



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Susana Paula Torrão Carvalho de Castro

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS E PROCESSOS DE INCLUSÃO
O CASO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA REGIÃO DE
AVEIRO

**Dissertação de Mestrado em Administração Educacional, orientada pelos
Professores Doutores Carlos Manuel Folgado Barreira e Rodrigo Teixeira
Lourenço, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra**

Setembro de 2020

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto PTDC/CEDEDG/30410/2017, Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção (MAEE), financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P.



Dedicatória,

Ao Paulo, ao Rui João e à Ariana.

Agradecimentos

Aos Professores Doutores Carlos Manuel Folgado Barreira e Rodrigo Teixeira Lourenço pela sua disponibilidade, orientação e sábios conselhos, sem os quais não seria possível concretizar este trabalho de investigação.

À Diretora do Agrupamento de Escolas da região de Aveiro pela sua receptividade, atitude colaborativa e partilha de saber profissional.

A todos os docentes do Agrupamento de Escolas da região de Aveiro que deram um contributo inequívoco ao desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus pais que sempre me apoiaram incondicionalmente e me deram suporte familiar durante as minhas ausências.

Ao meu marido e filhos pelo apoio, pela paciência e por terem partilhado comigo as alegrias e as dificuldades inerentes a todo este processo.

Ainda uma palavra de apreço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento e concretização deste trabalho científico.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
ÍNDICE GERAL.....	II
ÍNDICE DE QUADROS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VI
ÍNDICE DE TABELAS.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	IX
Resumo.....	1
Abstract.....	2
Introdução.....	3
Capítulo I – Avaliação Institucional: a Avaliação de Escolas como um Processo de Melhoria e de Desenvolvimento Institucional	5
1.1 Avaliação institucional: Avaliação Interna <i>versus</i> Avaliação Externa	5
1.2 Análise Comparativa entre o 1.º 2.º e 3.º Ciclos de Avaliação Externa.....	13
1.3 Avaliação Externa dos Processos de Inclusão nas Escolas	20
Capítulo II – A Emergência do Paradigma da Educação Inclusiva	23
2.1 Integração <i>versus</i> Inclusão	23
2.2 Políticas Nacionais de Inclusão para a Educação.....	27
2.3 Currículo e Diferenciação Curricular.....	32
2.3.1 Relatório Técnico- Pedagógico (RTP)	36
2.3.2 Programa Educativo Individual (PEI)	37
2.3.3 Plano Individual de Transição (PIT)	38

Capítulo III – Metodologia de Investigação.....	41
3.1 Problemática e Objetivos do Estudo.....	41
3.2 Orientação metodológica	43
3.2.1 O caso em estudo: Agrupamento de Escolas da região de Aveiro	45
3.2.2 Técnica de recolha de dados	48
3.2.3 Participantes	51
3.2.4 Procedimentos na análise e tratamento dos dados	52
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados.....	53
4.1 Caraterização dos Participantes	54
4.2 Domínio I – Autoavaliação.....	57
4.3 Domínio III – Prestação do Serviço Educativo.....	61
4.4 Domínio IV – Resultados	77
Discussão dos Resultados e Conclusões	86
Referências Bibliográficas	94
Outras Referências Bibliográficas	99
Anexos	101

Índice de Quadros

Quadro 1 – Vantagens e Desvantagens da Avaliação Interna (Fonte: Adaptado de Afonso e Ribeiro, 2009, p.20).....	9
Quadro 2 – Vantagens e Desvantagens da Avaliação Externa (Fonte: Adaptado de Afonso e Ribeiro, 2009, p.21).	11
Quadro 3 – Os modelos de avaliação externa de 2006-2011; 2012-2017 e 2019 – (Fontes: Carvalho e Costa, 2017, p. 689 e IGEC, 2019).....	18
Quadro 4 – Alguns referentes para a avaliação de práticas educativas inclusivas (Fonte: Adaptado de Quadro de Referência – Terceiro Ciclo da Avaliação Externa de Escolas, IGEC, 2019)	21
Quadro 5 – Principais Normativos Legais de Políticas Inclusivas	27
Quadro 6 – Processo de Autoavaliação como ferramenta estratégica – Questão 7.....	58
Quadro 7 – Constrangimentos inerentes à educação inclusiva e respetivas soluções – Questão 19.....	72
Quadro 8 – Oportunidades de sucesso para os alunos mais vulneráveis – Questão 26.....	83

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo Integrativo (Fonte: Correia, 2003, p.22).....	25
Figura 2 – Modelo Inclusivo (Fonte: Correia, 2003, p.22).....	25
Figura 3 – Currículo Comum e Currículo Diferenciado (Fonte: Adaptado de Sacristán, G. (2001). A Educação Obrigatória: seu Sentido Educativo e Social, p.91.....	35
Figura 4 – Recursos Específicos	38

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Faixa Etária	54
Gráfico 2 – Sexo	55
Gráfico 3 – Tempo de serviço/Anos	55
Gráfico 4 – Situação Profissional	56
Gráfico 5 – Habilitações Académicas	56
Gráfico 6 – Questão nº 6	57
Gráfico 7 – Questão nº 8	61
Gráfico 8 – Questão nº 9	62
Gráfico 9 – Questão nº 10	63
Gráfico 10 – Questão nº 11	64
Gráfico 11 – Questão nº 12	65
Gráfico 12 – Questão nº 13	66
Gráfico 13 – Questão nº 14	67
Gráfico 14 – Questão nº 15	68
Gráfico 15 – Questão nº 16	69
Gráfico 16 – Questão nº 17	70
Gráfico 17 – Questão nº 18	71
Gráfico 18 – Questão nº 20	77
Gráfico 19 – Questão nº 21	78
Gráfico 20 – Questão nº 22	79
Gráfico 21 – Questão nº 23	80
Gráfico 22 – Questão nº 24	81

Gráfico 23 – Questão nº2582

Índice de Tabelas

Tabela nº1: Matriz de Codificação.....	53
Tabela nº2: Tabela de Frequências – Questão 6.....	57
Tabela nº3: Tabela de Frequências – Questão 7.....	60
Tabela nº4: Tabela de Frequências – Questão 8.....	61
Tabela nº5: Tabela de Frequências – Questão 9.....	62
Tabela nº6: Tabela de Frequências – Questão 10.....	63
Tabela nº7: Tabela de Frequências – Questão 11.....	64
Tabela nº8: Tabela de Frequências – Questão 12.....	65
Tabela nº9: Tabela de Frequências – Questão 13.....	67
Tabela nº10: Tabela de Frequências – Questão 14.....	68
Tabela nº11: Tabela de Frequências – Questão 15.....	69
Tabela nº12: Tabela de Frequências – Questão 16.....	70
Tabela nº13: Tabela de Frequências – Questão 17.....	71
Tabela nº14: Tabela de Frequências – Questão 18.....	72
Tabela nº15: Tabela de Frequências – Questão 19 / Constrangimentos.....	75
Tabela nº16: Tabela de Frequências – Questão 19 / Soluções	76
Tabela nº17: Tabela de Frequências – Questão 20.....	77
Tabela nº18: Tabela de Frequências – Questão 21.....	78
Tabela nº19: Tabela de Frequências – Questão 22.....	79
Tabela nº20: Tabela de Frequências – Questão 23.....	80
Tabela nº21: Tabela de Frequências – Questão 24.....	81
Tabela nº22: Tabela de Frequências – Questão 25.....	82
Tabela nº23: Tabela de Frequências – Questão 26.....	85

Lista de Abreviaturas

AA – Autoavaliação

ACES/ULS - Agrupamentos de Centros de Saúde/Unidades locais de Saúde

AEE – Avaliação Externa de Escolas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DGIDC – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

EMAEI - Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

IGE – Inspeção Geral da Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades educativas especiais

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PEI – Programa educativo individual

PIT – Plano individual de transição

PLNM – Português Língua Não Materna

RTP – Relatório Técnico- Pedagógico

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Resumo

Este estudo surge num momento em que o desafio global da educação inclusiva assume uma importância crescente no sistema educativo português. A resposta a este desafio não está isenta de constrangimentos e dificuldades, resultantes das necessárias mudanças a implementar a nível organizacional, funcional, gestão dentro da sala de aula, gestão e articulação do currículo, coordenação dos diferentes agentes educativos, entre outras. Para que a aprendizagem aconteça efetivamente para todos, a escola precisa de se reconfigurar e de se ressignificar, pois só assim poderá cumprir a sua missão, ou seja, garantir uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens dentro de um paradigma de equidade.

Paralelamente, e no quadro das atuais políticas educativas, a avaliação institucional tem vindo a assumir particular relevância. Nas organizações escolares, a avaliação resulta do cruzamento da avaliação interna com a avaliação externa. A avaliação interna é feita pelos próprios intervenientes da escola, numa dinâmica de reflexão-ação conducente à elaboração de planos de melhoria. A avaliação externa é efetuada por agentes externos às organizações escolares e tem como objetivo fundamental a prestação de contas (*accountability*) e a melhoria da qualidade do serviço de educação.

Em 2019 iniciou-se o 3º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas e Agrupamentos, com a introdução do fator da inclusão como prioritário, isto é, como indicador a balizar o trabalho e as práticas desenvolvidas nas organizações escolares, ao abrigo das novas políticas educativas. Neste sentido, importa perceber até que ponto é que as escolas estão a conseguir implementar procedimentos internos de inclusão escolar, alinhados com o Quadro de referência deste 3º Ciclo de Avaliação. Para o efeito, este projeto de investigação debruça-se sobre um fenómeno educativo, dentro de um contexto de vida real, integrando um estudo de caso. O Agrupamento onde foi realizado o estudo, apesar das contrariedades, tem vindo a desenvolver uma cultura de melhoria institucional, com enfoque estratégico na qualidade dos processos de inclusão e dos seus resultados.

Palavras-chave: avaliação institucional; avaliação interna; avaliação externa; integração; inclusão.

Abstract

This study comes at a time when the global challenge of inclusive education takes on an increasing importance in the portuguese educacional system. The answer to this challenge is not exempt from constraints and difficulties, resulting from the necessary changes to be implemented at the organizational, functional level, management within the classroom, curriculum management and articulation, coordination of different educacional agents, among others. For learning to take place effectively for all, the school needs to reconfigure and re-signify itself, as the only way it can fulfill its mission, that is, guarantee a quality education to all children and young people within a paradigm of true equity.

In parallel, within the framework of current educational policies, institutional assessment has been particularly important. In the school organizations, the evaluation results from the crossing of the internal evaluation with the external evaluation. The internal evaluation is carried out by the school's own participants, in a dynamic of reflection-action leading to the elaboration of improvement plans. The external evaluation is carried out by external agents to the school organizations and has as main goal to the accountability and the improvement of the education service quality.

In 2019, the 3rd Cycle of External Evaluation of Schools and Groupings began, with the inclusion factor as a priority, that is, as an indicator to guide the work and practices developed in school organizations, under the new educational policies. In this sense, it is important to understand the extent to which schools are managing to implement internal school inclusion procedures, in line with the reference framework of this 3rd Cycle of Assessment. To this end, this research project focuses on an educational phenomenon, within a real life context, integrating a case study. The Group where the study was carried out, despite the setbacks, has been developing a culture of institutional improvement, with a strategic focus on the quality of the inclusion processes and their resultus.

Keywords: institutional evaluation; internal evaluation; external evaluation; integration; inclusion.

Introdução

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, p.316)

O sistema educativo português, de acordo com os princípios-chave das políticas internacionais para a inclusão escolar, tem vindo a implementar um conjunto de medidas de política educativa e curricular que procuram garantir uma educação de qualidade para todos.

“ A qualidade é, sem sombra de dúvida, um atributo que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz, e as escolas como instituições que frequentemente pretendem transmitir um ideário de qualidade não fogem à regra. Esta tendência nasceu, por um lado, da necessidade de satisfazer as expectativas crescentes dos alunos, pais, encarregados de educação e cidadãos em geral que encontram na globalização e na sociedade de informação desafios crescentes. Por outro lado, são também as próprias escolas que procuram conhecer-se a si próprias, identificando os seus pontos fortes e fracos, de modo a poderem implementar processos de melhoria contínua com vista à excelência” (Dias & Melão, 2009, p.194).

No contexto de uma sociedade democrática e de matriz humanista, “ a educação inclusiva emerge (...) como um construto multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e alunos” (IGEC, 2016, p.16).

A concretização plena deste projeto político-pedagógico implica profundas alterações nas escolas, nomeadamente ao nível administrativo, organizacional, funcional e de adaptação do próprio espaço físico. “Os sistemas educativos, em geral e a escola, em particular têm de se reposicionar (...) também para construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas, numa sociedade que se revela mais heterogénea e diversificada e, por isso muito mais informada, competitiva e apelativa” (Morgado, 1999, p.357).

A avaliação de escolas tem vindo a assumir uma importância crescente no âmbito das políticas públicas para a educação procurando, em última análise, aferir se a escola está ou não a cumprir a sua missão. Daí que, “a avaliação da qualidade das escolas constitui hoje, um processo generalizado, ainda que diversificado, que assume enorme importância nos

sistemas de educação/formação dos países mais desenvolvidos” (Fialho, Saragoça, Silvestre & Gomes, 2013, p.266).

Neste sentido, a presente dissertação tem como foco principal perceber até que ponto é que as escolas estão a adotar procedimentos internos de inclusão e quais os constrangimentos associados à sua implementação, ao abrigo do Quadro de referência do 3º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas.

O estudo encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo clarifica-se o conceito de avaliação institucional, faz-se uma breve contextualização das políticas e normativos legais da avaliação de escolas em Portugal, apresenta-se uma análise comparativa entre o 1º, o 2º e 3º ciclos de avaliação externa das organizações escolares e faz-se ainda referência à avaliação externa dos processos de inclusão.

O segundo capítulo consagra a emergência do paradigma da educação inclusiva. Clarificam-se conceitos e é feito o levantamento das políticas nacionais de inclusão para a educação das últimas décadas. Mostra-se a importância do currículo e da diferenciação curricular como forma de garantir a equidade educativa.

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia de investigação. Contextualiza-se a problemática do estudo, enunciam-se as questões de partida e os objetivos. Define-se a orientação metodológica, apresenta-se a técnica de recolha de dados de forma fundamentada, fazem-se breves considerações acerca dos participantes e, por fim, são elencados os procedimentos de análise e tratamento dos dados.

O quarto capítulo é destinado à apresentação e análise dos resultados. Caracterizam-se os participantes no estudo e explicitam-se os produtos da pesquisa por domínio a investigar.

Por fim, procede-se à discussão dos resultados e são tecidas algumas considerações finais em que se apresentam as principais conclusões. Faz-se também referência a algumas das limitações do estudo.

Capítulo I – Avaliação Institucional: a Avaliação de Escolas como um Processo de Melhoria e de Desenvolvimento Institucional

A avaliação institucional das organizações escolares revela-se fundamental para o desenvolvimento das instituições e para a melhoria da qualidade da educação. Por conseguinte, neste capítulo, faz-se uma abordagem à avaliação de escolas, na sua dimensão interna e externa, enquanto processo estratégico de tomada de decisões para a melhoria. Apresenta-se também uma breve resenha histórica, em termos comparativos, do Programa de Avaliação Externa da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), a quem foi atribuída a incumbência da avaliação de escolas em Portugal. É ainda feita referência à avaliação dos processos de inclusão nas organizações escolares, de acordo com as novas políticas educativas.

1.1 Avaliação institucional: Avaliação Interna versus Avaliação Externa

A avaliação institucional pode ser entendida como um “processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição que permite compreender, de forma contextualizada todas as dimensões e implicações, com vista a estimular-se o seu aperfeiçoamento” (Belloni & Belloni, 2003, citados por Pacheco *et al.*, 2014, p.23). De um modo geral, a avaliação institucional, necessariamente holística e integradora, é um processo de recolha de dados, conducentes à formulação de juízos de valor e consequente tomada de decisões, tendo em vista a construção de um caminho sustentável de melhoria.

Segundo Terrasêca (2002, p.119), a avaliação institucional é,

“a avaliação que se realiza segundo uma perspectiva quer interna, quer externa, frequentemente interna-externa, considerando as relações de poder que se jogam no interior de uma instituição, as suas normas e estratégias de resistência e transgressão, ou seja, considerando a (ins)estabilidade provisória proporcionada pela dialética instituído-instituinte. A avaliação institucional é, então, o que se realiza tendo em conta a instituição na sua dinâmica, globalidade e complexidade”.

A implementação de um sistema de avaliação institucional não é, por isso, um processo isento de obstáculos e de tensões.

No sistema educativo português, a avaliação de escolas tem vindo a assumir um crescente protagonismo por via da exigência de uma cultura de responsabilidade e de prestação de contas (*accountability*) e de uma educação de qualidade. Historicamente existe já uma considerável tradição da avaliação de escolas em Portugal, “quer em processos liderados pelo Ministério da Educação, quer em variados processos a que as escolas aderiram por sua iniciativa” (CNE, 2008, p. 52) dos quais se salientam:

- Observação da Qualidade da Escola (1992-1999), integrado no Projeto de Educação para Todos – PEPT 2000;
- Projeto Qualidade XXI (1999-2002);
- Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002);
- Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004);
- Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias, iniciado em 2000;
- Projeto de Aferição da Efetividade da Auto-Avaliação das Escolas (2004 - 2006).

(Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p.59)

Contudo, apesar da diversidade destas iniciativas e do conhecimento substantivo que daí resultou, sobreveio “a linha da descontinuidade da política nacional de avaliação e de auto-avaliação, no que concerne às escolas” (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008, p.59), isto é, “(...) não se traduziu na consolidação do processo e na sua internalização na nossa cultura educacional” (CNE, 2008, p.52).

A avaliação de escolas regulamentou-se com a publicação da Lei nº31 de 2002 de 20 de dezembro, embora só tenha tido início efetivo em 2006, “quando o Ministério da Educação assumiu a avaliação externa das escolas como uma das prioridades da sua agenda política, depois de ter promovido um projeto-piloto abrangendo 24 escolas, e de em 2006/07 ter atribuído à Inspeção-Geral da Educação o programa Avaliação Externa das Escolas” (Fialho, 2009). Desde essa altura e até ao momento, é à IGEC que cabe a incumbência da implementação da avaliação de escolas e de agrupamentos no sistema educativo português.

A avaliação das organizações escolares constitui-se, então como um dispositivo de política, isto é, “como um instrumento central de definição de políticas educativas (...) que prossegue de forma sistemática e permanente os seguintes objetivos:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;
- i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência”.

(Artigo 3.º da Lei nº31/2002 de 20 de dezembro).

Neste sentido, a avaliação de escolas procura uma melhoria dos processos e dos resultados, em última análise uma melhoria da qualidade do serviço da educação prestado, devendo, para o efeito, permitir “conhecer a escola em profundidade, interpretá-la, saber onde estão as raízes dos comportamentos, as causas das atuações, os efeitos do desenvolvimento curricular (...). É importante ter em conta como se fazem as coisas, como se desenrola a atividade, como se relacionam as pessoas, como se organiza o complexo mundo dos professores, como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, como se tomam as pequenas e grandes decisões” (Guerra, 2005, pp.45-47), não sendo, por isso uma tarefa fácil, pois as escolas são organizações de grande complexidade. Desta feita, Rocha (1999, pp.35-40) refere que avaliar escolas é uma tarefa complexa, difícil, conflituosa mas

necessária: *complexa* porque a escola é constituída por diversos subsistemas e integra vários outros; *difícil* pela falta de tradição de avaliação de escolas, falta de convicção quanto à “mais valia” dessa avaliação e receio de que os resultados dessa avaliação possam ser usados de forma perversa; *conflituosa* porque a avaliação interfere nos objetivos e interesses dos atores educativos que, por vezes, são mesmo opostos; *necessária* porque o nosso tempo se caracteriza “pelo culto da qualidade, da eficiência, da eficácia, do desenvolvimento das pessoas nas organizações e das organizações enquanto “locus” privilegiado de interação e ação estratégica das pessoas” e a escola não é imune à força destes conceitos”.

A avaliação institucional escolar tem, em última análise, como função levar a escola a pensar-se a si própria em todas as suas dimensões, a constituir-se como uma comunidade reflexiva capaz de encetar processos de mudança que promovam o desenvolvimento institucional e fomentem a qualidade da educação, uma vez que o conhecimento avaliativo se deve constituir como *ethos* formativo. Para o efeito, pressupõe duas modalidades distintas de avaliação que se cruzam e que se complementam: a avaliação externa e a avaliação interna, comumente configurada na autoavaliação.

A avaliação interna é um processo que pode ser desenvolvido pela própria escola que implica a recolha de evidências e uma dinâmica de reflexão-ação conducente à elaboração de planos de melhoria. Segundo Van Petegem (1998, citado por IGE, 2007, p.95) é um “processo empreendido pela escola, no qual os professores sistematicamente, recolhem e analisam dados, incluindo informações sobre as perceções e opiniões dos diferentes atores. Este processo é utilizado para avaliar diferentes aspetos do desempenho da escola, tendo como referência os critérios estabelecidos. Deverá produzir resultados que ajudem, efetivamente, as escolas a definir objetivos para o seu planeamento ou para quaisquer iniciativas, com vista a um melhor desempenho”. Deve ter, por isso um carácter formativo e regulador.

Uma das maiores vantagens da avaliação interna é “a máxima compreensão do objeto de avaliação” (Rocha, 1999, p.50). Não obstante, é um processo que não está isento de dificuldades e que, por isso comporta desvantagens como, por exemplo a falta de objetividade do avaliador interno.

No Quadro 1 enunciam-se algumas das vantagens e das desvantagens que o processo de avaliação interna acarreta:

Quadro 1- Vantagens e Desvantagens da Avaliação Interna

Vantagens	Desvantagens
Conhecimento – como membro da organização, o avaliador interno sabe mais sobre os programas, a cultura organizacional, a história e os processos políticos, o que lhe permite escolher estratégias de avaliação que se centram no essencial e cujas constatações são mais facilmente aceites.	Enviesamento – o avaliador interno pode conhecer o programa demasiado bem o que pode pôr em causa a objetividade e credibilidade da avaliação. A objetividade é particularmente importante quando há questões financeiras e legais em causa.
Familiaridade – o avaliador interno estabelece relações de confiança na organização. Como é conhecido, coloca menos ameaças ao pessoal e é menos provável perturbar as atividades ou causar ansiedade. Está mais familiarizado com a organização e a história do programa.	Falta de independência – os avaliadores internos podem estar demasiado próximo do objeto da avaliação.
Cultura / Aprendizagem organizacional – O avaliador interno conhece melhor o estilo de tomada de decisão da organização. É capaz de mais facilmente mobilizar os conhecimentos disponíveis na casa e promover a participação, contribuindo para melhorar a implementação e a aprendizagem organizacional.	Credibilidade – como o avaliador faz parte da estrutura de poder, pode ter a sua agenda pessoal. Os ganhos pessoais podem influenciar as suas constatações e/ou recomendações, pondo em causa a credibilidade da avaliação.
Seguimento – como faz parte da organização, o avaliador interno pode mais facilmente fazer o seguimento da implementação das recomendações e facilitar esse processo.	Tensão – os participantes podem estar relutantes em partilhar as suas opiniões, especialmente as negativas sobre o programa. Da mesma forma, quando os avaliadores internos identificam constatações negativas há uma necessidade de haver um ambiente que permita a crítica construtiva. Por outro lado, a avaliação interna pode servir de instrumento de disputa interna entre grupos em conflito.
Comunicação e acessibilidade – como há uma linguagem comum e diálogo contínuo sobre o plano	Disponibilidade – o avaliador interno pode não ter tempo por lhe serem atribuídas outras tarefas. Com a sobrecarga de tarefas adicionais, pode por vezes ser

e as atividades, a comunicação e a acessibilidade são facilitadas.	difícil a um avaliador interno ter o tempo e a atenção necessários para os diversos papéis.
Oportunidade – o avaliador interno pode tornar-se um importante recurso corporativo para comunicar informação relevante no momento oportuno para o planeamento e a tomada de decisão, criando uma “memória corporativa”.	Conhecimentos técnicos – ao avaliador interno podem faltar competências técnicas específicas em avaliação.
Tempo – o avaliador interno necessitará de menos tempo para apreender sobre a organização e seus programas. O processo de avaliação tende a ser mais célere.	Falta de poder – o avaliador interno pode ter um estatuto hierárquico que não lhe confere o poder necessário para que o seu trabalho seja reconhecido como importante ou a ter em consideração pelas restantes unidades orgânicas. Os avaliadores internos podem não ter suficiente poder na tomada de decisão, autonomia e proteção, e as suas avaliações serem travadas.
Custo – a avaliação interna é mais barata. Pode ser realizada mesmo quando a disponibilidade de recursos financeiros é limitada pois os avaliadores estão disponíveis sem custos adicionais.	
Cultura de avaliação – o avaliador interno promove o desenvolvimento de competências em avaliação, estimula a reflexão crítica interna, contribuindo para a criação de uma cultura de avaliação.	

Fonte: Adaptado de Afonso e Ribeiro. (2009, p.20)

A avaliação externa é um processo conduzido por agentes externos à escola, nomeadamente por equipas da Inspeção Geral da Educação e Ciência e tem como principal finalidade a prestação de contas (*accountability*) e a melhoria da qualidade do serviço de educação.

Esta modalidade de avaliação procura asseverar que a escola proporciona “uma educação de qualidade, que as escolas usam os recursos eficazmente e que fazem uma boa utilização do dinheiro. Cabe-lhes assegurar que as diferenças nos resultados das escolas não são demasiado discrepantes e que os objetivos são atingidos” (MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen, 2005, p.169).

Tem como vantagens essenciais uma “maior independência e objetividade e uma maior qualidade técnica do trabalho” (Rocha, 1999, p.50). Na mesma linha de pensamento, refere Marchesi (2002, p.35) que a principal vantagem da avaliação externa é “a sua maior objetividade e a possibilidade de os dados poderem ser interpretados à luz dos obtidos em escolas com características semelhantes”, evidenciando, desta forma o desempenho da escola.

A principal dificuldade sentida, prende-se com a falta de compreensão plena dos objetivos e procedimentos da escola, isto é, “não chegar a conhecer ou não poder expressar a verdadeira realidade da escola” (Rocha, 1999, p.50).

Salientam-se no Quadro 2 algumas das vantagens e desvantagens que a avaliação externa pode evidenciar:

Quadro 2- Vantagens e Desvantagens da Avaliação Externa

Vantagens	Desvantagens
Objetividade – alguém que não está envolvido pessoalmente no programa pode ser mais objetivo na recolha e análise dos dados e apresentação dos resultados.	Tensão - o avaliador externo pode causar ansiedade na equipa do programa, sobretudo quando não está segura dos motivos da avaliação. Pode exigir tempo para desenvolver confiança entre o <i>staff</i> e os participantes. Uma avaliação externa pode ser disruptiva do progresso em curso. Pode levantar possíveis questões na implementação de ações corretivas.
Independência – o avaliador externo não faz parte da estrutura de poder da organização, não está envolvido nem com o objeto da avaliação nem com possíveis grupos em conflito.	Custo – as avaliações externas são, de um modo geral, mais caras que as internas.
Transparência – a existência de um avaliador externo facilita o controlo e a prestação de contas do programa/projeto.	Comunicação e acessibilidade – podem ser difíceis com um avaliador externo: o avaliador externo tem prioridades em competição e nem sempre responde ao calendário da organização.
Credibilidade – uma avaliação externa pode ser percebida, pelas pessoas exteriores ao programa/projeto, como tendo mais credibilidade.	Conhecimento organizacional – o avaliador externo pode ter menor conhecimento do contexto. Tem um acesso mais limitado à informação e às pessoas.

Fortalece a credibilidade da avaliação perante o exterior, numa perspectiva de prestação de contas realçando a independência, objetividade e transparência do processo.	
Conhecimentos técnicos – um avaliador externo pode possuir certas competências e conhecimentos especializados em avaliação que o avaliador interno não tem. Pode expor uma gama muito variada de questões, métodos e práticas que pode ser útil incorporar, dando maior amplitude e profundidade à avaliação.	Conhecimentos técnicos – um avaliador que não seja devidamente qualificado pode pôr em causa a avaliação. Se não compreende ou compreende mal o programa e o seu funcionamento e se delinear conclusões incorretas ou inadequadas pode pôr em causa o programa. Os avaliadores externos nem sempre percebem as questões de implementação e podem definir planos de avaliação que não são realistas.
Perspetiva – o avaliador externo traz perspetivas novas, dando um “olhar fresco” sobre o objeto da avaliação, sobre os seus aspetos e relações entre as diferentes partes. Tem a capacidade de olhar para a informação e formar conclusões não enviesadas sobre o que o programa alcançou e queria alcançar. Tem conhecimento sobre como funcionam as organizações e programas semelhantes.	Tempo – pode ser difícil gerir uma avaliação conduzida por um avaliador externo. A avaliação externa tende a consumir mais tempo que a interna e os seus resultados podem já não ser oportunos.
	Disponibilidade – um bom avaliador externo nem sempre está disponível rapidamente.
	Seguimento – como não faz parte da organização, o avaliador externo não faz o seguimento da implementação das recomendações.

Fonte: Adaptado de Afonso e Ribeiro (2009, p.21)

A avaliação das organizações escolares afigura-se como um processo complexo, no qual as modalidades de avaliação interna e de avaliação externa se devem conjugar, como forma de superar as limitações de cada uma delas.

A eficácia do processo de avaliação de escolas está no facto da avaliação interna poder “ser confrontada dialógica e criticamente com formas (complementares) de avaliação externa, apoiadas, neste caso, por equipas interdisciplinares com margens expressivas de autonomia relativa e com competências amplas e sólidas em termos éticos, metodológicos,

científicos e pedagógicos” (Afonso, 2010, p.358). A avaliação interna deve, por isso ser complementada com a avaliação externa, ou seja,

“a avaliação interna/autoavaliação tem de assumir uma particular centralidade e a sua articulação com a avaliação externa torna-se essencial. Esta deve colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas no sentido de reforçar as suas capacidades de autoavaliação, enquanto organização, e as aprendizagens de cada um dos grupos da comunidade educativa. Importa apoiar diretamente a autoavaliação das escolas, nomeadamente, proporcionando formação adequada aos seus responsáveis” (CNE, 2008, pp. 64).

Destarte, na relação de indissociabilidade complementar entre a avaliação interna e a avaliação externa, ambas direcionam as suas próprias avaliações em reciprocidade dialógica, comparativa e cooperativa, contribuindo, desta forma para os planos de melhoria da qualidade das escolas.

A co-avaliação deve então ser perspectivada como um processo estratégico de empoderamento da escola ao fazer dela “uma escola reflexiva, uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, citada por Alarcão, s/d., p.25).

1.2 Análise Comparativa entre o 1.º 2.º e 3.º Ciclos de Avaliação Externa

Como já referido, o programa de avaliação externa de escolas em Portugal iniciou-se em 2006 com uma fase piloto ou programa experimental, em escolas tuteladas pelo Estado, do qual resultou a institucionalização de uma política de avaliação externa de escolas de continuidade, tendo sido atribuída à Inspeção Geral da Educação e Ciência a responsabilidade pela sua execução. Na página eletrónica da IGEC pode ler-se que: “desde o ano de 2006 cumpriram-se dois ciclos de avaliação externa de escolas e dos agrupamentos públicos do território continental que oferecem a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário. O primeiro ciclo foi concluído em 2011 tendo sido avaliados 1131 escolas/agrupamentos, e o segundo ciclo iniciado em novembro de 2011, terminou em 2017 abrangendo 824 agrupamentos/escolas”. Na passagem de um ciclo avaliativo a outro

denotam-se algumas alterações significativas em virtude de em 2011 ter havido uma reconfiguração dos processos e modelo de avaliação a implementar, nomeadamente no que concerne aos objetivos.

O primeiro ciclo avaliativo tinha como objetivos fundamentais,

- “Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com os contributos e os dispositivos de auto-avaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas”.

Fonte: IGEC (2009)

No segundo ciclo avaliativo os objetivos elencados eram,

- “Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho nas escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente”.

Fonte: IGEC (2016-2017)

Em retrospectiva e de acordo com Carvalho e Costa (2017, p. 688), verifica-se que “os dois modelos comungam de um conjunto de finalidades ou contribuições esperadas: para o conhecimento sobre práticas e resultados escolares, para a administração do sistema escolar e das escolas; para a informação e mobilização comunitária e societária. Não obstante, a preponderância conferida, no primeiro ciclo, a objetivos associados ao fomento

da autoavaliação (AA) e da autonomia das escolas cede passo à avaliação do desempenho escolar dos alunos: o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos”. De salientar também o facto de no segundo ciclo ter sido introduzida a obrigatoriedade das escolas, no seguimento dos resultados da avaliação, apresentarem um plano de melhoria, que “ deve conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa, em articulação com a autoavaliação, como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria” (IGEC).

A construção e reconstrução destes dois modelos de AEE resultou de grupos de trabalho nomeados pelos seguintes normativos legais: Despacho conjunto n.º 370/2006 de 3 de maio e Despacho n.º 4150/2011 de 4 de março.

Em abril de 2019 iniciou-se o terceiro ciclo de AEE, antecedido em 2018 por uma fase piloto, com a avaliação de nove escolas (IGEC). A AEE em Portugal tem praticamente 13 anos de existência e deve ser perspectivada como “um instrumento formativo da avaliação da qualidade escolar, numa integração das perspetivas organizacional, curricular e pedagógica, fazendo parte do processo de implementação a avaliação das dimensões reportadas aos resultados, à prestação do serviço educativo e à liderança e gestão (Pacheco, 2014, p.23)”. Comprometer a escola numa mudança efetiva que potencie a sua melhoria é o objetivo último que presidiu aos dois primeiros ciclos de avaliação externa e que continua a presidir, de forma inequívoca ao terceiro ciclo de avaliação agora iniciado.

Da mesma forma que nos anteriores ciclos avaliativos, o modelo de avaliação externa de escolas deste terceiro ciclo também foi concebido por um grupo de trabalho, nomeado pelo Governo, tal como consta no Despacho n.º 13342/2016 de 9 de novembro.

Comparativamente com o segundo ciclo avaliativo, o terceiro ciclo de avaliação externa de escolas também foi objeto de alterações significativas, nomeadamente com a introdução da inclusão como fator prioritário e o aparecimento da Autoavaliação como um domínio autónomo a avaliar, deixando de estar englobado no domínio da Liderança e Gestão. Acresce ainda o facto de “além dos estabelecimentos públicos de educação e ensino - incluindo os do ensino artístico especializado, já anteriormente avaliados - passar a abranger, pela primeira vez, escolas profissionais privadas, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio. Novidade é também o facto de os

restantes estabelecimentos de ensino particular e cooperativo poderem solicitar avaliação externa (ME, 2019, p.2)”, o que denota um ciclo de avaliação mais amplo e abrangente.

No que concerne aos objetivos, este terceiro ciclo avaliativo preconiza,

- “Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos;
- Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas;
- Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas;
- Promover uma cultura de participação da comunidade educativa;
- Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas”.

Fonte: IGEC (2019)

Da análise dos objetivos, e comparativamente com o segundo ciclo avaliativo, há a salientar a introdução do fator da inclusão, bem como a importância dada à Autoavaliação que, como já foi referido, aparece como um domínio autónomo a avaliar.

A análise do Quadro 3 permite considerar, que o seu Quadro de referência se estrutura de uma forma mais totalizante e integradora, englobando quatro domínios, nomeadamente *Autoavaliação; Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Educativo e Resultados*.

No que diz respeito às metodologias, mantém-se a análise documental, (projeto educativo, plano anual ou plurianual de atividades, regulamento interno, relatório de autoavaliação, plano(s) de melhoria, bem como outros documentos estruturantes que a escola considere pertinentes) a análise dos dados estatísticos (dados e indicadores disponíveis no portal *Info-Escolas*, bem como outros dados estatísticos de caracterização da escola ou agrupamento a aplicação de questionários de satisfação aos diferentes intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente a alunos, pessoal docente e não docente e encarregados de educação, visitas às escolas, bem como entrevistas de grupo a membros

representativos da comunidade educativa. Um dos aspetos inovadores da metodologia consiste na observação da prática educativa e letiva, incidindo, sobretudo na interação pedagógica e nas competências trabalhadas e na inclusão de todos os alunos. (IGEC, 2019, pp.2-3).

Quadro 3 – Os modelos de avaliação externa de 2006 -2011, 2012-2017 e 2019 -

Dimensões	Modelo 2006-2011	Modelo 2012-17	Modelo 2019 -
Natureza da participação das escolas	Voluntária	Compulsiva	Compulsiva /Voluntária
Domínios da avaliação	Resultados - Prestação do serviço – Organização e gestão escolar – Liderança – Capacidade de autorregulação e melhoria da E/AE	Resultados - Prestação do serviço educativo – Liderança e gestão	Autoavaliação - Liderança e gestão – Prestação do serviço educativo – Resultados
Procedimentos anteriores à visita às escolas	Texto de apresentação da escola – Documentos orientadores da gestão da escola – Dados estatísticos da escola	Idêntico + Perfil da escola (incluindo valor esperado na análise dos resultados das escolas, elaborado por serviço central) + Questionários de satisfação	Texto de apresentação da escola – Documentos orientadores da gestão da escola – Dados estatísticos da escola + portal Infoescolas + Relatórios de avaliação externa de ciclos anteriores + Questionários de satisfação online + Observação da prática educativa e letiva (definida previamente pela

			equipa da AE antes da visita propriamente dita)
Equipa de avaliadores	2 Inspetores + 1 avaliador externo à inspeção	Composição idêntica (possível mais um em estabelecimentos de maior dimensão)	2 Inspetores + 2 avaliadores externos à inspeção (no caso das escolas não agrupadas de pequena dimensão 1 Inspetor + 1 avaliador externo)
Procedimentos da visita às escolas	Visita às instalações (2-3 dias) Entrevistas em painel (11) com membros de estruturas de gestão escolar e da comunidade escolar	Idêntico	Visita às instalações (3-5 dias): - Apresentação da escola – Observação direta – Entrevistas de grupo – Apresentação à direção dos resultados preliminares da avaliação
Processos e produtos posteriores à visita às escolas	Relatório Publicação resultados	Idêntico + apresentação pela escola de Plano de Melhoria	Relatório - Publicação resultados + Avaliação Intercalar (por proposta da escola ou da equipa de avaliação)

Fontes: Carvalho e Costa, 2017, p. 689 e IGEC, 2019

1.3 Avaliação Externa dos Processos de Inclusão nas Escolas

Portugal não é alheio ao desafio global da educação inclusiva. Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), refere-se que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”. O imperativo ético fundamental que aqui está subjacente remete para uma escola aberta à diversidade e à diferença, capaz dar respostas educativas a toda esta heterogeneidade, alicerçadas numa educação de qualidade.

O êxito da escola inclusiva, que se quer eficaz na promoção de uma educação para todos, depende muito da identificação e fomento das boas práticas o que implica a mobilização de todos os agentes da comunidade educativa. O desenvolvimento das escolas inclusivas passa necessariamente por: uma “liderança eficaz; reflexão sobre as práticas; envolvimento de todos os profissionais da escola, alunos e comunidade; planificação conjunta entre os profissionais da escola; implementação de estratégias de coordenação e valorização profissional de toda a equipa educativa” (DGIDC, 2011, p.8).

Tal como já foi salientado, o 3º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas, iniciado em abril de 2019, integra o fator da inclusão como medida a balizar o trabalho e as práticas desenvolvidas nas organizações escolares ao abrigo das novas políticas educativas. No âmbito do Quadro de referência para avaliação de escolas e agrupamentos deste ciclo avaliativo, publicitado na página eletrónica da IGEC, verificam-se nos quatro domínios - *Autoavaliação; Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Educativo e Resultados* – e nos diferentes campos de análise, referentes e indicadores que remetem para as evidências de implementação de práticas educativas inclusivas, que se procuraram sistematizar no Quadro 4:

Quadro 4 – Alguns referentes para a avaliação de práticas educativas inclusivas

Domínios	Campos de análise	Referentes e indicadores
1. Autoavaliação	2. Consistência e Impacto	<p>Impacto das práticas de autoavaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidências do contributo da autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte).
2. Liderança e Gestão	1. Visão e estratégia	<p>Visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição clara da visão que sustenta a ação da escola com vista à consecução do <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>.
3. Prestação do Serviço Educativo	<p>1. Desenvolvimento Pessoal e Bem-Estar das Crianças e Alunos</p> <p>2. Oferta Educativa e Gestão Curricular</p>	<p>Apoio ao bem-estar das crianças e alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de apoio ao bem-estar pessoal e social. - Medidas de prevenção e proteção de comportamentos de risco. - Reconhecimento e respeito pela diversidade. <p>Oferta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva . <p>Inovação curricular e pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de medidas de suporte à aprendizagens e à inclusão que promovam a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo. <p>Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos:</p>

	<p>3. Ensino/ Aprendizagem/Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Medidas universais, seletivas e adicionais de inclusão das crianças e dos alunos. - Ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos. - Práticas de promoção da excelência escolar. - Medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência. <p>Recursos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequação dos recursos educativos às características das crianças e dos alunos. - Rentabilização do centro de apoio à aprendizagem. <p>Envolvimento das famílias na vida escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação dos pais na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.
<p>4. Resultados</p>	<p>1. Resultados Académicos</p>	<p>Resultados para a equidade, inclusão e excelência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resultados dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, de origem imigrante e de grupos culturalmente diferenciados. - Resultados dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou com PIT. - Resultados de desenvolvimento e valorização dos alunos de excelência. - Assimetrias internas de resultados.

Fonte: Adaptado de Quadro de Referência – Terceiro Ciclo da Avaliação Externa de Escolas, IGEC, 2019

A inclusão escolar não pode estar apenas decretada. Torna-se impreterível e fundamental a identificação, análise e avaliação das práticas educativas inclusivas para se poder determinar a eficácia dos processos e resultados. Em síntese é a IGEC que tem a responsabilidade de avaliar a conformidade das escolas e agrupamentos a circunstâncias que promovam e fomentem o desenvolvimento da educação inclusiva.

Capítulo II – A Emergência do Paradigma da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um fenómeno recente, de grande complexidade, que implica uma profunda transformação dos sistemas educativos. A escola assumiu uma nova missão: garantir uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens. Este capítulo inicia-se assim com a distinção entre integração e inclusão e mostra que o movimento educacional da inclusão foi precedido pelo modelo integrador. Salienta-se que em Portugal, nas últimas décadas, a inclusão escolar tem vindo a assumir uma enorme relevância, por um lado, por via das políticas educativas internacionais e, por outro lado, pela publicação de vários normativos legais com políticas flucrais em matéria de educação inclusiva. Nesta sequência, destaca-se a importância do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como um dos instrumentos de políticas curriculares para responder à diversidade de todas as crianças e alunos e esclarece-se a importância da diferenciação curricular para que todos possam aceder ao currículo comum. Finalmente, ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, apresentam-se os instrumentos que permitem identificar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, como forma de garantir a equidade educativa.

2.1 Integração versus Inclusão

A inclusão é um fenómeno social complexo que procura conjugar a igualdade na diferença numa relação de permanente indissociabilidade, sendo controverso pela sua abrangência e pela sua polissemia.

De acordo com o documento Orientações Políticas da UNESCO, 2009 (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009, p.14),

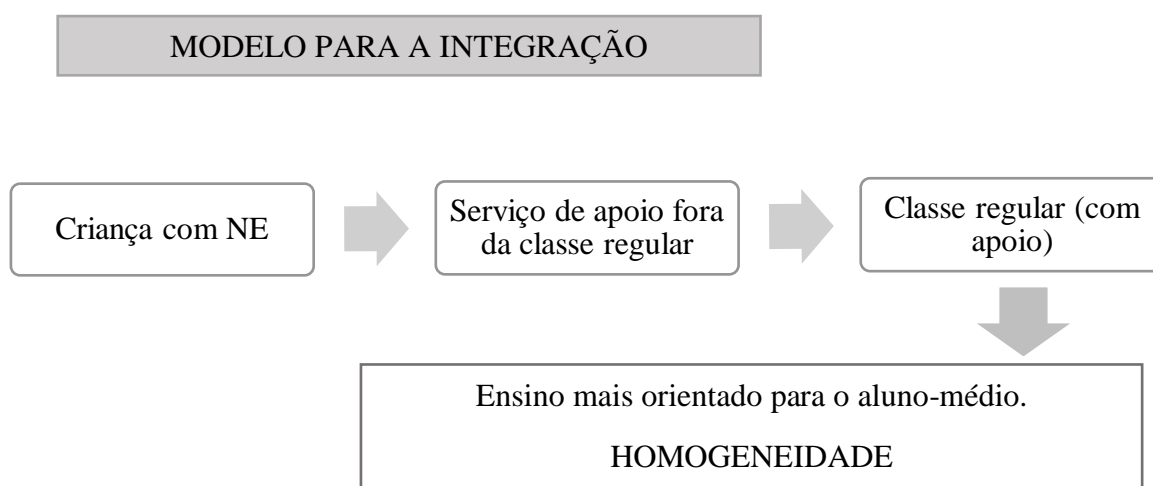
“a inclusão é entendida como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão da educação ou dentro desta... Promover a inclusão significa estimular a discussão, incentivar atitudes positivas e melhorar os enquadramentos sociais e educacionais para lidar com as novas exigências nas estruturas de educação e de governação. Trata-se de melhorar os processos e ambientes para facilitar a aprendizagem, tanto ao nível do aluno no seu contexto de aprendizagem, como ao nível do sistema para apoiar aprendizagem”.

A uma educação inclusiva subjaz, portanto, uma educação democrática que procura a inserção de todas as crianças e jovens, independentemente da sua especificidade, ou seja, das suas características, capacidades e necessidades. É aquela que converte as desigualdades sociais e culturais, as dificuldades de aprendizagem, a inanição socioemocional, em igualdade de oportunidades. É uma educação onde todos aprendem, orientada para a “co- construção de sentidos”, para o sucesso educativo e para a implementação de novas práticas de cidadania. Neste sentido, a inclusão pode ser entendida como,

“um movimento educacional, mas também social e político, que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008, p.5)”.

O paradigma da educação inclusiva estrutura-se no reconhecimento idiossincrático, valorizando e promovendo a diferença e a diversidade, pois “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, (...) é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza (Santos, 1995, citado por Mantoan, 2004, pp.7-8)”. Compete, à escola garantir uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens diferentes e com diferentes necessidades, através de metodologias de diferenciação pedagógica pró-ativas e bem-sucedidas, capazes de gerar o sucesso de todos e de cada um. O movimento educacional de inclusão foi precedido pelo movimento integrador. A integração pressupunha que o aluno, por exemplo, com necessidades educativas especiais (NEE) beneficiasse de um conjunto de medidas educacionais fora do grupo-turma, para *a posteriori* poder integrar este grupo. (Fig.1)

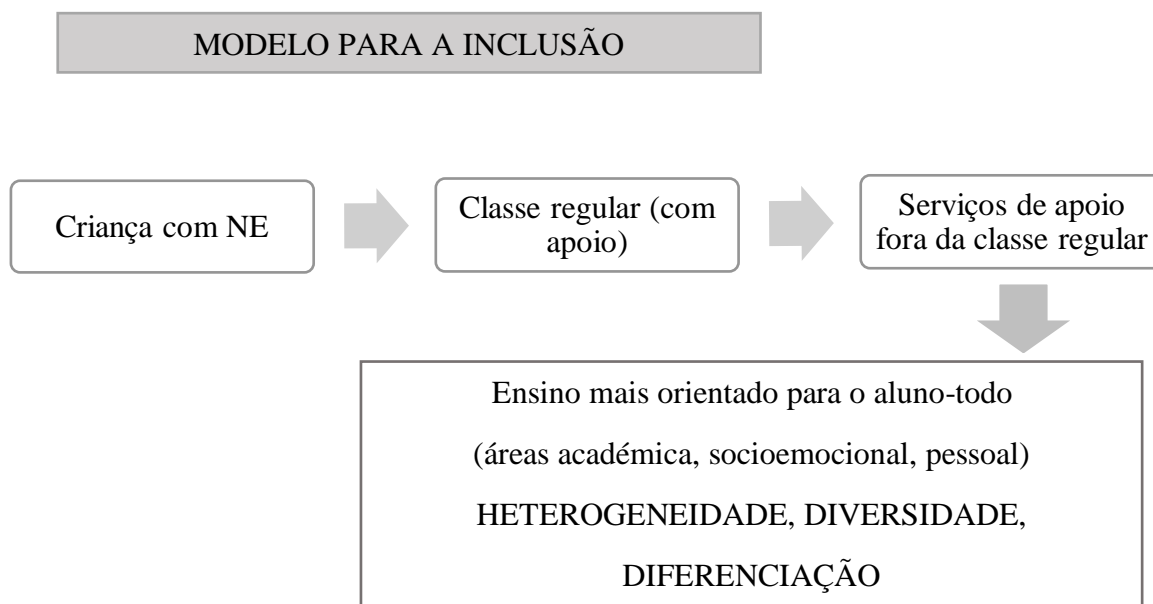
Figura 1 – Modelo Integrativo



Fonte: Correia, 2003, p.22

Pelo inverso, a filosofia da educação inclusiva é proporcionar ao aluno NEE um conjunto de respostas educativas dentro da sala de aula que lhe permitam aceder ao mesmo currículo dos seus colegas sem NEE, em condições de verdadeira equidade. (cf. Fig.2)

Figura 2 – Modelo Inclusivo



Fonte: Correia, 2003, p.22

Em síntese, estes dois modelos afiguram-se profundamente antagônicos. O modelo da integração escolar, ao negar às crianças e jovens com NEE a possibilidade de poderem, dentro do grupo-turma, interagir com os colegas e aí adquirirem as competências sociais e académicas que só esses contextos proporcionam, colocando-os em contextos separados de aprendizagem, apoiados por professores da educação especial (Leitão, 2006, p.12) e ao não criar condições para que alunos com patologias profundamente significativas, nomeadamente perturbações do espectro de autismo, multideficiência, surdocegueira pudessem frequentar o sistema regular de educação, ancorou na exclusão, acabando a escola por legitimar e reproduzir as desigualdades sociais existentes.

Contrariamente, o modelo para a inclusão assume-se como uma condição *sine qua non* da democratização da escola e da educação, é um direito e um valor conquistado por oposição à discriminação, à exclusão e à segregação, que outrora vigorou, dos alunos com deficiência. Não obstante, este direito, em termos práticos, ainda não se afigura como universal.

Para Ainscow e Ferreira (2003, p.113),

“o não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educadas”.

O modelo da educação inclusiva não é um *continuum* evolutivo do modelo de integração escolar. O modelo da educação inclusiva considera a diversidade e a diferença e faz dela um desafio, ajusta o processo de ensino e de aprendizagem de forma a conceder iguais oportunidades de participação a todos os alunos, mobiliza estratégias de diferenciação pedagógica promotoras de aprendizagens significativas contribuindo, desta forma para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. A educação inclusiva supera os limites da integração escolar, tanto ao nível da intervenção como ao nível do sucesso de todos os alunos ao torná-los capazes de corresponder às exigências do currículo, cujo desenvolvimento deve “adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa (Declaração de Salamanca, 1994, art.º28)”.

No sistema educativo português, a promoção e o desenvolvimento de uma educação inclusiva requer um trabalho de complexa articulação e envoltura entre os

diversos agentes educativos, nomeadamente pais e encarregados de educação, técnicos especializados, professores, pessoal não docente, entre outros, ou seja,

“obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino- aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças (Freire, 2008, p.6)”.

As escolas enfrentam então grandes desafios, quer do ponto de vista organizacional, quer do ponto de vista da necessária renovação pedagógica e do consequente desenvolvimento do currículo.

2.2 Políticas Nacionais de Inclusão para a Educação

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem vindo a assumir, no âmbito das políticas nacionais para a educação uma significativa preeminência. Com a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Portugal assumiu o compromisso de uma educação para todos.

Foi na década de 70 do século XX que a integração, em escolas públicas, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais se oficializou. Desde essa altura, até à atualidade foram publicados vários diplomas com políticas cruciais em matéria de inclusão.

Atente-se nalguns deles:

Quadro 5 – Principais Normativos Legais de Políticas Inclusivas

NORMATIVOS LEGAIS		
1977	Lei n.º 174/77 de 2 de maio	“Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público”.
1978	Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio	“Aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas”.

1980	Decreto-Lei nº170/80 de 29 de maio	“Alarga o âmbito e valoriza as prestações de segurança social à infância, juventude e família”.
1981	Decreto Regulamentar nº14/81 de 7 de abril	“Estabelece disposições relativas à atribuição de um subsídio de educação especial, instituído pelo Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de maio”.
1986	Lei nº46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)	“Estabelece o quadro geral do sistema educativo”. “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. (nº2 do artigo 2.º)
1991	Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto	“Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio”.
2008	Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro	“Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo”.
2018	Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho	“Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva”. “Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens”. Articula-se com o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho.
2019	Lei nº 116/2019 de 13 de setembro	“Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva”.

Em retrospectiva, a publicação do Decreto-Lei nº174/77 de 2 de maio regulariza o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica que integrem o sistema educativo público, os quais passam a estar sujeitos a um regime especial no que concerne a matrículas, dispensa e tipos de frequência e avaliação de conhecimentos (Artigo 1.º).

O Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio estende o mesmo tipo de dispositivos fixados pelo Decreto-Lei nº174/77 de 2 de maio, ao ensino primário, uma vez que o referido decreto restringia o âmbito da sua aplicação aos ensinos preparatório e secundário.

O Decreto-Lei nº170/80 de 29 de maio atribuía um subsídio a crianças e jovens portadores de deficiência pela frequência de estabelecimentos de educação especial. No nº1 do artigo 9.º pode ler-se que “a compensação de encargos com a frequência pelos descendentes ou equiparados, de estabelecimentos de educação especial, que impliquem pagamento de mensalidades é realizada mediante a concessão de subsídios em regime de compensação de despesas nos montantes e condições a fixar em regulamento próprio”. O n.º 5 do referido artigo acresce ainda que “é equivalente à frequência de educação especial, em condições e nos valores de participação a definir igualmente em regulamento, o apoio domiciliário de natureza docente e terapêutica prestado mediante prescrição médica a crianças e jovens cuja deficiência imponha ou aconselhe esse tipo de orientação”.

O Decreto Regulamentar nº14/81 de 7 de abril vem regimentar o subsídio de educação especial para crianças e jovens, instituído pelo Decreto-Lei nº170/1980 de 29 de maio. O artigo 2.º refere “conferem direito ao subsídio as crianças e jovens de idade não superior a 24 anos que possuam comprovada redução permanente de capacidade física, motora, orgânica, sensorial ou intelectual (...). No n.º 1, alíneas a) e b) pode ler-se respetivamente “frequentem estabelecimentos de educação especial que impliquem o pagamento de mensalidade”; “careçam de ingressar em estabelecimento de ensino particular de ensino regular, após a frequência de ensino especial, por não poderem ou deverem transitar para estabelecimentos oficiais ou, tendo transitado, necessitem de apoio individual por professor especializado”.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de outubro), principal instrumento de referência normativa das políticas educativas, “a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados. (...) A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas (Artigo 21.º)”.

O Decreto-Lei nº319/91 de 23 de agosto revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio e procurou dar resposta “às profundas transformações verificadas no sistema educativo português, decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo” e também às “recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino (...)”. Aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário. No n.º 2 do artigo 2.º são elencadas um conjunto de medidas conducentes à adaptação do processo de ensino-aprendizagem destes alunos, nomeadamente, alíneas “ a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) apoio pedagógico acrescido e i) ensino especial”.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro veio dar enquadramento às respostas educativas que devem ser implementadas no âmbito da adequação do processo de ensino e aprendizagem aos alunos com necessidades educativas especiais. Este diploma define então “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo (...)”. No n.º 2 do artigo 1.º pode ler-se que “a educação especial tem por objetivos 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 (...)”. Assim sendo “as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino-aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente de crianças e jovens com vista a assegurar, a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral” (nº1 do Artigo 4.º).

A 6 de julho de 2018, é publicado o Decreto-Lei nº 54 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, tendo como base a universalização da aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo, ou seja, procura garantir, ainda que através de percursos diferenciados, que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* seja alcançado por todos. Este diploma “estabelece os princípios e as normas que

garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (nº1 do Artigo 1.º). No nº 3 do artigo 5.º salienta-se que “as linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos”. Estas medidas encontram-se explicitadas, respetivamente nos artigos 8.º, 9.º e 10.º. O artigo 12.º remete para a constituição, em cada escola, de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). O artigo 13.º remete para a criação de um centro de apoio à aprendizagem (CAA) que se constitui como um recurso organizacional da escola. Este centro constitui-se no conjunto das respostas educativas como um complemento do trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à inclusão dos alunos que beneficiam de medidas adicionais, nomeadamente, adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e articula-se com Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. Tem como um dos seus princípios orientadores a “garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (nº3 do Artigo 4º)”.

Recentemente, a Lei 116 /2019 de 13 de setembro veio estabelecer a primeira alteração ao Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. O artigo 4.º atribui mais direitos ao pais e encarregados de educação, nomeadamente o direito de “participar na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, na qualidade de elemento variável; participar na elaboração e na avaliação do relatório técnico -pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, quando estes se apliquem e solicitar a revisão do relatório técnico -pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, quando estes se apliquem”. O artigo 7.º considera a possibilidade aplicação de outras medidas de suporte à aprendizagem e inclusão para além daquelas que se encontram previstas nos níveis de intervenção, a saber, universais,

seletivas e adicionais. O artigo 25.º abre a possibilidade do prosseguimento de estudos para além da escolaridade obrigatória. Para além destas alterações, elencam-se outras de carácter mais geral.

Constata-se então que em matéria de políticas públicas e de iniciativas legislativas, a educação inclusiva em Portugal tem sofrido ao longo das últimas décadas uma evolução considerável, o que acarreta necessariamente mudanças significativas na estrutura escolar.

2.3 Currículo e Diferenciação Curricular

A escola inclusiva é aquela que se orienta para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, oferecendo, para o efeito um conjunto de respostas educativas eficazes, e que garante uma educação de qualidade.

Na grande maioria das escolas atuais subjazem ainda modelos organizativos padronizados e com uma certa uniformização, ancorados numa linha de imutabilidade, isto é,

“a escola mantém até hoje a estrutura organizativa e as lógicas de ensino que a instituíram em épocas passadas, quando os públicos eram muito mais restritos e homogêneos e as finalidades menos ambiciosas para a maioria, embora mais seletivas para um leque restrito. É nessa lógica que toda a orgânica da escola ainda funciona, bem como as suas metodologias dominantes (Roldão, 1999, Barroso, 1999, citados por Roldão, 2008, p. 234)”.

Esta modalidade de organização não se coaduna com a filosofia adjacente a uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, para que a aprendizagem aconteça efetivamente para todos, mais do que nunca é preciso romper com esta visão tradicionalista de escola, reconfigurando-a e ressignificando-a, e perspetivar a heterogeneidade, a diversidade e a diferença que nela co-habitam como um desafio, pois “os currículos uniformes que temos tido não têm gerado sucesso (...); a escola inclusiva necessita que os alunos sejam considerados individualmente; (...) a revolução tecnológica impõe que se deem respostas adequadas com currículos que sejam efetivamente diversificados; os professores desejam e têm o direito a ser autónomos e (...) a globalização também não favorece a uniformidade curricular (Freitas *et al.*, 2001, p.13)”.

A escola tem que se ajustar à diversidade dos públicos que a frequenta, tem de ser capaz de responder às suas expectativas de forma alinhada com os seus diferentes estratos sociais e cultura díspar, entre outros. Numa escola que se quer verdadeiramente inclusiva, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*,

“afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos da educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho)”.

Para que todos os alunos aprendam efetivamente, é necessário ter em conta as suas especificidades, quer individuais, quer sociais, no acesso ao currículo pois,

“ao tentar-se conseguir a igualdade de oportunidades educativas sem assegurar um igual acesso ao currículo normal, a desigualdade é perpetuada de uma forma bem mais subtil, as escolas não conseguem responder à equidade simplesmente através do estabelecimento de programas especiais para os alunos. A prática de compensar as diferenças na aprendizagem através de uma facilitação do sucesso escolar para grupos selecionados de alunos, introduzindo standarts diferenciados, não pode ser aceite como um indicador de equidade educativa (Wang, 1997, p.54)”.

É condição impreterível de uma escola inclusiva de matriz democrática e humanista, garantir o desenvolvimento pleno e integral das capacidades e potencialidades de todos e de cada um dos seus alunos. A melhor resposta curricular à diferença e às necessidades diversas das crianças e jovens passa, segundo Roldão (2008, p.239), pela implementação de três princípios instituintes, nomeadamente:

- “Assunção clara de que o currículo se dirige a necessidades sociais de aprendizagem comuns – há que garanti-las a todos. Princípio da EQUIDADE.
- Perceção de que a diferenciação não é “desigualização” de metas; situa-se antes no plano dos processos de aceder e construir as aprendizagens de todos para o que há que aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didático e a organização do desenvolvimento do currículo. Princípio da QUALIDADE DA ACÇÃO.
- Reconhecimento de que o (não)impacto das políticas e do discurso curricular prende-se sobretudo com a cultura de escola e dos docentes, historicamente consolidada – há que investir na mudança dessas culturas, no interior da escola, em colaboração com a comunidade científica. Princípio da TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURANTE.”

Neste sentido, dado o seu carácter abrangente e transversal, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, constitui-se então como um dos instrumentos das políticas curriculares para responder às múltiplas diversidades dos alunos, nomeadamente

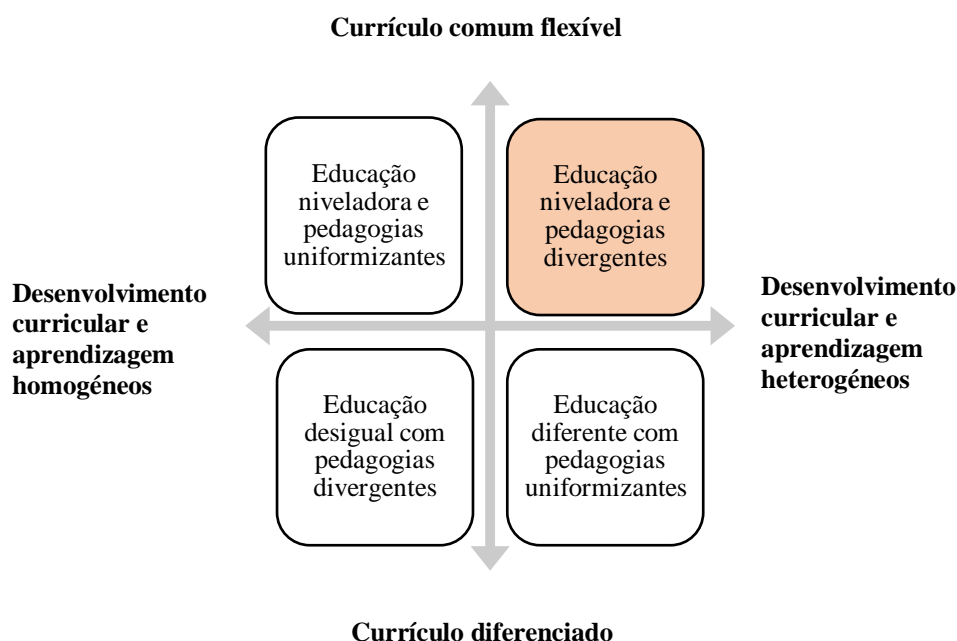
“a diversidade decorrente da heterogeneidade de qualquer grupo e que corresponde, afinal, a diferentes interesses, capacidades, predisposições; a diversidade que a própria frequência escolar vai criando pela acumulação de diferenças nos ritmos de aprendizagem e nos resultados dos alunos; a diversidade decorrente da pertença a grupos sociais, étnicos, culturais e linguísticos minoritários numa dada comunidade; a diversidade decorrente de condições específicas dos alunos que dão origem a necessidades educativas individuais (Leite, 2011, pp. 14-15)”.

Trata-se, pois de aproveitar o potencial educativo das diferenças, favorecer a singularidade e transformá-la em valor acrescentado ao processo de ensino-aprendizagem.

Para que todos os alunos possam alcançar as competências elencadas no *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e em contextos tão diversos, a gestão flexível do currículo afigura-se como fator potenciador do sucesso escolar, isto é, adequa-se e contextualiza-se o currículo comum ao projeto educativo da escola e às diferentes características e necessidades dos alunos e das turmas, consubstanciado em aprendizagens essenciais e significativas, o que acaba por potenciar uma educação mais holística.

Segundo Sacristán (2001, p.90) “na flexibilidade são melhor acomodados os sujeitos diferentes”. Ainda segundo o autor, defender o currículo comum não é sinónimo de uma pedagogia conducente à homogeneização e uniformização, mas como tal efeito acontece, da mesma forma, pode dar-se a partir de um currículo diferenciado.

Figura 3 – Currículo Comum e Currículo Diferenciado



Fonte: Adaptado de Sacristán (2001), A Educação Obrigatória: seu Sentido Educativo e Social, p.91.

Da análise da figura 3, depreende-se do quadrante superior direito que é possível manter a igualdade do currículo, recorrendo a “pedagogias divergentes”, isto é, a diferentes formas de acesso ao currículo comum, como resposta educativa às diferentes necessidades e características dos alunos, assegurando, desta forma o direito de todos e de cada um aprenderem em condições de equidade, em estreita correlação com os ideais de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A inclusão escolar tem, pois como derradeira finalidade o acesso ao currículo comum. No caso dos alunos com necessidades educativas especiais, a concretização desta finalidade passa necessariamente por processos de inovação curricular consubstanciados, nalguns casos, na diferenciação curricular em função da tipologia dessas necessidades, tendo sempre no horizonte o currículo comum.

O Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho procura garantir a equidade educativa de todos e de cada um dos alunos, identificando “as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar

para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação” (nº2 do Artigo 1.º).

2.3.1 Relatório Técnico-Pedagógico (RTP)

Ao abrigo do referido decreto, a identificação da necessidade das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão é feita ao diretor da escola e “efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno” (nº1 do Artigo 20.º). Essa identificação deve ser acompanhada dos fundamentos que justificam a necessidade de medidas de suporte, bem como de documentação relevante.

Por sua vez, o diretor solicita à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) a elaboração de um relatório técnico-pedagógico.

Nos casos em que a EMAEI entende que só devem ser mobilizadas medidas universais, isto é, diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Artigo 8.º), devolve o processo ao diretor com essa informação. Caso haja necessidade de mobilizar medidas seletivas, nomeadamente percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial, (Artigo 9.º) ou adicionais, a saber, frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, (Artigo 10.º), a EMAEI elabora um RTP, ouvindo os pais ou encarregados de educação durante a sua elaboração.

Nos casos em que sejam propostas adaptações curriculares significativas (medida adicional), o RTP é acompanhado de um programa educativo individual (PEI) que dele faz parte integrante.

Do RTP deve constar:

- “A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;
- As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;
- O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;
- Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;
- A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão”.

(Artigo 21.º)

Uma vez confirmada a anuência do encarregado de educação, o RTP, e se aplicável o PEI, é homologado pelo diretor, ouvido o conselho pedagógico.

2.3.2 Programa Educativo Individual (PEI)

De acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, o programa educativo individual, que já havia sido implementado com o Decreto-Lei nº319/99 e reformulado pelo Decreto-Lei nº3/2008, é um documento elaborado pela EMAEI para os alunos que têm adaptações curriculares significativas. Contém “a identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação de estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação” (nº1 do Artigo 24.º). Poderá ainda integrar outras medidas de suporte à inclusão a estabelecer pela EMAEI. Dele devem também constar:

- “O total de horas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino;
- Os produtos de apoio, sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo;
- Estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino, quando aplicável”.

(Artigo 24.º)

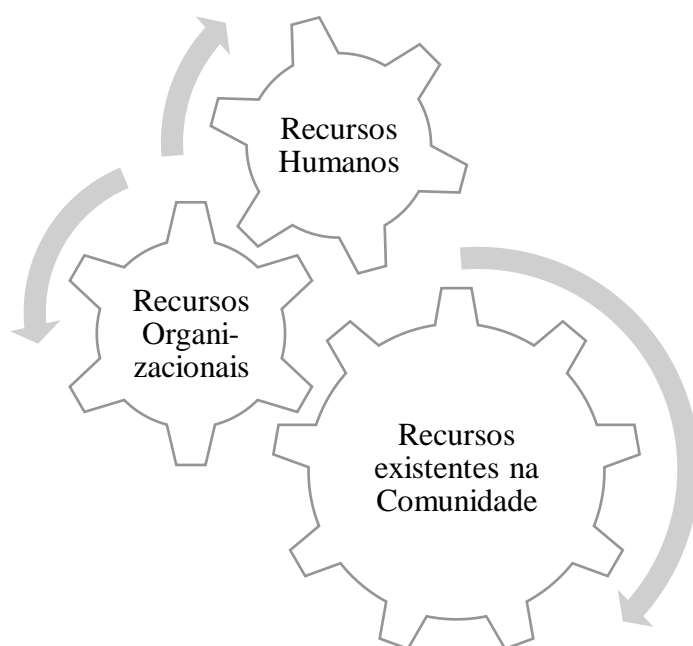
Tanto o RTP quanto o PEI são documentos dinâmicos devem ser revistos e, caso seja necessário, reformulados, atempadamente para assegurar que no início de cada ano letivo as medidas estipuladas sejam desde logo aplicadas.

2.3.3 Plano Individual de Transição (PIT)

O plano individual de transição (PIT) é um documento que complementa o PEI destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional ou possibilitando o prosseguimento de estudos para além da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro). Deve ser implementado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória e ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível pelo próprio aluno (Artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

Para que se cumpra o objetivo da educação inclusiva, as escolas têm que mobilizar todo um conjunto de recursos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão que se articulam entre si de forma cooperativa e complementar em função das necessidades e das medidas a implementar. (Figura 4)

Figura 4 – Recursos Específicos



Em retrospectiva, são recursos humanos específicos, os docentes da educação especial, os técnicos especializados, os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

Os recursos organizacionais configuram a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, o centro de apoio à aprendizagem, as escolas de referência no domínio da visão, as escolas de referência para a educação bilingue, as escolas de referência para a intervenção precoce na infância, os centros de recursos de tecnologias da informação e da comunicação para a educação especial.

No âmbito dos recursos específicos existentes na comunidade salientam-se as equipas locais de intervenção precoce, as equipas de saúde escolar dos ACES/ULS (Agrupamentos de Centros de Saúde / Unidades Locais de Saúde), as CPCJ (Comissões de Proteção de Crianças e Jovens), os CRI (Centros de Recursos para a Inclusão), as instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e de acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local e por fim, os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o ministério da educação. (Artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

Em síntese, a educação de todos e de cada um dos alunos perspectiva-se agora “em termos das suas potencialidades e capacidades, para o que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade, são condições fundamentais a ter em conta” (Silva, 2009, p.145). Este perspetivar da educação tem vindo a produzir gradualmente modificações significativas nas escolas e, por consequência torna-se absolutamente necessária uma efetiva reorganização educacional.

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III – Metodologia de Investigação

A fiabilidade dos resultados de uma investigação resulta de um trabalho organizado e rigoroso, precedido por um caminho composto por diversas regras e etapas fundamentais. Este capítulo inicia-se com a apresentação da problemática e dos objetivos da investigação. Define-se a orientação metodológica e faz-se uma breve caracterização do caso em estudo. Identifica-se a técnica de recolha de dados e são tecidas algumas considerações sobre os participantes sem quebra do compromisso do sigilo ético. Por fim é feita uma descrição dos procedimentos de análise e tratamento dos dados.

3.1 Problemática e Objetivos do Estudo

O grande desafio que se coloca às escolas do séc. XXI é o paradigma da educação inclusiva. Em alinhamento com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o sistema educativo português tem vindo a definir e a redefinir todo um conjunto de políticas educativas alicerçadas em fundamentos e princípios democráticos que garantem o direito a uma educação humanista e de qualidade para todos.

“O futuro já não é o que era, diz um graffito numa rua de Buenos Aires. O futuro prometido pela modernidade não tem, de facto, futuro, (...) perante isso só há uma saída, reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de ser. Com isso assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais” (Santos, 1997, p.322).

A escola atual encontra-se em franco processo de desconstrução histórico-social para uma (re)construção e ressignificação político-pedagógica, isto é, em franco processo de profundas mudanças quer a nível organizacional e procedimental, quer a nível metodológico e de conceções e de práticas de renovação/inação pedagógica, ou seja, “o desafio atual parece ser o de tornar as práticas inclusivas efetivas para todos em todos os contextos e em todas as atividades” (Panaças, 2012, p.2).

A consolidação desta realidade passa necessariamente por respostas educativas eficazes e mudanças concretas ao nível de,

- “Liderança eficaz, não só do diretor, mas difundida através da escola;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa”.

(Ainscow, 1997, p.24)

No âmbito do Quadro de referência do 3.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas, iniciado em 2019, o fator inclusão constitui-se como indicador-chave. No n.º 1 do artigo 8º da Lei n.º 31/2002, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, pode ler-se que “a avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta (...) em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e de eficácia das mesmas”.

A problemática subjacente a este estudo prende-se com o facto da inclusão escolar ainda não ser uma realidade efetivamente concretizada, sendo as respostas educativas ainda muito tímidas. Neste sentido pretendem-se conhecer que procedimentos internos de inclusão é que as escolas de um Agrupamento da região de Aveiro estão a adotar e evidenciar os constrangimentos inerentes, associados aos novos requisitos da avaliação externa das organizações escolares.

Segundo Pacheco, 1995, citado por Pacheco, 2006, p.13, “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes, com novos dados, até à procura de uma interpretação válida coerente e solucionadora”. O problema a investigar deve ser formulado em forma de uma pergunta ou de uma questão e “uma boa pergunta de partida deve poder ser tratada. Deve-se poder trabalhar eficazmente a partir dela e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder” (Quivy e Campenhoudt 2008, p.8). A problemática deste estudo organiza-se em torno de duas questões específicas fundamentais:

- Até que ponto é que as escolas estão a adotar procedimentos internos de inclusão?

- Quais os constrangimentos inerentes à implementação de processos internos de inclusão nas escolas à luz dos indicadores do Quadro de referência do 3º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas?

No âmbito do presente estudo empírico definiu-se como *objetivo geral* de investigação:

- Aferir em que medida é que as escolas estão a implementar procedimentos internos de inclusão escolar, alinhados com o Quadro de referência do 3º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas.

Definiram-se ainda como *objetivos específicos*:

- Identificar as perceções e os discursos dos professores sobre a inclusão escolar;
- Perceber como é que a inclusão está a ser implementada nas escolas;
- Averiguar os constrangimentos que poderão obstaculizar o exercício de uma educação escolar verdadeiramente inclusiva;
- Discutir a relação entre os processos de inclusão escolar implementados e os indicadores do Quadro de referência do 3.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas.

3.2 Orientação metodológica

Para Minayo e Sanches (1993, p.240) “o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular essa articulação”, isto é, o caminho trilhado pelo investigador para chegar a um fim ou objetivo. Com o intuito de responder às questões de investigação e atendendo aos objetivos elencados, o estudo realizado privilegiou uma abordagem de natureza essencialmente quantitativa, complementada com uma pequena abordagem de natureza qualitativa que põe em evidência a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bodgan & Biklen, 1994, p.11).

Numa investigação qualitativa,

- “a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na sua recolha;
- os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados ou produtos;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- o investigador preocupa-se, particularmente, em tentar compreender o significado que os sujeitos dão às suas experiências”.

(Bodgan & Biklen, 1994, pp. 47-50)

Em virtude da sua natureza fundamentalmente descritiva e interpretativa, esta investigação inscreve-se no âmbito dos estudos naturalistas por dar “especial ênfase aos estudos descritivos (de teor qualitativo ou quantitativo), (...) centrada nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso” (Afonso, 2005, p.10).

O presente estudo debruça-se sobre um fenómeno educativo, dentro de um contexto da vida real, integrando, para o efeito, um estudo de caso, isto é, desenvolve-se “deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir nela o que há de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p.2). Esta abordagem metodológica configura o seguinte:

- “O caso é “um sistema limitado” – logo tem fronteiras “em termos de tempo ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994): a primeira tarefa do investigador é pois definir as fronteiras do “seu” caso de forma clara e precisa.
- Segundo, é um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direção à investigação.
- Terceiro tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens,1998); a palavra holístico é muitas vezes usada nesse sentido.
- Quarto, a investigação decorre em ambiente natural.
- Quinto, o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.”.

(Coutinho & Chaves, 2002, p.224)

O estudo de caso é uma abordagem metodológica que tem as suas vantagens e as suas desvantagens. Se por um lado permite uma compreensão mais profunda de um caso particular, por outro tem limitações ao nível das generalizações.

Segundo Stake (2007, p.24),

“o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso”.

A principal desvantagem do estudo de caso,

“consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, os diversos processos interativos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso dos sistemas ou organizações” (Bell, 2002, p.23).

3.2.1 O caso em estudo: Agrupamento de escolas da região de Aveiro

O distrito de Aveiro situa-se no litoral-centro do país e abrange uma área de cerca de 2800 Km². A capital de distrito é a cidade de Aveiro. Tem dezanove concelhos, nomeadamente, Mealhada, Anadia, Águeda, Oliveira do Bairro, Ovar, Albergaria-a-Velha, Aveiro, Arouca, Vagos, Sever do Vouga, Vale de Cambra, Ílhavo, Castelo de Paiva, Espinho, São João da Madeira, Oliveira de Azeméis, Santa Maria da Feira, Murtosa, Estarreja, e cerca de 720.000 habitantes.

O Agrupamento de Escolas em análise situa-se num dos seus concelhos, tendo sido constituído em 2010 em resultado do processo de agregação. É composto por 11 escolas. Dos órgãos de administração e gestão fazem parte a Direção, o Conselho Pedagógico, o Conselho Geral e o Conselho Administrativo. As estruturas de orientação educativa são compostas pelos Departamentos Curriculares, Área Disciplinar, Conselhos de Diretores de Turma, Conselhos de Turma, Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAIE) e Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

Dos documentos consultados e publicitados na sua página eletrónica, constata-se que é o único Agrupamento do concelho que leciona os três ciclos do ensino básico, o ensino secundário regular e cursos das vias profissionalizantes. Tem uma população escolar de cerca de 2756 alunos distribuída pelos diferentes níveis e ciclos de ensino. O corpo docente é constituído por cerca de 260 professores, pertencendo cerca de 86% ao quadro, sendo os restantes 14%, docentes contratados. A estabilidade do corpo docente permite-lhe a identificação com a realidade socioeconómica do concelho. O pessoal não docente é constituído por 115 elementos, nas diversas categorias, isto é, 28% desempenham funções como assistentes técnicos e 72%, as funções inerentes aos assistentes operacionais. Os encarregados de educação apresentam, na generalidade uma formação escolar mínima que compromete, de alguma forma o acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus educandos.

O Agrupamento foi alvo de avaliação externa no decurso do 2º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas. No Relatório elaborado pela IGEC (2013, pp.1-10) verifica-se que obteve a menção de *MUITO BOM* nos três domínios do Quadro de referência deste ciclo, nomeadamente *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*. Como pontos fortes salientaram-se:

- “Estratégia para a inclusão e integração de todas as crianças e alunos, resultante do envolvimento de equipas multidisciplinares e dos parceiros, promotora da igualdade de oportunidades e do convívio com a diferença;
- Diversidade de projetos e de parcerias, pelo seu forte contributo para o reforço das condições de prestação do serviço educativo e a multiplicação de oportunidades de aprendizagem das crianças e dos alunos nos campos científico, social e artístico;
- Organização de turmas no modelo *Fénix* como resposta às diferentes necessidades e expectativas dos alunos, promotora de equidade na prestação do serviço educativo;
- Liderança da diretora, acompanhada pelos restantes elementos da direção, com impacto na definição de documentos orientadores úteis e consistentes, na coesão e na forte abertura do Agrupamento ao meio” (p.9-10).

Como áreas a melhorar identificaram-se:

- Desenvolvimento de medidas que promovam a responsabilização e a articulação partilhadas e sistemáticas entre órgãos de direção, administração e gestão e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, no sentido de garantir a avaliação e a eficácia das estratégias educativas delineadas e implementadas com vista à melhoria do sucesso;

- Observação direta da prática letiva em sala de aula, no sentido de ampliar os processos de partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas;
- Aprofundamento do processo de autoavaliação, como melhoria do conhecimento sobre o desempenho organizacional, das práticas profissionais e da prestação do serviço educativo” (p.10).

A qualidade do serviço público de educação resulta também de um investimento no desenvolvimento de um processo de autoavaliação, capaz de gerar ações de melhoria sustentada. Para o efeito, o Agrupamento tem uma equipa de avaliação interna “que, no seu processo de autoavaliação, pretende abranger todos os aspetos da vida escolar e facultar à comunidade escolar momentos de reflexão e aperfeiçoamento do seu plano de desenvolvimento, avaliando as seguintes dimensões: organização, gestão e administração, organização pedagógica, recursos humanos, serviços e resultados escolares. Anualmente é elaborado um relatório e desenvolvido um plano de ação” (Fontes: Documentos publicitados na página eletrónica do Agrupamento).

Em 2017/2018, o Agrupamento, aderiu de forma voluntária, ao *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (PAFC), modelo pedagógico que se generalizou a todas as escolas e agrupamentos em 2018/2019, o que acabou por se revelar uma oportunidade para “pensar a escola”.

No Relatório de Avaliação Interna de 2018 refere-se que a adesão a este modelo (PAFC) constituiu um enorme desafio para toda a comunidade educativa,

“particularmente para professores, para as lideranças intermédias e para a diretora, pois implica estratégias de flexibilização, trabalho essencialmente colaborativo, quer no planeamento, quer na execução, valorização de novos instrumentos de avaliação e conseqüente reestruturação dos critérios, aulas mais ativas e participadas, a escola centrada no aluno. O sucesso deve ser garantido para todos, assumindo a inclusão um papel relevante, traduzido em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, mobilizados em situações concretas e potenciando o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA” (pp.7-8).

Neste sentido, a equipa de autoavaliação reconhece e salienta a importância de se refletir e analisar criticamente a escola, como forma de se identificarem áreas prioritárias de ação e para que se consigam gerar e implementar ações de melhoria que fomentem a qualidade em educação.

No Agrupamento está claramente implementada uma cultura de autoavaliação que, conjugada com um olhar externo, tem contribuído largamente para o desenvolvimento institucional e para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado

3.2.2 Técnica de recolha de dados

Sendo este estudo uma investigação de natureza empírica optou-se pelo inquérito por questionário como técnica de recolha de informação privilegiada, necessária ao desenvolvimento do processo de investigação. Inicialmente estava também previsto fazer uma análise a todos os documentos atualizados e produzidos no Agrupamento e que não se encontram publicitados na sua página eletrónica, o que acabou por se revelar inviável devido ao atual contexto de pandemia vivenciado desde março de 2020.

O inquérito por questionário “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos com o objetivo de generalizar “(Ghiglione & Matalon, 2001, p.8). É uma técnica de recolha de dados que se aplica num curto espaço de tempo, a um grande número de indivíduos, sendo “constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos” (Freixo, 2011, p.197).

Formulam-se as perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa, procurando-se a obtenção de respostas rigorosas e objetivas. Essencialmente, a sua finalidade consiste em descobrir regularidades nos comportamentos, atitudes e opiniões numa população vasta.

“Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa, estes processos tornam possível o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Os questionários e as entrevistas podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento, está a decorrer. Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação, ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando origem a dados de frequência” (Tuckman, 2000, pp.307-308).

Esta técnica de recolha de dados pode ser usada tanto em abordagens de natureza qualitativa, como em abordagens de natureza quantitativa, pois “ o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida, mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (Carmo e Ferreira, 2008, p.139). É um instrumento de investigação que comporta vantagens, mas também configura algumas desvantagens.

Quanto às vantagens salienta-se o seu carácter económico, o anonimato dos inquiridos, bem como,

“a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação; o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método. É preciso sublinhar, no entanto, que esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão” (Quivy & Campenhout, 2008, p.189).

No que diz respeito às desvantagens, não é viável a sua aplicação a universos relativamente heterogéneos e pode induzir respostas sem conteúdo substantivo, o que por sua vez dificulta a análise rigorosa do fenómeno em estudo, ou seja,

“como limitações temos a rígida ordenação das perguntas, sendo as respostas de conteúdo e profundidade da informação relativamente limitados, serem dadas respostas com intenção de agradar ao inquiridor, por vezes de forma inconsciente, a credibilidade do questionário é fraca e dificilmente as relações causais são demonstradas. Raramente os inquiridos completam os itens de “outras” respostas nas questões semiabertas e existe uma certa tendência, nas questões abertas, para a “não-resposta” quando é solicitado a apresentação de “sugestões” ou referenciar considerações “menos positivas” num determinado sistema de avaliação” (Serafim, 2007, p. 158).

Na presente investigação aplicou-se um inquérito por questionário, de administração direta (respostas registadas pelo inquirido num formulário), construído por um conjunto de questões pré-elaboradas.

O questionário é constituído por três partes, organizadas em cinco secções.

Na primeira parte, *secção um*, é feita uma pequena contextualização do estudo, apela-se à colaboração dos inquiridos e são dadas breves indicações para o seu preenchimento. Na segunda parte, *secção dois*, são solicitados alguns dados pessoais e

profissionais aos respondentes, salvaguardando-se o seu anonimato. A terceira parte comporta três secções, organizadas por domínios.

Estes domínios constam do Quadro de referência do 3.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas e Agrupamentos (IGEC, 2019) e cada um deles é constituído por um conjunto de questões, construídas a partir de uma seleção feita previamente dos seus campos de análise e referentes, considerados de grande relevância para os objetivos da investigação.

A *secção três* é consagrada ao *O Domínio I – Autoavaliação*, e comporta uma questão de resposta fechada e uma questão de resposta aberta. A *secção quatro* integra o *Domínio III – Prestação do serviço educativo*, que é constituído por nove questões de resposta fechada e por uma questão de resposta aberta. A *secção cinco* é dedicada ao *Domínio IV – Resultados*, e é composta por seis questões de resposta fechada e uma questão de resposta aberta.

Depois de submetido, os respondentes recebem a informação de que as suas respostas foram registadas.

Antes da sua aplicação a todo o universo de investigação, o questionário foi objeto de validação por especialistas na área e foi sujeito a um pré-teste, pois “quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.157).

Para o efeito, foi aplicado a um número reduzido de docentes, de diferentes ciclos de ensino e das diferentes escolas que integram o Agrupamento, com o objetivo fundamental de eventualmente poder ter que ser necessário proceder à correção e ajustamento de alguma questão e verificar o tempo dispendido no seu preenchimento. Solicitou-se a opinião dos respondentes, no que concerne à compreensão e clarificação dos itens.

Foram feitas pequenas alterações ao nível da formulação das perguntas e, para minimizar algumas das desvantagens das questões de resposta fechada, tipo escala de Likert, inseriram-se três questões de natureza aberta com o intuito de se obter informação mais rica e colmatar a falta de aprofundamento de natureza qualitativa. Isto é, para além

das questões sobre factos que, de acordo com Freixo (2011, p.199) “constituem toda a informação detida pelos sujeitos e que em princípio são suscetíveis de serem conhecidas de outra forma sem ser através de um inquérito”, passou a incorporar também questões em que os inquiridos podem expressar as suas opiniões, ou seja, perguntas “que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc.” (Freixo, 2011, p.199). Uma vez terminada a versão final, procedeu-se à sua aplicação a todo o universo em estudo.

3.2.3 Participantes

O inquérito por questionário foi enviado a todos os docentes do Agrupamento por correio eletrónico. No email a solicitar o pedido de colaboração, foram brevemente explicados os objetivos do estudo e juntamente foi disponibilizado o *link* de acesso ao inquérito.

Numa primeira fase, a taxa de respondentes foi reduzida, apenas 21,5%. Como estratégia para aumentar o número de respostas foi enviado um lembrete, a fazer novamente um apelo à colaboração, alguns dias antes do fim do prazo estipulado para o respetivo preenchimento. Houve um ligeiro incremento da taxa de respostas, mais 11,5%, embora pouco significativo. A elevada taxa de não respostas é o resultado provável de algum desinteresse e saturação, por via dos inúmeros convites que são enviados frequentemente aos docentes para participarem em estudos desta natureza. Por consequência, receberam-se e validaram-se 86 inquéritos por questionário, o que corresponde a uma taxa de 33% da totalidade do universo em estudo.

Considera-se, contudo, que a parcela da população respondente é significativa e os resultados da investigação são substantivos, apesar de não poderem ser generalizados uma vez que não existem garantias de representatividade. Esta situação não é atípica, veja-se, por exemplo o caso de um estudo realizado sobre o papel das Tecnologias de Informação Geográfica (TIG) no ensino da Geografia, publicado na Revista Eletrónica de Geografia e Ordenamento do Território (GOT) em 2014, o caso de um estudo feito em 2015, no âmbito de uma dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, intitulada “Autoavaliação e Melhoria Contínua numa Escola Secundária” de Magda Sofia Alves dos Santos ou o caso de um estudo intitulado “Trabalho Colaborativo Entre Docentes – Um Estudo de Caso”,

realizado em 2013 no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica, apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus em Lisboa, por Rute Isabel Antunes Garret Lourenço Milheiro.

3.2.4 Procedimentos na análise e tratamento dos dados

A análise e tratamento dos dados obedece à estrutura do inquérito por questionário e resulta da totalidade das respostas para cada uma das questões. “Na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem; da mesma forma, há que ter em atenção para não generalizar com base em dados insuficientes... Quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base sólida para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (Bell, 2002, pp.158-159).

Os dados recolhidos das questões de resposta fechada foram tratados estatisticamente e analisados de forma descritiva. “A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (Reis, 1996, p.15), ou seja, pode ser definida como “o conjunto de técnicas e de regras que reúnem a informação recolhida sobre uma amostra ou população, e isso sem distorção nem perda de informação” (Huot, 2002, p.60). Para cada uma das perguntas foi feita a representação gráfica das respostas, sendo também elaborada a respetiva tabela de frequências para aferir o grau de concordância dos inquiridos.

Para analisar os dados recolhidos das questões de resposta aberta, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, isto é, “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson, 1952, citado por Bardin, 1977, p.36). Segundo Minayo (2004, p.203) a “ (...) análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem”. Ou seja, a análise de conteúdo tem como objeto de estudo a informação revestida de sentido, pelo que foi através desta técnica que

se procurou compreender os significados que, subjetivamente, se encontram no discurso dos participantes. De salientar ainda que “não se trata de um instrumento, mas de um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objetivos” (Sousa, 2005, p.264).

Para o efeito, definiram-se categorias de significação do conteúdo das respostas abertas do inquérito por questionário, “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (Bardin, 1977, p.37), com recurso a uma matriz de codificação, cuja estrutura se pode verificar no exemplo seguinte:

Tabela nº 1: Matriz de codificação

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Aqui são agregados os grandes temas.	Subtemas mais importantes dentro de um determinado grande tema.	Fragmentos de texto que se tomam por indicativo de uma característica (categoria e subcategoria).	Encontram-se fragmentos do texto que englobam a unidade de registo, contextualizando a unidade de registo no curso do inquérito.

(Fonte: Adaptado de Bardin, 1977)

Procedeu-se também à “transformação” das unidades de registo de cada resposta em indicadores e elaboraram-se tabelas de frequências. A forma como a informação foi organizada permitiu a análise e o tratamento dos dados recolhidos, de acordo com os objetivos da investigação.

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo, os dados são apresentados e analisados por secções. A primeira secção diz respeito à caracterização dos inquiridos. A segunda secção explicita o produto da investigação referente ao *Domínio I – Autoavaliação*. Na terceira secção apresentam-se e

analisam-se os dados obtidos no *Domínio III – Prestação do Serviço Educativo*. A quarta secção diz respeito ao exame dos dados conseguidos no *Domínio IV – Resultados*.

Os dados das questões de resposta fechada encontram-se representados graficamente e foram analisados através de tabelas de frequências. Os dados das questões de natureza aberta foram analisados com base em unidades de análise e categorias e também com recurso a tabelas de frequências.

4.1 Caraterização dos participantes

A caraterização dos participantes neste inquérito por questionário foi feita a partir de cinco variáveis previamente definidas: Faixa Etária; Sexo; Tempo de Serviço/Anos; Situação profissional e Habilitações académicas.

Questão nº1- *Idade*

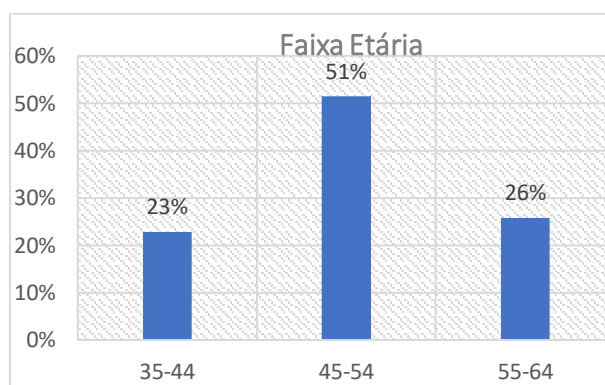


Gráfico 1 – Faixa Etária

A análise do Gráfico 1 permite verificar que 23% dos participantes se situa na faixa etária entre os 35 e os 44 anos, 51% entre os 45 e os 54 anos e 26% entre os 55 e os 64 anos.

Questão nº2 - Sexo

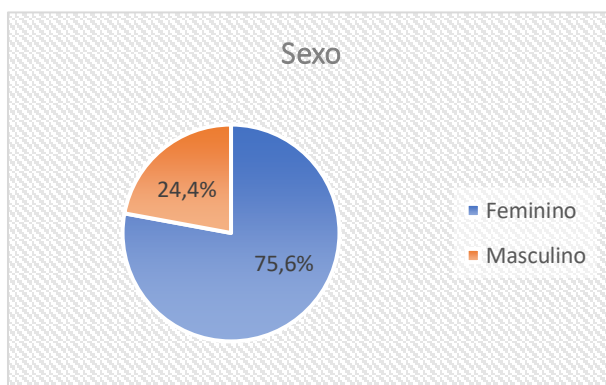


Gráfico 2 - Sexo

Constata-se da leitura do Gráfico 2 que 75,6% dos respondentes são do sexo feminino e 24,4% são do sexo masculino.

Questão nº3 - Tempo de Serviço/Anos

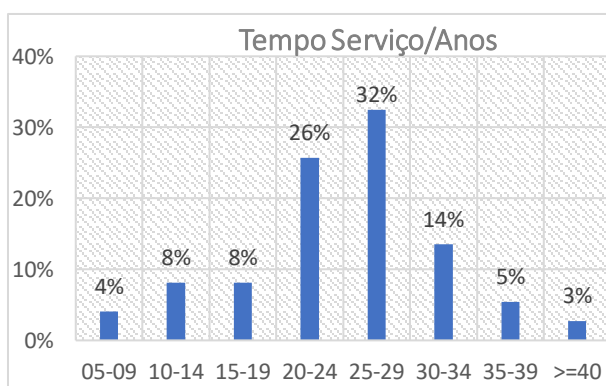


Gráfico 3 – Tempo de Serviço/Anos

No que concerne à distribuição dos participantes pelo tempo de serviço/anos verifica-se, a partir da análise do Gráfico 3, que a maior percentagem de respondentes (32%) totaliza entre 25 a 29 anos e a menor percentagem (3%) tem 40 ou mais anos de serviço. Quatro por cento (4%) da totalidade dos respondentes tem entre 5 a 9 anos de tempo de serviço; 5% tem entre 35 a 39 anos; 8% contabiliza 10 a 14 anos; no intervalo de 15 a 19 anos existem mais 8% da totalidade dos participantes; 14% tem entre 30 a 34 anos e 26% tem entre 20 a 24 anos de tempo de serviço.

Questão nº4 – *Situação Profissional*

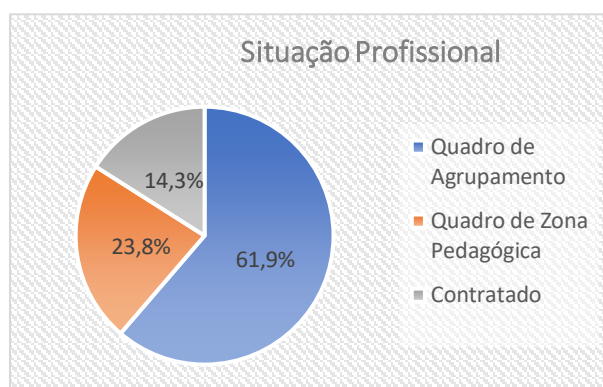


Gráfico 4 – Situação Profissional

A análise do Gráfico 4 permite constatar que a grande maioria dos docentes pertence ao Quadro de Agrupamento (61,9%), o que denota um corpo docente estável. Pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica 23,8% dos professores e 14,3% são contratados.

Questão nº5 – *Habilitações Académicas*

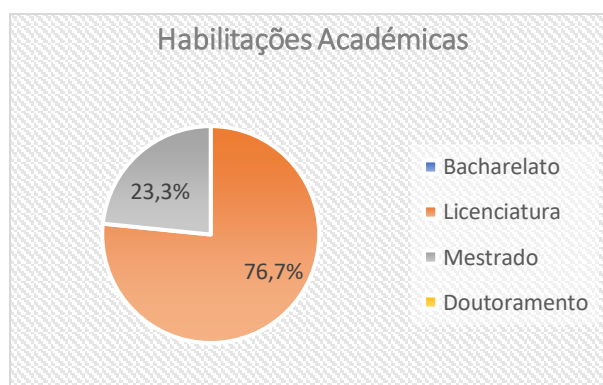


Gráfico 5 – Habilitações Académicas

O Gráfico 5 permite verificar que 76,7% dos docentes têm como habilitação académica a licenciatura, e os restantes 23,3%, mestrado.

4.2 Domínio I – Autoavaliação

Questão nº6 - *O processo de autoavaliação do Agrupamento tem contribuído para a melhoria da educação inclusiva (implementação de medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte).*

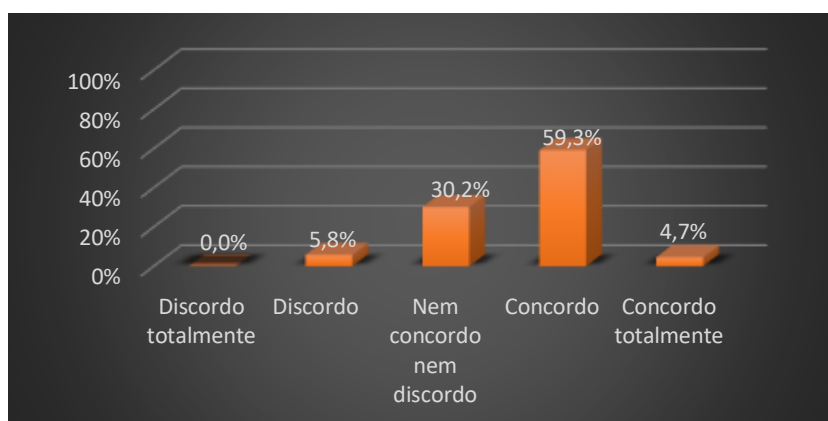


Gráfico 6 – Questão nº 6

A análise do Gráfico 6 permite verificar que 59,3% dos docentes concorda que o processo de autoavaliação do Agrupamento tem contribuído para a melhoria da educação inclusiva, no entanto, apenas 4,7% concorda totalmente. Trinta vírgula dois por cento (30,2%) refere que não concorda nem discorda, 5,8% discorda e nenhum docente referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 2: Tabela de Frequências- Questão 6

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº6	Ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	5	5,8%	5,8%	5
Nem concordo nem discordo	26	30,2%	36,0%	31
Concordo	51	59,3%	95,3%	82
Concordo totalmente	4	4,7%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

		<p>- Ferramenta incompleta</p> <p>- Definição/ reformulação de estratégias</p> <p>- Melhoria de procedimentos</p>	<p><i>divulgação alargada e consequente das conclusões.” 15</i></p> <p><i>“É sempre uma ferramenta estratégica de apoio, mas muito incompleta” 6</i></p> <p><i>“Permite reformular estratégias e verificar o que está a correr mal” 27</i></p> <p><i>“Deste modo, e mediante os resultados plasmados na autoavaliação, temos uma base de sustentação para decidir da manutenção dessas mesmas estratégias ou da sua reformulação, a qual se apoiará naqueles motivos, ponderados e derivados da análise realizada no processo de autoavaliação” 30</i></p> <p><i>“É um processo que supostamente aponta as falhas. Logo, em consequência permite ao agrupamento melhorar processos.”8</i></p> <p><i>“O processo de autoavaliação permite analisar em que medidas as estratégias tomadas estão a surtir efeito, melhorando os aspetos negativos.” 42</i></p> <p><i>“Corrigir ou consolidar práticas.” (...) “Procurar melhorar procedimentos.”53</i></p> <p><i>“Todas as reflexões sobre a prática docente produzem melhorias ao nível dos procedimentos em análise, pelo que também produzem melhorias no âmbito da inclusão escolar.” 38</i></p>
--	--	---	---

O Quadro 6 permite constatar, mediante a análise do discurso dos inquiridos, que o processo de autoavaliação do agrupamento se constitui como uma ferramenta essencial de apoio e sustentação dos processos de tomada de decisão no âmbito da inclusão escolar, uma vez que se revela bastante útil para a realização do planeamento e diagnóstico da situação, permitindo a recolha de dados, a definição e reformulação de estratégias e consequente melhoria dos procedimentos. No entanto, um dos inquiridos considera que, apesar de importante, é uma ferramenta incompleta, mas não diz porquê.

Tabela nº 3: Tabela de Frequências- Questão 7

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº7	ni	fi(%)	Fi	Ni
Planeamento e Diagnóstico	4	4,7%	4,7%	4
Recolha de dados	2	2,3%	7,0%	6
Ferramenta Incompleta	1	1,2%	8,1%	7
Definição e Reformulação de Estratégias	2	2,3%	10,5%	9
Melhoria de Procedimentos	4	4,7%	15,1%	13
Sem resposta/Não válidas	73	84,9%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa FI – frequência relativa acumulada NI frequência absoluta acumulada.

Verifica-se, a partir da análise da Tabela de Frequências relativa à Questão 7 que 4,7% dos respondentes considera que o processo de autoavaliação se constitui como uma ferramenta estratégica de apoio e sustentação dos processos de tomada de decisão no âmbito da inclusão escolar, ao considerá-la essencial para o planeamento e o diagnóstico; para 2,3% dos inquiridos é uma ferramenta estratégica porque permite a recolha de dados; 1,2% considera-o uma ferramenta incompleta; 2,3% dos docentes refere que o processo de autoavaliação é importante porque permite a definição e reformulação de estratégias e 4,7% refere que é uma ferramenta essencial para a melhoria de procedimentos. Constatase também que a taxa de não respondentes ou com resposta não válida foi de 84,9% .

4.3 Domínio III – Prestação do Serviço Educativo

Questão nº 8 - *O Agrupamento desenvolve atividades promotoras do bem-estar de todas as crianças e alunos.*

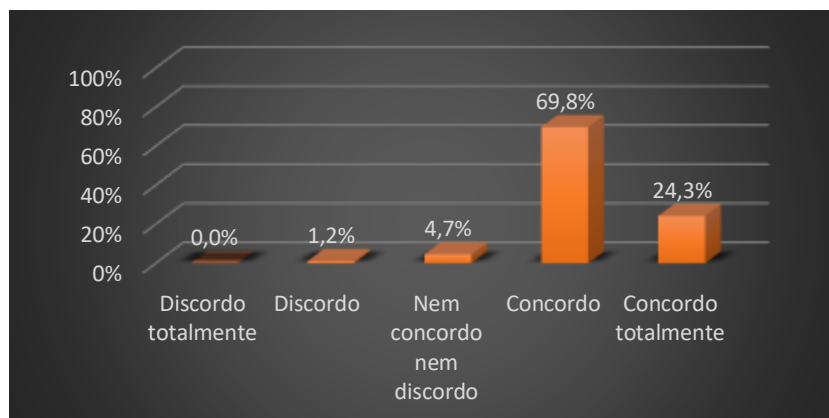


Gráfico 7 – Questão nº8

O Gráfico 7 permite constatar que 69,8% dos docentes concorda que o Agrupamento desenvolve atividades promotoras do bem-estar de todas as crianças e alunos, e referiram concordar totalmente 24,3% dos respondentes. Quatro vírgula sete por cento dos docentes (4,7%), nem concorda nem discorda e apenas 1,2% refere discordar. Nenhum docente referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 4: Tabela de Frequências- Questão 8

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº8	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	1	1,2%	1,2%	1
Nem concordo nem discordo	4	4,7%	5,9%	5
Concordo	60	69,8%	75,7%	65
Concordo totalmente	21	24,3%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

A análise da Tabela de Frequências relativa à Questão 8, mostra que existe um grau de concordância em 81 dos inquiridos (94,1%), no que concerne ao desenvolvimento de atividades promotoras do bem-estar de todas as crianças e alunos, e que 5 dos inquiridos (5,9%), ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 9 - *O Agrupamento tem implementado um conjunto de medidas eficazes de prevenção e proteção de comportamentos de risco.*

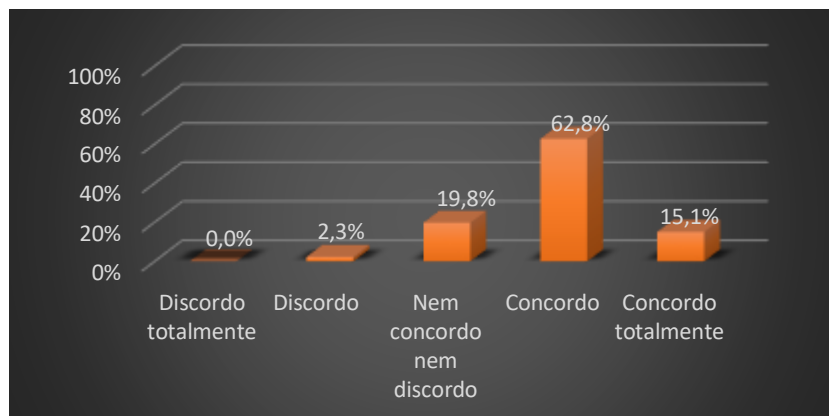


Gráfico 8 – Questão nº9

A análise do Gráfico 8 permite verificar que 62,8% dos docentes concorda que o Agrupamento tem implementado um conjunto de medidas eficazes de prevenção e proteção de comportamentos de risco, enquanto que 15,1% concorda totalmente. Verifica-se também que 19,8% dos docentes, nem concorda nem discorda e apenas 2,3% refere discordar. Nenhum dos respondentes referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 5: Tabela de Frequências- Questão 9

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº9	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	2	2,3%	2,3%	2
Nem concordo nem discordo	17	19,8%	22,1%	19
Concordo	54	62,8%	84,9%	73
Concordo totalmente	13	15,1%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
Ni – frequência absoluta acumulada.

Infere-se da leitura da Tabela de Frequências relativa à Questão nº 9, que 67 respondentes (77,9%) evidenciaram um grau de concordância ao nível da implementação de medidas eficazes de prevenção e proteção de comportamentos de risco, e que 19 dos respondentes (22,1%), ou não concorda ou não tem opinião.

Questão nº 10 - *O Agrupamento promove o reconhecimento da diversidade de todas as crianças e alunos.*

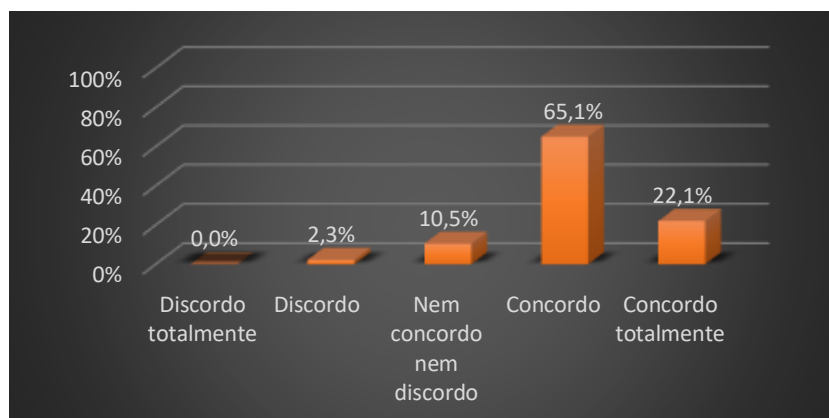


Gráfico 9 – Questão nº10

A leitura do Gráfico 9 mostra que 65,1% dos docentes concorda que o Agrupamento promove o reconhecimento da diversidade de todas as crianças e alunos. Vinte e dois vírgula um por cento dos respondentes (22,1%) refere concordar totalmente. Apenas 10,5% dos inquiridos, nem concorda nem discorda e 2,3% refere discordar. Nenhum dos inquiridos respondeu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 6: Tabela de Frequências- Questão 10

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº10	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	2	2,3%	2,3%	2
Nem concordo nem discordo	9	10,5%	12,8%	11
Concordo	56	65,1%	77,9%	67
Concordo totalmente	19	22,1%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

A análise da Tabela de Frequências relativa à Questão nº 10, permite verificar que existe um grau de concordância em 75 inquiridos (87,2%), quanto à promoção do reconhecimento da diversidade de todas as crianças e alunos, e que 11 dos inquiridos (12,8%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº11 - *O Agrupamento tem implementado práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva.*

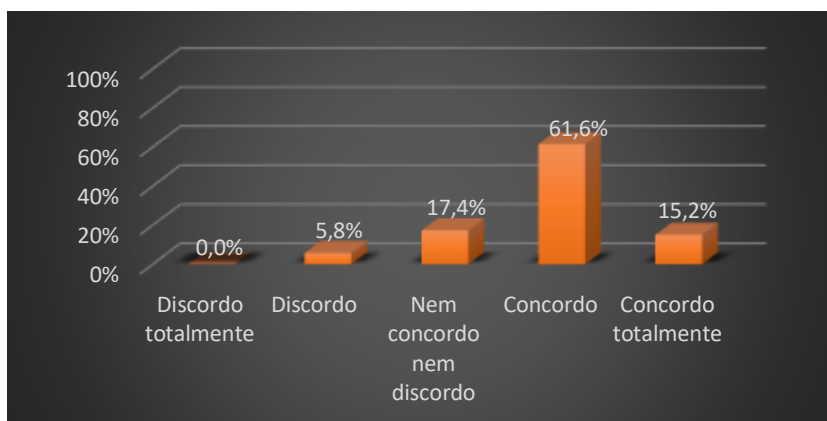


Gráfico 10– Questão nº11

O Gráfico 10 permite constatar que 61,6% dos inquiridos concorda que o Agrupamento tem implementado práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva e 15,2% concorda totalmente. Verifica-se também que 17,4%, nem concorda nem discorda e 5,8% discorda. Nenhum docente referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 7: Tabela de Frequências- Questão 11

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº11	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	5	5,8%	5,8%	5
Nem concordo nem discordo	15	17,4%	23,2%	20
Concordo	53	61,6%	84,8%	73
Concordo totalmente	13	15,2%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
Ni – frequência absoluta acumulada.

Infer-se da leitura da Tabela de Frequências relativa à Questão nº11, que 66 inquiridos (76,8%) revelou um grau de concordância, no que concerne à implementação

de práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva, e que 20 docentes (23,2%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 12 - *No Agrupamento estão claramente definidas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão promotoras de uma igualdade de oportunidades de acesso ao currículo.*

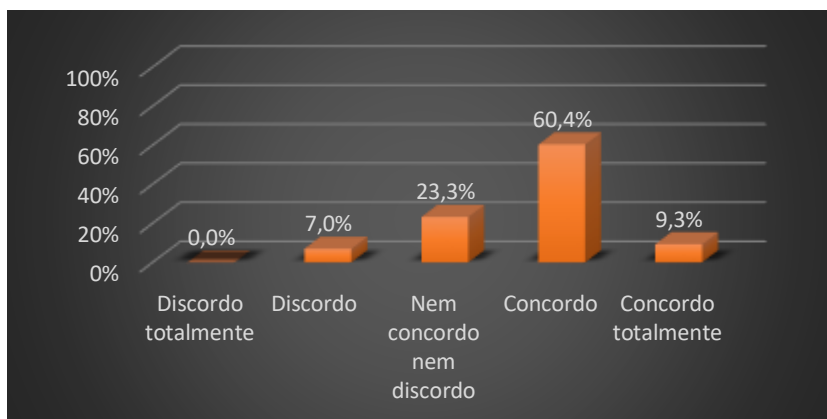


Gráfico 11– Questão nº12

A análise do Gráfico 11 permite verificar que 60,4% dos docentes concorda que no Agrupamento estão claramente definidas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão promotoras de uma igualdade de oportunidades de acesso ao currículo. Nove vírgula três por cento dos inquiridos (9,3%) concorda totalmente. Constata-se ainda que 23,3% nem concorda nem discorda e 7% dos inquiridos refere discordar. Nenhum docente referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 8: Tabela de Frequências- Questão 12

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº12	ni	fi (%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	6	7,0%	7,0%	6
Nem concordo nem discordo	20	23,3%	30,3%	26
Concordo	52	60,4%	90,7%	78
Concordo totalmente	8	9,3%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

Constata-se na Tabela de Frequências, relativa à Questão nº 12, que existe um grau de concordância em 60 docentes (69,7%), no que diz respeito ao facto de estarem claramente definidas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão promotoras de uma igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, e que 26 docentes (30,3%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 13 - *O Agrupamento garante a todos os alunos o acesso aos apoios de que necessitam para concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.*

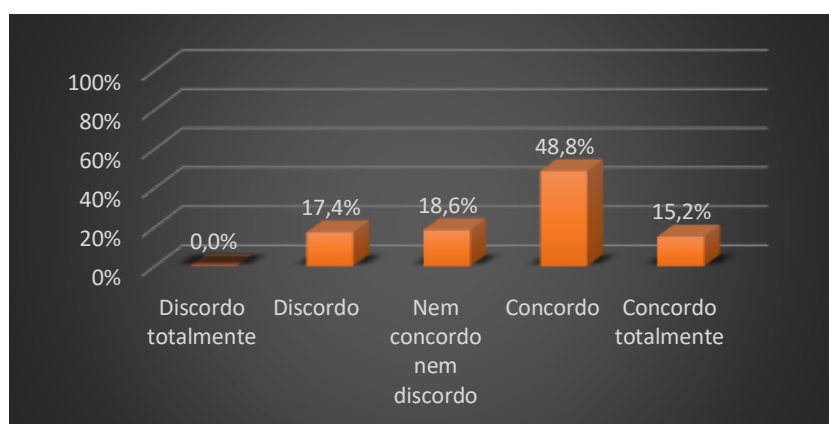


Gráfico 12 – Questão nº13

Da leitura do Gráfico 12 verifica-se que 48,8% dos docentes concorda que o Agrupamento garante a todos os alunos o acesso aos apoios de que necessitam para concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento e 15,2% dos participantes concorda totalmente. Dezoito vírgula seis por cento dos inquiridos (18,6%) refere nem concordar nem discordar e 17,4% discorda. Nenhum dos respondentes referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 9: Tabela de Frequências- Questão 13

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº13	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	15	17,4%	17,4%	15
Nem concordo nem discordo	16	18,6%	36,0%	31
Concordo	42	48,8%	84,8%	73
Concordo totalmente	13	15,2%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

A análise da Tabela de Frequências, relativa à Questão nº 13, permite inferir que 55 respondentes (64%) evidenciaram um grau de concordância, quanto ao facto de se garantir a todos os alunos o acesso aos apoios de que necessitam para concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, e que 31 respondentes (36%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 14 - *O Agrupamento tem desenvolvido ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos.*

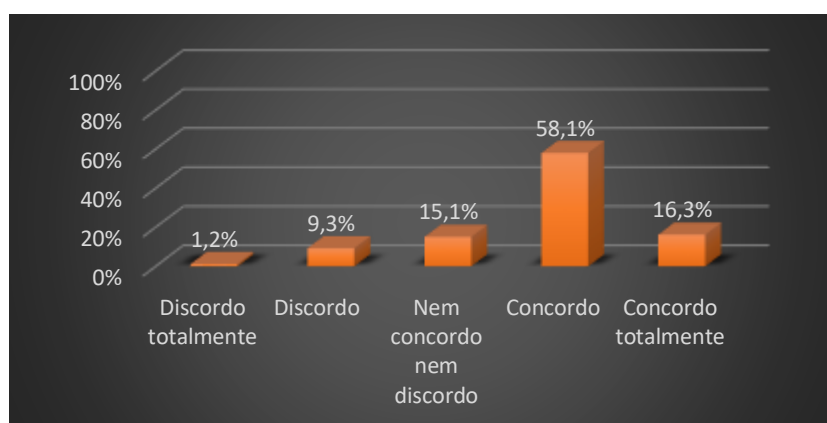


Gráfico 13 – Questão nº14

O Gráfico 13 mostra que 58,1% dos docentes concorda que o Agrupamento tem desenvolvido ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos e 16,3% concorda

totalmente. Constata-se também que 15,1% dos inquiridos nem concorda nem discorda. É possível ainda verificar que 9,3% dos inquiridos discorda e 1,2% discorda totalmente.

Tabela nº 10: Tabela de Frequências- Questão 14

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº14	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	1	1,2%	1,2%	1
Discordo	8	9,3%	10,5%	9
Nem concordo nem discordo	13	15,1%	25,6%	22
Concordo	50	58,1%	83,7%	72
Concordo totalmente	14	16,3%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada Ni – frequência absoluta acumulada.

Infere-se da leitura da Tabela de Frequências, relativa à Questão nº 14, que 64 inquiridos (74,4%) revelaram um grau de concordância, no que concerne ao desenvolvimento de ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, e que 22 inquiridos (25,6%), ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 15 - *O Agrupamento implementa práticas da promoção da excelência escolar.*

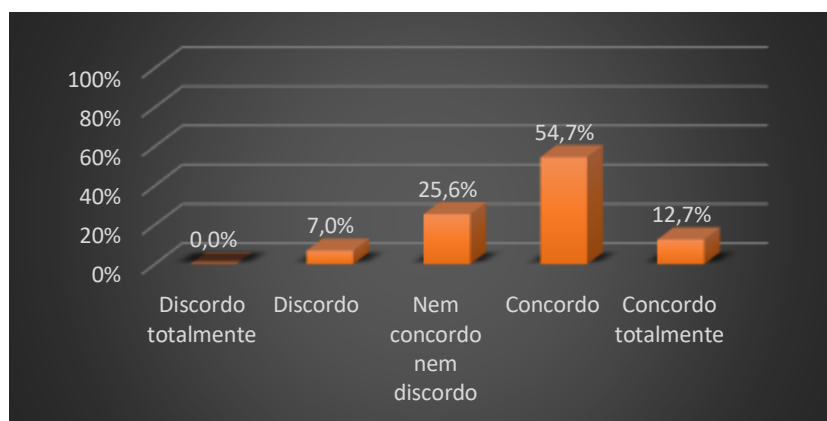


Gráfico 14 – Questão nº15

A leitura do Gráfico 14 mostra que 54,7% dos inquiridos concorda que o Agrupamento implementa práticas da excelência escolar e 12,7% concorda totalmente. Vinte e cinco vírgula seis por cento (25,6%) dos docentes nem concorda nem discorda

e 7% discorda. Verifica-se ainda que nenhum dos respondentes referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 11: Tabela de Frequências- Questão 15

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº15	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	6	7,0%	7,0%	6
Nem concordo nem discordo	22	25,6%	32,6%	28
Concordo	47	54,7%	87,3%	75
Concordo totalmente	11	12,7%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

A análise da Tabela de Frequências, relativa à Questão nº 15, permite verificar que 58 docentes (67,4%) manifestaram um grau de concordância, no que diz respeito à implementação de práticas da promoção da excelência escolar, e que 28 docentes (32,6%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 16 - *O Agrupamento tem definidas medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência.*

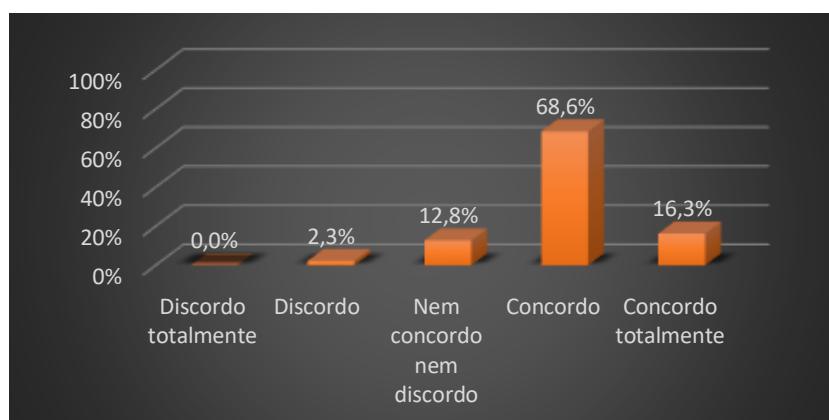


Gráfico 15 – Questão nº16

Verifica-se da análise do Gráfico 15 que 68,6% dos docentes concorda que o Agrupamento tem definidas medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência e 16,3% dos inquiridos concorda totalmente. Não obstante, constata-se que 12,8% dos

respondentes, nem concorda nem discorda e 2,3% discorda. Nenhum docente referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 12: Tabela de Frequências- Questão 16

TABELA DE FREQUÊNCIAS N º 10				
QUESTÃO Nº16	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	2	2,3%	2,3%	2
Nem concordo nem discordo	11	12,8%	15,1%	13
Concordo	59	68,6%	83,7%	72
Concordo totalmente	14	16,3%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

Inferre-se na Tabela de Frequências, relativa à Questão nº16, que 73 inquiridos (84,9%) evidenciaram um grau de concordância, quanto à definição de medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência, e que 13 dos inquiridos (15,1%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 17 - *Existe adequação dos recursos educativos (TIC, biblioteca escolar, centro de recursos educativos) às características das crianças e alunos.*

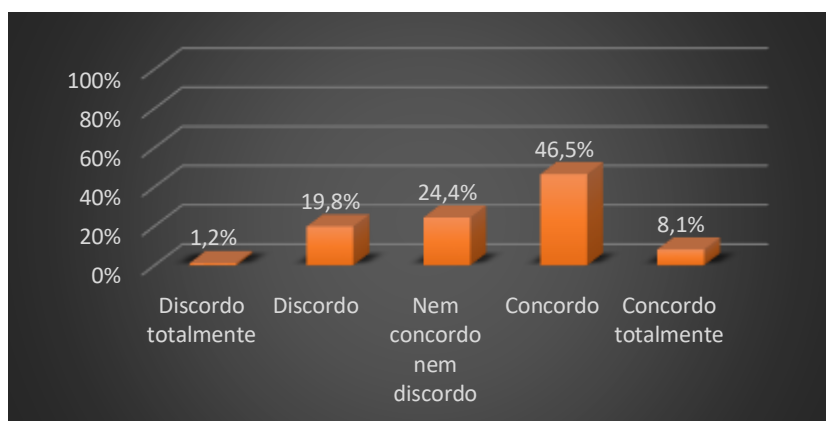


Gráfico 16 – Questão nº17

A leitura do Gráfico 16 permite verificar que 46,5% dos docentes concorda que existe adequação dos recursos educativos às características das crianças e alunos e apenas 8,1% dos respondentes refere concordar totalmente. Vinte e quatro vírgula quatro por

cento (24,4%) dos inquiridos, nem concorda nem discorda, 19,8% discorda e 1,2% refere discordar totalmente.

Tabela nº 13: Tabela de Frequências- Questão 17

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº17	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	1	1,2%	1,2%	1
Discordo	17	19,8%	21,0%	18
Nem concordo nem discordo	21	24,4%	45,4%	39
Concordo	40	46,5%	91,9%	79
Concordo totalmente	7	8,1%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada Ni – frequência absoluta acumulada

Constata-se da análise da Tabela de Frequências, relativa à Questão nº17, que 47 respondentes (54,6%) manifestaram um grau de concordância, quanto à existência de recursos educativos adequados às características das crianças e alunos, e que 39 respondentes (45,4%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 18 - *Os pais/encarregados de educação têm tido uma participação ativa na equipa multidisciplinar.*

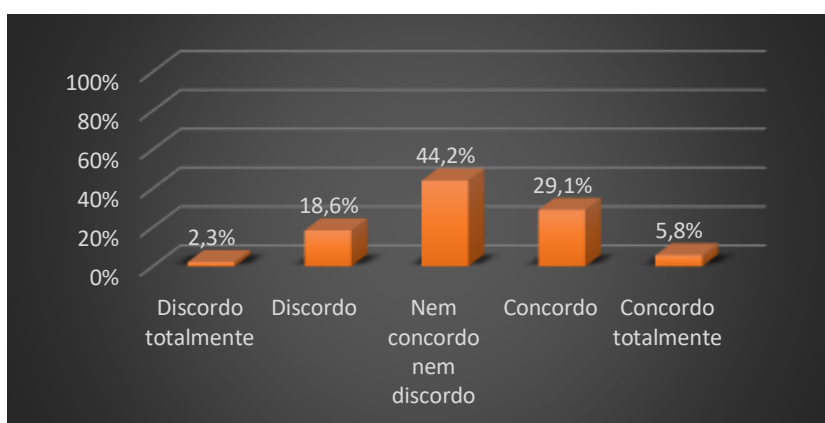


Gráfico 17 – Questão nº18

Salienta-se da análise do Gráfico 17 que 44,2% dos docentes não concorda nem discorda que os pais/encarregados de educação têm tido uma participação ativa na equipa multidisciplinar. Vinte e nove vírgula um por cento (29,1%) dos respondentes

concorda e 5,8% refere concordar totalmente. Verifica-se também que 18,6% dos inquiridos discorda e 2,3% discorda totalmente.

Tabela nº 14: Tabela de Frequências- Questão 18

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº18	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	2	2,3%	2,3%	2
Discordo	16	18,6%	20,9%	18
Nem concordo nem discordo	38	44,2%	65,1%	56
Concordo	25	29,1%	94,2%	81
Concordo totalmente	5	5,8%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

A análise da Tabela de Frequências, relativa à Questão nº18, permite verificar que existem apenas 30 inquiridos (34,9%) que evidenciaram um grau de concordância, no que diz respeito à participação ativa dos pais e encarregados de educação na equipa multidisciplinar, e que 56 inquiridos (65,1%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 19 - *Tendo em atenção a realidade do Agrupamento, indique dois constrangimentos inerentes à implementação de uma educação inclusiva e aponte uma possível solução para cada um dos constrangimentos identificados.*

Quadro nº 7: Constrangimentos inerentes à educação inclusiva e respetivas soluções - Questão 19

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Implementação da Educação Inclusiva	Constrangimentos	- Falta de recursos humanos /técnicos especializados	<p>“Insuficiência de professores para apoiar alunos em sala de aula(...)” 4</p> <p>“A falta de docentes da Educação Especial e outros técnicos (terapeutas e psicólogos) que são essenciais para a implementação efetiva das</p>

			<p><i>medidas/ estratégias facilitadoras.” 17</i></p> <p><i>“Falta de recursos técnicos e humanos”5</i></p> <p><i>“Falta de equipamentos (em número e em género, como tablets, computadores, nas bibliotecas, por exemplo)” 2</i></p> <p><i>“(…)insuficiência de computadores.”4</i></p>
		- Falta de material/ equipamento	
		- Pouca autonomia dos professores	<i>“Pouca autonomia do professor em adaptar currículos e adequar currículos, estabelecimentos com poucas condições de operacionalização das decisões tomadas” 8</i>
		- Problemas de comunicação	<i>“A comunicação não chega ao mesmo tempo de escola para escola; por vezes os próprios docentes não aceitam mudanças nos seus métodos e estratégias de ensino, mantendo "uma fachada" e virar o foco (culpas) para o aluno” 10</i>
		- Encarregados de educação pouco preparados e envolvidos	<i>“(…) falta de envolvimento dos pais/encarregados de educação”21</i>
		- Elevada burocracia	<i>“Há demasiada burocracia”16</i>
		- Muitos alunos em cada turma	<i>“As turmas têm muitos alunos, dificultando o acompanhamento com maior acuidade (dá a necessidade de existirem turmas com menos alunos)” 28</i>
			<i>“O facto de ser um mega agrupamento, com realidades totalmente</i>

	<p>Solução para os constrangimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Convivência de várias realidades - Contratação de recursos humanos especializados - Desenvolvimento de um instrumento de difusão da comunicação - Formação para encarregados de educação - Facilitação de processos - Diminuição dos alunos por turma 	<p><i>diferentes dentro do mesmo; necessário um melhor conhecimento da nossa comunidade para melhor agir” 36</i></p> <p><i>“A dificuldade em integrar os alunos de etnia cigana no Plano Individual de Transição, por constrangimentos de ordem social e cultural” 42</i></p> <p><i>“(…)Contratar pessoal especializado.” 1</i></p> <p><i>“Reforço e atualização de recursos”5</i></p> <p><i>“Ao nível da comunicação haver um meio de difundir a informação/diretrizes ao mesmo tempo, nem que o combinem entre os docentes responsáveis, pois assim evitavam-se os comentários: "tinham que se armar... já fizeram nem aguardaram..." 10</i></p> <p><i>Encarregados de educação pouco preparados (formação para encarregados de educação)” 13</i></p> <p><i>“Dar mais autonomia aos professores, no sentido de articular e dinamizar de forma autónoma, sempre focado no perfil dos alunos, todo o processo de aprendizagens” 15</i></p> <p><i>“Reduzir a burocracia ao máximo e dar mais credibilidade/autonomia ao professor.”16</i></p> <p><i>Turmas grandes: redução do número de alunos para permitir um</i></p>
--	---	--	---

		- Mudança de mentalidades	<i>acompanhamento mais individualizado” 31</i> <i>“Tentar mudar mentalidades, com evidências das reais capacidades destes alunos.” 42</i>
--	--	---------------------------	--

O Quadro 7 permite identificar, do discurso dos inquiridos, alguns dos constrangimentos que estes consideraram estar associados à implementação da educação inclusiva, bem como as possíveis soluções para os constrangimentos identificados. Indicaram, no que diz respeito aos constrangimentos, a falta de recursos humanos/técnicos especializados, a falta de material/equipamento, pouca autonomia dos professores, problemas de comunicação, encarregados de educação pouco preparados e envolvidos, elevada burocracia, muitos alunos por turma e convivência de várias realidades. Como possíveis soluções, apontaram a contratação de recursos humanos especializados, o desenvolvimento de um instrumento mais eficaz na difusão da comunicação, formação para encarregados de educação, maior facilitação de processos, diminuição dos alunos por turma e, por fim mudança de mentalidades.

Tabela nº 15: Tabela de Frequências /Questão 19- *Constrangimentos*

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº19	ni	fi(%)	Fi	Ni
Falta Recursos Humanos /Técnicos Especializados	3	3,4%	3,4%	3
Falta Material / Equipamento	2	2,3%	5,7%	5
Pouca Autonomia Professores	1	1,1%	6,9%	6
Problemas de Comunicação	1	1,1%	8,0%	7
Encarregados Educação pouco envolvidos	1	1,1%	9,2%	8
Elevada Burocracia	1	1,1%	10,3%	9
Muitos Alunos por Turma	1	1,1%	11,5%	10
Convivência de Várias Realidades	2	2,3%	13,8%	11
Sem Resposta / Não Validadas	75	86,2%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada Ni – frequência absoluta acumulada

A leitura da Tabela de Frequências relativa à Questão 19 – *Constrangimentos*, mostra que 3,4% dos respondentes considera que a falta de recursos humanos/técnicos especializados se constitui como um obstáculo à implementação da educação inclusiva; 2,3% considera ser a falta de material/equipamento; 1,1% refere a pouca autonomia dos professores; 1,1% indica problemas de comunicação; 1,1% refere encarregados de educação pouco envolvidos; 1,1% considera a elevada burocracia; 1,1% indica muitos alunos por turma e 2,3% a convivência de várias realidades no Agrupamento. Verifica-se também que 86,2% dos inquiridos não respondeu ou a resposta não foi validada.

Tabela nº 16: Tabela de Frequências /Questão 19- *Soluções*

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº19	ni	fi(%)	Fi	Ni
Contratação de Recursos Humanos Especializados	2	2,3%	2,3%	2
Des. de um instrumento de Difusão da Comunicação	1	1,2%	3,5%	3
Formação para Encarregados de Educação	1	1,2%	4,7%	4
Facilitação de Processos	2	2,3%	7,0%	6
Diminuição de Alunos por Turma	1	1,2%	8,1%	7
Mudança de Mentalidades	1	1,2%	9,3%	8
Sem Resposta / Não Validadas	78	90,7%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada Ni – frequência absoluta acumulada

Verifica-se da análise da Tabela de Frequências relativa à Questão 19 – *Soluções* que 2,3% dos inquiridos indica que a contratação de recursos humanos especializados é uma das possíveis soluções para resolver alguns dos constrangimentos associados à implementação de uma educação inclusiva. Para 1,2% dos docentes a solução passa pelo desenvolvimento de um instrumento mais eficaz de difusão da comunicação; 1,2% refere formação para encarregados de educação; 2,3% a facilitação de processos; 1,2% dos docentes considera solução, a diminuição dos alunos por turma e 1,2% refere mudança de mentalidades. Verifica-se ainda que a taxa de não respostas e/ou de respostas não validadas é de 90,7%.

4.4 Domínio IV – Resultados

Questão nº 20 - *O Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos.*

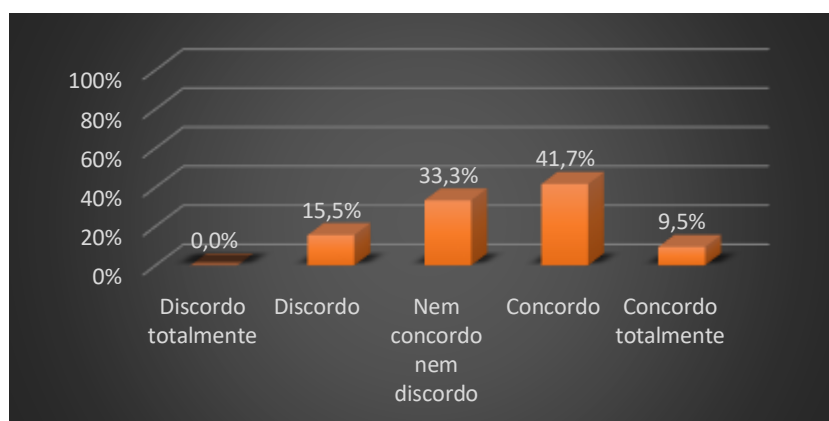


Gráfico 18 – Questão nº20

O Gráfico 18 mostra que 41,7% dos docentes concorda que o Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos e 9,5% dos respondentes concorda totalmente. Verifica-se também que 33,3% dos inquiridos, nem concorda nem discorda e 15,5% refere discordar. Nenhum dos respondentes referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 17: Tabela de Frequências- Questão 20

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº20	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	13	15,5%	15,5%	13
Nem concordo nem discordo	29	33,3%	48,8%	42
Concordo	36	41,7%	90,5%	78
Concordo totalmente	8	9,5%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

Salienta-se da análise da Tabela de Frequências, relativa à Questão nº 20, que 44 docentes (51,2%) revelaram um grau de concordância, quanto ao facto de existir um

conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos, e que 42 docentes (48,8%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 21 - *O Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos de origem imigrante.*

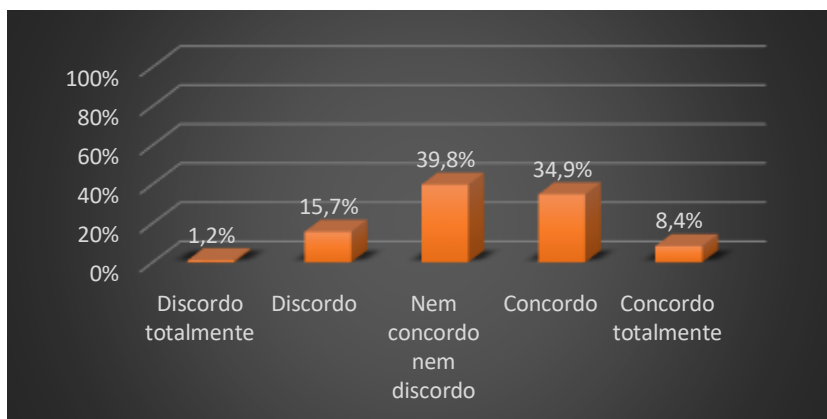


Gráfico 19 – Questão nº21

A leitura do Gráfico 19 mostra que 39,8% dos docentes, não concorda nem discorda que o Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos de origem imigrante. Verifica-se que 34,9% dos inquiridos concorda e 8,4% refere concordar totalmente. Constata-se ainda que 15,7% dos docentes discorda e 1,2% discorda totalmente.

Tabela nº 18: Tabela de Frequências- Questão 21

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº21	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	1	1,2%	1,2%	1
Discordo	14	15,7%	16,9%	15
Nem concordo nem discordo	34	39,8%	56,7%	49
Concordo	30	34,9%	91,6%	79
Concordo totalmente	7	8,4%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
Ni – frequência absoluta acumulada.

Da leitura da Tabela de Frequências, relativa à Questão nº21, infere-se que apenas 37 docentes (43,3%) evidenciaram um grau de concordância no que concerne à existência de um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos de origem imigrante, e que 49 docentes (56,7%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 22 - *O Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos culturalmente diferenciados.*

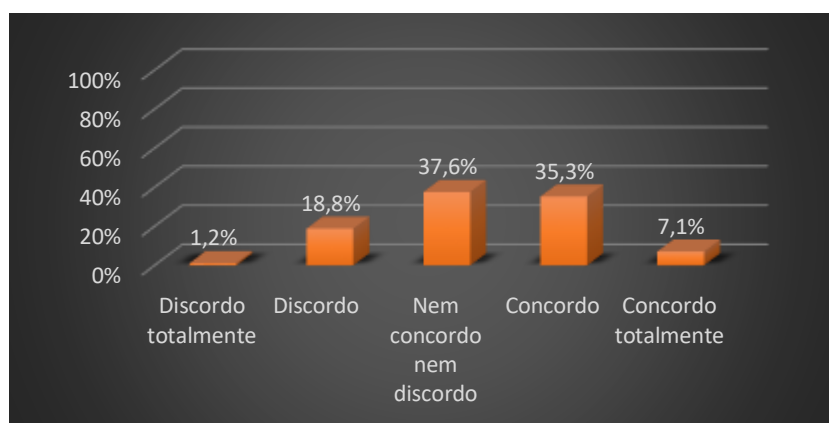


Gráfico 20 – Questão nº22

Constata-se, no Gráfico 20, que 37,6% dos docentes, não concorda nem discorda que o Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos culturalmente diferenciados. Trinta e cinco vírgula três por cento (35,3%), concorda e 7,1 % concorda totalmente. Verifica-se ainda que 18,8% dos respondentes discorda e 1,2% dos docentes discorda totalmente.

Tabela nº 19: Tabela de Frequências- Questão 22

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº22	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	1	1,2%	1,2%	1
Discordo	16	18,8%	20,0%	17
Nem concordo nem discordo	33	37,6%	57,6%	50
Concordo	30	35,3%	92,9%	80
Concordo totalmente	6	7,1%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa FI – frequência relativa acumulada NI – frequência absoluta acumulada.

A Tabela de Frequências, relativa à Questão nº22, permite inferir que apenas 36 respondentes (42,4%) evidenciaram um grau de concordância, quanto ao facto de existir um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos culturalmente diferenciados, e que 50 respondentes (57,6%) ou não têm opinião ou não concordam.

Questão nº 23 - *O Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou PIT.*

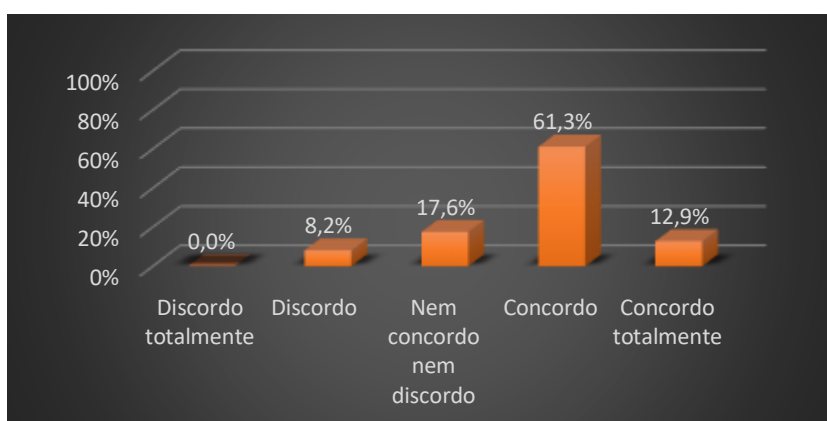


Gráfico 21 – Questão nº23

A análise do Gráfico 21 permite verificar que 61,3% dos docentes concorda que o Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e os resultados escolares dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou PIT, e 12,9% concorda totalmente. Dezassete vírgula seis por cento dos inquiridos (17,6%), nem concorda nem discorda e 8,2% dos respondentes discorda. Nenhum docente referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 20: Tabela de Frequências- Questão 23

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº23	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	7	8,2%	8,2%	7
Nem concordo nem discordo	15	17,6%	25,8%	22
Concordo	53	61,3%	87,1%	75
Concordo totalmente	11	12,9%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
Ni – frequência absoluta acumulada.

Constata-se da análise da Tabela de Frequências, relativa à Questão nº 23, que existem 64 inquiridos (74,2%) que manifestaram um grau de concordância, no que diz respeito à existência de um conhecimento preciso sobre os processos e os resultados escolares dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou PIT, e que 22 inquiridos (25,8%) ou não têm opinião ou não concorda.

Questão nº 24 - *O Agrupamento monitoriza os resultados escolares dos alunos com práticas de promoção da excelência escolar.*

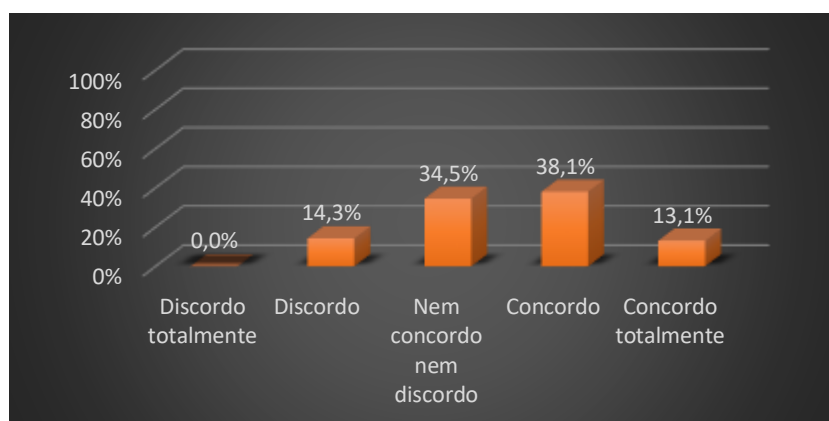


Gráfico 22 – Questão nº24

A leitura do Gráfico 22, mostra que 38,1% dos docentes concorda que o Agrupamento monitoriza os resultados escolares dos alunos com práticas de promoção da excelência escolar e 13,1% concorda totalmente. Verifica-se também que 34,5%, nem concorda nem discorda. Catorze vírgula três por cento (14,3%) dos respondentes refere discordar. Nenhum docente referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 21: Tabela de Frequências- Questão 24

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº24	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	12	14,3%	14,3%	12
Nem concordo nem discordo	30	34,5%	48,8%	42
Concordo	33	38,1%	86,9%	75
Concordo totalmente	11	13,1%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa FI – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

Infere-se da Tabela de Frequências, relativa à Questão nº24, que 44 respondentes (51,2%) evidenciaram um grau de concordância, quanto à existência de monitorização dos resultados escolares dos alunos com práticas de promoção da excelência escolar, e que 42 respondentes (48,8%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 25 - *O Agrupamento desenvolve um plano para diminuir as assimetrias internas dos resultados escolares dos alunos.*

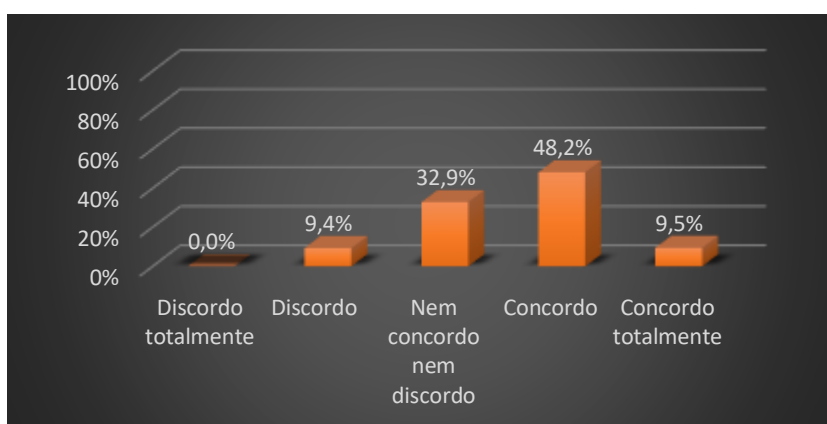


Gráfico 23– Questão nº25

A análise do Gráfico 23 permite verificar que 48,2% dos docentes concorda que o Agrupamento desenvolve um plano para diminuir as assimetrias internas dos resultados escolares dos alunos, e 9,5% concorda totalmente. Acresce que 32,9% dos inquiridos, nem concorda nem discorda e 9,4% diz discordar. Nenhum docente referiu discordar totalmente (0,0%).

Tabela nº 22: Tabela de Frequências- Questão 25

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº25	ni	fi(%)	Fi	Ni
Discordo totalmente	0	0,0%	0,0%	0
Discordo	8	9,4%	9,4%	8
Nem concordo nem discordo	29	32,9%	42,3%	37
Concordo	41	48,2%	90,5%	78
Concordo totalmente	8	9,5%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada
NI – frequência absoluta acumulada.

Constata-se na Tabela de Frequências, relativa à Questão nº 25, que 49 inquiridos (57,7%) manifestaram um grau de concordância no que diz respeito à existência de um plano para diminuir as assimetrias internas dos resultados escolares, e que 37 dos inquiridos (42,3%) ou não tem opinião ou não concorda.

Questão nº 26 - *Indique duas medidas que, na sua opinião, podem contribuir para criar oportunidades de sucesso para os alunos mais vulneráveis e/ou oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos.*

Quadro nº 8: Oportunidades de sucesso para os alunos mais vulneráveis - Questão 26

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Alunos de contextos socioeconómicos desfavorecidos	Criação de oportunidades de sucesso	- Recurso às TIC - Acompanhamento presencial e individualizado	<p><i>“Acesso às TIC e equipamentos informáticos para todos dos alunos.”¹</i></p> <p><i>“Proporcionar-lhes ferramentas digitais e outras que lhes permitam aceder aos conteúdos programáticos em pé de igualdade com os restantes colegas”³⁹</i></p> <p><i>“Realizar um acompanhamento presencial regularmente e ensinar a fazer, não dando apenas auxílios económicos”²</i></p> <p><i>“Além disso, há alunos (mais vulneráveis) que beneficiariam se tivessem, nas disciplinas ditas teóricas, um professor só para si em sala de aula.”³</i></p> <p><i>“Apoio mais individualizado(...)”⁷</i></p> <p><i>Os apoios individualizados.”³⁰</i></p> <p><i>“Quando um aluno vem de um país onde não estudou uma língua estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol...), não deveria ser logo inscrito nessa disciplina. Deveria, à semelhança do que acontece com o</i></p>

			<p><i>Português (onde tem PLNM) ter acesso a qualquer tipo de apoio que lhe permitisse adquirir os pré-requisitos necessários...”</i>3</p>
		- Ensino com uma maior componente prática	<p><i>“O ensino ir de encontro aos seus interesses pessoais e sociais. Ensino baseada em pedagogia mais prática e menos expositiva.”</i> 4</p> <p><i>“(…)Atividades mais práticas”.</i> 14</p>
		- Redução das turmas	<p><i>“Redução de turmas..”</i> 14</p> <p><i>“(…) Turmas reduzidas.”</i> 5</p>
		- Mais Recursos Humanos	<p><i>“Mais psicólogos na escola e pessoal docente e não docente.”</i>16</p> <p><i>“Maior apoio ao nível de recursos humanos.”</i>5</p>
		- Maior envolvimento dos encarregados de educação e com a comunidade	<p><i>“(…)existência de uma forma clara de obrigatoriedade de maior envolvimento desses encarregados de educação em todo o processo”.</i>7</p> <p><i>“Um trabalho de apoio interligado/sincronizado da Escola e entidades da comunidade local com a família (EE) e maior autonomia das escolas”</i> 8</p> <p><i>“Passaria por um trabalho muito próximo com as famílias, articulado com as diversas entidades e instituições locais, de modo a que a vulnerabilidade fosse atenuada”</i>12</p>
		- Adequação dos currículos aos alunos	<p><i>“Criação de turmas com currículos adaptados ao perfil do aluno. Parceria com entidades locais.”</i>21</p>
		- Desenvolvimento de tutorias	<p><i>“Programas tutorias bem planeados e apoios de retaguarda às famílias”</i> 20</p> <p><i>“Desenvolver programas de tutoria; Diferenciar as ofertas de atividades extracurriculares.”</i> 25</p>

Através da análise do Quadro 8, identificam-se as medidas que os inquiridos consideram poder vir a contribuir para criar oportunidades de sucesso para os alunos mais vulneráveis e/ou oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, nomeadamente recurso às TIC, acompanhamento presencial e individualizado, ensino com uma maior componente prática, turmas mais reduzidas, mais recursos humanos, maior envolvimento dos encarregados de educação e com a comunidade, adequação do currículo, e desenvolvimento de tutorias.

Tabela nº 23: Tabela de Frequências- Questão 26

TABELA DE FREQUÊNCIAS				
QUESTÃO Nº26	ni	fi(%)	Fi	Ni
Recurso às TIC	2	2,3%	2,3%	2
Acompanhamento Presencial Individualizado	5	5,8%	8,1%	7
Ensino com Maior Componente Prática	2	2,3%	10,5%	9
Turmas Reduzidas	2	2,3%	12,8%	11
Mais Recursos Humanos	2	2,3%	15,1%	13
Maior Envolvimento dos EE com a Comunidade	3	3,5%	18,6%	16
Adequação dos Currículos aos Alunos	1	1,2%	19,8%	17
Desenvolvimento de Tutorias	3	3,5%	23,3%	20
Sem Resposta / Não Validadas	66	76,7%	100,0%	86
Total	86	100,0%		

Legenda: ni – frequência absoluta fi – frequência relativa Fi – frequência relativa acumulada Ni – frequência absoluta acumulada.

A análise da Tabela de Frequências relativa à Questão 26 permite verificar que 2,3% dos inquiridos considera que o recurso às TIC é uma medida que pode vir a contribuir para criar mais oportunidades de sucesso para os alunos mais vulneráveis e/ou oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos; 5,8% considera ser o acompanhamento presencial individualizado; para 2,3% a medida seria um ensino com maior componente prática; 2,3% dos inquiridos refere turmas reduzidas; 2,3% indica mais recursos humanos e 3,5% salienta um maior envolvimento dos encarregados de educação com a comunidade; 1,2% considera como medida a adequação dos currículos aos alunos e 3,5% refere o desenvolvimento de tutorias. Verifica-se ainda que 76,7% dos inquiridos não respondeu ou a sua resposta não foi validada.

Discussão dos Resultados e Conclusões

Pensar a escola do século XXI é pensar a sua ressignificação, olhá-la, projetá-la dentro da sociedade atual pois,

“a Escola existe dentro da Sociedade. Só tem sentido dentro da Sociedade. (...). A Escola de hoje é ininteligível e incompreensível sem a Sociedade de hoje. Quanto mais débil for a relação da Escola com a Sociedade menos poder de construção do futuro ela terá. Ao invés, a Escola que pulsar ao ritmo da Sociedade em que está imersa, como órgão dessa Sociedade, é que conterà em si as sementes que fecundarão o tempo por vir” (Patrício, 1994, p. 8-9).

Nesta sociedade, que se quer inclusiva, a escola assumiu uma nova missão: prestar um serviço de educação de qualidade, direcionado para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. É a Inspeção Geral da Educação e Ciência que tem a responsabilidade de avaliar a adequação das escolas a condições que favoreçam o desenvolvimento da qualidade da inclusão escolar.

Esta dissertação, um estudo de caso, teve como finalidade perceber como é que os procedimentos internos de inclusão estão a ser implementados num Agrupamento de escolas da região de Aveiro, em articulação com uma seleção prévia de campos de análise e referentes do Quadro de referência do 3º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas, alusivos à inclusão escolar.

Num primeiro momento, procedeu-se a uma breve resenha sobre a importância da avaliação para a melhoria da qualidade das instituições. Contextualizou-se a avaliação de escolas em Portugal, clarificaram-se as modalidades de avaliação e mostrou-se a necessária relação de complementaridade entre avaliação interna e avaliação externa. Procedeu-se também a uma análise comparativa entre os três ciclos de avaliação externa de escolas e agrupamentos, tendo-se mostrado a relevância do fator inclusão como indicador a ter em conta, nos quatro domínios a avaliar, no 3º Ciclo de Avaliação Externa.

Num segundo momento abordou-se a emergência do paradigma da educação inclusiva e fez-se uma breve retrospectiva histórica das políticas nacionais de inclusão para a educação. Salientou-se a importância da gestão diferenciada do currículo, como forma de garantir a equidade educativa para todas as crianças e alunos.

Na sequência destas referências teóricas traçou-se um percurso metodológico em linha de conta com os objetivos que nortearam a investigação. Como técnica de recolha

de dados privilegiou-se o inquérito por questionário, construído por questões de natureza fechada e questões de natureza aberta. Os dados recolhidos continham informação substantiva que, depois de tratada e analisada, permitiu descrever as perceções dos professores do Agrupamento sobre a inclusão escolar, bem como a relação entre os processos de inclusão implementados e os requisitos da avaliação externa de escolas.

Em resposta à primeira questão de investigação, isto é, saber até que ponto é que as escolas do Agrupamento estão a adotar procedimentos internos de inclusão, os dados apresentados mostram, pelo grau de concordância dos docentes, que o Agrupamento está a dar passos firmes e significativos na implementação e desenvolvimento de uma cultura inclusiva e na criação de respostas educativas ao nível da inclusão escolar, alinhados com as novas exigências do Quadro de referência do 3º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas (IGEC, 2019, pp. 1-8).

No que diz respeito ao *Domínio I – Autoavaliação*, 64% dos docentes inquiridos reconhece o contributo do processo de autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva, apesar de 36% não ter opinião ou não concordar. Quando questionados acerca da forma como o processo de autoavaliação se pode vir a constituir como uma ferramenta estratégica de apoio e de sustentação dos processos de tomada de decisão no âmbito da inclusão escolar, 4,7% dos docentes considerou-o uma ferramenta essencial para o planeamento e diagnóstico; 2,3% referiu ser um processo importante de recolha de dados; 1,2% considerou-o uma ferramenta incompleta; 2,3% indicou ser uma ferramenta muito útil para a definição e reformulação de estratégias e 4,7% salientou que o processo de autoavaliação contribui para a melhoria dos procedimentos. A taxa de não respostas e/ou respostas não válidas a esta questão foi de 84,9%.

Constata-se que os docentes inquiridos reconhecem que o processo de autoavaliação do Agrupamento promove a existência de um clima favorável à inclusão escolar já que

“é um processo de melhoria da escola, conduzido através da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor; é um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação; é um processo de desenvolvimento profissional; é um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; é uma avaliação orientada para a utilização e é um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos” (Alaíz *et al.*, 2003 p.21).

No *Domínio III – Prestação do Serviço Educativo*, 94,1% dos docentes concorda que o Agrupamento desenvolve atividades promotoras do bem-estar de todas as crianças e jovens, o que se revela uma mais valia na prestação de um serviço de educação de qualidade, embora 5,9% tenha manifestado não ter opinião ou não concordar.

Setenta e sete vírgula nove por cento (77,9%) dos inquiridos manifesta concordância no que diz respeito à implementação de medidas eficazes de prevenção e proteção de comportamentos de risco, no entanto, 22,1% ou não tem opinião ou não concorda. Ou seja, a maioria dos respondentes considera que o Agrupamento dispõe de medidas eficazes de mitigação dos comportamentos de risco.

Oitenta e sete vírgula dois por cento (87,2%) concorda que o Agrupamento promove o reconhecimento da diversidade de todas as crianças e alunos, isto é, procura “garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas” (Freire, 2008, p.9). Contudo, 12,8% dos docentes ou não tem opinião ou não concorda.

Setenta e seis vírgula oito por cento (76,8%) dos docentes inquiridos considera estarem implementadas práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva, ou seja, o Agrupamento tem procurado adaptar o “currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as oportunidades de sucesso escolar (Sousa, 2010, citado por Leite, 2011 pp.16.17). No entanto, 23,2% dos docentes ou não tem opinião ou não concorda.

Sessenta e nove vírgula sete por cento dos docentes (69,7%) concorda que existe definição clara de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão promotoras de uma igualdade de oportunidades de acesso ao currículo. Não obstante, 30,3% dos inquiridos revela não ter opinião ou não concordar. Verifica-se então que a maioria dos docentes considera que o Agrupamento tem claramente definidas, medidas universais, seletivas e adicionais que garantem o acesso e a adequação do currículo às características de todas as crianças e jovens, fomentando, desta forma a aprendizagem de todos em condições de equidade. De referir que é

“fundamental que os professores, sustentados numa avaliação compreensiva e rigorosa da situação dos alunos procurem desenvolver o seu trabalho de forma diferenciada visando o progresso dos alunos no contexto heterogéneo da sala de aula (Correia, 1997, 2008, Morgado, 2003, citados por Morgado, 2009, p.109). É importante reafirmar que o potencial sucesso da intervenção educativa está fortemente condicionado pela correcta avaliação das competências

e dificuldades dos alunos, das suas motivações e perfis de aprendizagem (Tomlinson, 2000, citado por Morgado, 2009, p.109)”.

Infere-se também dos resultados que 64% dos docentes manifesta concordância quanto à garantia dada pelo Agrupamento de acesso aos apoios a todos os alunos que deles necessitam para concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, contudo, 36% ou não tem opinião ou não concorda. Ou seja, a maioria dos respondentes considera que o Agrupamento concede às crianças e alunos apoios em várias áreas, criando desta forma condições que garantem a adequação do processo de ensino/aprendizagem às características de todas as crianças e alunos.

Setenta e quatro vírgula quatro por cento (74,4%) dos docentes inquiridos concorda que o Agrupamento desenvolve ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, apesar de 25,6% não ter opinião ou não concordar. Sessenta e sete vírgula quatro por cento (67,4%) considera que, no Agrupamento, estão implementadas práticas de promoção da excelência escolar. Contudo, 32,6% dos docentes inquiridos ou não tem opinião ou não concorda. A grande maioria dos docentes reconhece que o Agrupamento valoriza o mérito e a qualidade do sucesso escolar de todas as crianças e alunos.

Oitenta e quatro vírgula nove por cento (84,9%) dos docentes considera estarem definidas medidas de prevenção, retenção, abandono e desistência. No entanto, 15,1% ou não tem opinião ou não concorda. Normalmente, a retenção repetida precede o abandono e desistência. A análise dos dados revela que a maioria dos respondentes considera que a política global do Agrupamento tem claramente definidas medidas que invertem esta tendência.

Salienta-se que 54,6% dos docentes concorda que existem no Agrupamento recursos educativos adequados às características das crianças e alunos, apesar de 45,4% dos inquiridos ou não tem opinião ou não concorda. Com efeito, considera-se maioritariamente que no Agrupamento existem recursos educativos diversificados, (por exemplo, tecnologias da informação e comunicação, biblioteca digital, biblioteca escolar, centro de recursos) adequados às necessidades de todas as crianças e alunos.

No *Domínio IV – Resultados*, 51,2% dos docentes manifesta concordância no que diz respeito à existência de um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, enquanto

que 48,8%, ou não tem opinião ou não concorda. Setenta e quatro vírgula dois por cento dos docentes (74,2%) concorda que existe um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou PIT, enquanto que 25,8% ou não tem opinião ou não concorda. Cinquenta e um vírgula dois por cento (51,2%) dos docentes reconhece que no Agrupamento existe monitorização dos resultados escolares dos alunos com práticas de promoção da excelência escolar, apesar de 48,8% não ter opinião ou não concordar. Cinquenta e sete vírgula sete por cento dos docentes inquiridos (57,7%) manifesta concordância no que diz respeito ao facto do Agrupamento ter um plano para diminuir as assimetrias internas dos resultados escolares, no entanto, 42,3% manifesta não ter opinião ou não concordar.

Os dados apresentados mostram que o Agrupamento tem vindo a assumir um compromisso com os processos e os resultados académicos de todos os alunos, nomeadamente, através da implementação de processos de monitorização.

O trilhar do caminho para a educação inclusiva não está isento de obstáculos e constrangimentos. Em linha de conta com a segunda questão de investigação, na qual se procura saber quais os contrangimentos inerentes à implementação de processos internos de inclusão nas escolas do Agrupamento, à luz dos indicadores do Quadro de referência do 3º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas, a análise dos dados permitiu identificar falhas ou fragilidades em algumas áreas que necessitam de ser melhoradas.

No *Domínio III – Prestação do Serviço Educativo* apenas 34,9% dos docentes concorda que os pais têm tido uma participação ativa na equipa multidisciplinar, enquanto que 65,1% não tem opinião ou não concorda. Neste sentido, o Agrupamento deve diligenciar para que os pais e encarregados de educação exerçam o seu direito de participação, já que o seu grau de envolvimento na escola é um dos indicadores da qualidade do serviço de educação prestado.

No *Domínio IV – Resultados*, só 43,3% dos docentes manifesta concordância quanto à existência, no Agrupamento, de um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos de origem imigrante, e 56,7% ou não tem opinião ou não concorda. Apenas 42,4% dos docentes inquiridos concorda que existe um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos culturalmente diferenciados, enquanto que 57,6% ou não tem opinião ou não concorda.

Em Portugal, tendencialmente o desempenho escolar dos alunos de origem imigrante ou de contextos culturalmente diferenciados, é mais baixo do que o dos restantes alunos, o que acarreta um maior risco de insucesso e de abandono escolar. O Agrupamento deverá então implementar outros instrumentos e mecanismos que melhorem o conhecimento dos processos e resultados académicos destes alunos, como forma de minorar as desvantagens no processo de ensino-aprendizagem e consequente desistência da escola.

Atendendo à realidade do Agrupamento, solicitou-se aos docentes que indicassem dois constrangimentos inerentes à implementação de uma educação inclusiva. Três vírgula quatro por cento dos docentes (3,4%) referiu a falta de recursos humanos/técnicos especializados; 2,3% a falta de material/equipamento; 1,1% a pouca autonomia dos professores; 1,1 % indicou problemas de comunicação; 1,1 % considerou encarregados de educação pouco preparados e envolvidos; 1,1 % a elevada burocracia; 1,1% muitos alunos por turma e 2,3% a convivência de várias realidades. A taxa de não respostas e/ou de respostas não válidas foi de 86,2%. Os respondentes identificaram, como principais constrangimentos, a falta de recursos humanos e de técnicos especializados, a falta de recursos materiais, a necessidade de desenvolvimento profissional dos professores, problemas na comunicação das decisões, a pouca preparação e o fraco envolvimento dos encarregados de educação, o excesso de burocracia, o tamanho das turmas e a existência no Agrupamento de realidades totalmente diferentes.

“De facto, ao abrigo da ideia de educação inclusiva, desenvolvem-se frequentemente programas e práticas que, quando avaliados, muitas vezes não o são, evidenciam baixos níveis de eficácia e inclusão produzindo fracasso e frustração entre os alunos, famílias e profissionais envolvidos (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000, citados por Morgado, 2009, p.109). As razões deste fracasso, mais do que dos princípios e objectivos que os informam (inclusão e qualidade), decorrem da formação insuficiente de muitos profissionais envolvidos, de critérios de organização de turmas que levam a uma excessiva concentração de alunos com diferentes tipos de problemas e dificuldades, de falta de recursos de qualidade ao nível dos apoios, da cultura de escola, etc.” (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000, citados por Morgado, 2009, p.109).

Solicitou-se também aos inquiridos que apontassem soluções para os constrangimentos indicados: 2,3% dos docentes referiu a contratação de mais recursos humanos especializados; 1,2% o desenvolvimento de um instrumento mais eficaz na difusão da comunicação; 1,2% formação para encarregados de educação; 2,3% uma

maior facilitação de processos; 1,2% a diminuição dos alunos por turma e 1,2% a mudança de mentalidades. Noventa vírgula sete por cento (90,7%) dos inquiridos não respondeu e/ou a resposta não foi validada.

Pedi-se ainda aos docentes que identificassem um conjunto de medidas que, na sua opinião, pudessem vir a contribuir para criar oportunidades de sucesso para os alunos mais vulneráveis. Dois vírgula três por cento dos inquiridos (2,3%) indicou o recurso às TIC; 5,8% o acompanhamento presencial e individualizado; 2,3% o ensino com uma maior componente prática; 2,3% turmas mais reduzidas; 2,3% mais recursos humanos; 3,5% um maior envolvimento dos encarregados de educação e com a comunidade; 1,2% adequação dos currículos aos alunos e 3,5% o desenvolvimento de tutorias. Setenta e seis vírgula sete por cento (76,7%) dos inquiridos não respondeu ou a sua resposta não foi validada.

Os caminhos para a construção de uma escola inclusiva são, de acordo com Correia e Serrano (2000, p.34),

“bastante complexos na sua formulação e complicados na sua implementação. São por isso, itinerários para percorrer ao longo de vários períodos de tempo, mesmo de vários anos. Parecem, contudo, caminhos possíveis e desejáveis, até pelo desafio intrinsecamente humano de que se revestem, de tal forma que uma escola inclusiva ou a humanização da escola se aparentam imenso, praticamente como sinónimos (...), acredita-se, portanto, na construção de um trajecto possível para a chegada à escola inclusiva: uma via verde para a inclusão máxima com exclusão zero”.

Contudo, considera-se que a escola é permeável à globalidade das políticas educativas decretadas e aos normativos legais, por isso, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não passa única e exclusivamente pela escola por si só, mas passará também necessariamente por tudo aquilo que é emanado pela tutela em matéria de inclusão escolar.

Concluiu-se que o Agrupamento tem desenvolvido processos e práticas internas inclusivas e tem dado respostas educativas que visam a inclusão de todas as crianças e alunos. No entanto, também se identificaram constrangimentos e áreas que necessitam de ser melhoradas para que a inclusão escolar seja alcançada na sua plenitude.

Este estudo foi desenvolvido durante a situação atípica de pandemia que se vive desde março de 2020. As dificuldades foram muitas, por isso, apresenta algumas limitações. Uma delas prende-se com facto de ainda não se encontrarem na literatura

muitos estudos que discutam a relação entre inclusão escolar e avaliação externa de escolas. Outra limitação prende-se com aspetos de natureza metodológica uma vez que, por um lado, não foi possível diversificar as técnicas de recolha de dados e, por outro lado, alguma inexperiência na aplicação da técnica de análise de conteúdo. Acresce ainda o facto da taxa de não respostas ter sido elevada e, por isso os dados não poderem ser generalizados. Por fim, a falta de tempo, por via da profissão, das novas exigências do teletrabalho e das responsabilidades parentais e familiares.

A persistência no desenvolvimento desta investigação foi uma poderosa aliada, pois, apesar de todos os condicionalismos, acabou por se revelar profícua já que despertou a curiosidade, fomentou o gosto pela pesquisa e pela reflexão e foi geradora de novas aprendizagens e, conseqüentemente, de enriquecimento pessoal e de desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. M., & Ribeiro, M. (2009). *Documentos de Trabalho: Avaliação Interna vs Externa*. Documento nº3. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD).
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos de Avaliação Educacional*, 21(46), p.358.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Acedido a 28 de dezembro de 2019 in https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Alarcão, I. (s/d). A Escola Reflexiva, p.25. Acedido a 27 de abril de 2019 in http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/A/ALARCAO_Isabel/Escola_Reflexiva_Nova_Racionalidade/Lib/Amostra.pdf
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, Porter e Wang (Orgs.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.13-29). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp.103-106). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projeto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e de Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Carmo, H., & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia de Investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, I. P., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de Escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 56-67.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *Parecer n.º 3/2008*. In Diário da República, 2º série, N°42 de 28 de fevereiro de 2008. Lisboa: CNE.
- Correia, L. M., & Serrano, J. (2000). Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva. *Revista Inclusão*, 1, 31-35.
- Correia, L. M. (Org). (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está No Seu Perfeito Júzo*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. M., & Costa, E. (2017). Avaliação Externa das Escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 685-705.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. Universidade do Minho. Acedido em 2 de fevereiro de 2020 in <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/Clara%20Coutinho>
- Dias, N. F., & Melão, N. F. (2009). Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*, VII(12), 193-214.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Diretores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7(4), 99-116. Acedido a 16 de junho de 2020 in https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/3/Artigo_IFialho_Rev_Temas_e_Problemas.pdf
- Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., & Gomes, S. (2013). Avaliação externa das escolas em Portugal. Que impacto e efeitos na escola e na sala de aula? In A. C. Ferreira,

A. M. Domingos, & C. Spínola (Orgs.), *Nas pegadas das reformas educativas. Actas do I Colóquio Cabo-verdiano* (pp.263-273). Praia: Edições Uni-CV.

Freire, S. (2008). *Um Olhar Sobre a Inclusão. Revista da Educação*, XVI(1), 5-20.

Freitas, C. V. et al. (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições Asa.

Freixo, M. J. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (3ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4.ª Edição). Oeiras: Celta Editora.

Guerra, M. A. (2005). *Hacer visible lo cotidiano: teoria y Prática de la Evaluación Cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid: Ed. Arkal.

Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

IGE (2007). *Eficácia da Auto-Avaliação nas Escolas: Exploração dos Principais Pontos Relacionados com o Papel e as Funções de Inspeção*. Acedido a 27 de abril de 2019 in http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/ESSE_AAE_Eficacia.pdf

IGEC (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Acedido a 10 de junho de 2020 in https://www.igec.mec.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf

IGEC (2019). Quadro de referência. Acedido a 31 de janeiro de 2020 in https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762

Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.

Leite, T. S. (2011). Currículo e Necessidades Educativas Especiais. In *Colecção: Indução e Desenvolvimento Profissional Docente*. Universidade de Aveiro.

Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.

Mantoan, M. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ Conselho da Justiça Federal. Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal, Brasília*, 7-8.

Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências* (pp. 51-59). Porto: Edições Asa.

Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Acedido em 1 de fevereiro de 2020 in <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>

Minayo, M. C. (2004). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Morgado, J. C. (1999). O currículo como instrumento de diferenciação. *Atas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF* (p.357). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Morgado, J. C. (2009). Educação Inclusiva nas Escolas Atuais: contributo para a Reflexão. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.104-114). Braga: Universidade do Minho,.

Pacheco, J. A. (2006). Um olhar sobre o processo de investigação. In Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco (Orgs), *Fazer Investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.13-26). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A., et al. (2014). Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e o efeito nas escolas de ensino não superior. In J. A Pacheco (Org), *Avaliação Externa de Escolas: quadro teórico/concetual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.

Panaças, M. L. (2012). *Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a educação em Portugal: Implicações para a Formação de Professores*. Acedido a 26 de janeiro de 2020 in <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4159>

Patrício, M. F. (1994). *Na Escola de Hoje, a Construção do Futuro*. Acedido a 16 de junho de 2020 in <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/948/2/SeE1Escola.pdf>

Ponte, J. P. (2006). Estudos de Caso em Educação Matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Acedido a 2 de fevereiro de 20202 in <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3007>

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Ed. Asa.
- Roldão, M. C. (2008). A função curricular da Escola e o papel dos professores: políticas, discurso e prática de contextualização e diferenciação curricular (pp. 230-241). Acedido a 18 de novembro de 2019 in <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/767/788>
- Sacristán, G. (2001). *A Educação Obrigatória: seu Sentido Educativo e Social*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. S. (1997). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2006). A construção intercultural da igualdade e da diferença. In B.S. Santos (Org.), *A gamática do tempo* (pp. 279-316). São Paulo: Cortez.
- Serafim, F. M. (2007). *Promoção do bem-estar global na população sénior: práticas de intervenção e desenvolvimento de atividades físicas*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve. Acedido a 2 de fevereiro de 2020 in <http://hdl.handle.net/10400.1/659>
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 13, 135-153.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundações Calouste Gulbenkian.
- Terrasêca, M. M. (2002). *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a Compreensão da Avaliação Enquanto Processo de Construção de Sentido*. Porto: Universidade do Porto.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundações Calouste Gulbenkian.

Wang, M. (1998). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Sucesso. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Orgs.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Outras Referências Bibliográficas

Decreto-Lei n.º 174/77 de 2 de maio. In Diário da República n.º 101/1977, Série I de 1977-05-02 (Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica).

Decreto-Lei n.º 84/78 de 29 de maio. In Diário da República n.º 100/1978, Série I de 1978-05-02 (Aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas).

Decreto-Lei n.º 170/80 de 29 de maio. In Diário da República n.º 124/1980, Série I de 1980-05-29. (Alarga o âmbito e valoriza as prestações de segurança social à infância, juventude e família).

Decreto Regulamentar n.º 14/81 de 7 de abril. In Diário da República n.º 81/1981, Série I de 1981-04-07 (Estabelece disposições relativas à atribuição de um subsídio de educação especial, instituído pelo Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de Maio).

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. In Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23 (Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio).

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). In <https://www.dge.mec.pt/>

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. In Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07 (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo).

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. In Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva).

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. In Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

Despacho nº6478/2017 de 26 de julho. In Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26 (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Lei nº46/86 de 14 de outubro (LBSE). In Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº31/2002 de 20 de dezembro. In Diário da República n.º 294/2002, Série I-A de 2002-12-20 (Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo))

Lei 116 /2019 de 13 de setembro. In Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13 (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva)

Ministério da Educação. (2019). Nota à Comunicação Social, Lisboa, p.2. In <https://www.portugal.gov.pt/>

Página Eletrónica da IGEC. In <https://www.igec.mec.pt/>

Página Eletrónica do Agrupamento de Escolas da região de Aveiro.

ANEXOS

Inquérito por Questionário

Caro(a) colega,

Este inquérito por questionário tem como objetivo recolher informação para a realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

A população alvo deste inquérito por questionário são os docentes que lecionam nas diversas escolas do agrupamento e as questões estão diretamente relacionadas com os possíveis constrangimentos inerentes à implementação dos processos de inclusão escolar à luz do quadro de referência do 3º ciclo da Avaliação Externa de Escolas.

As respostas são absolutamente confidenciais, salvaguardando-se o anonimato dos respondentes, e serão tratadas estatisticamente.

O seu preenchimento é bastante simples e ocupar-lhe-á apenas breves instantes, pelo que apelo à sua disponibilidade e agradeço desde já a sua colaboração!

Para qualquer esclarecimento adicional, contactar:
Susana de Castro (susanacastro@psic.ucp.edu.pt)

1. Caracterização

1. Idade:

2. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3. Tempo de serviço/anos:

4. Situação Profissional

Marcar apenas uma oval.

- Quadro de Agrupamento
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado

5. Habilitações Académicas

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

2. Domínio I - Autoavaliação

Campo de análise - Consistência e Impacto

6. O processo de autoavaliação do Agrupamento tem contribuído para a melhoria da educação inclusiva (implementação de medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte).

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

7. Na sua opinião, de que forma é que o processo de autoavaliação se pode constituir como uma ferramenta estratégica de apoio e sustentação dos processos de tomada de decisão no âmbito da inclusão escolar?

3. Domínio III - Prestação do Serviço Educativo

Campo de análise - Desenvolvimento Pessoal e Bem-Estar das Crianças e dos Alunos

8. O Agrupamento desenvolve atividades promotoras do bem-estar de todas as crianças e alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

9. O Agrupamento tem implementado um conjunto de medidas eficazes de prevenção e proteção de comportamentos de risco.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

10. O Agrupamento promove o reconhecimento da diversidade de todas as crianças e alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Campo de análise - Oferta Educativa e Gestão Curricular

11. O Agrupamento tem implementado práticas de organização e gestão do currículo e da aprendizagem para uma educação inclusiva.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

12. No Agrupamento estão claramente definidas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão promotoras de uma igualdade de oportunidades de acesso ao currículo.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

13. O Agrupamento garante a todos os alunos o acesso aos apoios de que necessitam para concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

14. O Agrupamento tem desenvolvido ações para a melhoria dos resultados das crianças e alunos em grupos de risco, como os oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

15. O Agrupamento implementa práticas da promoção da excelência escolar.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

16. O Agrupamento tem definidas medidas de prevenção da retenção, abandono e desistência.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Campo de análise - Ensino/Aprendizagem/Avaliação

17. Existe adequação dos recursos educativos (TIC, biblioteca escolar, centro de recursos educativos) às características das crianças e alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

18. Os pais/encarregados de educação têm tido uma participação ativa na equipa multidisciplinar.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

19. Tendo em atenção a realidade do Agrupamento, indique dois constrangimentos inerentes à implementação de uma educação inclusiva e aponte uma possível solução para cada um dos constrangimentos identificados.

4. Domínio IV - Resultados

Campo de análise - Resultados Académicos

20. O Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

21. O Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos de origem imigrante.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

22. O Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos culturalmente diferenciados.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

23. O Agrupamento proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e resultados escolares dos alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou PIT.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

24. O Agrupamento monitoriza os resultados escolares dos alunos com práticas de promoção da excelência escolar.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

25. O Agrupamento desenvolve um plano para diminuir as assimetrias internas dos resultados escolares dos alunos.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

26. Indique duas medidas que, na sua opinião, podem contribuir para criar oportunidades de sucesso para os alunos mais vulneráveis e/ou oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos.
