

<https://doi.org/10.18593/r.u47.27101>

Tempos de pandemia: quando os frágeis sintomas de inclusão se transformam em sinais de exclusão

Pandemic times: when fragile symptoms of inclusion turn into signs of exclusion

Tiempos de pandemia: cuando los síntomas frágiles de inclusión se convierten en signos de exclusión

Joaquim Colôa¹

Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão, Professor efetivo
<https://orcid.org/0000-0003-2847-9829>

Resumo: Esta narrativa considera as contradições entre os discursos de inclusão e as desigualdades sublinhadas pela pandemia. O relato baseia-se em informação recolhida, essencialmente, em textos na internet e em dados de um questionário distribuído em comunidades virtuais. Em Portugal, como noutros países, fecharam-se as escolas. As famílias foram confinadas em casa e a pandemia realçou, numa sociedade desigual, a exclusão. Em que pese os comprometimentos com a educação inclusiva, em Portugal esta orchestra-se por retóricas e ambiguidades políticas e teóricas, com inevitáveis tensões nas práticas. Com o fechamento das escolas, embora reconhecido o esforço de todos os agentes, a carência de competências e conhecimentos e a falta de acessibilidade a recursos afetaram a ação e aumentaram a exclusão de alguns alunos. Após a euforia, percebeu-se que a educação a distância não assegurou a continuidade e equidade nas aprendizagens. A participação de alguns alunos, antes com frágeis sintomas de inclusão, denotou claros sinais de exclusão. Os riscos de pobreza aumentaram. As desigualdades no acesso aos recursos digitais e das competências de literacia digital dos alunos, dos restantes membros da família e mesmo dos professores tornaram-se visíveis. A educação encarada, numa lógica neoliberal, como mercadoria sujeita às leis de mercado fragiliza a ação das escolas, mas estas continuam a ser responsabilizadas para superar, sem recursos e preparação, os processos de exclusão a que muitos alunos estão sujeitos. A inclusão como processo colaborativo e articulado numa lógica horizontal e vertical apresenta-se mais pertinente.

Palavras-chave: Pandemia. Covid-19. Inclusão. Equidade. Desigualdades.

¹ Doutor em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa; Mestre em Educação Especial pela Faculdade de Motricidade Humana na Universidade de Lisboa; joaquim.coloa@gmail.com

Abstract: This narrative considers the contradictions between inclusion discourses and inequalities underlined by the pandemic. The report is based in information collected, essentially, in texts on the Internet and in data from a questionnaire distributed in virtual communities. In Portugal, as in other countries, schools have closed. Families were confined at home and the pandemic highlighted, in an unequal society, the exclusion. Despite the commitments to inclusive education, in Portugal it is orchestrated by rhetoric and political and theoretical ambiguities, with inevitable tensions in practices. With the closure of schools, although the effort of all agents is recognized, the lack of skills and knowledge and the lack of accessibility to resources affected the action and increased the exclusion of some students. After the euphoria it was noticed that distance education did not ensure continuity and equity in learning. The participation of some students, previously with fragile symptoms of inclusion, showed clear signs of exclusion. The risks of poverty have increased. Inequalities in access to digital resources and the digital literacy skills of pupils, other family members and even teachers became visible. Education seen, in a neoliberal logic, as a commodity subject to market laws weakens the action of schools, but these continue to be held responsible for supplying, without resources and preparation, the processes of exclusion to which many students are subject. Inclusion as a collaborative process and articulated in a horizontal and vertical logic it was more pertinent.

Keywords: Pandemic. Covid-19. Inclusion. Equity and inequalities.

Resumen: Esta narrativa considera las contradicciones entre los discursos de inclusión y las desigualdades subrayadas por la pandemia. El informe se basa en la información recopilada, esencialmente, en textos en Internet y datos de un cuestionario distribuido en comunidades virtuales. En Portugal, como en otros países, las escuelas han cerrado. Las familias estaban confinadas en el hogar y la pandemia puso de relieve la exclusión en una sociedad desigual. A pesar de los compromisos con la educación inclusiva, en Portugal está orquestada por retórica y ambigüedades políticas y teóricas, con tensiones inevitables en las prácticas. Con el cierre de escuelas, aunque se reconoció el esfuerzo de todos los agentes, la falta de habilidades y conocimientos y la falta de accesibilidad a los recursos afectaron la acción y aumentaron la exclusión de algunos estudiantes. Después de la euforia, se notó que la educación a distancia no garantizaba la continuidad y equidad en el aprendizaje. La participación de algunos estudiantes, previamente con síntomas frágiles de inclusión, mostró claros signos de exclusión. Los riesgos de la pobreza han aumentado. Las desigualdades en el acceso a los recursos digitales y a las habilidades de alfabetización digital de los alumnos, otros miembros de la familia e incluso los profesores se han hecho visibles. La educación vista, en una lógica neoliberal, como un producto sujeto a las leyes del mercado debilita la acción de las escuelas, pero estas siguen siendo responsables de suprimir, sin recursos y preparación, los procesos de exclusión a los que muchos estudiantes están sujetos. La inclusión como proceso colaborativo y articulado en una lógica horizontal y vertical es cada día más pertinente.

Palabras clave: Pandemia. Covid-19. Inclusión. Equidad y desigualdades.

Recebido em 15 de dezembro de 2020

Aceito em 22 de novembro de 2021

1 APRESENTAÇÃO

O propósito deste texto é refletir sobre a educação inclusiva no quadro da pandemia criada pelo Covid-19. A situação de saúde pública coloca muitos desafios às escolas, como responder eficazmente à principal função de qualquer sistema educativo, proporcionar a todos os alunos continuidade e equidade nas aprendizagens. Em Portugal, o fechamento das escolas coincidiu com o início da vigência do Decreto-Lei 54/2018 (PORTUGAL, 2018). Um diploma que, conjugado com as alterações introduzidas pela Lei n. 116/2019 (PORTUGAL, 2019), tem sido considerado, por alguns, central no desenvolvimento da educação inclusiva. No entanto surgem argumentos que salientam as fragilidades científicas e sublinham o excesso de retórica mobilizada na sua implementação, o que Nogueira (2020) apelida de “semântica criativa”. Segundo Cunha (2020), a inclusão tem sido objeto de debates que aumentaram após a publicação do Decreto-Lei 54/2018. Discursos que fazem parecer o tema inédito e inovador. Em sua opinião, a acreditar nas narrativas, a exclusão parece ter sido eliminada das escolas pela mera publicação do citado Decreto:

Por que caminhos têm andado os legisladores e as equipas que elaboram os diplomas e estudos do Ministério da Educação? Que, por um lado, não entendem ou não querem entender, muitas vezes deturpando as suas ideias, os autores portugueses e estrangeiros que muito têm escrito, debatido e se indignado com as questões ligadas à escola para todos; por outro, a realidade distópica, sombria e nihilista do quotidiano das escolas portuguesas, que em muito devem esta confusão a esses diplomas e estudos, mas também aos manuais que pretendem ajudar a perceber aquelas produções, achando que quem as lê recebe e aplica sem reflexão. (CUNHA, 2020, p. 41).

Morgado (2019b) regista a existência de boas práticas, mas também manifesta o desencanto pelo que se passa nas escolas e pela retórica relativamente à educação inclusiva, por quanto essa retórica não espelha a realidade. Já em plena pandemia, o autor citado, ironizando com a expressão “Educação Inclusiva de segunda geração”, que constava de uma primeira versão do Decreto-Lei 54/2018 e integra o programa do XXI governo constitucional de Portugal, referia que a vulnerabilidade dos alunos com necessidades específicas:

não será resolvida decretando a criação de “escolas inclusivas de segunda geração à distância”. É necessário que consigamos em tempo útil otimizar dispositivos de suporte e os recursos disponíveis e necessários, de uma forma real, sem pensamento mágico. A primeira etapa é reconhecer os problemas e não olhar para eles “à distância”. (MORGADO, 2020b).

Na afirmação da Unesco (2020), o fechamento das escolas afetou, no mínimo, 1,5 milhão de alunos e respectivas famílias. Acrescentando que as respostas de ensino a distância, na sua generalidade, não conseguiram evitar a descontinuidade e perturbação causada a todos os alunos e, sobretudo, aos que já eram marginalizados, desfavorecidos ou “invisíveis” nos sistemas educativos (UNESCO, 2020). O impacto do Covid-19 agravou as condições de pessoas socioeconomicamente mais frágeis. Já no que respeita aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), é quase uma certeza que alguns correm riscos mais acentuados de serem deixados para trás (MCCLAIN-NHLAPO, 2020). O fechamento das escolas colocou desafios ao nível das decisões governamentais, às ações de ensino dos professores bem como aos processos de aprendizagem dos alunos e mesmo ao papel dos pais no sentido de garantir a continuidade das aprendizagens (MATOS, 2020). Em Portugal, numa primeira reação, tanto as redes sociais como os órgãos de comunicação social e mesmo os discursos institucionais clamaram pela “revolução” e pelo “novo paradigma” (SILVA, 2020) que estava a ser o ensino a distância. Entusiasmos que enfatizavam as soluções encontradas para alavancar, no futuro, a pressuposta mudança de práticas nas escolas, muitas vezes sem serem equacionadas quaisquer outras variáveis – realidades. O esforço realizado foi inegável, mas é desejável que a educação a distância seja considerada como solução temporária:

A situação vivida nas escolas portuguesas nos últimos meses constitui uma experiência interessante com mérito indiscutível desde que a consideremos apenas como uma solução provisória e temporária para atenuar e minimizar os graves danos introduzidos pelo aparecimento de um fenómeno externo às escolas, que obrigou ao seu encerramento e ao confinamento de alunos e professores nas suas respectivas casas. Foi nestas circunstâncias que os responsáveis políticos encontraram um conjunto de soluções alternativas que, em certa medida, criaram condições para que pelo menos alguns dos alunos pudessem manter-se minimamente ativos e envolvidos em processos de aprendizagem com alguma utilidade. (GRILLO, 2020).

Em que pese o louvável trabalho realizado por todos os atores, cedo emergiu a necessidade de encarar as fragilidades e identificar alguns perigos. Como refere Matos (2020), nenhuma solução adotada, nestes tempos de pandemia, assegurou continuidade e garantiu, a todos os alunos, a igualdade e equidade nas aprendizagens.

Nos últimos meses, tendeu-se a apresentar como se fosse uma “revolução” o processo de substituição das aulas presenciais nas escolas por variantes que procuraram replicá-las da forma mais fiel possível, só que à distância. O maior exemplo disso é o das aulas da “Telescola”. [...] No fundo, tirando o meio pelo qual se concretiza a “aula”, pouco acontece de verdadeiramente

novo e há mesmo importantes perdas em relação às aulas presenciais. (GUINOTE, 2020d).

Com o tempo, percebe-se uma mudança na análise da situação e com o avançar do confinamento os discursos institucionais, como confirmam as palavras do secretário de Estado da educação replicadas pelos órgãos de comunicação, vão adotando outras configurações:

“Não pensemos que o que aconteceu neste terceiro período, e está a acontecer, é uma mudança paradigmática na educação. É um remendo para poder levar este ano letivo até ao fim e agora interessa-nos estarmos num trabalho de preparação para o próximo ano letivo”, afirmou João Costa. (TVI, 2020b).

Aos poucos deixa de se falar em “revolução” e “mudança de paradigma” e a tónica passa a ser que as respostas encontradas são meras soluções pontuais à situação de emergência.

Muito tem sido dito e escrito sobre as consequências que a pandemia do coronavírus poderá ter na evolução dos processos educativos, designadamente nas formas como se ensina e aprende nos diferentes níveis de educação desde a educação pré-escolar até ao ensino superior. Trata-se, a meu ver, de uma falsa questão, que deriva certamente de se terem encetado experiências de ensino não convencional designadas como “Ensino a Distância”, mas que, como disse o Professor António Mendes numa reunião do Conselho Geral da Universidade de Aveiro, deveriam ser consideradas como “Ensino Remoto de Emergência”. Vivem-se hoje tempos muito conturbados, mas é nestas alturas que se tem de manter a serenidade e não tratarmos questões de fundo utilizando argumentos de circunstância. (GRILO, 2020).

O autor citado apela à serenidade e considera necessário que, perante a continuidade de algumas soluções encetadas e para tomar decisões futuras, se proceda a uma avaliação séria e que professores, alunos e pais identifiquem aspetos positivos e negativos. Grilo (2020), embora considere que o ensino a distância não constitui uma alternativa credível ao ensino presencial, assume que as experiências positivas podem ser relevantes para melhorar o ensino presencial, mas “sobretudo para se colocarem as novas tecnologias ao serviço da educação de uma forma mais interessante e eficaz”.

Foram reflexões como as anteriormente citadas que, para além das vivências pessoais como professor de educação especial, incentivaram à elaboração deste texto. Um dispositivo de análise que considero poder qualificar as nossas práticas diárias e contribuir

para a reflexão da educação inclusiva, sobretudo em tempos de emergência como os que vivemos. Tenho a convicção de que a realização de determinada investigação se inicia pela percepção de um estado de carência de informação ou quando as informações que possuímos se encontram desordenadas, dificultando a sua relação com determinado fenómeno (GIL, 2002).

Assim, o presente texto objetiva o conhecimento de uma realidade, mesmo podendo esta ser constituída por verdades parciais (MARCONI; LAKATOS, 2005), e configura-se como instrumento de reflexão e análise que, como já referimos, utiliza dados recolhidos com questionário disponibilizado em diversas comunidades virtuais e também recorre a discursos disponíveis no ambiente virtual da internet.

2 METODOLOGIA, MEIOS E INSTRUMENTOS

Sabemos que as redes sociais são um meio de comunicação incontornável, mas também um conjunto de oportunidades de pesquisa, seja na partilha e recolha de ideias seja na obtenção de dados. Destacam-se as diversas comunidades virtuais e redes sociais que “expandiram a compreensão de campos de comunicação” e a utilização do próprio espaço virtual (SALVADOR et al., 2020, p. 1). A internet possibilita a comunicação em uma escala global e permite, a cada pessoa, a escolha temporal para essa comunicação. Nos dias de hoje, as principais atividades econômicas, sociais, políticas e culturais estão estruturadas por referência a esse fenómeno (CASTELLS, 2004).

É consensual que, com base na internet, é possível recolher dados e realizar novas formas de conhecimento (FEITOSA; ARAUJO, 2014), assim como elaborar formulários eletrônicos para a recolha de informação (ZANINI, 2007). Além dos benefícios relacionados com os fatores: tempo, custo e distância (FREITAS; JANISSEK; MOSCAROLA, 2004), a internet permite o uso de interfaces mais interativas e ricas na recolha e na apresentação dos dados (FOINA, 2011). A distribuição de questionários para serem preenchidos online, com o objetivo de levantamento de dados no âmbito de investigações é conhecido desde 1996 (COUPER; MILLER, 2008) e tem-se generalizado, sobretudo, na área da educação (SOLOMON, 2001).

O questionário utilizado neste estudo foi elaborado com base no *Google Forms*. Numa breve nota introdutória, expliquei qual o seu principal objetivo e explicitiei a temática. As primeiras três questões servem para identificar ou categorizar dados sobre os respondentes. Desse grupo de três perguntas a última é nominal e, após uma quebra de secção, encaminha o inquirido para um conjunto de questões pertencentes a um de três grupos específicos (professor, encarregado de educação e outros profissionais). A primeira das questões que

consta tanto do grupo “professores” como do grupo “outros profissionais” também se insere na lógica de categorização dos respondentes.

Algumas das restantes questões, em cada um dos três grupos, estão organizadas em formato de pergunta aberta. No entanto as questões fechadas são em maior número. Nas perguntas fechadas utilizei, umas vezes, a lógica da resposta binária, outras vezes o formato de escala de *Likert*. Estas últimas foram formuladas de forma a que os respondentes optassem pelo descritor que melhor traduzisse o grau de concordância, satisfação, importância atribuída, adequação percebida ou frequência por relação ao teor do item apresentado, que é constituído por um conjunto de afirmações relacionadas com o fenómeno em apreço. Desde já assumo que, devido ao espaço disponível, nem todas as respostas analisadas foram mobilizadas para a realização da presente reflexão.

O questionário foi disponibilizado num link na rede social Facebook, e partilhado em diversas comunidades virtuais cuja temática de discussão se centra, por princípio, na área da educação e sobretudo da educação inclusiva. Relativamente aos inquiridos, decidi por uma amostragem aleatória e não probabilística. A finalidade é exploratória e descritiva e objetivei formular questões - reflexões, tendo em conta algumas dimensões interrelacionadas. Pretendi desenvolver hipóteses e aumentar a familiaridade e o conhecimento relativamente a um fenómeno específico, para poder clarificar conceitos e modificar ações a partir das relações estabelecidas entre as propriedades do fenómeno e os contextos onde ele ocorre (MARCONI; LAKATOS, 1990).

3 OS CONTEXTOS E ALGUNS FATOS

Em Portugal, o começo da pandemia ocorreu com os primórdios da operacionalização, nas escolas, de um conjunto de legislação publicada pelo governo em 2018. Desta legislação destaco o Decreto-Lei n. 54/2018, que, logo em 2019, foi objeto de alterações introduzidas pela Lei n. 116/2019. Coincidente com a publicação do Decreto-Lei n. 54/2018, adensou-se uma retórica tanto no que respeita à pressuposta inovação do citado Decreto-Lei como às perspectivas referidas como inclusivas. Os argumentos a favor, com algumas replicações fora de Portugal, têm enfatizado a referência a modelos pedagógicos como o modelo multiníveis, o modelo de diferenciação pedagógica e o desenho universal para a aprendizagem. Além disso, têm sido salientadas as perspectivas filosóficas do preâmbulo (artigo 1º) e do que o legislador definiu como “linhas de ação para a inclusão” (artigo 5.º). Insere-se nesta lógica uma apreciação de Matos (2020), da qual que registro uma parte como exemplo:

O preâmbulo [...] diz que já não é necessário categorizar os alunos para intervir e procura garantir que todos os alunos atinjam o mesmo padrão no final da escolaridade obrigatória, mesmo que seja através de caminhos de aprendizagem diferenciados que permitam a cada aluno progredir no currículo de uma forma que garanta o seu sucesso educativo. (MATOS, 2020, p. 34).

No entanto, as alterações consubstanciadas na Lei n. 116/2019, da responsabilidade da Assembleia da República, avisam-nos do quão pouco consensual tem sido o referido Decreto-Lei. Como assume Matos (2020), a legislação é um fator crítico quando falamos de educação inclusiva, sobretudo porque os países têm sido pressionados a cumprirem compromissos assumidos internacionalmente. Essa situação realça, muitas vezes, duas realidades dispare. Por um lado, a necessidade de produzir legislação que defenda o direito à educação de todos os alunos e por outro lado o exercício legislativo direcionado a grupos específicos em risco de exclusão, tais como os alunos com deficiência. Essa polaridade pode levar à coexistência das duas realidades, impedindo a compreensão partilhada e adequada do conceito de educação inclusiva e, conseqüentemente, ao surgimento de barreiras ao seu desenvolvimento (MATOS, 2020).

Perante a incoerência, a educação inclusiva tende a ser apresentada envolta em retórica e ação de boa vontade retirando legitimidade a qualquer crítica, mas não introduzindo mudanças significativas, nem ao nível das práticas nem ao nível das filosofias e políticas (COLÔA, 2018b). Quando em educação uma lei não é consensual e quando, no reforço da sua legitimação, se acrescentam discursos retóricos, torna-se difícil a atribuição de significados e a determinação de sentidos para a sua operacionalização, sobretudo quando em cada uma das escolas estamos perante casos concretos.

O Decreto-Lei 54 de Julho de 2018 é um normativo eivado de várias contradições tanto no que se refere à sua linguagem como a muito do seu articulado mais específico. É um documento ambiguo logo na conceptualização do modelo multiníveis, aspeto central em redor do qual se pretende organizar todo um racional filosófico e de ação. Esta ambigüidade é facilitadora da emergência de práticas de inclusão que se prestam a ser uma expressão de mudança discursiva, ou seja, uma retórica de boa vontade a que alguns têm relutância em opor-se, mas que tende a perpetuar e mesmo ampliar práticas muito pouco inclusivas. (COLÔA, 2018a, p. 2).

Embora o Decreto-Lei 54/2018 agregue algumas oportunidades (COLÔA, 2018c), as críticas têm destacado a contradição relativamente às perspectivas inclusivas e a frágil cientificidade na sua conceptualização. Alguns dos constrangimentos podem, por exemplo, ser imputados ao entendimento que tanto a legislação como o manual que a acompanha (DGE, 2018) têm do modelo multiníveis, do desenho universal para a aprendizagem e, sobretudo, ao sentido que é atribuído ao modelo de diferenciação pedagógica que:

fica “reduzida” a uma medida prescritiva e não é usada como uma mudança mais profunda para que as práticas pedagógicas respondam com equidade às diferentes especificidades de cada aluno [...]. Não podemos querer que se coloquem em prática os pressupostos da Diferenciação Pedagógica “fechando-os” numa medida. Isto pode causar olhares enviesados, ou seja, andarmos a “procurar” quais os alunos que têm dificuldades e que devem beneficiar desta medida, em vez de aplicarmos este modelo pedagógico na procura de práticas mais equitativas e que buscam o sucesso de cada aluno. (NELSON, 2020, p. 94).

Para além dessas críticas tem-se sublinhado a ambiguidade da linguagem que dá lugar, como refere Colôa (2019, p. 6), a tensões que se vão percepcionando entre o “correto, o prescrito e o verdadeiramente concretizado”. Tensões que lemos em alguns textos de opinião:

algumas escolas têm sentido alguma pressão por parte do dispositivo de “monitorização” regional para reduzir o número de alunos com medidas “seletivas” e “adicionais” passando-os a “universais”. [...] Parece também que segundo as mesmas orientações os alunos para os quais estão definidas Adaptações Curriculares Significativas não podem aceder a medidas educativas da mesma natureza que os alunos que seguem o currículo “comum”, antecipação e reforço de aprendizagens, apoio psicopedagógico, alterações no tipo de prova e alterações nas condições de avaliação. Uma ideia de educação inclusiva assenta num princípio operacional de diferenciação, a única forma de responder às necessidades de cada aluno. A orientação dada às escolas parece ser, entendimento errado o meu certamente, o acantonamento dos alunos com mais dificuldades e das tipologias de resposta definindo com estreiteza o trabalho a realizar ou seja... o contrário dos princípios de educação inclusiva. (MORGADO, 2019a).

Em Portugal, no que respeita à inclusão, as narrativas institucionais, além de contraditórias, observam-se demasiado instrumentais. A percepção é de que enquadram mudanças essencialmente técnicas e organizativas ao contrário de promoverem clara e inequivocamente uma direção filosófica da inclusão enquanto valor universal (COLÔA, 2017). Independentemente dessas constatações, nenhuma lei poderia prever, especificamente, uma situação em que as escolas teriam que ser fechadas por um longo período de tempo devido a ocorrências tão excepcionais como a situação de pandemia que estamos a viver.

Em Portugal, como em todo o mundo, houve necessidade de proteger a saúde dos cidadãos e prover a sua segurança e, ao mesmo tempo, desenvolver mecanismos educativos que permitissem a continuidade das aprendizagens tentando-se assegurar ações de ensino diferenciado. Soluções que substituíssem, o mais possível, o ensino e a aprendizagem desenvolvidos no contexto de sala de aula (MATOS, 2020). Preocupação que se estendia à manutenção, para determinados alunos, de serviços conexos. Como descreve Richmond (2020) relativamente a outras geografias, também em muitas escolas portuguesas são prestados

diversos serviços que, não sendo da responsabilidade direta das organizações escolares, acontecem nos seus espaços físicos e, muitas vezes, em colaboração com professores do ensino regular e professores de educação especial. Muitos alunos necessitam de fisioterapia, terapia da fala e outras respostas mais específicas que, como refere McClain-Nhlapo (2020), infelizmente, nem sempre foram disponibilizadas a todos os alunos durante o confinamento em casa. Também em Portugal o Observatório da Deficiência e Direitos Humanos dava conta da suspensão ou redução de apoios e serviços essenciais como terapias e assistência pessoal, o que obrigou as famílias a assumir a prestação de cuidados, acrescentando que no citado relatório se reportava à ausência de informação acessível às pessoas com deficiência (TVI, 2020a).

A maioria das escolas e todos os agentes educativos tiveram que alterar, de um momento para o outro, o modo como estavam habituados a organizar os processos de ensino e de aprendizagem. Muitos foram os que elogiaram as escolas, os professores, os alunos, os encarregados de educação e os poderes políticos pela forma como conseguiram, em tão pouco tempo e com tão poucos recursos, iniciar e manter durante os cerca de seis meses de confinamento práticas de ensino a distância, tanto com recurso às diversas plataformas de comunicação a distância, bem como à televisão. No entanto, depressa se percebeu que as soluções encontradas foram conjunturais e de recurso em tempos de emergência (GUINOTE, 2020d) e que havia uma grande diferença entre o desejo manifestado inicialmente pelas narrativas e a “coisa verdadeiramente desejada” (TEIXEIRA, 2020). A percepção é a de que, frequentemente, as tecnologias estavam a ser utilizadas de forma muito básica, constituindo-se um mero instrumento substitutivo (GUINOTE, 2020f), na medida em que se limitavam a replicar as práticas desenvolvidas no ensino presencial com a agravante de que não tinham uma das suas dimensões mais positivas, a relação pedagógica direta com os alunos, “o contacto humano e a dimensão empática” (GUINOTE, 2020b).

O ensino/aprendizagem à distância e o teletrabalho docente não podem basear-se em fórmulas fechadas e rígidas, como aquelas que pretendem que tudo seja realizado do mesmo modo e de forma síncrona. Uma das vantagens do modelo de ensino à distância e talvez a única que permite alguma aplicação dos princípios da diferenciação pedagógica é a de permitir aos alunos irem avançando nas tarefas e aprendizagens no seu ritmo, adequando os materiais que lhe são facultados às suas capacidades. (GUINOTE, 2020b).

No que respeita mais especificamente à componente de ensino que começou a ser assegurada, como complemento, pelo canal público de televisão, “constatou-se que foi necessária apenas uma semana para que os valores iniciais descessem 50%” no que respeita aos dados das audiências (GUINOTE, 2020e). Realidade que nos leva a inferir que

muitos alunos deixaram de aderir a essa forma de ensino. Para além da situação antes descrita, verificou-se que, de forma geral, as desigualdades se acentuaram não só no que se refere aos alunos, mas no que respeita às próprias famílias.

As famílias, elas próprias, tal como os miúdos, são “cantinhos” diferentes, muito diferentes, em muitos aspectos e por várias razões. Já aqui muitas vezes falei das desigualdades nos contextos familiares e na diversidade dos alunos. Quanto mais insistimos em ter como objetivo “replicar a sala de aula” no E@D mais a desigualdade se acentua. (MORGADO, 2020a).

Em que pese, como já referimos, o reconhecimento dos esforços realizados para garantir a todos os alunos o acesso às aprendizagens, foi-se corporizando a percepção de que diversos alunos iam ficando para trás. Como afirma a Fenprof (2020) no estudo que realizou, muitos dos alunos não aderiram às práticas de ensino a distância e as desigualdades aumentaram. Além disso, percebe-se que alguns estados de pobreza se acentuaram, o que levou a que determinadas escolas se mantivessem abertas com o único objetivo de distribuir refeições. Segundo dados do PIRLS (2016), em Portugal, 7,33% dos alunos a frequentarem o 4.º ano de escolaridade apresentam, todos os dias, estados de fome. Estabelece-se no estudo citado uma relação direta entre essa situação e a realização média de leitura que, para esses alunos, apresentava 32 pontos abaixo dos restantes alunos. Segundo dados do Eurostat, 23,3% da população em Portugal está em risco de pobreza e exclusão (SILVA, 2019). Valores que poderão ter aumentado com os efeitos da pandemia, independentemente de alguns serviços prestados por diversas organizações, tanto estatais como não estatais, terem redirecionado as respostas diretamente para a casa das pessoas, no sentido de prover as necessidades mais básicas (PEREIRA, 2020).

A desigualdade entre os alunos que se agravou, em alguns casos, perigosamente. Assinalam, como principais razões, a falta de apoios, que, para alguns, são absolutamente indispensáveis e, também, as questões de ordem social que, já tendo contornos graves, se tornaram ainda mais problemáticas, com dois milhões de trabalhadores a ficarem em layoff ou no desemprego. Esta situação tem forte repercussão no funcionamento das famílias, designadamente no acompanhamento dos filhos. (FENPROF, 2020, p. 3).

Essa realidade traz à tona a afirmação de Camargo (2017) de que a inclusão é uma prática social que se aplica, implicando-os, a contextos sociais diversos, incluindo a educação. A inclusão tem que ser gerida com base em redes sociais abrangentes de modo a compreender-se de forma real as barreiras e os facilitadores à participação e à autodeterminação. Entender as diferenças que cada pessoa manifesta em diversos contextos, para que se possam planificar políticas públicas e implementar ações, alocando-

se recursos consequentes (LACLAU, 2006). As sociedades e as diversas comunidades são muito desiguais e “o risco de pobreza aumenta quando se cruza género com idade, origem, etnia, capacidade/incapacidade” (PEREIRA, 2019). Dessa realidade é fácil conceber que:

Pese o esforço para manter um apoio equitativo e ajustar estratégias ao perfil de cada um dos alunos, a escola confronta-se com as desigualdades familiares. As diferenças entre os meios sociais, económicos e culturais e os fenómenos de exclusão não só se tornaram mais visíveis como se agravaram, o mero facto de ter “um ecrã à frente e net” não muda a “configuração” das famílias. (GUINOTE, 2020a).

Da afirmação de Oliveira (2020, p. 30) de que “na verdade, a pandemia causada pelo Covid-19 traz o agravamento de uma crise que já se delineava a nível mundial”, podemos extrapolar e afirmar que a pandemia, se não agravou os já frágeis mecanismos da educação inclusiva, é indiscutível que, funcionando como uma lupa, tornou mais visível a exclusão.

Sobre o efeito da interrupção letiva na educação, colocam-se desde logo duas questões: 1) a desigualdade no acesso a recursos digitais de famílias de diferentes classes económicas; e 2) a desvantagem pessoal, escolar e funcional que se pode acentuar no caso das crianças com perturbações da aprendizagem. As desvantagens da interrupção das atividades letivas são claramente desproporcionais para alunos provenientes de meios desfavorecidos, assim como para alunos com dificuldades académicas. (LAPA, 2020).

Também sublinhando as desigualdades, Teixeira (2020) escreve que o ensino a distância existe há muito tempo em Portugal e que a ideia de o generalizar a toda a população escolar, durante um grande período de tempo, não faz nenhum sentido porque: só 5% dos alunos portugueses tem acesso a recursos tecnológicos que assegurem a educação a distância e que muitos destes têm, por vários motivos, problemas de acesso à internet; as condições de ligação à internet de muitos dos professores também são mínimas; muitas das famílias tanto de professores como de alunos só têm um computador em casa quando vários elementos necessitam estar ligados à internet; o processo de ensino e aprendizagem assenta numa dimensão relacional “pessoal/análogica” que ocorre no seio de organizações sociais grupais incompatível com a realidade das relações, tanto síncronas como assíncronas, para que remete o ensino a distância □ além disso, a gestão das relações e emoções faz parte da própria natureza dos processos de ensino e de aprendizagem, o que contradiz a defesa do digital como “um novo normal” substitutivo do professor e único instrumento de desenvolvimento dos referidos processos -; e o ensino a distância não garante a privacidade tanto de alunos como de professores.

Como explicita Oliveira (2020), tanto a motivação como a literacia digital e os recursos disponibilizados deviam ter sido equacionados como imprescindíveis, quando a casa dos alunos passou a ser o epicentro do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a realidade é que 40% dos professores nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) não possuem competências na área das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e não estão preparados para desenvolverem processos de ensino a distância, nomeadamente provendo o envolvimento sobretudo dos alunos com necessidades educativas especiais □ uma barreira consubstanciada pela falta de competências e conhecimentos mais específicos (UNESCO, 2020).

Recordo que, para obter mais informação sobre a temática em reflexão, nomeadamente no que respeita a competências digitais, distribuí um questionário através do *Google Forms* que foi preenchido por 533 respondentes. Destes, 64,9% são professores, dos quais 49% são professores de educação especial, 29,1% são encarregados de educação e 6% outros profissionais, contabilizando-se 47% que dizem ser psicólogos e, maioritariamente, estão profissionalmente vinculados a agrupamentos de escolas. A maioria dos respondentes é do sexo feminino e situa-se, maioritariamente, no intervalo etário dos 41 aos 50 anos, seguindo-se o intervalo etário dos 51 aos 60 anos e o intervalo etário dos 31 aos 40 anos.

Relativamente a competências relacionados com ensino a distância, dos dados do questionário que distribuí, verifica-se que 71% dos professores nunca tinha tido contato com práticas de ensino a distância e que 60% nunca tinha tido qualquer tipo de formação nessa área, valores que para os restantes profissionais é de 72% e de 53%, respetivamente. Uma tendência que Matos (2020) também salienta relativamente a outros países. Atendo-nos aos dados desta pesquisa, parece normal que num relatório elaborado pela Fenprof (2020, p. 13) se refira que:

Os professores contestam o facto de, ao ser tomada a decisão pelo Governo, não ter havido a preocupação de perceber os níveis de literacia digital dos docentes, mas também dos alunos e das suas famílias, como não houve qualquer preocupação em saber se, uns e outros, tinham os recursos necessários para o desenvolvimento de atividade em regime de teletrabalho. Do Ministério da Educação chegavam orientações que partiam do princípio de esses serem problemas resolvidos.

Com o encerramento das escolas emergiu uma realidade de anos consecutivos caracterizados: pelo desinvestimento na escola pública, nomeadamente a contínua desqualificação dos seus agentes, sobretudo os professores; pela atomização de respostas privilegiando-se, muitas vezes, a terceirização de serviços, confrontando-se as organizações

escolares sem mecanismos de decisão abrangente e articulada; pela implementação de políticas demasiado centralizadas, que, no que se refere aos processos de inclusão, em nome da heterogeneidade tendem a homogeneizar, e pela defesa de políticas educativas conjunturais e de remediação que tornaram displicente a planificação estratégica de médio e longo prazo, nomeadamente no que se refere à utilização efetiva das tecnologias em contexto pedagógico.

Matos (2020) assegura que, nos países da OCDE, 1 em cada 20 alunos não tem acesso à internet, relação que é de 1 em cada 10 alunos quando nos focamos em escolas inseridas em contextos mais desfavorecidos. Oliveira (2020) diz que, em Portugal, segundo os dados mais recentes, 200 mil alunos não têm acesso ao computador para uso pessoal e/ou à internet e que mesmo quando isso se verifica, por questões socioeconómicas o recurso a esse instrumento pode revelar-se muito desigual.

Há cerca de 20-25% de agregados familiares sem condições mínimas para desenvolver o ensino à distância, sendo que esse valor tem fortes assimetrias no país, mas de igual modo ao nível local, mesmo de turma para turma. Os entusiastas das vídeo-conferências e das aulas síncronas poderão ter turmas com esse tipo de dispositivos à disposição e sem necessidade de os partilhar com outras pessoas em casa, mas essa não é a realidade geral. E é aqui que as questões da “inclusão” se colocam porque não é novidade que o digital gap ou digital divide é um factor que potencia as desigualdades entre os alunos. Porque a exclusão digital em meio familiar é muito superior à que existe em contexto escolar. (GUINOTE, 2020c).

O fechamento das escolas sublinhou que muitas das decisões relativamente às tecnologias em ambiente educativo não remetem apenas para soluções técnicas com o objetivo de “combater a clivagem digital”. Além disso, apenas uma minoria de países apresenta infraestruturas básicas que permitam centrar os desafios e as mudanças relativamente aos processos de ensino e de aprendizagem em práticas de ensino a distância (MATOS, 2020).

Acréscimo que as barreiras à participação advindas da pandemia têm mais impacto nas populações mais frágeis, como os alunos com NEE. Como percebe Matos (2020), esses alunos estão em maior risco de exclusão. A interação com muitos desses alunos, durante o confinamento, requereu a capacidade de atuar, interagir e comunicar de forma diferente a que estávamos acostumados. No entanto, os recursos mais específicos, como por exemplo os suportes aumentativos de comunicação ou alternativos à linguagem oral bem como periféricos de acesso ao computador para que os alunos possam ser independentes, são de difícil acesso.

Da análise dos dados gerados pelo questionário, os professores referem como constrangimentos o acesso regular a um computador, tablet e/ou aparelho de telefone celular, bem como os poucos conhecimentos para manipular os instrumentos informáticos requeridos. Com menos frequência, registram a adequação de conteúdos, o acesso regular à internet, o acesso a suportes de apoio aumentativos da comunicação e o acesso a suportes de apoio alternativos à linguagem. Os restantes profissionais também assinalam dificuldades que se relacionam sobretudo com o acesso

regular ao computador, com a adequação de materiais, com a adequação de conteúdos, competências para utilizar o computador, o acesso à internet e o acesso a produtos aumentativos da comunicação e produtos alternativos à linguagem.

Para muitos alunos da educação especial, as ferramentas que outras crianças utilizam para tornar possível a educação a distância - plataformas online como Zoom e Microsoft Teams, conjuntos de trabalhos impressos - simplesmente não são acessíveis. (RICHMOND, 2020).

As fragilidades relativamente à comunicação sublinham que as mudanças obrigaram à alteração da forma como professores e outros profissionais se comunicavam tanto com os alunos como com os encarregados de educação e vice-versa. Além disso, sabendo-se dos constrangimentos que alguns alunos apresentam para, de forma independente, utilizarem dispositivos tecnológicos, levaram-nos a interrogar que papel tiveram os Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC) e como se articularam esses serviços com os professores do ensino regular e com, por exemplo, os serviços de educação especial dos agrupamentos de escolas.

Além das fragilidades referidas, a maioria dos professores assinala outras dificuldades no trabalho desenvolvido com os alunos com NEE, como a operacionalização de estratégias individualizadas de ensino e aprendizagem e a adequação de materiais. Aspectos que, embora não assinalados maioritariamente, também são referidos pelo conjunto dos outros profissionais. Como afirma Matos (2020), além da variável tecnologias, há imensos outros aspectos que, quando recorremos a práticas de ensino a distância, devemos ter em conta no trabalho com alunos com NEE, como, por exemplo, a manutenção de rotinas para assegurar a continuidade da participação de alguns alunos.

Atendo-nos aos alunos referenciados no questionário que distribuí, temos que a maioria frequenta a escola pública (86%) e que, destes, 21% frequentam unidades especializadas a maioria do tempo letivo. Dos dados que recolhemos, 38% dos alunos frequenta o 1.º ciclo; 29% frequenta o 2.º ciclo; 14%, o pré-escolar; 13%, o 3.º ciclo e 6%, o ensino secundário. Quando convidados a descrever as necessidades específicas dos seus educandos, a maioria dos encarregados de educação optou, num nítido quadro do paradigma médico, por referir o rótulo clínico, a patologia. Alguns encarregados de educação utilizam expressões como: “todas” e “total”, num registo claro de referir “áreas de deficiência” e “incapacidades”. Alguns encarregados de educação reduzem a nomeação das necessidades a expressões como “medidas adicionais” e “medidas seletivas”. Registo que reforça críticas, às vezes irônicas, que se têm tecido a perspectivas inculcadas pelo novos normativos:

Mas enfim, como sabem agora já não existem alunos com necessidades especiais porque isso é rotulagem. Agora são “universais”, “seletivos”

ou “adicionais” que são um “petit nom” carinhoso e sem qualquer carga de rotulagem e como também recorrentemente vejo afirmado, com esta inovação, com esta revolução, com o novo paradigma, a educação inclusiva agora é para todos. A sério!? Afinal, a educação inclusiva é para todos. Como é que nunca tínhamos pensado nisto? (MORGADO, 2019a).

Alguns encarregados de educação reportam necessidades dos seus educandos que consideramos no âmbito dos serviços e recursos, especialmente quando nomeiam diversas terapias e psicologia. Outra ordem de necessidades são as que remetem para o apoio à gestão e realização das tarefas e à gestão dos tempos de sua execução. Registram-se também necessidades ao nível da interpretação e compreensão do que é requerido e dos conceitos apresentados aos seus educandos. Há encarregados de educação que utilizam expressões como: “diferenciação pedagógica”, “adaptações curriculares”, “apoio psicopedagógico” e “acompanhamento individualizado”. Dois registos inscrevem-se na necessidade de apoio à gestão de comportamentos.

Descritas as necessidades, importa tentarmos perceber se elas tiveram respostas consentâneas. Dos dados recolhidos, verifica-se que, em sentido completamente contrário ao que referem tanto professores como outros profissionais - que, em maioria, afirmam ter respondido às necessidades dos alunos com que trabalharam -, a percepção dos encarregados de educação é que não se tiveram em conta as necessidades dos seus educandos, tal como preconizado nos diversos documentos individuais como: Plano de Saúde Individual (50%), Plano Individual de Transição (50%), Programa de Intervenção Precoce (46%), Relatório Técnico Pedagógico (45%) e Programa Educativo Individual (41%). A maioria também percebe como negativa a atenção dada a aspectos de comunicação, à exposição de conteúdos e à ajuda dada para sua compreensão. Percebem que os seus educandos não tiveram as respostas adequadas que permitissem a compreensão das orientações dadas para o desenvolvimento das tarefas, nem para apresentação dos produtos realizados respeitando-se as funcionalidades dos seus educandos e referem não ter sido considerado o progresso nas aprendizagens. A grande maioria dos encarregados de educação, ao contrário dos professores e outros profissionais, considera que nem as sessões assíncronas nem as síncronas acautelaram aspectos essenciais de equidade nas aprendizagens, de igualdade de oportunidades e de diferenciação ao nível dos conteúdos e ao nível dos materiais e das estratégias. Os encarregados de educação, também em registro completamente oposto ao dos professores e outros profissionais, dizem não terem sido acautelados aspectos de participação dos seus educandos.

Os professores que responderam ao questionário referem, maioritariamente, à organização escolar, seja o agrupamento de escolas (45%) ou a própria escola (36%), como as organizações que lhes deram orientações relativamente a materiais, estratégias e procedimentos, mas 34% assinala que essa informação foi conseguida em contatos

com outros professores. A grande maioria diz que foram disponibilizadas orientações por escrito e que houve, formalmente, reflexão partilhada com os pares sobre elas. Também para a maioria dos professores a ação dos seus colegas de educação especial é tida como próxima e colaborativa, seguem-se por ordem decrescente de frequência os encarregados de educação, a equipe multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, os psicólogos dos serviços de orientação e psicologia, os órgãos da direção, os centros de recursos à inclusão e os profissionais exteriores à escola. Os outros profissionais dizem que as orientações foram, maioritariamente, emanadas pelo agrupamento de escolas e a escola (53%), 34% dos respondentes refere a partilha informal realizada entre pares e 31% referencia outras organizações. Os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação foram assinalados por 25% dos respondentes e o Ministério da Saúde, por 22%. A maioria diz que houve reuniões formais realizadas nas organizações a que estão vinculados e assinala que as orientações foram fornecidas por escrito. Os outros profissionais percebem, maioritariamente, como mais colaborativos tanto os encarregados de educação como as organizações a que se encontram vinculados. Por ordem decrescente de frequência seguem-se os professores de educação especial e as direções das organizações escolares, depois as equipes multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e os professores titulares de turma / diretores de turma e, por fim, os centros de recursos para a inclusão.

A comunicação e colaboração horizontal, mas também vertical, são essenciais para assegurar uma coordenação informada responsável e comprometida, facilitadora da articulação entre serviços. Esses aspectos constituem-se como a coluna vertebral da inclusão em que se inscrevem ações e procedimentos (KOLE, 2020). Desse modo, parece importante tentarmos perceber a natureza das colaborações estabelecidas. No que respeita aos professores, a colaboração centrou-se, maioritariamente, na necessidade de estabelecer estratégias, seguindo-se a contratualização de materiais a utilizar, a necessidade de estabelecer prioridades e, menos frequente, a reflexão conjunta sobre os conteúdos apresentados. No que respeita aos outros profissionais, quando inquiridos sobre a natureza da colaboração, referem maioritariamente a necessidade de estabelecer prioridades, seguindo-se as estratégias a utilizar e a aferição dos materiais a disponibilizar e, menos frequentemente, aspetos relacionados com os conteúdos apresentados.

Os desafios em tempos de confinamento foram muitos, mas, para as escolas, o foco situou-se sobretudo na necessidade de dar continuidade às aprendizagens sem descurar os aspetos socioemocionais de todos os alunos. No que respeita aos alunos com necessidades educativas especiais, os professores respondentes do questionário dizem, maioritariamente, que o seu trabalho se focou na necessidade de: apresentar conteúdos correspondentes ao ciclo de ensino frequentado pelos alunos, dar orientações específicas para a manutenção de rotinas, gerir comportamentos, utilizar dispositivos para a comunicação e gerir as temáticas curriculares tendo em conta as dinâmicas de toda a turma. Referidas

menos frequentemente foram as questões relativas à apresentação de conteúdos e de temáticas não coincidentes com as trabalhadas com os restantes alunos da turma, as orientações para a manutenção da atividade física e orientações relativas a aspetos de higiene por referência à pandemia. Os outros profissionais registam que o seu trabalho se centrou essencialmente na disponibilização de orientações relacionadas com a gestão de comportamentos e organização das rotinas, seguindo-se por frequência de registo os conteúdos curriculares, a utilização de tecnologias de comunicação e outros suportes de apoio, a higiene tendo em conta a situação de pandemia e as temáticas curriculares coincidentes com as dos restantes alunos da turma, a atividade física e os conteúdos específicos não coincidentes com os dos restantes alunos da turma.

Como acontece em sala de aula, também no ensino a distância é necessário responder às necessidades de todos os alunos e assegurar que tenham a oportunidade de aceder a informações essenciais requeridas para compreender e transformar a realidade, ou seja, participar. Garantir a igualdade de oportunidades e a equidade é um forte indicador de participação e inclusão (WADDINGTON; BRODERICK, 2017). As escolas podem fazer a diferença e os tempos de emergência podem fazer sobressair oportunidades de reflexão para qualificar um sistema de ensino que urge tornar verdadeiramente inclusivo (MCCLAIN-NHLAPO, 2020), potenciando-se a escola completa e a educação universalmente acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma primeira consideração é que, apesar do entusiasmo inicial, as formas encontradas para prover o ensino a distância foram respostas conjunturais para uma situação de emergência. Uma segunda consideração é, como sublinha Matos (2020), a necessidade de prover a coerência legislativa. Uma terceira consideração é que as diferenças neurológicas e a diversidade de funcionalidades realizam realidades antropológicas e condições de existência respeitantes a cada ser humano, logo, inclusão tem a ver com direitos, deveres e justiça para os seres humanos em todos os aspectos da sua existência (ANGELONI, 2013). Uma quarta consideração é que as escolas integram sistemas sociais complexos e que, por isso, têm que ser encaradas na sua completude, como escolas completas que acolhem e respondem a todos os alunos (COLÔA, 2018a). Como refere Matos (2020), a pandemia realçou as inúmeras funções que a escola desempenha para além dos processos de ensino e aprendizagem, realizando-se como um espaço onde são disponibilizados serviços vitais para muitos alunos e respetivas famílias. Embora esta situação seja, muitas vezes, “argumento para a inclusão”, na verdade, como acentua Matos (2020), as escolas não têm conseguido realizar a inclusão de todos os alunos.

Estas considerações inscrevem-se num período em que ainda não conseguimos prever quais os impactos, a médio e longo prazo, da situação de pandemia. No entanto, vão-se orquestrando narrativas que fazem sobressair as oportunidades para a mudança coerente e consequente nos sistemas educativos. Alguns autores reafirmam a necessidade de qualificar os contextos locais, (re)organizando-os segundo o conceito de desenho universal, não só no que respeita aos ambientes, mas também aos produtos, programas e serviços de modo a promover, sem adaptações, a acessibilidade a todos (WADDINGTON; BRODERICK, 2017), salientando-se a urgência de atender à diferenciação local e ao necessário financiamento (KOLE, 2020). Nesse processo, seguimos Reimers, Schleicher e Saavedra (2020) na enfatização dos recursos que os autores denominam de: curriculares □ que abrangem todos os processos e dispositivos que possam apoiar, diretamente, os alunos na aquisição de conhecimentos e competências; desenvolvimento profissional □ que engloba todos os mecanismos que possam apoiar os professores e os encarregados de educação na consubstanciação de apoios aos alunos, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento de competências para estabelecer processos de ensino a distância; os autores salientam a necessidade de dar mais atenção aos processos de aprendizagem autónoma dos alunos em casa; e ferramentas referindo-se a todos os instrumentos que possam ajudar a gerir os processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente instrumentos de comunicação que facilitem, a todos os agentes educativos, aceder a conteúdos educativos.

É premente que se estabeleçam políticas estratégicas e eficazes relativas ao acesso e utilização de dispositivos de educação a distância, nomeadamente ferramentas alternativas, reequacionando componentes de ensino e aprendizagem presencial e permitindo, a todos os alunos, o acesso mais equitativo às aprendizagens (REIMERS, SCHLEICHER, SAAVEDRA, 2020).

Valiosas também algumas das ideias de Kole (2020) sobre políticas para o desenvolvimento de sistemas e de processos de inclusão, como a importância da definição de políticas que privilegiem as respostas operacionalizadas com base na articulação interministeriais e interserviços. Assegurar a igualdade de oportunidades e a equidade nas aprendizagens não é uma tarefa da exclusiva responsabilidade dos sistemas educativos. Esta é uma responsabilidade que deve ser partilhada, numa lógica horizontal, entre diversos organismos e serviços. No entanto, como salienta Kole (2020), para que a colaboração horizontal seja eficaz, tem de existir colaboração vertical, que, na base de partilha de responsabilidades, possibilite a definição de políticas claras e exequíveis contra a exclusão. Essa perspectiva de cooperação e coordenação vertical facilita a harmonização de normas, a partilha de dados e a monitorização, assim como exige o comprometimento com o financiamento total das políticas e estratégias definidas relativamente à descentralização de respostas, seja para a administração local seja para as próprias escolas. Isto porque o subfinanciamento e o não desenvolvimento das capacidades locais pode agravar as desigualdades e a exclusão. É

necessário potencializar a autonomia com responsabilização, prover os recursos necessários e evitar políticas para a inclusão de “tamanho único”.

A perspectiva holística de identificação de populações a serem visadas e da identificação de barreiras bem como de definição de facilitadores à inclusão potencializam a acessibilidade aos serviços. A gestão de casos organizada de modo a que um serviço seja referência de outro serviço ou com base na co-localização prevendo-se a resposta on-line, potencia a proximidade e a articulação, melhora a qualidade da prestação dos serviços e torna mais atrativa a relação custo-eficácia.

É importante a implementação de políticas e estratégias de prevenção porque, a médio e longo prazo, se revelam mais rentáveis que as políticas de curto prazo como as estratégias remediativas e corretivas. Para além das políticas preventivas, importa também, com base em Kole (2020), ter em atenção a coerência e coordenação da transição entre ciclos e níveis de ensino, não só no que respeita à diferenciação e continuidade das respostas, como no que se refere à monitorização dos impactos que elas vão gerando. A definição e a implementação de políticas assentes na colaboração vertical e horizontal favorecem a comunicação e facilitam o trabalho interdisciplinar e interserviços, possibilitando o foco nas dinâmicas dos sistemas familiares (KOLE, 2020).

Consideramos que, como defende Matos (2020), a gestão da educação coloca dilemas morais e faz sobressair o princípio de que nenhum plano e programa devem ser operacionalizados sempre que exista o risco de excluir qualquer aluno. A situação de pandemia obriga a que, no futuro, se definam oportunidades estratégicas relativamente aos sistemas educativos, pois o encerramento das escolas tornou evidente que algumas das soluções equacionadas representam o acentuar da exclusão de muitos alunos (MATOS, 2020). Processo que poderá agravar-se, pois os efeitos da pandemia afetam sobretudo os economicamente mais frágeis e as famílias poderão ter que tomar decisões difíceis no que concerne aos recursos, nomeadamente retirar os filhos das escolas (MATOS, 2020). Os impactos da exclusão serão visíveis, sobretudo, a médio e longo prazo, logo, é urgente que os governos substituam a ação tática pela definição estratégica de políticas consequentes, consistentes e articuladas entre diversos setores (MATOS, 2020), mas focadas nos sistemas educativos.

REFERÊNCIAS

- ANGELONI, S. Integrated disability management: an interdisciplinary and holistic approach. *Sage Open*, [s. l.], p. 1-15, 2013.
- CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & educação*, Bauru, v. 23, n. 1, jan./mar. 2017.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

COLÔA, J. *As oportunidades da nova lei em Portugal - dita que é para a (nova) inclusão*. 2018a. Disponível em: <https://www.slideshare.net/jcoloa/joaquim-cola-as-oportunidades-da-nova-lei-em-portugal-dita-que-para-a-nova-incluso>. Acesso em: 15 ago. 2020.

COLÔA, J. Defender inclusão sem começar pelo fim. *Diversidades*, Funchal, n. 53, p. 9-13, 2018b.

COLÔA, J. *Educação e formação no contexto da escola inclusiva - várias peças para um só puzzle*. 2017. Disponível em: <https://www.slideshare.net/jcoloa/educacao-e-formao-no-contexto-da-escola-inclusiva-vrias-peas-para-um-s-puzzle>. Acesso em: 2 ago. 2020

COLÔA, J. *Educação inclusiva: um olhar organizado em 5 pontos de vista*. 2019. Disponível em: <https://www.slideshare.net/jcoloa/educacao-inclusiva-um-olhar-organizado-em-5-pontos-de-vista>. Acesso em: 15 ago. 2020.

COLÔA, J. *Texto elaborado para a audição pública sobre o Decreto-Lei 54 de Julho de 2018*. 2018c. Disponível em: <https://www.slideshare.net/jcoloa/decreto-lei-54-de-julho-de-2018-joaquim-cola>. Acesso em: 15 ago. 2020.

COUPER, M. P.; MILLER, P. V. Web survey methods. *Public Opinion Quarterly*, Oxford, v. 72, n. 5, p. 831-835, out. 2008.

CUNHA, J. Da exclusão à inclusão: a escola completa do séc. XXI. In: COLÔA, J. (org.). *DesConfinar*. Lisboa: CSC. Reticências, 2020. p. 40-57. Disponível em: <https://www.slideshare.net/jcoloa/desconfinar-joaquim-cola>. Acesso em: 13 ago. 2020.

DGE. *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

FEITOSA, L. R. C.; ARAÚJO, C. M. Pesquisas qualitativas em contexto da web: etnografia em debate. CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 3. jul. 2014, Badajoz. *Anais [...]*. Badajoz, 2014. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/505/500>. Acesso em: 2 abr. 2020.

FENPROF. *O Ensino a distância (EaD) As percepções e a(s) palavra(s) dos professores*. 2020. Disponível em: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/Anexos/ED_-_a_percecao_dos_professores.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.

FOINA, Ariel. Métodos de aquisição de dados quantitativos na internet: o uso da rede como fonte de dados empíricos. *Ciência & Trópico*, Pernambuco, v. 30, n. 2, p. 283-296, 2011.

FREITAS, H.; JANISSEK, R.; MOSCAROLA, J. Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA QUALITATIVA, CIBRAPEQ. 24 a 27 de mar, 2004, Taubaté, SP. *Anais [...]*. Taubaté, SP, 2004. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7913/93382752ee1af68ff911506dc33f11383831.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILO, E. M. Educação e Pandemia. *Jornal Observador*, 18 de jun. de 2020. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/educacao-e-pandemia/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GUINOTE, P. COVID-19 | Dia 9 - E onde ficam a "Equidade" e a "Justiça Social"? *Educare.pt*, 2020a. Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=165286&langid=1>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GUINOTE, P. COVID-19 | Dia 14 - a mentalidade presencial. *Educare.pt*, 2020b. Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=165766&langid=1>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GUINOTE, P. COVID-19 | Dia 19 - O verdadeiro exame à inclusão. *Educare.pt*, 2020c. disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=165126&langid=1>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GUINOTE, P. COVID-19 | Dia 36 - Os entusiastas da pandemia. *Educare.pt*, 2020d. Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=168027&langid=1> Acesso em: 13 ago. 2020.

GUINOTE, P. COVID-19 | dia 55 - absentismo remoto. *Educare.pt*, 2020e. Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=169966&langid=1>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GUINOTE, P. COVID-19 | Dia 70 - Vamos Falar disto Mesmo a Sério? - 3. *Educare.pt*, 2020f. Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=171746&langid=1>. Acesso em: 13 ago. 2020.

KOLE, A. The main barrier to inclusion in education is the lack of public policy and financial support. *In: Global Education Monitoring Report 2020, inclusion and Education: All means all*. Paris: Unesco, 2020. p. 58-77.

LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. *In: AMARAL JUNIOR, A.; BURITY, O.* (orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectiva pósestruturalista de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-37.

LAPA, S. Encerramento das escolas: qual o custo para as crianças com perturbações da aprendizagem. *Jornal Público*, 29 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/03/29/impair/opiniao/encerramento-escolas-custo-criancas-perturbacoes-aprendizagem-1909333>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MATOS, F. G. The Main Obstacle to Inclusion in Education is the Absence of Explicit Educational Legislation on the Learner's Right to be Treated With Dignity in All School Contexts. *In: Global Education Monitoring Report 2020, inclusion and Education: All means all*. Paris: Unesco, 2020. p. 29-58.

MCCLAIN-NHLAPO, C. **An Inclusive Response to COVID-19: Education for Children with Disabilities**. Global Partnership for Education. 11 maio 2020. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/blog/inclusive-response-covid-19-education-children-disabilities> . Acesso em: 22 jun. 2020.

MORGADO, J. A partir de hoje com *estudo em casa. **Atenta Inquietude**, 20 abr. 2020a. Disponível em: <https://atentainquietude.blogspot.com/2020/04/e-partir-de-hoje-com-estudoemcasa.html?fbclid=IwAR2vyHgJsA8BWBicyH-yIGw6cNxl93yN0Nt7f7kFSsSWwtWoX4dJv0mPCMw> . Acesso em: 22 jun. 2020.

MORGADO, J. Educação e ensino à distância, até onde vai a inclusão? **Atenta Inquietude**, 26 mar. 2020b. Disponível em: https://atentainquietude.blogspot.com/2020/03/educacao-e-ensino-distancia-ate-onde.html?fbclid=IwAR1kAgB26KQZrVhip_rxBWuA95T_W8ULyFolzKsydjtx4PUrcM75WRGDSIM . Acesso em: 22 jun. 2020.

MORGADO, J. De regresso ao lado B da educação inclusiva. **Atenta Inquietude**, 13 dez. 2019a. Disponível em: https://atentainquietude.blogspot.com/2019/12/de-regresso-ao-lado-b-daeducacao.html?fbclid=IwAR1G8d6iZ5TPp0EplVkBz5c0htUsaQlvquP4oQqyxj1wLvDklw_B_Sroo . Acesso em: 15 ago. 2020.

MORGADO, J. O estado da educação inclusiva, um testemunho. **Atenta Inquietude**, 19 dez. 2019b. Disponível em: https://atentainquietude.blogspot.com/2019/12/o-estado-da-educacao-inclusiva-um.html?fbclid=IwAR16B00hEPO_iWhnR2LSeWaDV5-y3PY5pkiX--HyGJX1-zRft0ga5SHWig. Acesso em: 22 jun. 2020.

NELSON, S. Cabe a diferenciação pedagógica numa medida prescritiva? *In: COLÔA, J. (org.). DesiConfinar*. Lisboa: CSC; Reticências, 2020. p. 92-95. Disponível em: <https://www.slideshare.net/jcoloa/desconfinar-joaquim-cola>. Acesso em: 13 ago. 2020.

NOGUEIRA, J. H. Capítulo 1 - DL 54/2018: Uma lei enganadora e perigosa. **Especial Educação**, 2020. Disponível em: https://especialeducacao20.blogspot.com/2020/09/cuidado-o-excesso-de-inclusao-pode-mata.html?pref=fb&m=1&fbclid=IwAR1eGmAYmPLU5tYz0M74N_oQB6eokg10wd0_1is-Jq-8PNIGzq7Zq4M_oFA . Acesso em: 25 set. 2020.

OLIVEIRA, R. S. Como está a literacia digital de alunos e professores? **Educare.pt**, 13 mai. 2020. Disponível em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=169986&langid=1>. Acesso em: 2 jul. 2020.

PEREIRA, A. C. Famílias de pessoas com deficiência sobrecarregadas e com medo. *Jornal Público*, 13 de abr. 2020. Disponível em: https://www.publico.pt/2020/04/13/sociedade/reportagem/familias-pessoas-deficiencia-sobrecarregadas-medo-1911624?fbclid=IwAR2DQTOpEV6J3T9zy_aR-J9lpMfEzlvsg54pT80EyjDoXnsvgwA-o4Lmgcns. Acesso em: 22 jul. 2020.

PIRLS. *PIRLS 2016 international results in Reading*. 2016. Disponível em: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/classroom-instruction/students-tired-and-hungry/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei 54/2018, de 6 de junho 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, Lisboa, n. 129/2018, Série I, 6 de julho de 2018. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>. Acesso em: 13 de ago. 2020.

PORTUGAL. Lei 116/2019, de 13 de setembro de 2019. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 547/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, Lisboa, n. 176/2019, Série I, 13 set. 2019. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/124680588>. Acesso em: 13 ago. 2020.

REIMERS, F; SCHLEICHER, A.; SAAVEDRA, J. *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning*. OECD, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

RICHMOND, E. *Shop class, over zoom - how one career and technical high school is going remote*. 2 mai. 2020. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2020/05/remote-career-technical-school-covid-19-pandemic/611047/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SALVADOR, P. T. E. *et al.* Estratégias de coleta de dados nas pesquisas qualitativas da área da saúde: scoping review. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Rio Grande do Sul, 2020, p. 1-13. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rgenf/v41/pt_1983-1447-rgenf-41-e20190297.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

SILVA, S. Em Lisboa ganha-se mais 1600 euros por ano do que no resto do país. *Jornal Público*, 7 de mai. 2019. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/05/07/sociedade/noticia/lisboa-rendimentos-portugal-1871745>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, S. "Existe conhecimento" para que ensino à distância funcione, garante ministro. *Jornal Público*, 13 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/03/13/sociedade/noticia/existe-conhecimento-ensino-distancia-funcione-garante-ministro-1907696>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SOLOMON, K. B. Conducting web-based surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Massachusetts, v. 7, n. 19, ago. 2001. Disponível em: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=pare>. Acesso em: 2 abr. 2020.

TEIXEIRA, F. A interrupção e a hybris dos tele-educadores. *Jornal Público*, 1 de abr. 2020. Disponível em: https://www.publico.pt/2020/04/01/sociedade/opiniao/interruptao-hybris-teleeducadores-1910424?fbclid=IwAR1Y7k2POV6THnhzDGqsNNINqm_452K9eqXV4gn2EKS57Uslqcyf0hjtJTw. Acesso em: 26 set. 2020.

TVI. Ensino à distância é um “remendo” e não solução para o futuro, diz secretário de Estado. 2 de jun. 2020a. Disponível em: <https://tvi24.iol.pt/sociedade/educacao/ensino-a-distancia-e-um-remendo-e-nao-solucao-para-o-futuro-diz-secretario-de-estado>. Acesso em: 14 ago. 2020.

TVI. Covid-19: Pandemia deixa deficientes em desigualdade na educação, terapias e apoios. 11 de set. 2020b. Disponível em: <https://tvi24.iol.pt/aominuto/5e56645d0cf2071930699ff6/covid-19-pandemia-deixa-deficientes-em-desigualdade-na-educacao-terapias-e-apoios/5efe3d260cf2c4d7ff3fb87f>. Acesso em: 25 set. 2020.

UNESCO. *Empowering Students With Disabilities During the COVID-19 Crisis*. 4 de mai. 2020. Disponível em: <https://bangkok.unesco.org/content/empowering-students-disabilities-during-covid-19-crisis>. Acesso em: 8 jun. 2020.

WADDINGTON, L.; BRODERICK, A. *Promoting equality and non-discrimination for persons with disabilities*. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

ZANINI, M. Formulário eletrônicos. Trabalho de Conclusão de Curso. 2007. (Graduação em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184005/tcc-final-michelZanini.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Endereço postal: Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos, Rua Coronel Ribeiro Viana, 1399-140, Lisboa, joaquim.coloa@gmail.com