

IMPACTO EDUCACIONAL DO CONFINAMENTO POR COVID-19

Olívia de Carvalho^a, Sónia Galinha^{bc}, Sónia Belo^d, Estrela Paulo^d

^aInstituto Jurídico Portucalense (IJP), Porto; Portugal

Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade; (CEPESE/UP); Instituto de
Estudos Superiores de Fafe, Portugal

^bFCT CIE - UMa Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira,
Portugal

^cEscola Superior de Educação de Santarém, Portugal

^dInstituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal.

RESUMO

O objetivo deste estudo é perceber o impacto educacional do Confinamento por Covid19. Trata-se de um estudo de caso em que procuramos conhecer as ideias dos pais e encarregados de educação e a visão da escola sobre este processo, por forma a identificar os aspetos mais relevantes deste confinamento e as consequências que daí advirão em termos educacionais. O trabalho foi elaborado partindo das dificuldades e desafios sentidos durante este período de tempo, tendo por base os pressupostos de uma escola inclusiva a partir do instrumento “Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno” do Manual de Apoio à Prática para uma Escola Inclusiva). As entrevistas elaboradas incidiram sobre dois encarregados de educação e a diretora da escola de uma instituição privada da região Centro de Portugal. Os resultados revelam que, apesar de terem sido criadas estratégias contingentes e uma tentativa de ensino à distância, aconteceu um acentuar de fragilidades, uma vez que as estratégias não abrangem a especificidade de grupos de alunos integrados nos centros de apoio à aprendizagem, identificados segundo o Decreto-lei 54/2018, de 6 de junho. De certa forma, a escola e a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, tentaram responder às necessidades específicas de todos os alunos. Porém constata-se que o ensino à distância torna ainda mais difícil a educação inclusiva.

Palavras-chave: Crianças; Inclusão; Aprendizagem.

ABSTRACT

The following paper aims to understand the educational impact of the confinement due to Covid-19. This is a case study in which we seek to know the ideas of the parents and guardians and the school's view of this process, trying to identify the significant aspects of this confinement and its future educational consequences. The difficulties and challenges felt during this time, based on the assumptions of what an inclusive school should be, and the working tool “Factors that significantly affect the progress and development of the student” (tool referenced in Manual de Apoio à Prática para uma Escola Inclusiva) set the basis for this work. Two parents/guardians and the principal of a private institution located in Central Portugal were interviewed.

The results show that, in spite of the adequate strategies and the attempt of providing distance learning, weaknesses were accentuated due to the fact that these strategies do not include the specificities of the student groups integrated in learning support centres, identified according to Decree-law no. 54/2018 of June 6. Somehow, both the school and the multidisciplinary team for inclusive education tried to respond the specific needs of every student.

However, the general opinion is that distance learning makes inclusive education even harder.

Keywords: Children; Inclusion; Learning.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Bronfenbrenner (1979), as potencialidades humanas e o seu desenvolvimento estão estritamente associadas ao contexto social e dependem diretamente da instituição onde são desenvolvidas as mais diversas atividades.

Assim, o conceito de desenvolvimento para Bronfenbrenner refere-se às mudanças biopsicológicas que ocorrem no indivíduo ao longo do tempo, nas suas interações com o ambiente. Neste sentido, o autor explica a ecologia do desenvolvimento humano como sendo “o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, através do tempo, entre um organismo humano em crescimento, e os ambientes imediatos, em constante mudança, já que este processo é afetado por relações obtidas dentro e entre cenários imediatos, assim como em contextos sociais mais vastos, tanto formais como informais, em que os cenários estão enquadrados” (Bronfenbrenner, 1979, p. 514).

Através deste modelo é possível compreender a relação bilateral entre o ambiente e o indivíduo e as implicações que estas relações têm no desenvolvimento humano. “Esta abordagem considera que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, directa ou indirectamente, com o contexto onde este ocorre. Este contexto não compreende apenas o indivíduo, mas também sistemas contextuais dinâmicos, em permanente desenvolvimento.” (Carvalho, 2011, p. 73). Neste sentido é importante refletir cada vez mais sobre a importância que o meio exerce sobre o passado, sobre o presente e a forma como influenciará o futuro. É nesta perspetiva que o conceito “inclusão” tem vindo a sofrer alterações significativas. “Teremos que acreditar que a inclusão efectiva está para acontecer, como projecto inscrito numa utopia realista.” (Carvalho, 2000, p.25).

Assim surge a importância em estabelecer uma ponte entre o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e a educação inclusiva, pois o indivíduo “evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores” (Bairrão, 2004, p. 14). Pensar em educação inclusiva é, fundamentalmente, pensar numa educação com sucesso para todos, é perspetivar o acolhimento de todos os alunos, sem exceção, independentemente de crenças, etnias, condições sociais, físicas e psicológicas. “Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma

cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar” (Direção Geral da Educação, 2018).

Neste sentido surge o Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho que valoriza a necessidade de cada escola reconhecer a diversidade de alunos como uma mais valia, onde é necessário encontrar diversas formas de lidar com a diferença exigindo uma adequação dos processos de ensino às características individuais de cada aluno, tendo como objetivo primordial a aprendizagem de todos os alunos. Nasce assim, a necessidade de um ajuste da escola a cada um dos indivíduos. “Com o paradigma, emergente, da escola inclusiva vemo-nos perante novas situações que, certamente, implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas. Sabemos quanto a perspectiva da mudança, por vezes, assusta e inibe, mas, o grande desafio coloca-se à imaginação, de forma a criar respostas, inovando, permanentemente, adequando respostas novas a novas situações” (Carvalho, 2000, p. 32).

Mais do que nunca, toda a sociedade foi posta à prova com a necessidade do encerramento das escolas devido à obrigatoriedade de confinamento, por Covid-19. No sentido de responder ao crescente número de encerramentos de escolas para conter a propagação da COVID-19, a UNESCO reuniu altos responsáveis da educação, tanto para intensificar respostas urgentes necessárias, como para partilhar estratégias no sentido de minimizar a perturbação dos sistemas educativos. Em Portugal, a 16 de março de 2020, todos os estabelecimentos de ensino foram encerrados, por decisão do Governo, conseqüentemente, mais de dois milhões de crianças e jovens, desde creches ao ensino superior, ficaram em casa e a maioria com aulas à distância através de plataformas online ou trocas de emails com os seus professores.

De entre estes alunos que ficaram em casa, mais de 80 mil crianças e jovens com “Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” prevista no Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho. Destes números fazem parte crianças que possuem um quadro de situações bastante complicadas. Estas situações passam por problemas sociais e inevitavelmente por problemas educacionais.

De acordo com o documento enviado às escolas por parte do Ministério da Educação, a pretensão incidiu na prestação de um apoio direto aos alunos através de um trabalho colaborativo com os restantes intervenientes no processo educativo. Neste contexto, os Docentes de Educação Especial assumiram um papel de destaque na medida em que a sua atuação passou pela atenção centrada nas dinâmicas familiares, bem como nos recursos pedagógicos e didáticos disponíveis. “Existem diversas escolas no nosso país, algumas das quais situadas em áreas carenciadas, que podemos designar como verdadeiramente INCLUSIVAS. Para que mais portas, demais escolas se abram a mais

crianças, a todas as crianças, é simplesmente necessário que (...) sobretudo, os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar” (Costa, 1996, p. 161).

2 MÉTODO

2.1 Participantes

As entrevistas elaboradas tiveram como campo de pesquisa uma instituição privada da região Centro de Portugal, incidindo sobre dois encarregados de educação de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e a Diretora da Escola.

Assumindo como base a pergunta de partida, bem como os objetivos da investigação é fundamental caracterizar o contexto onde decorreu a investigação, de forma a que possa ser realizado um enquadramento ecológico. Trata-se de uma amostra de conveniência, pois foram selecionados dois encarregados de educação de educandos com características muito diferentes, em termos de aprendizagem ainda que como fatores comuns sejam observáveis muitas variantes semelhantes, com destaque para o nível sócio-económico dos participantes do estudo.

2.2 Instrumentos e procedimentos

Para o presente estudo fez-se uso da metodologia qualitativa, recorrendo ao inquérito por entrevista semiestruturada e à análise documental, sendo os dados obtidos, registados, analisados e interpretados. Com este tipo de análise foi possível conhecer o contexto e o acontecimento específico que teve como base a presente investigação: o impacto educacional por confinamento.

Neste estudo procura-se através dos relatos dos pais e da responsável pela instituição, após o conhecimento da história de vida e do contexto social em que as crianças estão inseridas, identificar as barreiras e os facilitadores que condicionaram a aprendizagem dos alunos durante este período de confinamento.

De acordo com Tetzchner e Martisen (2000), é através das informações recolhidas juntos dos agentes da Comunidade Educativa que têm contacto direto com a criança (pais e profissionais da escola) que é possível ter conhecimento sobre as várias formas de aprendizagem e comunicação utilizadas pela criança.

Os roteiros das entrevistas foram construídos tendo em conta a legislação em vigor, com destaque sobre as informações sobre inclusão. Por outro lado, este estudo assentou no conhecimento da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Através do modelo

biopsicossocial, relacionando os fatores biológicos e sociais procurou-se dar destaque às barreiras (o que impede a aprendizagem) e aos facilitadores (o que facilita a aprendizagem).

Os aspetos centrais da entrevista assentam na Contextualização da temática, na Organização/implementação no Processo Ensino/Aprendizagem e na Avaliação.

Procedeu-se à categorização dos dados recolhidos através de uma análise de conteúdo, bem como uma análise documental, respeitando os aspetos éticos e o bem-estar e proteção dos participantes, tendo sido, por isso garantido aos participantes o seu anonimato.

3 RESULTADOS

No seguimento da investigação, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos neste estudo. De forma a facilitar a análise identificam-se os entrevistados da seguinte forma: E1- Diretora, E2-Encarregado de Educação de uma aluna com com “Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” e E3- Encarregado de Educação de um aluno da turma sem crianças com “Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”.

Através do conteúdo de cada uma das tabelas, bem como da sua análise é possível perceber os resultados do estudo.

Analisando as respostas às entrevistas realizadas é possível observar através da análise da Tabela 1 que ambos os inquiridos têm bem presente a noção de ensino à distância, bem como o conceito de inclusão. Este é um dado importante na medida que ambos os inquiridos estão familiarizados com a temática em estudo.

Tabela 1. Categoria – Contextualização da temática

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Contextualização da temática	Ensino à Distância	E1- “ (...) é uma modalidade de ensino mediada por tecnologias em que discentes e docentes estão separados espacial e/ou temporalmente (...) em que os intervenientes no processo ensino/aprendizagem não estão fisicamente presentes.” E2- “(...) foi um ensino diferente em que se usaram as plataformas digitais (...)” E3- “ (...) não se encontra fisicamente, em uma sala de aula tradicional. As aulas são ministradas e assistidas remotamente, podendo ser em tempo real ou não (assíncronas e síncronas).”
	Inclusão	E1- “(...) acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino (...)” E2- “ (...) é, ou deve ser, a possibilidade de ter acesso a ferramentas diversificadas e adequadas para que haja acesso ao mesmo currículo, ainda que possam existir algumas adaptações curriculares, em algumas áreas (...)” E3- “ (...) dar oportunidade a todos (...)”

Fonte: Dados recolhidos pelas autoras

Através da análise dos resultados apresentados na Tabela 2, é possível verificar que as respostas não são unânimes. Regista-se uma visão positiva em relação à organização e implementação deste tipo de ensino por parte da escola que não coincide com a visão dos dois encarregados de educação entrevistados. Segundo a escola, está a ser desenvolvido um verdadeiro ensino à distância. Esta opinião é confirmada por um dos encarregados de educação que é contraposta pelo outro encarregado de educação inquirido.

É também possível observar que os documentos orientadores são do conhecimento de todos os inquiridos.

Tabela 2. Categoria – Organização/Implementação

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Organização/ Implementação	Implementação	E1- “Estou certa que sim!” E2- “(...) acho que não (...)” E3- “Não”
	Operacionalização	E1- “O plano E@D da nossa escola tem como intenções chegar a todas as crianças (...) O nosso plano tem em conta os princípios já existentes nas medidas universais, seletivas e adicionais que já tinham sido adotadas no âmbito da Educação Inclusiva.” E2- “(...) existiram momentos de apoio individualizado com a respetiva professora de apoio da turma e a professora titular esteve sempre disponível para qualquer apoio necessário.” E3- Não, tendo em conta que a escola não estava preparada para as especificidades de cada aluno (...)”
	Documentos orientadores	E1- “(...) foram elaborados juntamente com a minha equipa pedagógica.” E2- “Sim, conheço.” E3- “Sim, conheço.”

Fonte: Dados recolhidos pela autora

Passando à análise da Tabela 3, verificou-se que todos os inquiridos conhecem a intencionalidade do projeto, havendo uma presente relação escola/família.

Ambos os encarregados de educação referem a necessidade de um reajuste familiar enquanto que a escola refere que houve a necessidade de um maior conhecimento tecnológico, nomeadamente das plataformas que serviram de base a este tipo de ensino.

Quanto ao apoio prestado pela escola existe uma diferença de opiniões por parte dos dois Encarregados de Educação.

Ambos os Encarregados de Educação falam da homogeneidade do ensino à distância, ainda que de acordo com a visão da escola, esta tenha tentado dar um apoio mais individualizado aos alunos que já possuíam esse apoio durante o ensino presencial.

Todos os inquiridos confirmam que houve um contacto diário entre alunos e professores.

A direção da Escola refere a necessidade do envolvimento de toda a comunidade educativa. Por outro lado, os encarregados de referem que houve, da sua parte, a necessidade de um trabalho de reforço, de forma a consolidar as aprendizagens colmatando algumas lacunas no trabalho desenvolvido pela escola.

Tabela 3. Categoria – Processo Ensino/Aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Processo Ensino/Aprendizagem	Organização do trabalho	<p>E1- “O ensino à Distância desenvolveu-se através da realização de sessões síncronas, em que a comunicação foi realizada em tempo real, exigindo participação simultânea dos docentes e alunos/crianças, estabelecendo uma interação imediata (videoconferência) e assíncronas (...)”</p> <p>E2- “A escola elaborou um horário com a distribuição da carga letiva, onde também constavam os horários de apoio e foi criada uma planificação semanal enviada aos pais semanalmente, à sexta-feira.”</p> <p>E3- “A escola fez chegar aos pais a planificação semanal com os horários e os conteúdos a lecionar (...)”</p>
	Adaptações	<p>E1- “(...) originou que a nossa escola procurasse conhecer de forma mais aprofundada as plataformas de comunicação de ensino à distância.”</p> <p>E2- “Foi necessário um reajuste familiar, na medida em que a minha filha necessitou de muito apoio na realização das tarefas. Uma vez, que o seu período de atenção/concentração é reduzido, as tarefas foram realizadas de forma faseada, em articulação com a professora titular (...)”</p> <p>E3- “(...) reajuste familiar na medida em que o meu filho necessitou de apoio na criação de mais ferramentas e atividades quando terminava as que estavam propostas. Foi necessário solicitar à professora titular mais material de apoio (...)”</p>
	Apoio da Escola	<p>E1- “As sessões síncronas e assíncronas tiveram como objetivo a orientação educativa dos alunos/crianças. Nesses momentos foram dadas as informações daquilo que se pretendeu com cada tarefa (...)”</p> <p>E2- “Neste ponto, especificamente qualquer tipo de apoio à distância torna-se insuficiente, especialmente com crianças NEE (...)”</p> <p>E3- “(...) uma vez que o meu filho não tem dificuldades de aprendizagem, não senti muita dificuldade em fazer o trabalho com o meu filho (...)”</p>
	Individualização do Ensino	<p>E1- “A Escola tentou dar uma resposta individualizada aos alunos que já usufruíam de apoio individualizado nas aulas presenciais (...)”</p> <p>E2- “Foi um tipo de ensino mais homogéneo, diferente de um ensino presencial em que a professora não conseguiu atuar logo no momento.”</p> <p>E3- “Foi um ensino mais homogéneo diferente de um ensino presencial em que as estratégias da professora eram iguais para todos. No entanto, considero que a escola deverá dar mais apoio facultando uma maior diversidade de ferramentas e materiais de apoio que permitam um maior interesse e motivação no processo ensino-aprendizagem.”</p>
	Contacto professores/alunos	<p>E1- “(...) foi criado um horário em que os professores titulares e os professores das restantes áreas curriculares, diariamente, pudessem dar as suas aulas criando atividades diversificadas (...)”</p> <p>E2- “Todos os dias os professores contactaram com os alunos.”</p> <p>E3- “Estes momentos de contacto foram diários em momentos síncronos (CISCO) e assíncronos (CLASSROOM).”</p>
	Intervenção dos Enc. de Educação	<p>E1- “(...) envolvimento de toda a comunidade educativa (...) ainda na orientação dos alunos/crianças de uma forma bem articulada Escola - Família.”</p> <p>E2- “(...) ficou muito a cargo dos encarregados de educação e especificamente o meu caso.”</p> <p>E3- “Foi feito um trabalho diário com o meu filho em que após a explicação da professora, houve um reforço posterior, feito por mim (...)”</p>

Fonte: Dados recolhidos pela autora

Ao analisar a última tabela (Tabela 4), é possível observar que durante este período de tempo existiu uma avaliação conjunta do trabalho desenvolvido.

De forma unânime, há a opinião de que não foi possível uma verdadeira inclusão durante este período de confinamento.

Em relação às aprendizagens, os inquiridos referem que esta situação originou muitas limitações e constrangimentos para todos os envolvidos e pode-se constatar que as dificuldades foram mais acentuadas em relação à aprendizagem da aluna com “Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, comparativamente ao aluno sem estas medidas.

No entanto, a direção da escola, sob outro ponto de vista, realça o facto de terem sido desenvolvidas outras competências, frisando o facto de apesar de todas as dificuldades sentidas, este poder ser um momento de alteração do processo Ensino-Aprendizagem. Para além das preocupações enumeradas anteriormente, um outro aspeto que é alvo de preocupação é a parte emocional dos alunos.

Os resultados evidenciam (cf. Tabela 4), que o modelo de ensino à distância se afasta muito do modelo de ensino presencial.

Tabela 4. Categoria – Avaliação

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Avaliação	Avaliação do trabalho desenvolvido	E1- “(...) reunia com a minha equipa pedagógica, fazendo uma avaliação de como decorria esta modalidade de ensino.” E2- “Sim, à sexta-feira a professora titular de turma fazia um balanço da semana (...)” E3- “(...) balanço da semana em relação ao trabalho desenvolvido ao longo da semana e tirando dúvidas.”
	Inclusão	E1- “Tendo em conta as necessidades educativas dos alunos/crianças, com apoio à aprendizagem e inclusão, e de acordo com o estabelecido nos seus Relatórios Técnico Pedagógicos e Programa Educativo Individual, o docente de apoio educativo estabeleceu ligação com a docente titular da turma/grupo do aluno/criança, preparando, em articulação com o docente titular, um Plano de Trabalho Semanal de Apoio Educativo. Em relação a uma verdadeira inclusão receio dizer que sim.” E2- “(...) é impossível haver uma verdadeira inclusão.” E3- “Não é possível haver uma verdadeira inclusão (...)”
	Efeitos na aprendizagem dos alunos	E1- “(...) consciência das limitações e dos meios existentes (...)” E2- “(...) foi possível perceber de uma forma mais concreta as dificuldades da minha filha, assim como as suas potencialidades.” E3- “(...) surtiram efeito em relação às aprendizagens do meu filho.
	Efeitos nos resultados escolares	E1- “(...) para que o equilíbrio encontrado pretenda não beneficiar nem prejudicar os alunos, mas sim proporcionar-lhes métodos de pesquisa, de trabalho autónomo, de análise, de síntese e essencialmente de espírito crítico.” E2- “(...) foi possível perceber de uma forma mais concreta as dificuldades da minha filha, assim como as suas potencialidades (...)” E3- “(...) pude perceber facilmente que o meu filho não teve dificuldade em adquirir os conteúdos aprendidos, realizando quase todos de uma forma autónoma.”
	Balanço	E1- “(...) até foi benéfico para o futuro da Escola, pois poderá abrir outras possibilidades ao nível da diferenciação pedagógica e da implementação de metodologias ativas, podendo ser um salto qualitativo da Educação (...)” E2- “Foram tempos muito difíceis, foi necessário gerir a parte emocional, pessoal, educativa, até porque a minha formação não é a educação.”

		E3- “O balanço foi positivo, no entanto o meu filho devido à pressa de querer fazer tudo rapidamente fazia algumas coisas erradas, não porque não soubesse mas porque estava ansioso.”
	Propostas de melhoria	E1- “Inevitavelmente que sim que existirão propostas de melhoria (...) Estamos em constante mudança e melhoria (...)” E2- “Mais tempos de apoio poderá auxiliar na aquisição dos conteúdos e na ajuda da realização dos trabalhos.” E3- “(...) como sugestão a possibilidade de serem realizados mais trabalhos de grupo, pesquisa com maior grau de dificuldade, desafios matemáticos (...)”
	Desafios futuros	E1- “É urgente parar para pensar em primeira instância porque é impossível que através de qualquer tipo de computador ou plataforma se dê uma resposta semelhante ao ensino presencial.” E2- “O meu maior receio é que voltemos novamente a este tipo de ensino. Especificamente, noto-a ansiosa e apreensiva, com saudades dos amigos, da professora, da rotina e temo especialmente pela parte emocional e claro pela parte educativa.” E3- “Desejo que o meu filho possa continuar a adquirir aprendizagens mais práticas e vivenciais que estrapalam este tipo de ensino à distância que se exerce essencialmente pelo computador (...)”

Fonte: Dados recolhidos pela autora

4 DISCUSSÃO

Através do presente estudo foi possível observar a relação entre a intencionalidade deste tipo de ensino - o ensino à distância - e os verdadeiros resultados da sua implementação. As crianças têm diferentes capacidades, estilos de aprendizagem e ritmos de trabalho. Desta forma, a aprendizagem, durante este confinamento, foi o factor que mais influenciou os resultados observados. Os contextos familiares são idênticos: os dois alunos em estudo são filhos únicos, os pais estiveram ambos em teletrabalho, trata-se de famílias com semelhantes níveis sócio-económicos.

Os resultados obtidos em determinadas questões revelam diferentes opiniões, mostrando algumas disparidades entre as opiniões da Direção Escolar e os Encarregados de Educação. Esta é uma questão que persiste na realidade educacional, tal como refere Montandon (2001) existe uma ampla diversidade de pontos de vista dos diferentes intervenientes da comunidade educativa (professores e encarregados de educação) perante uma mesma realidade.

Pode-se constatar que foi intuito da Diretora da Escola em estudo dar início a um Ensino à Distância devidamente estruturado e consistente, tendo por base as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação. Porém, tal como defende Paulo Guinote, Professor do Ensino Básico, doutorado em História da Educação e autor do blogue *O Meu Quintal* “Este tipo de medidas de ensino à distância e a forma como se querem colocar no terreno de forma apressada parece resultar de uma forma de pensamento mágico que desatende as questões tão proclamadas da inclusão.”

É evidente que existiu uma avaliação do trabalho desenvolvido, e intencionalidade educativa, porém como refere João Costa, Secretário de Estado Adjunto e da Educação

“Contrariando o que está no previsto no Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, (...) os motivados continuarão a tudo fazer para progredir, enquanto os que conseguiram o mínimo poderão, em muitos casos, desmobilizar”.

A suspensão da inclusão e o recurso a um ensino menos diversificado acentuou-se durante este período de confinamento conduzindo ao insucesso escolar que, como refere Iturra (1990), é o resultado do desfasamento que existe entre o ensino e a aprendizagem.

É visível através do estudo que existe uma proximidade entre a escola e a família. Quanto a este aspeto Villas-Boas (2000) refere que para que as crianças se desenvolvam na escola, os encarregados de educação têm necessidade de serem considerados como membros ativos da instituição. Ainda que muitas vezes não aconteça ou não seja possível, o autor defende que é da responsabilidade da escola encontrar estratégias para dar resposta às necessidades das famílias e às exigências a que estas estão submetidas. Neste período, a responsabilidade da escola chegar às famílias, aumentou.

E, tal como refere a diretora da escola “O ensino à distância não é algo que seja normal no nosso sistema e a avaliação, nestas circunstâncias, torna-se mais difícil. A verdade é que de um dia para o outro tivemos que mudar todo o paradigma da escola”.

5 CONCLUSÃO

Este estudo de caso teve em consideração uma firme e rigorosa base teórica e bibliográfica para responder à questão inicial, uma vez, que Fortin (1999) ressalta que na investigação científica a teoria e a prática estão estritamente ligadas.

Iniciou-se este estudo pelo enquadramento bibliográfico e pela análise dos normativos legais relacionados com a temática da investigação, pois a pesquisa documental é uma etapa essencial à exploração de um domínio de investigação.

É possível concluir, através deste estudo que apesar da implementação dos decretos Decretos-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, cujo conteúdo se reporta à “Autonomia e Flexibilização Curricular” e 54/2018 de 6 de julho, cujo conteúdo dimensiona a área da “Educação Inclusiva”, é necessário um trabalho conjunto de toda a comunidade educativa para que os resultados sejam alcançados. Desta forma, o confinamento por Covid-19 trará consequências em termos educacionais com especial destaque para as crianças com “Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”.

A legislação sobre inclusão existe, no entanto em tempos de confinamento a resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de cada um, não existiu de forma

plena. Esta situação foi observável através dos resultados das entrevistas realizadas numa escola privada. É de realçar o ainda maior impacto do confinamento na educação de alunos com outra realidade escolar, com ambientes socioeconómicos mais desfavorecidos e/ou em famílias com défice de meios materiais.

Se nas escolas, o trabalho de inclusão já é um trabalho muito difícil, que exige muita dedicação, esta situação intensifica-se em casa, onde por vezes não existe preparação suficiente e capacidade de resposta, por parte dos Encarregados de Educação.

Numa situação pré confinamento a inclusão estaria um pouco mais próxima do desejado, porém a necessidade de confinamento criou barreiras mais acentuadas ficando aquém do ensino presencial, com todas as implicações que a situação acarretará.

“Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.” (UNESCO, 1994).

O presente confinamento exige uma reflexão das práticas docentes, uma reinvenção da arte de ensinar, pensando sempre a educação na perspetiva proposta por Bronfenbrenner (2007), centrada no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Almeida, L; Freiret. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ªed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). *The ecology of development processes*. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1023), New York: John Wiley and Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development*. In W. Damon and R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology (6th Edition), Vol. 1 (pp. 793-828)*. New Jersey, Hoboken, NJ: Wiley.

- Bairrão, J. Prefácio In Pereira. (2004). *Políticas e Práticas Educativas O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2005). *Response to Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Carvalho, O., & Peixoto, L, (2000). *A escola Inclusiva: da utopia à realidade*. Braga edições APPACDM Distrital de Braga.
- Carvalho, O. (2011). *De Pequenino se Torce o Destino – O Valor da Intervenção Precoce*. Porto: Livpsic.
- Correia, L.D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, 9, 151-163.
- DL n.º 3 de 7 de janeiro de 2008 e Desp. Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_normativo_17-a_2015.pdf
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- DGS. (2004). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: DGS.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher Publicações.
- Montandon, C., e Perrenoud, P. (2001) *Entre pais e professores: um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta.
- Morgado, J. (2018). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pacheco, J. (2006). *Um olhar global sobre o processo de investigação*. In J. A. de Lima e J. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de teses e dissertações*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos*. 8ª Edição, Lisboa: Revista Lusófona de Educação, pp. 63-83.

<file:///C:/Users/clauidialuisa/Downloads/691-Texto%20do%20artigo-2485-1-10-20090721.pdf>

Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sil, V. (2008). *Estratégias Pedagógicas no Ensino de Alunos em Risco de Insucesso Escolar: Estudo com Professores do Ensino Básico. Tese de Doutoramento*. Braga: UM. <https://pt.scribd.com/document/63903779/TESE-Doutoramento-Vitor-Sil-Sil-V-2008-Estrategias-Pedagogicas-no-Ensino-de-Alunos-em-Risco-de-Insucesso-Escolar-Estudo-com-Professores-do-Ens>

Tetzchner, Stephen Von., & Martinsen, Harald. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.

Villas Boas, B.M.F. (2000). *A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal: confronto entre a teoria e a prática*. Relatório de pesquisa. Brasília: Universidade de Brasília.