coloca limitações à realização de atividades que envolvem estas estruturas ou funções. Todavia, o funcionamento das estruturas corporais não depende exclusivamente das condições do respetivo sistema, ocorrendo também um processo interativo com fatores contextuais, suscetíveis de serem manipulados com vista a minimizar barreiras à atividade e participação. Muitos obstáculos que alguns alunos e crianças com NEE enfrentam na escola ou no processo de ensino/aprendizagem podem ser reduzidos, ou mesmo ultrapassados.

De acordo com Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998), em contexto escolar são os casos de *baixa-frequência* e *alta-intensidade* os que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. São casos típicos dessas situações, o *autismo*, o *síndrome de Down*, a *paralisia cerebral*, o *síndrome X-frágil*, a *cegueira* e a *surdez*, entre outros. Estes

casos têm uma prevalência baixa, estimada no nosso país em 1,8% da população escolar, mas que são muito exigentes em termos de recursos humanos (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008, p.16).

É da competência da escola não agrupada ou agrupamento de escolas proceder à aplicação de critérios de elegibilidade através de uma avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde – Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) da Organização Mundial de Saúde. A CIF é um sistema de classificação que permite enquadrar a recolha de informação relevante para a descrição da natureza e extensão das limitações funcionais da pessoa, bem como das características do meio circundante. A utilização da CIF, como quadro de referência para a avaliação de NEE, pressupõe a utilização de instrumentos de avaliação virados para a avaliação funcional das crianças e jovens, com especial enfoque nas atividades e participação e nos fatores ambientais. É de realçar que a utilização da CIF para a elegibilidade dos alunos com NEE é um assunto que não tem originado consensos (Lavrador, 2009).

De acordo com o estipulado no ponto 2, do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, a educação especial visa múltiplos objetivos, com destaque para:

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.

Também, de acordo com o artigo 4.º do citado diploma, os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas devem contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

Sendo certo que muitos alunos necessitam de respostas muito singulares, que exigem equipamentos e especializações profissionais, é possível, de acordo com a legislação em vigor, criar, mediante despacho ministerial, escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, bem como para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem ainda as escolas ou agrupamentos de escolas promover respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência

e surdocegueira congénita. No domínio da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

### ***PRINCIPAIS OBJETIVOS DO ESTUDO***

Em Portugal, instituiu-se um novo paradigma relativamente à educação especial, com a aprovação e publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Por outro lado, desde 2006, a Inspeção-Geral da Educação, atualmente Inspeção-Geral da Educação e Ciência tem em desenvolvimento um programa de avaliação externa das escolas. Sendo certo que o enfoque deste programa, não é a educação especial, também é verdade que algumas vertentes desta modalidade *especial de educação escolar* são avaliadas nesta atividade. Neste sentido, com a finalidade de se compreender algumas temáticas relacionados com a organização e funcionamento da educação especial e ancorados numa metodologia de natureza qualitativa, fomos analisar o conteúdo dos relatórios de avaliação externa de todos os agrupamentos de escolas da região norte avaliados em 2011-2012. Assim, o nosso trabalho empírico foi norteado pelas seguintes questões de partida:

- Que vertentes da educação especial são avaliadas na atividade avaliação externa de escolas?
- Que dimensões/aspectos da educação especial são apontados como pontos fortes na avaliação externa de escolas?
- Quais as principais fragilidades da educação especial relatadas na avaliação externa de escolas?
- Na maioria dos agrupamentos avaliados, a educação especial e/ou um aspeto desta modalidade de ensino, emerge como um ponto forte?

Assim, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar os principais aspetos da educação especial vertidos nos relatórios da avaliação externa de escolas.
- Descrever os pontos fortes e as áreas de melhoria relacionados com educação especial registados nos relatórios da atividade avaliação externa de escolas.

## **A AMOSTRA**

O programa Avaliação Externa das Escolas (AEE) abrangeu, em 2011-2012, 153 agrupamentos de escolas e 78 escolas não agrupadas, com distribuição regional conforme Quadro 1.

Quadro 1:

**Número de Agrupamentos/escolas não agrupadas avaliadas em 2011-201**

Área territorial de inspeção	Agrupamentos	Escolas não agrupadas	Totais
Norte	55	29	84
Centro	25	17	42
Lisboa e Vale do Tejo	50	22	72
Alentejo e Algarve	23	10	33
<b>Totais</b>	153	78	231

Selecionámos como amostra todos os agrupamentos, avaliados nesse período, na área territorial de inspeção norte.

## A METODOLOGIA

Os dados recolhidos e aqui apresentados, resultaram de uma análise de conteúdo dos 55 relatórios elaborados pelas diversas equipas de avaliação e publicados na página *web* da IGEC.

De acordo com Tuckman (2002) e Quivy & Campenhoudt (2003), a análise documental constitui um dos três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas. Ora, tendo em consideração os objetivos delineados, enveredámos por um estudo de natureza qualitativa, sendo a análise dos relatórios produzidos pelas equipas de avaliação externa no âmbito da atividade avaliação externa de escolas, o método de pesquisa central. Os relatórios de inspeções escolares são na linha de Bell (1993) fontes inadvertidas. Os pontos fortes e as áreas de melhoria existentes na totalidade dos 55 relatórios analisados foram separados em unidades relevantes e significativas em função do tema abordado. Neste sentido, para análise desta secção dos relatórios “4- Pontos Fortes e Áreas de Melhoria” definiram-se cinco categorias de conteúdo relacionadas com educação especial (Quadro 1). Já para a análise de conteúdo do domínio Prestação do Serviço Educativo foram definidas dez categorias analíticas (Quadro 2). As categorias analíticas emergiram no decurso da análise dos relatórios produzidos pelas equipas responsáveis pela avaliação externa das escolas. É ainda de realçar que o quadro de referência da atividade avaliação externa de escolas apresenta três referentes relacionados com a educação especial: (i) *Estratégias de ensino utilizadas pelos docentes nas turmas visando as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais*, (ii) *Recursos mobilizados para apoio a alunos com necessidades educativas especiais* e (iii) *Formas de articulação entre as estruturas de apoio*. Ora, estes referentes também serviram para a construção das categorias analíticas, uma vez que algumas asserções ínsitas nos relatórios não se relacionam diretamente com estes três referentes. Assim, enquanto que as três categorias analíticas criadas “A adequação das respostas/medidas de apoio

dada pelo agrupamento/escola para as situações dos alunos NEE”, “A boa integração escolar e as respostas dadas aos dos alunos com NEE” e “Diversificação de apoios e medidas para os alunos com NEE” se relacionam com o primeiro referente- *Estratégias de ensino utilizadas pelos docentes nas turmas visando as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais*, a categoria “O trabalho articulado e inovador desenvolvido” relaciona-se com o referente iii- *Formas de articulação entre as estruturas de apoio*. A categoria analítica criada “As políticas de inclusão dos alunos com NEE” resultou essencialmente da análise dos relatórios. A partir da leitura do domínio Prestação do Serviço Educativo, verificou-se que as cinco categorias criadas para análise dos pontos fortes não permitiam enquadrar a informação relevante plasmada nos distintos relatórios. Nesse sentido, foram criadas dez categorias analíticas (Quadro 3) para a análise de conteúdo do domínio Prestação do Serviço Educativo

## RESULTADOS OBTIDOS

Com base na análise dos pontos fortes e das áreas de melhoria registados nos relatórios da nossa amostra (n=55), conclui-se que a maioria dos agrupamentos apresenta mais pontos fortes do que áreas de melhoria. Na totalidade dos 55 relatórios identificámos 351 pontos fortes, a que corresponde uma média de 6,4 pontos fortes por agrupamento. O número de pontos fortes em cada agrupamento varia entre 3 (mínimo) e 10 (máximo). Nesses mesmos relatórios encontram-se registadas 280 asserções relacionadas com áreas de melhoria, a que corresponde uma média de 5,1 áreas de melhoria por relatório (Gráfico 1). O número de asserções relacionadas com áreas de melhoria, por agrupamento, varia entre 3 (mínimo) e 8 (máximo).

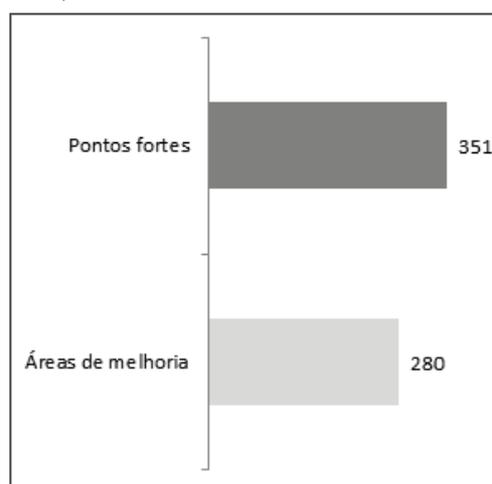


Gráfico 1:  
**Frequência dos pontos fortes e áreas de melhoria**

SENSOS 6 | VOL.III - N.2 | 2013 - A Educação Especial nos agrupamentos de escolas da região norte. O retrato dado através dos relatórios de avaliação externa das escolas. - Augusto Patrício Lima Rocha

Da totalidade de pontos fortes registados nos relatórios da amostra, observámos que 19 se relacionam com a educação especial. Em cada agrupamento não se observou mais do que um ponto forte relacionado com educação especial. Assim, 34,5% do total de agrupamentos avaliados em 2011-2012, apresentam um ponto forte relacionado com a educação especial (Gráfico 2). Porém, nenhum relatório apresenta uma área de melhoria relacionada com a educação especial.



Gráfico 2:

**Frequência de pontos fortes do âmbito da educação especial (n= 55 agrupamentos)**

Da análise do Gráfico 2, conclui-se que na amostra 5,4% dos pontos fortes registados se relacionam com a educação especial.

Por outro lado, a análise do conteúdo dos pontos fortes permitiu-nos categorizar as asserções relativas aos pontos fortes relacionados com a educação especial. Apresentam-se, de seguida, as asserções relativas aos 19 pontos fortes que constam nos 55 relatórios de AEE, identificando-se a sua frequência. Como se pode observar no Quadro 2, a *adequação das respostas educativas* dadas pelos agrupamentos constituem o ponto forte mais frequente nos agrupamentos de escolas intervenções no âmbito da avaliação externa, seguindo-se-lhe as *políticas de inclusão promovidas pelas escolas/agrupamentos*.

Quadro 2:

**Frequência de Pontos fortes ínsitos nos relatórios de AEE**

Categorização das Asserções	Frequência
A adequação das respostas/medidas de apoio dada pelo agrupamento/escola para as situações dos alunos NEE	11
As políticas de inclusão dos alunos com NEE	6
A boa integração escolar e as respostas dadas aos dos alunos com NEE	2

(Cont.)

(Cont.)

Diversificação de apoios e medidas para os alunos com NEE	1
O trabalho articulado e inovador desenvolvido	1

Também se realizou uma análise de conteúdo do domínio *Prestação do Serviço Educativo*, bem como do campo de análise *Práticas de Ensino*. O Quadro 3 sintetiza a frequência das principais asserções relacionadas com os aspetos positivos/ aspetos conseguidos no âmbito da educação especial. É de realçar que alguns relatórios são descritivos (enunciam recursos, medidas educativas, número de alunos, ou recorrem a afirmações ambíguas e não avaliativas), pelo que não se categorizou essa informação. Por outro lado, muitas das asserções apesar de relevarem aspetos positivos da educação especial não foram consideradas, pelas equipas de avaliação, pontos fortes.

Não obstante ressaltar da análise dos relatórios da AEE a inexistência de áreas de melhoria ligadas com a educação especial, num relatório encontram-se registadas afirmações que evidenciam fragilidades no âmbito da educação especial: *No entanto, e apesar do empenho dos docentes, o desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, no âmbito dos currículos específicos individuais, encontra margens de aprofundamento e melhoria.*

Quadro 3:

**Frequência das asserções do âmbito da educação especial ínsitas no corpo dos 55 relatórios de AEE**

Categorização das Asserções	Frequência (N.º)
Adequação das respostas educativas/medidas	29
Colaboração, interação e estabelecimento de parcerias	17
Mobilização de recursos	12
Articulação entre órgãos e estruturas intermédias	12
Promoção da inclusão	9
Diversidade de respostas educativas	8
Boa integração	7
Planos Individuais de Transição (PIT) bem formulados	6
Avaliação e monitorização do Programa Educativo Individual	3
Eficácia das respostas	3
<b>Totais</b>	<b>106</b>

## CONCLUSÕES

O principal objeto deste estudo foi a **Educação Especial**. É certo, que a avaliação externa das escolas não é um programa virado exclusivamente para a Educação Especial. Todavia, apesar da organização educativa constituir a unidade central de análise deste programa, o campo de análise **Práticas Educativas** que integra o domínio Prestação do Serviço Educativo, inclui referentes relacionados com a educação especial, designadamente (i) *Estratégias de ensino utilizadas pelos docentes nas turmas visando as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais*, (ii) *Recursos mobilizados para apoio a alunos com necessidades educativas especiais* e (iii) *Formas de articulação entre as estruturas de apoio*.

Do estudo realizado, verificámos que, globalmente, cada agrupamento de escolas apresenta, em média, seis pontos fortes e cinco áreas de melhoria. Quer os pontos fortes, quer as áreas de melhoria estão relacionados com os três domínios em avaliação (*Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*), particularmente com os campos de análise que integram cada domínio.

Apesar de em nenhum dos 55 relatórios se encontrar registado nenhuma área de melhoria relacionada com a educação especial, do total de agrupamentos da amostra, só 34,5% apresentam um ponto forte relacionado com a educação especial.

Conclui-se que, no âmbito da educação especial, a maioria dos pontos fortes se relaciona com *adequação das respostas educativas prestadas pelos agrupamentos aos alunos com necessidades educativas especiais*. Porém, a generalidade dos relatórios são omissos quanto à natureza e qualidade destas respostas.

Da análise global da distribuição das asserções existentes no corpo dos relatórios é possível destacar alguns aspetos que mereceram maior atenção por parte das equipas de avaliação, assim como aqueles em que o número de asserções identificadas foi mais reduzido ou inexistente. Assim, pode-se inferir que as asserções relativas à educação especial ocorrem com maior frequência no que respeita à adequação dos apoios/medidas, ao desenvolvimento de parcerias, projetos com instituições e à articulação entre as estruturas e órgãos. Ao invés, verifica-se que as questões relacionadas com a eficácia das medidas adotadas, a monitorização e avaliação dos programas educativos individuais e a transição para a vida pós-escolar são menos frequentes. Neste sentido, confrontando os resultados obtidos pela análise de conteúdo do corpo dos relatórios da AEE com os pontos fortes registados nesses documentos, depreende-se que ainda existe um espaço significativo para a melhoria em relação à monitorização da execução dos programas educativos individuais, à recolha, tratamento e análise dos resultados escolares dos alunos abrangidos pela educação especial, à eficácia das medidas adotadas com alunos com NEE, às medidas com vista à transição para a vida pós-escolar e à mobilização de recursos *para apoio a alunos com necessidades educativas especiais*.

Por outro lado, na maioria (65,5%) dos agrupamentos a educação especial ou uma vertente relacionada com esta problemática não emergem como ponto forte, o que nos leva a depreender, tal como afirmamos no início deste trabalho, que não obstante as melhorias observadas nos últimos anos, ainda existe um longo caminho a percorrer para que a escola seja verdadeiramente e na sua plenitude “*uma organização inclusiva*”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Educativas Especiais (2007). Vozes jovens ao encontro da diversidade. *Euronew On Special Need Education* 18. Acedido em 1 de março de 2013, em: [euronews-18-1/Euronews18-PT.pdf](#).
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aranha, M.S.F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista Ministério Público do Trabalho*, ano XI, n.º 21, março, Brasília, 160-173.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barreto, A. T. O. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Borges, I.M.M.O. (2011). *A educação especial na esfera pública em Portugal. Análise dos debates em torno das recentes medidas de política educativa*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal. Acedido em 10 de dezembro de 2012, em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1220/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Esfera%20P%C3%BAblica%20em%20Portugal.pdf>.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com nee*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4/2008, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Editorial do Ministério da Educação, Lisboa.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. . En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Hegarty, S. & Pocklington, K. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER-Nelson.
- Lavrador, R. S. F. (2009). *A utilidade da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF) em educação*. Dissertação de Mestrado. Instituto da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido em 15 de abril de 2013, em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio.sdum.uminho.pt%2Fbitstream%2F1822%2F10996%2F1%2FTESE.pdf&ei=AhKAUrf8DubM0QW624DgDQ&usg=AFQjCNHMEDSlpXxR8mq5FLNwpZBCdhHJLw>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/2008, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lopes, M. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.
- Jiménez, R. B. (1997). Educação especial e reforma educativa, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp.20-35). Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- Machado, L.M.R. (2012). *A expressão dramática como fator de desenvolvimento em crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. Acedido em 22 de março de 2013, em [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2474/1/msc\\_lmmachado.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2474/1/msc_lmmachado.pdf).
- Nações Unidas (2006). *Convention on rights of people with disabilities*. Acedido em 21 de janeiro de 2013, em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Pacheco, K.M.B. & Alves, V. L. R. (2007). A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *Acta Fisiátrica*, 14 (4), 242-248.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação-Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2.º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação, relativa à integração das crianças e dos jovens deficientes no sistema de ensino regular (1990). *Jornal Oficial n.º C 162 de*

- 03/07/1990 p. 2 -3. Acedido em 21 de janeiro de 2013 em: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703\(01\):PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703(01):PT:HTML).
- Resolução do Conselho relativa à igualdade de oportunidades em matéria de educação e formação de alunos e estudantes com deficiência (2003). *Jornal Oficial da União Europeia* C 134, 07/06/2003. Acedido em 1 de março de 2013 em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:134:0006:0007:PT:PDF>.
- Richardson, Z.M.R.J. (2009). *Pobreza, deficiência visual e políticas socioeducativas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Acedido em 17 março de 2013, em: [http://jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/Zilma\\_Richardson.pdf](http://jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/Zilma_Richardson.pdf).
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, n.º 1, IEC, Universidade do Minho, Braga.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) Educar*, n.º 10, 31-50.
- Simeonsson, R. J. (1994). Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R.J. Simeonsson (ed), *Risk, resilience and prevention. Promoting the well-being of all children*. Baltimore. P.H. Brookes.
- Soder, M. (1981). Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. *Correio da Unesco*, 9, nº 8, 20-23.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Acedido em 21 de janeiro de 2013, em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf).
- União Europeia (2012). *Education and Disability/Special Needs-Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU*. European Commission, DG Education and Culture. Acedido em 20 de dezembro de 2012 em: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs1>.