



A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

**Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea**

(Organizadores)

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Atas do XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da ULisboa
9 a 11 de fevereiro de 2022
Lisboa

Organizadores

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques,
Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

setembro de 2022

Edição

© AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa
Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa
Portugal

ISBN: 978-989-8272-43-0

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Organizadores



Conselho científico Conseil scientifique

Albano Cordeiro Estrela, ULisboa
Ana Paula Caetano, ULisboa
Ana Rita Faria, AFIRSE Portugal
António Sampaio da Nóvoa, ULisboa
Agnès van Zanten, CNRS, França
Belmiro Gil Cabrito, ULisboa
Carmen Cavaco, ULisboa
Cecília Galvão, ULisboa
Cynthia Fleury, CNAM, França
David Rodrigues, ULisboa
Estela Costa, ULisboa
Fernando Albuquerque Costa, ULisboa
Fernando Sabirón Sierra, AFIRSE | Universidad de Zaragoza, Espanha
Florentin Azia, AFIRSE | Université Pédagogique Nationale, République
Democratique do Congo
Frédérique Lerbet-Sereni, AFIRSE | Université de Pau, França
Gaspard Mbemba, AFIRSE | Université Marien Ngouabi, Congo
Isabel Baptista, Univ. Católica Portuguesa
Isabel Menezes, Universidade do Porto
Ivana Ibiapina, AFIRSE | Universidade Federal do Piauí, Brasil
Jean-Claude Sallaberry, AFIRSE | Université Bordeaux IV, França
Jean-Pierre Pourtois, AFIRSE | Université de Mons, Bélgica
Joana Marques, ULisboa
Joana Viana, ULisboa
João Barroso, ULisboa
João Pedro da Ponte, ULisboa
João Pinhal, ULisboa
Jorge Ramos do Ó, ULisboa
José Brites Ferreira, Instituto Polit. Leiria
Lise Bessette, AFIRSE | Université du Québec à Montréal, Canadá
Louis Marmoz, AFIRSE | Université de Versailles Saint Quentin-en-
Yvelines, França
Luís Miguel Carvalho, ULisboa
Manuela Esteves, ULisboa
Maria Ângela Rodrigues, ULisboa
Maria do Carmo Vieira da Silva, Universidade Nova de Lisboa
Maria João Cardona, Instituto Polit. Santarém

Maria Teresa Estrela, ULisboa
Marilene Corrêa da Silva Freitas, AFIRSE | Universidade Federal do
Amazonas, Brasil
Nuno Dorotea, ULisboa
Patricia Ducoing, AFIRSE | Universidad Nacional Autonoma de Mexico,
México
Patrícia Rosado Pinto, Univ. Nova de Lisboa
Patrick Boumard, Université de Bretagne Occidentale, Brest, França
Pedro Reis, ULisboa
Pierre Fonkoua, AFIRSE | ICT University, República dos Camarões
Rúben Marreiros, ULisboa
Sofia Freire, ULisboa
Teresa Seabra, ISCTE
Véronique Attias-Delattre, AFIRSE | Université Gustave Eiffel, França
Viriato Soromenho-Marques, ULisboa

Comissão organizadora Comité d'organisation

Carmen Cavaco | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Fernando Albuquerque Costa | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação –
ULisboa
Joana Marques | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Viana | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
João Pinhal | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Rúben Marreiros | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Nuno Dorotea | Instituto de Educação – ULisboa
Ana Rita Faria | AFIRSE Portugal

CONCEÇÕES DOS EDUCADORES/PROFESSORES SOBRE A OPERACIONALIZAÇÃO DA ABORDAGEM MULTINÍVEL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Elza MESQUITA

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança
elza@ipb.pt

Ilda Freire-RIBEIRO

Instituto Politécnico de Bragança
ilda@ipb.pt

Angelina SANCHES

Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança
asanches@ipb.pt

Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020.

Resumo: As medidas de educação inclusiva expressas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, surgem como forma de aprofundar a escola democrática e indicam claramente para uma gestão integrada do currículo e para uma abordagem de intervenção multinível. Também a intencionalidade do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) se direciona para o desenvolvimento curricular e para o trabalho a realizar em cada escola como sendo uma mais-valia para responder aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhando-os com o desenvolvimento de competências para o século XXI. Seguindo estes pressupostos, a Lei assegura, ou deveria assegurar, formas de lidar com as diferenças individuais de cada criança e a escola reconhecer também a mais-valia dessa diversidade. Contudo, em tempos conturbados, ditados pela Covid-19, o cumprimento da Lei sobre a inclusão e a gestão integrada do currículo pode, de alguma forma, ter ficado comprometida, embora a vivência da pandemia também possa ter integrado possibilidades de inovação e mudança. Neste sentido, o nosso estudo, de natureza exploratória, visa compreender como é que educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico, de 3 agrupamentos de escolas de uma cidade do nordeste português, organizaram as suas estruturas de apoio para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória em tempos de pandemia, mais especificamente na educação básica. Os resultados do estudo revelam terem sido desenvolvidos esforços para a criação de oportunidades de aprendizagem e inclusão das crianças, mas que nem todas usufruíram dessas oportunidades.

Palavras-chave: Abordagem multinível, Educação inclusiva, Gestão integrada do currículo

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) contribuiu para responsabilizar mais as instituições de ensino e os educadores/professores, quer em termos organizacionais quer em termos pedagógicos. Este artigo centra-se numa investigação sobre as conceções dos educadores e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), quanto ao cumprimento da legislação em vigor no que se refere à inclusão e à gestão integrada do currículo, considerando a abordagem multinível, para a qual aponta o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estando este também em estreita articulação com o PASEO (Martins et al., 2017). No referido decreto asseguram-se os princípios e as normas que garantem a inclusão, entendidos como processos que visam dar resposta(s) à diversidade das necessidades de todas e cada uma das crianças, bem como valorizar as suas potencialidades, ampliando a participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Contudo, como sabemos, nos dois últimos anos, decorrente dos dois períodos de confinamento decretados pelo XXI Governo Constitucional, existiu a súbita necessidade de recorrer a um ensino de tipo remoto, marcado pelo distanciamento físico. Nos dois confinamentos o cumprimento da Lei sobre

a inclusão e a gestão integrada do currículo pode ter ficado votado a alguma vulnerabilidade, conquanto também saibamos que pode ter contribuído para a (trans)formação dos processos de ensino e aprendizagem mais voltados para a inovação e para a mudança de práticas.

Este estudo, de natureza exploratória, visa compreender como é que os professores e os educadores de 3 agrupamentos de escolas de uma cidade do nordeste português organizaram as suas estruturas de apoio para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória em tempos de pandemia, mais especificamente na educação básica. Para a recolha de dados o estudo recorre a um inquérito por questionário *online*, com questões fechadas e abertas. Os resultados evidenciam que, no decurso do Ensino a Distância (E@D), houve alguma melhoria da competência digital dos educadores/professores, preocupação em adaptar recursos educativos, diversificar as estratégias e os métodos de ensino e aprendizagem, bem como manter o apoio individualizado às crianças. Revelam ainda que a concretização dos princípios orientadores da educação inclusiva não foi alcançada na sua totalidade, considerando que embora tenham sido criadas algumas oportunidades de aprendizagem e inclusão nem todas as crianças fruíram dessas oportunidades.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No ano letivo de 2017/2018 iniciou-se um período experimental em que o Ministério da Educação lançou um projeto, aplicado em regime de experiência pedagógica atinente à autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Neste diploma reconhece-se a “educação como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades”, devendo ser garantido “um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória” (p.13881). Reforça-se a necessária articulação com o PASEO (Martins et al., 2017), avaliando a sua operacionalização, considerando as áreas de competências nele previstas. Neste sentido, alega-se que “a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens”, sendo “fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, p.13881). Como se observa no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alargou-se a experiência a todos os agrupamentos que constituem o universo do sistema educativo português, tendo como “prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (p.2928). Reforça-se ainda a ideia de que

a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (pp.2928-2929).

Como referem Lagarto e Alaíz (2019), esta experiência “poderá ter sido o início de uma mudança de paradigmas pedagógicos, cujo impacto ainda está longe de se perceber na sua total amplitude”, uma vez que as instituições de ensino foram “desafiadas a caminhar por caminhos não conhecidos. Os professores foram desafiados a assumir formas diferentes de estar no seu contexto de ensino. Os alunos foram colocados em situações novas, e os pais não ficaram de fora deste movimento” (p.43).

Em 2019 surge a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Alguns artigos passaram a ter uma nova redação em alguns dos seus pontos e/ou alíneas, alteração que surge plasmada na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Este normativo legal menciona as linhas de atuação para a inclusão e faz a distinção entre medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, as quais estabelecem três níveis de prevenção, como se observa na figura 1.

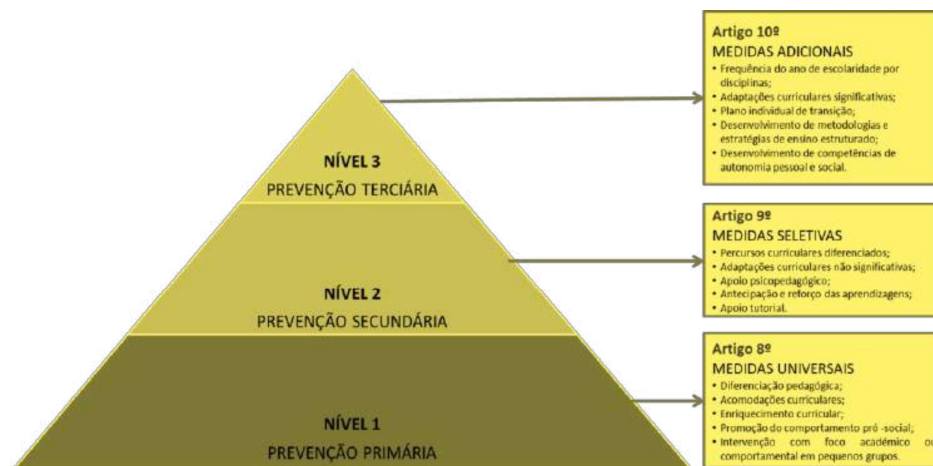


Figura 1. Abordagem multinível (Mesquita & Machado, 2021a, 2021b)

Estes três níveis pretendem sustentar um compromisso com o cumprimento para uma educação inclusiva de acordo com a definição da UNESCO (2009) e reafirmar a *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa* (2015), visando ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da *Agenda 2030* da ONU (Ferreira, 2020). Em 2018, num parecer do Conselho Nacional de Educação, invoca-se a necessidade de se “criarem condições e garantirem apoios específicos e adequados para que todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, possam aprender juntos, partilhando os mesmos contextos educativos”, reforçando-se a ideia de que “as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos” (Rodrigues et al., 2018, p.3). No mesmo parecer define-se o conceito de *inclusão*:

i) é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, a participação e a realização dos alunos (...); ii) (...) visa responder à diversidade das necessidades, de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação na aprendizagem, na cultura escolar e na comunidade educativa (...); iii) refere-se à apropriação de instrumentos (por exemplo, comunicação, interação social, instrumentos simbólicos) que permitam a todos a participação e o sentido de pertença a diferentes comunidades em efetivas condições de equidade e implica a pertença e a integração com os seus pares no grupo-turma (Rodrigues et al., 2018, p.6).

Realçam-se ainda alguns aspetos sustentados na legislação em vigor que exigem, segundo Rodrigues et al. (2018), “mudanças conceptuais que se filiam em conceitos que têm vindo a ser desenvolvidos e adotados por organizações nacionais e internacionais” (p.7), nomeadamente as que se referem:

1. A mudança do paradigma de Educação Especial para Educação Inclusiva implica que (...) toda a escola se deve organizar para educar sem exceção todos os alunos.
2. A abolição do termo Necessidades Educativas Especiais, o que implica assumir que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes e que mesmo que essas necessidades sejam menos habituais e específicas para algum deles, este facto não deve ser objeto de uma categorização distinta.

3. (...)

4. Um conjunto de medidas de intervenção multinível para suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas num 'continuum' e definidas a partir do resultado da avaliação. Estas medidas abrangem todos os alunos que delas necessitem, seja de forma permanente ou temporária (Rodrigues, et al., 2018, p.8).

A situação pandémica colocou em causa estes e outros princípios no campo da educação, sobretudo no que à educação inclusiva diz respeito. O ensino deixou de ser presencial, passando a um E@D e as escolas e os educadores/professores tiveram de se (re)adaptar a novas formas de ensinar. O recurso às novas tecnologias foi a alternativa encontrada num curto espaço de tempo (Carvalho, et al., 2021). Neste contexto, surgiu o *#EstudoEm Casa*, por iniciativa do Ministério da Educação, que teve como objetivo “promover uma escola próxima de todos, implicando uma articulação com o trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelos docentes de cada uma das escolas” (<https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>). Na verdade, como sustenta Domagala-Zyśk (2021), após as primeiras experiências de utilização de

equipamentos tecnológicos na educação (por exemplo, tablets para crianças pequenas) e muitas formas de e-learning e ensino online, entendemos muito melhor que a educação não é apenas sobre o uso de tecnologia cada vez mais inteligente, mas também – como foi por muito tempo – sobre habilidades humanas específicas, tais como compaixão, criatividade, pensamento crítico, inteligência emocional e consciência ética (p.5).

Se atendermos a esta realidade facilmente percebemos que a inclusão, tal como prevista na Lei e nos vários relatórios de organizações nacionais e internacionais pode ter ficado ainda mais comprometida. O estudo de Benavente et al. (2020) sobre o *Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português* (relatório - análise parcial de 15 de maio) revela que “um pouco mais de $\frac{3}{4}$ (76,6%) dos respondentes é de opinião que o encerramento das escolas prejudicou a igualdade de oportunidades de acesso à educação” (s.p.), afetando sobretudo as aprendizagens dos alunos com menos recursos e que o *#EstudoEmCasa* (assistido pela televisão) pode ter ajudado, em parte, a combater as desigualdades de acesso à educação.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, no que diz respeito à recolha de dados, recorreremos a um inquérito por questionário *online* (com recurso ao aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*), baseando-nos em referenciais teóricos e nas medidas de educação inclusiva expressas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e incidindo sobre a experiência de E@D em tempos de pandemia. Integrava questões abertas e fechadas e incluía as seguintes secções: (i) contextualização da investigação; (ii) consentimento informado; (iii) caracterização dos participantes (dados pessoais); (iv) competência digital e (v) abordagem multinível em tempos de pandemia.

Na secção (iv) foi solicitado aos participantes que fizessem uma autoavaliação, posicionando-se no 1.º período de confinamento, provocado pela pandemia da Covid-19 e, atualmente, sobre a sua competência digital ao nível da utilização das TIC. Os participantes teriam de atribuir um nível de A1 a C2, sendo que A1 era o nível mais baixo e C2 o mais avançado.

Na secção seguinte (constituída por questões de repostas fechadas e abertas), num primeiro momento foi solicitado aos participantes, considerando alguns itens apresentados, que tivessem em conta as medidas de gestão curricular previstas para a inclusão e se posicionassem face ao seu grau de (dis)concordância com cada um deles, atendendo à situação de pandemia vivenciada e, para tal, foi utilizada a seguinte escala de Likert: 1) discordo totalmente (DT); 2) discordo (D); 3) indiferente ou neutro (NDNC); 4) concordo (C); 5)

concordo totalmente (CT). Num segundo momento, foram integradas duas questões de resposta aberta, conforme se explicitam na análise dos dados.

Para a análise e interpretação dos dados resultantes das respostas das questões fechadas recorreu-se a métodos estatísticos e descritivos [programa de estatística *Statistical Package for the Social Sciences IBM* (SPSS) 23]. Na apresentação dos dados, expressos em tabelas, utilizaremos ainda as seguintes siglas: n – frequência absoluta; % - frequência relativa; $\bar{X} \pm s$ – média \pm desvio padrão. Para as respostas das questões abertas procedeu-se à análise de conteúdo, com suporte ao *MAXQDA Analytics Pro 2020*, um *software* de apoio a esta técnica, embora, posteriormente, se tivesse optado por “tarefas mais mecânicas”, uma vez que o recurso a qualquer *software* não dispensa “referenciais teóricos” e “todo um conjunto de procedimentos prévios (recorte e categorização) numa sequência de fases pré-estabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível” (Amado et al., 2017, p.308).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Participaram no estudo 32 profissionais (18 educadores/as de infância e 14 professores/as do 1.º CEB), dos quais apenas um é do sexo masculino. A maioria dos inquiridos tinha mais de 50 anos de idade (68,8%) e todos com mais de 35 anos (figura 2).

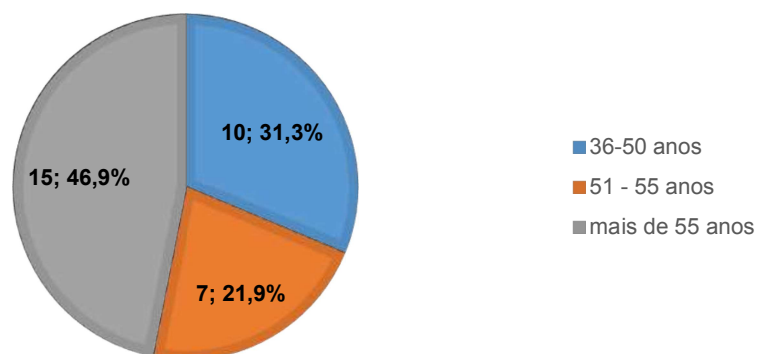


Figura 2. Caracterização da idade dos inquiridos

Relativamente ao tempo de serviço (figura 3) a maioria (78,1%) tem mais de 20 anos de serviço, sendo que destes, 40,6%, têm uma longa experiência profissional, possuindo mais de 30 anos de serviço.

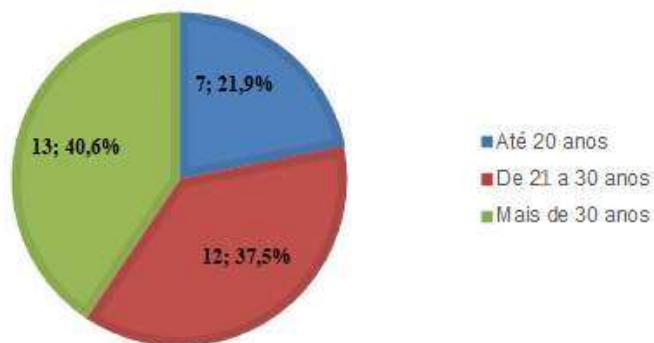


Figura 3. Caracterização do tempo de serviço dos inquiridos

Foi solicitado aos profissionais que classificassem a sua competência digital durante o 1.º confinamento (devido à pandemia da Covid-19) e atualmente (ano letivo 2021/2022). Na tabela 1 apresentam-se os resultados

a partir dos quais é possível observar que no 1.º confinamento 53,1% se avaliava no nível B (B1 *integrador/a* e B2 *especialista*), 40,6% dos profissionais se classificava no nível A (A1 *recém-chegado/a* e A2 *explorador/a*), e 6,3% se avaliava no nível C (C1 líder). Por sua vez, e ocorrido um 2.º confinamento, observa-se um ligeiro aumento de competência digital no nível B, passando 65,6% dos inquiridos a autoavaliarem-se neste nível, registando-se este em B1 (*integrador/a*) e verificando-se um ligeiro aumento (9,4%) no nível C1 (*líder*). Por sua vez, observa-se um decréscimo no nível A. Em nenhum dos momentos foi considerada a opção C2 (*pioneiro/a*).

Autoavaliação	Competência digital 1.º confinamento		Competência digital atual (ano letivo 2021/2022)	
	n	%	n	%
A1: Recém-chegado/a	5	15,6%	2	6,3%
A2: Explorador/a	8	25,0%	6	18,8%
B1: Integrador/a	9	28,1%	13	40,6%
B2: Especialista	8	25,0%	8	25,0%
C1: Líder	2	6,3%	3	9,4%
C2: Pioneiro/a	0	0,0%	0	0,0%
Total	32	100%	32	100%

Tabela 1. Caracterização da competência digital no 1.º confinamento e atualmente

Na tabela 2 apresentam-se os resultados sobre as acomodações curriculares que o E@D permitiu. Observa-se que os itens que reuniram maior concordância por parte dos inquiridos foram: “a adaptação de materiais e recursos educativos” (3,38±0,978); “a diversificação de métodos e estratégias de ensino” (3,19±1,030); “a utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação” (3,19±0,998). Nos restantes itens em análise observa-se que os inquiridos tendem a discordar ou a manifestar uma menor concordância. Os itens que agruparam maiores níveis de discordância por parte dos profissionais foram: “criar um programa para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa” (2,31±0,998) e “superar obstáculos à aprendizagem, nomeadamente circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística” (2,50±1,016).

Sobre as "acomodações curriculares" o E@D permitiu:	DT n (%)	D n (%)	NDNC n (%)	C n (%)	CT n (%)	$\bar{X} \pm s$
O acesso das crianças ao currículo e às atividades de aprendizagem.	2 (6,3%)	10 (31,3%)	11 (34,4%)	7 (21,9%)	2 (6,3%)	2,91±1,027
A diversificação de métodos e estratégias de ensino.	2 (6,3%)	6 (18,8%)	10 (31,3%)	12 (37,5%)	2 (6,3%)	3,19±1,030
A utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação.	1 (3,1%)	8 (25,0%)	9 (28,1%)	12 (37,5%)	2 (6,3%)	3,19±0,998
A adaptação de materiais e recursos educativos.	0 (0,0%)	7 (21,9%)	10 (31,3%)	11 (34,4%)	4 (12,5%)	3,38±0,978
A remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento.	2 (6,3%)	9 (28,1%)	14 (43,8%)	7 (21,9%)	0 (0,0%)	2,81±0,859
Responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo.	3 (9,4%)	13 (40,6%)	11 (34,4%)	4 (12,5%)	1 (3,1%)	2,59±0,946
Potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.	3 (9,4%)	13 (40,6%)	8 (25,0%)	6 (18,8%)	2 (6,3%)	2,72±1,085

A introdução de outras aprendizagens substitutivas para as crianças que precisavam de adaptações curriculares significativas.	3 (9,4%)	12 (37,5%)	12 (37,5%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)	2,59±0,875
Superar obstáculos à aprendizagem, nomeadamente circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística.	5 (15,6%)	12 (37,5%)	10 (31,3%)	4 (12,5%)	1 (3,1%)	2,50±1,016
Criar um programa para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa.	7 (21,9%)	13 (40,6%)	7 (21,9%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)	2,31±0,998
Identificar medidas de suporte à aprendizagem para promover o acesso e a participação em contextos inclusivos.	2 (6,3%)	9 (28,1%)	11 (34,4%)	9 (28,1%)	1 (3,1%)	2,94±0,982

Tabela 2: Resultados sobre as acomodações curriculares no E@D

Na tabela 3 apresentam-se os resultados sobre os princípios orientadores da educação inclusiva que o E@D permitiu. Observa-se que de modo geral as concepções dos profissionais foram essencialmente de discordância. Os itens que agregaram maior discordância por parte dos educadores/professores envolvidos foram: “a equidade” (2,19±0,998); “o apoio psicopedagógico” (2,31±0,896); “a participação de modo pleno e efetivo” (2,31±0,998). Destacou-se a elevada frequência de indecisão nos seguintes itens: “atender a percursos curriculares diferenciados” (40,6%); “educabilidade universal” (34,4%); e “o respeito pela sua vida privada e familiar dos alunos” (34,4%).

O item “envolvimento parental” foi o que reuniu maior concordância entre os profissionais (3,81±0,821), no entanto foi também aquele em que se registou maior nível de indecisão, indicando não discordar/nem concordar (50%).

Sobre os princípios orientadores da educação inclusiva, o E&D permitiu:	DT n (%)	D n (%)	NDNC n (%)	C n (%)	CT n (%)	$\bar{X} \pm s$
A educabilidade universal.	7 (21,9%)	9 (28,1%)	11 (34,4%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)	2,44±1,014
A equidade.	10 (31,3%)	9 (28,1%)	10 (31,3%)	3 (9,4%)	0 (0,0%)	2,19±0,998
A inclusão.	8 (25,0%)	9 (28,1%)	9 (28,1%)	5 (15,6%)	1 (3,1%)	2,44±1,134
A participação de modo pleno e efetivo.	6 (18,8%)	15 (46,9%)	7 (21,9%)	3 (9,4%)	1 (3,1%)	2,31±0,998
A personalização (planeamento educativo centrado no aluno).	2 (6,3%)	16 (50,0%)	8 (25,0%)	6 (18,8%)	0 (0,0%)	2,56±0,888
A gestão flexível do currículo.	2 (6,3%)	13 (40,6%)	7 (21,9%)	10 (31,3%)	0 (0,0%)	2,78±0,975
O respeito pela autonomia pessoal.	2 (6,3%)	10 (31,3%)	10 (31,3%)	10 (31,3%)	0 (0,0%)	2,88±0,942
O envolvimento parental.	2 (6,3%)	8 (25,0%)	16 (50,0%)	6 (18,8%)	0 (0,0%)	3,81±0,821
O respeito pela sua vida privada e familiar dos alunos.	2 (6,3%)	10 (31,3%)	11 (34,4%)	9 (28,1%)	0 (0,0%)	2,84±0,920
O apoio psicopedagógico.	6 (18,8%)	13 (40,6%)	10 (31,3%)	3 (9,4%)	0 (0,0%)	2,31±0,896
Atender a percursos curriculares diferenciados.	4 (12,5%)	9 (28,1%)	13 (40,6%)	6 (18,8%)	0 (0,0%)	2,66±0,937
A antecipação e o reforço das aprendizagens.	3 (9,4%)	16 (50,0%)	7 (21,9%)	5 (15,6%)	1 (3,1%)	2,53±0,983
O apoio tutorial.	4 (12,5%)	15 (46,9%)	8 (25,0%)	5 (15,6%)	0 (0,0%)	2,44±0,914

A utilização de recursos adicionais.	2 (6,3%)	9 (28,1%)	10 (31,3%)	10 (31,3%)	1 (3,1%)	2,97±0,999
--------------------------------------	----------	-----------	------------	------------	----------	------------

Tabela 3 . Resultados sobre os princípios orientadores da educação inclusiva no E@D

A partir dos itens apresentados construíram-se as dimensões que caracterizam globalmente as acomodações curriculares e os princípios orientadores para a educação inclusiva permitidos pelo E@D, através da média dos itens que constituem cada uma delas. Apresentam-se, na tabela 4, os resultados obtidos. Quanto à consistência das dimensões, medida determinada através do coeficiente Alfa de Cronbach, constata-se que esta é muito boa. No caso da dimensão *acomodações curriculares* obteve-se a média de 2,83 com desvio padrão de 0,756 entre o mínimo de 1,36 e o máximo de 4,27. Na dimensão *princípios orientadores* a média foi de 2,65 com desvio padrão de 0,686 a partir do mínimo de 1,21 e o máximo de 4. É de referir que, em termos médios, concluiu-se pela discordância/não observação do descrito nas dimensões e a dispersão de resultados é pequena em ambas as dimensões.

Dimensão	Alfa de Cronbach	Mínimo - Máximo	$\bar{X} \pm s$
Acomodações Curriculares	0,931	1,36-4,27	2,83±0,756
Princípios Orientadores	0,926	1,21-4,00	2,65±0,686

Tabela 4. Caracterização das dimensões

Verificando-se normalidade das distribuições, recorreu-se ao teste paramétrico t para comparação dos resultados entre educadores de infância e professores do 1.º CEB. Assim, na tabela 5 apresentam-se os resultados obtidos. Observa-se que em ambas as dimensões os professores do 1.º CEB apresentam resultados ligeiramente superiores, contudo, a um nível de significância de 5%, concluiu-se que essas diferenças não são estatisticamente significativas nas duas dimensões.

Dimensão	Nível leciona	$\bar{X} \pm s$	T (p)
Acomodações Curriculares	Educação Pré-Escolar	2,71±0,750	T =-1,041 (0,306)
	1.º Ciclo de Ensino Básico	2,99±0,772	
Princípios Orientadores	Educação Pré-Escolar	2,50±0,656	T =-1,467 (0,153)
	1.º Ciclo de Ensino Básico	2,85±0,695	

T (p) - Estatística teste paramétrico t (valor de prova)

Tabela 5. Resultados das dimensões por nível de lecionação

Analisando as respostas à questão aberta, relativamente às iniciativas que os profissionais pensam terem sido promovidas ao nível da inclusão das crianças nos períodos de confinamento para assegurar que todas tivessem as mesmas oportunidades de acesso ao currículo e às aprendizagens, mereceram relevo, como pode observar-se na tabela 6, as que se referem às seguintes dimensões: disponibilização de recursos tecnológicos (27,7%); diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem (21,3%); apoio pedagógico (17%); envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem (10,6%). Quanto à disponibilização de recursos tecnológicos os inquiridos referiram que houve: “preocupação em assegurar que todas as crianças tinham acesso a equipamento informático e cobertura de internet para poderem continuar as atividades escolares”; “contacto com a Junta de Freguesia para o envio e entrega de material didático a um aluno que não tinha internet” e que procuraram “disponibilizar computadores a quem não tinha”. Relativamente às estratégias procuraram que estas fossem motivadoras e inovadoras e que respondessem às necessidades educativas das crianças, recorrendo a vídeos explicativos personalizados, tutorias, jogos, ferramentas digitais colaborativas, trabalho colaborativo através de salas virtuais, ficheiros digitais autocorretivos, gamificação de conteúdos,

visitas de estudo virtuais, entre outras. No que se refere ao apoio pedagógico proporcionado às crianças é referido que decorreu em trabalho a distância e em trabalho presencial, como indicam os seguintes exemplos: “apoio pedagógico aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, através do WhatsApp e da plataforma ZOOM”; “as crianças que não tinham computador, ou não o sabiam manusear, foram-lhes permitidas aulas em presença”. Ao nível do envolvimento das famílias salienta-se a promoção de: “diálogo com os pais, de forma a incentivar a participação de todos” e “apoio individualizado às famílias”.

Alguns profissionais (10,6%) indicaram não terem sido promovidas iniciativas facilitadoras da inclusão das crianças (tabela 6). Foram ainda referidos por alguns profissionais (12,8%) constrangimentos sentidos no desenvolvimento de determinadas iniciativas, incidindo, principalmente, nas oportunidades de aprendizagem das crianças, afirmando que: “foram muitos os alunos que perderam o contacto com a escola e com os professores e, por isso, embora se tivessem criado oportunidades de aprendizagem, foram poucos, pelo menos na minha realidade, que as aproveitaram”; “algumas [crianças] nem tinham acesso à internet e, por isso, ficaram afastadas da escola durante quase todo o tempo de confinamento”. É de considerar que se trata de aspetos que podem ter colocado em causa a progressão e a inclusão de algumas crianças.

Iniciativas indicadas	n	%
Envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem	5	10,6%
Disponibilização de recursos tecnológicos	13	27,7%
Apoio pedagógico	8	17%
Diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem	10	21,3%
Nenhumas	5	10,6%
Constrangimentos	6	12,8%
Total	47	100%

n – frequência absoluta; % - frequência relativa

Tabela 6. Caracterização das iniciativas que foram promovidas no E@D nos períodos de confinamento

Quanto à questão “Pensa que os educadores/professores conseguiram garantir que cada uma das crianças atingisse o limite das suas potencialidades, tal como é determinado pela Lei” a maioria (59,4%) indicou entender não ter sido conseguido, como revelam os seguintes exemplos: “esta não é a forma ideal nem sequer suficiente para poder dar uma resposta adequada que levem todos e cada aluno ao máximo das suas potencialidades”; “houve muitos obstáculos que contribuíram para que isso não fosse possível, mas a boa vontade e total disponibilização dos educadores não foi certamente”. Por sua vez, alguns profissionais (21,9%) consideraram ter sido garantido às crianças o desenvolvimento das suas potencialidades, afirmando que “sim”, sem explicitação da opinião expressa. Outros profissionais (12,5%) indicaram que foi conseguido em parte, argumentando, por exemplo: “não conseguiram na totalidade, mas procuraram atingir e fizeram um grande trabalho”; “tentaram, mas foi complicado com crianças desta faixa etária”.

No entanto dois profissionais (6,2%) afirmaram não terem certeza de ter conseguido, referindo um deles: “Não sei bem, mas penso que tentaram, às vezes as respostas (ou falta de respostas) do outro lado não deixavam perceber se os esforços foram utilizados em prol do desenvolvimento dessas potencialidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos vividos pelas escolas durante os períodos de confinamento fizeram, certamente, com que a escola se reinventasse. Os educadores/professores responderam ao desafio com profissionalismo e enorme capacidade de resiliência, adaptando-se à nova realidade. As tecnologias de informação foram sem

dúvida um grande aliado, ao mesmo tempo que se constituía como um desafio, pois uma grande parte das escolas não tinha equipamento tecnológico disponível e a maioria dos professores não tinha muita experiência na área. Pode notar-se, referindo os resultados deste estudo, que houve alguma melhoria no desenvolvimento de competências digitais dos participantes, durante os confinamentos, valorizando o uso das ferramentas digitais, bem como a sua potencialidade educativa no E@D.

Procurou-se nesta caminhada incluir todos os alunos, sem exceção, embora saibamos que a pandemia acentuou desigualdades, considerando que, como refere Costa (2020) “os mais desprotegidos ficaram mais distantes e mais evidentemente desligados do currículo” (p.5). Parece que a distância e as desigualdades se tornaram mais visíveis em determinadas situações e o cumprimento do disposto na legislação em vigor sobre a inclusão e a gestão integrada do currículo (Decreto-Lei n.º 54/2018) pode ter ficado votado a alguma vulnerabilidade. No que respeita à acomodação curricular em E@D os participantes no estudo destacam aspetos como a adaptação de materiais e recursos educativos, a diversificação de métodos e estratégias de ensino e a utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação. Dizem ter-se criado algumas oportunidades de aprendizagem e inclusão, mas nem todos os alunos usufruíram dessas oportunidades. Entre as dificuldades sentidas sublinham-se as que dizem respeito à criação de um programa para cada criança, atendendo às suas características individuais e à superação de obstáculos inerentes ao processo de aprendizagem, nomeadamente de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística.

Ao nível dos princípios orientadores da educação inclusiva no E@D os resultados deixam perceber que os educadores/professores adotaram uma postura mais reservada, apontando para uma atitude de não concordância com as possibilidades que o mesmo proporcionou para concretizar esses princípios. Neste âmbito, merece considerar que garantir a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um, é uma tarefa exigente e o E@D pode não ter contribuído para a implementação desejada. Daí poder entender-se a manifestação de uma menor concordância com a concretização dos princípios relacionados com a promoção de equidade, o apoio psicopedagógico às crianças e a sua participação de modo pleno e efetivo.

Destaca-se como algo positivo, no decorrer do processo de E@D, o envolvimento parental que contribuiu para diluir a distância e, em colaboração com os educadores/professores, proporcionar meios para uma melhor aprendizagem. Saliencia-se ainda a implementação de estratégias diversificadas e diferenciadas, reajustando os profissionais a sua ação de modo a ultrapassar as condicionantes de uma modalidade de E@D.

REFERÊNCIAS

- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.303-353). Universidade de Coimbra.
- Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, R. M. (2020). *Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português*. Observatório de Políticas de Educação e Formação. [https://ces.uc.pt/ficheiros2/files/op_edu_15_maior%20\(002\).pdf](https://ces.uc.pt/ficheiros2/files/op_edu_15_maior%20(002).pdf)
- Carvalho, Ó., Corvo, D., Ortega, H., Ramos, L., & Rodrigues, L. (2021). A inclusão de alunos de medidas adicionais durante o período de confinamento Covid-19. *EduSer - Revista de Educação*, Vol. 13(1), 1-22.

- Costa, J. (2020). Prefácio. In J. M. Alves, & I. Cabral (Eds.). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: Entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 128.
- Domagala-Zyśk, E. (2021). Remote teaching and learning – Challenges and opportunities for students with special educational needs. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 21, 1-13. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10042>
- Ferreira, P. M. (2020). *Portugal e a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Plataforma Portuguesa das ONGD*. União Europeia e Camões, Instituto da Cooperação e Língua, I.P. <https://bit.ly/3gshJh6>
- Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (19), 41-66. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5292>
- Lei n.º 116/2019, de 13 setembro. *Diário da República n.º 176/2019, Série I*.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L., Alves, M.M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2021a). Políticas educativas e capacitação docente: A voz de futuros professores. In I. Cabral, & D. Mesquita (Coords.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do IV Seminário Internacional* (pp.738-749). Universidade Católica Portuguesa do Porto e CEDH.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2021b). Educação inclusiva e formação de professores: O que dizem os estudantes? *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, v.6, 1-27.
- Rodrigues, D., Cação, R., & Leite, T. (Cons./Rels.) (2018). *Parecer: Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

“Um dos grandes males que nos aconteceu foi a arrogância do controle, a arrogância do saber, a arrogância de que nós resolvemos tudo. Não podemos substituir a arrogância de um otimismo idiota pela arrogância de um pessimismo sem esperança. Temos de ter um otimismo crítico, um otimismo ativo, um otimismo transformador, um otimismo voluntarista. Temos de acreditar no futuro através de atos que acompanhem e realizam as palavras”

Soromenho-Marques, 2020