

UNIVERSIDADE ABERTA



**Reabertura escolar em tempo de COVID-19: Práticas inclusivas
em escolas no Barlavento Algarvio**

Ana Rita Gomes Cardoso Alves

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2021

UNIVERSIDADE ABERTA



**Reabertura escolar em tempo de COVID-19: Práticas inclusivas
em escolas no Barlavento Algarvio**

Ana Rita Gomes Cardoso Alves

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Darlinda Moreira

2021

Resumo

Um dos maiores desafios do ensino, hoje, nas escolas portuguesas prende-se com a universalidade do mesmo. Educar todos, é, ao mesmo tempo, o estímulo e a dificuldade. O processo de ensino implica responder a necessidades, objetivos e personalidades díspares que encetam variados perfis de funcionalidade, pelo que urge adequar o ensino à individualidade. Desta forma, a educação inclusiva afigura-se como um desígnio para solver este desiderato na medida em que não categoriza alunos antes pelo contrário, pretende dar enquadramento a todos, possibilitando aprendizagens significativas e valorizando as potencialidades individuais.

Se em condições regulares, o processo de ensino e aprendizagem se envolve de tamanha complexidade, no contexto de um confinamento geral provocado por uma pandemia global, em que as escolas deixaram de poder cumprir plenamente com todos os seus propósitos, tornou a inclusão um desafio maior que obrigou as lideranças a mobilizar ferramentas, estratégias e recursos para minorar as assimetrias.

Neste sentido, o presente estudo pretende contribuir para a manutenção e fortificação da educação inclusiva em situações de calamidade designadamente na atual crise pandémica e, em possíveis, crises futuras. Para o efeito, foi adotada uma metodologia qualitativa recorrendo-se à aplicação de entrevistas semiestruturadas a dois Diretores de Agrupamentos de Escolas de um concelho do Barlavento Algarvio e à análise documental sendo, posteriormente, utilizada a técnica de análise de conteúdo.

Dos grandes ajustes realizados para continuar a cumprir com o processo educativo inclusivo, resultou que, apesar das limitações com que os Agrupamentos em estudo se depararam, foi dada continuidade ao processo, ainda que em moldes alternativos.

É imperioso reforçar que, não apenas em situações como a originada pela pandemia por COVID-19, mas reiteradamente os processos educativos inclusivos devem ser constituídos por adaptação e readaptação, num contínuo evolutivo em que deverá ser atendida a diversidade e, simultaneamente, a individualidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva, práticas inclusivas, COVID-19, lideranças, pandemia

Abstract

One of the greatest challenges of teaching today in Portuguese schools is the universality of education. Educating everyone is, at the same time, the stimulus and the difficulty. The teaching process involves responding to disparate needs, objectives and personalities that lead to various profiles of functionality, so it is urgent to adapt education to individuality. Thus, inclusive education appears as a way to solve this desideratum in that it does not categorize students but provides a framework for all, enabling meaningful learning and valuing individual potential.

If under regular conditions, the teaching and learning process is so complex, in the context of a general confinement caused by a global pandemic, in which schools are no longer able to accomplish all their purposes, inclusion has become a greater challenge that has forced leaders to mobilize tools, strategies and resources to minimize asymmetries.

In this sense, this study aims to contribute to the maintenance and strengthening of inclusive education in disaster situations, namely in the current pandemic crisis and, in possible future crises. For this purpose, a qualitative methodology was adopted by applying semi-structured interviews to two Directors of School of a municipality in the Western Algarve and document analysis and, subsequently, used the technique of content analysis.

From the major adjustments made to continue to comply with the inclusive education process, it resulted that, despite the limitations faced by the Schools under study, the process was continued, albeit in alternative ways.

It is imperative to reinforce that, not only in situations such as the one caused by the pandemic of COVID-19, but repeatedly inclusive educational processes should consist of adaptation and re-adaptation, in an evolutionary continuum in which diversity and, simultaneously, individuality should be attended to.

Key-words: Inclusive education, inclusive practices, COVID-19, leadership, pandemic

Dedicatória

À minha família pelo apoio e motivação incondicionais.

Agradecimentos

À Professora Doutora Darlinda Moreira por toda a dedicação, motivação, partilha e apoio.

À família, no geral, por acreditarem em mim e, ao marido e filha, em particular, pelos momentos de que abdiquei da vossa companhia, por me motivarem e serem sempre presentes.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas que, pela sua participação, viabilizaram o presente estudo.

Aos amigos, a quem várias vezes me dediquei menos do que desejaria, mas que sempre me encorajaram a seguir em frente.

A todos os que se cruzaram comigo neste percurso.

O meu muito obrigada!

Índice Geral	
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Quadros.....	ix
Índice de Figuras.....	x
Introdução	1
1. Formulação e caracterização do problema.....	2
2. Definição e delimitação do objeto de estudo	2
3. Objetivo geral da investigação.....	3
4. Objetivos específicos	3
5. Organização do estudo.....	3
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	5
1.1. Educação inclusiva	6
1.2. Liderança em contexto escolar	8
1.3. O papel das lideranças na construção da escola inclusiva.....	10
1.4. Ensino a distância e Educação inclusiva.....	12
1.4.1. Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação	15
1.5. Conceito de prática pedagógica	17
Capítulo II – Metodologia	19
Metodologia do estudo.....	20
2.1. Fundamentos metodológicos da investigação.....	20
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	21
2.3. Procedimentos.....	21

2.3.1. Entrevistas semiestruturadas aos Diretores de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho no Barlavento Algarvio	21
2.3.2. Análise documental	23
2.4. Tratamento e análise de dados	24
2.4.1. Análise de conteúdo	24
2.4.2. Validação dos dados	25
2.4.3. Considerações sobre os aspetos éticos	25
2.5. Participantes	25
Capítulo III – Contexto da Investigação.....	27
3.1. Contexto local	28
3.2. Caracterização geral dos Agrupamentos.....	28
3.3. Abordagem geral à situação pandémica desde 16 de março ao início do ano letivo 2020/21	30
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados.....	36
4.1. Análise dos planos de ensino dos dois Agrupamentos de Escolas	38
4.2. O(A) Diretor(a)	40
4.3. Escola inclusiva	40
4.4. Liderança	41
4.5. Medidas inclusivas.....	42
4.6. #EstudoEmCasa	44
4.7. Ferramentas de comunicação	46
4.8. As famílias	47
Conclusões	49
Bibliografia	57
Anexos	65
Anexo 1 – Guião de entrevista	66

Anexo 2 – Pedidos de autorização aos Diretores dos Agrupamentos.....	72
Anexo 3 – Análise de conteúdo às entrevistas	74
Anexo 4 – Análise de conteúdo aos planos de ensino.....	85

Índice de Quadros

Quadro 1. Conceitos de liderança.....	8
Quadro 2. Taxas de penetração da Internet por regiões do mundo	13
Quadro 3. Número de estabelecimentos escolares por ciclo de ensino	28

Índice de Figuras

Figura 1. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: níveis de intervenção7

Figura 2. Eixos de atuação prioritários da EMAEI, no contexto de E@D33

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EE – Encarregados de Educação

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

E@D – Ensino a distância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SAAF – Serviço de Apoio ao Aluno e à Família

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

Introdução

1. Formulação e caracterização do problema

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, mundialmente, e a ser reconhecida como uma meta a alcançar pelos sistemas educativos sendo o seu princípio primordial o direito à educação. À luz da Declaração de Princípios de Salamanca, as escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, constituem-se como os meios mais capazes para construir uma sociedade inclusiva que proporcione uma Educação para Todos (UNESCO, 1994).

Uma escola inclusiva procura responder às potencialidades e necessidades de todos e de cada um dos seus alunos promovendo a sua concretização pessoal; difundir a equidade; implementar respostas adequadas aos contextos e potenciar a mudança de mentalidades. Destaca-se pela promoção de ambientes de aprendizagem flexíveis, pelo envolvimento de toda a comunidade escolar nas orientações e decisões da escola, pela planificação colaborativa e pela valorização e corresponsabilização de todos os intervenientes no processo educativo (Sanches, 2011).

A implementação de práticas inclusivas na escola já era um desafio que encerrava uma série de constrangimentos, nomeadamente a arquitetura das escolas, escassez de tecnologias de apoio, o número elevado de alunos por turma, a falta de formação especializada nos docentes e não docentes e a fraca participação dos Encarregados de Educação (EE), o estado atual de necessidade de confinamento e encerramento das escolas, leva a que seja imperioso redefinir estratégias para atingir os mesmos objetivos.

2. Definição e delimitação do objeto de estudo

É premente compreender como se coaduna a necessidade do ensino inclusivo com uma realidade de confinamento obrigatório e de ensino a distância (E@D), como resultado de medidas de mitigação às infeções por Sars-CoV-2. Consequentemente, definimos como objeto de estudo contribuir para a melhoria de práticas inclusivas adotadas pelas direções de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho no Barlavento Algarvio durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19, no ano letivo de 2020-2021, ou seja, no ano letivo imediato ao confinamento obrigatório dos últimos 6 meses.

3. Objetivo geral da investigação

De acordo com a problemática a desenvolver, o objetivo geral deste estudo visa “contribuir para a manutenção e fortalecimento da educação inclusiva em situações de calamidade nomeadamente, na atual e em futuras crises pandémicas”.

4. Objetivos específicos

- Compreender a conceção que os diretores têm sobre o conceito de escola inclusiva;
- Identificar as práticas inclusivas adotadas por dois Agrupamentos de Escolas de um concelho no Barlavento Algarvio durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19;
- Relacionar as práticas inclusivas adotadas com a legislação em vigor no âmbito da educação inclusiva e E@D;
- Analisar de que modo a implementação dos princípios orientadores para o E@D nas escolas assegura práticas inclusivas;
- Relacionar a articulação existente entre o #EstudoEmCasa, o E@D e o Apoio Tutorial Específico;
- Identificar a ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) no plano de E@D definido por cada Agrupamento de Escolas para os alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa;
- Refletir sobre os obstáculos e o sucesso das medidas de implementação de práticas de carácter inclusivo durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19.

5. Organização do estudo

O presente estudo, organizado em seis capítulos, tem como principal objetivo contribuir para a manutenção e fortalecimento da educação inclusiva em situações de calamidade nomeadamente, na atual e em futuras crises pandémicas. O primeiro capítulo, Introdução, enquadra e justifica o estudo sendo nele apresentados o objetivo geral e objetivos específicos. O capítulo dois corresponde ao Enquadramento Teórico que sustenta esta investigação, sendo abordadas as seguintes temáticas: Educação inclusiva; liderança em contexto escolar; o papel da liderança na construção da escola inclusiva; ensino a distância e educação inclusiva; tecnologias da informação e da comunicação na educação bem como o conceito de prática pedagógica.

A metodologia do estudo é apresentada no capítulo três onde se explanam os fundamentos metodológicos da investigação, cuja sua natureza é qualitativa. São apresentados os instrumentos de recolha de dados – entrevistas semiestruturadas e análise documental –, os procedimentos a adotar e como ocorrerá o tratamento e análise de dados. Neste capítulo, é ainda referido como se processa a validação dos dados, tecidas considerações sobre os aspetos éticos e os participantes no estudo.

No capítulo subsequente, o contexto da investigação, é apresentado o contexto local onde decorre a investigação, caracterizados os Agrupamentos participantes e efetuada uma abordagem geral à situação pandémica ocorrida entre dezasseis de março e o início do ano letivo 2020/2021.

O capítulo cinco é dedicado à apresentação e análise dos resultados correspondendo o último capítulo às conclusões que têm por base os objetivos delineados *à priori*.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Educação inclusiva

O conceito de inclusão, com o decorrer dos anos, tem sofrido alterações tendo surgido, progressivamente, a necessidade de se construir uma Escola Inclusiva que responda em pleno a todos os alunos. Esta premissa foi difundida na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde é enunciado que, independentemente das características físicas, sociais, emocionais e intelectuais, a educação é um direito fundamental de todos.

A mesma espelha que as escolas terão de incluir

(...) Crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

(UNESCO, 1994, p. 6)

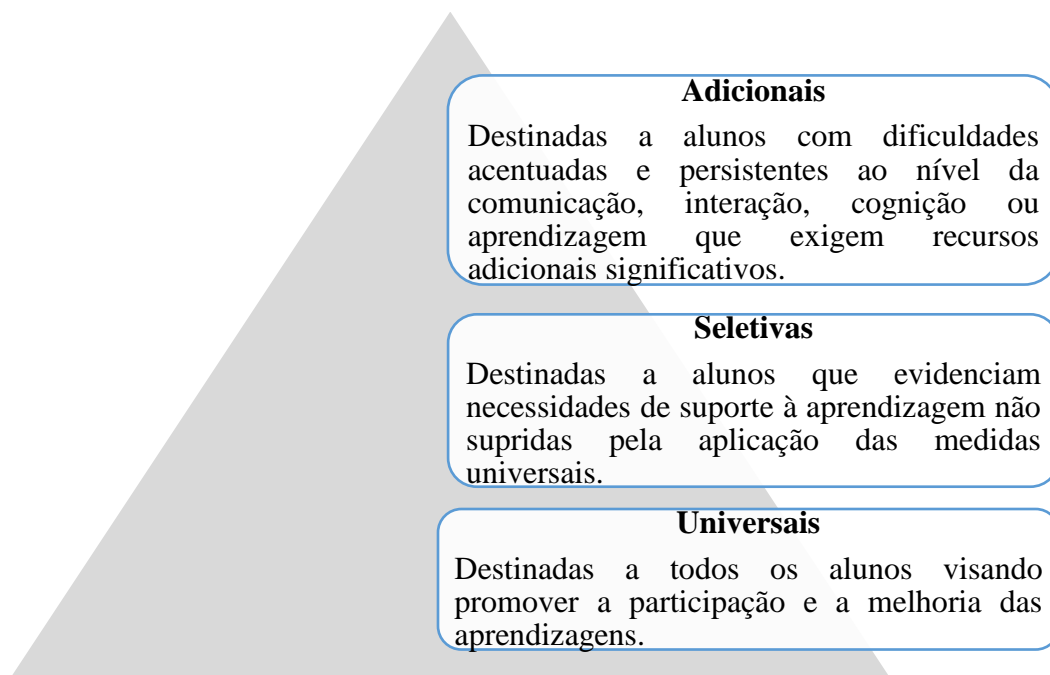
Atualmente este conceito é mais lato e coloca a tónica na qualidade da educação e nas mudanças que são necessárias levar a cabo nos contextos por forma a responder à individualidade dos alunos. Infere-se que a escola “já não pode mais, nem por inércia continuar a dirigir-se a um aluno tipo” (Lopes, 2007 cit. *in* Botas & Moreira, 2015, p. 3).

Assim, e já numa perspetiva inclusiva, surgiu recentemente o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho que veio substituir o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro que se sustentava no modelo biopsicossocial. Do presente diploma destacam-se, como opções metodológicas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível no acesso ao currículo.

O DUA, na perspetiva da DGE (2018, p. 22) é, “uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula” e que recai sobre três princípios base: facultar múltiplos meios de envolvimento e motivação aos alunos; ceder opções várias de representação e apresentação da informação bem como proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão, permitindo a aplicação dos mesmos a criação de ambientes de aprendizagem desafiantes, acessíveis e efetivos para todos os alunos. Por sua vez, a abordagem multinível no acesso ao currículo pressupõe modelos curriculares flexíveis, avaliação formativa, constante *feedback* das medidas implementadas, maior participação dos pais/EE assim como um conjunto de medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em três níveis de intervenção (cf. figura 1).

Compete a cada escola adequar individualmente as respostas educativas necessárias a cada aluno, valorizando as suas potencialidades e interesses garantindo que todos atinjam o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Figura 1. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: níveis de intervenção



Fonte: Adaptado de DGE (2018, p. 29).

Nesta ótica, “todos os alunos aprendem juntos e têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças” (Lima-Rodrigues et *al.*, 2007, p. 28). Salientam Botas & Moreira (2015) que é fundamental que as instituições escolares sejam lugares acolhedores e estimulantes e que, através da readaptação de práticas pedagógicas, sejam capazes de responder às especificidades de cada aluno.

À luz de Ferreira (2007), a inclusão é

(...) Uma filosofia de aceitação que se pretende concretizar na construção de um modelo de atendimento educativo onde todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, respeitadas e tratadas equitativamente na escola.

(Ferreira, 2007, p. 220)

A autora sustenta ainda que pode ser entendida como uma proposta unificadora “do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Ferreira, 2007, p. 59), inferindo-se assim que toda a comunidade escolar, incluindo as lideranças, contribuem determinadamente para a prossecução de práticas cada vez mais inclusivas.

De acordo com Leitão (2010), a mesma define-se como:

(...) um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todas as crianças melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.

(Leitão, 2010, p. 1)

Assim sendo, predomina a perspectiva de escola aberta a todos, “sendo factor de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sócio-cultural e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos” (Jesus & Martins, 2000, p. 5), o que significa que a educação não se reduz às matérias lecionadas nas disciplinas; deverá pautar-se por uma cultura de escola democrática, cooperativa onde o direito à igualdade, o respeito pela diferença e a cidadania prevaleçam.

Para que se garanta uma verdadeira inclusão é primordial que prevaleça uma eficaz liderança; que exista um envolvimento pleno de toda a comunidade escolar nas deliberações da escola; que se realize um trabalho colaborativo; que estejam definidas estratégias de coordenação; que exista valorização profissional de toda a equipa educativa assim como se focalize a atenção nos benefícios da investigação e da reflexão. Destas condições, destacam-se “a importância atribuída aos professores em geral e às lideranças em particular no processo de inclusão” (Chiote, 2017, p. 9).

1.2. Liderança em contexto escolar

O termo liderança, etimologicamente proveniente do vocábulo inglês *leadership*, assume uma multiplicidade de definições, importando-nos neste contexto o que se refere, e de acordo com Locke (1994) ao “processo de induzir os outros a actuar na prossecução de uma meta comum” (Matos, 2011, p. 11).

Whitaker (2000, p. 88) corrobora e afirma que a liderança “é o comportamento que permite a ajuda a terceiros a alcançarem objetivos predefinidos”.

O mesmo conceito e, de acordo com alguns autores (Souza, 2015) apresenta-se como:

Quadro 1. Conceitos de liderança

Autor	Conceito
<i>Graça (1995)</i>	“A capacidade ou habilidade para conduzir ou guiar os outros”.
<i>Chiavenato (1983)</i>	“Liderar é conhecer a motivação humana e saber conduzir as pessoas”.
<i>Ciscar & Uria (1986)</i>	“Liderar é motivar as condutas dos membros de acordo com as expectativas da organização”.

Barroso (1987)

“A capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, um sintoma de autoridade funcional e uma competência específica na animação dos elementos da organização”.

Jesuíno (1987)

“A intenção explícita de promover a eficácia da acção colectiva, constituindo esta a condição de sua legitimação e tendo em consideração a realização de objectivos comuns, tanto de líderes como dos seguidores”.

Fonte: Adaptado de Souza (2015, p. 9).

Enquadrada nestas aceções em torno da liderança, destaca-se a liderança escolar em que se coloca, à partida, e devido à singularidade que caracteriza as organizações escolares, desafios aos líderes para que o sucesso educativo seja alcançado na perspectiva de todos os elementos da comunidade educativa. Bento (2010) afiança que, através do exercício da influência interpessoal, isto é, da comunicação, a mesma permite alcançar os objetivos delineados.

Neste encaixe, o líder é entendido

Como uma pessoa com qualidades de comunicação e atracção excepcionais, capazes, segundo a afirmação de Warren e Bennis (1989), de expressar-se plenamente, sabem o que querem, porque o querem e como comunicá-lo aos demais com a finalidade de conseguir a sua colaboração e apoio.

(Álvarez, 2001, p. 54)

Subentende-se assim que influencia os seus liderados; contudo, também estes influenciam o comportamento do líder.

O líder, na aceção de Firmino (2009), é assumido como um agente de mudança cuja visão é transmitida e serve como mote para o estabelecimento de uma estratégia para alcançar os objetivos estabelecidos e compartilhados pelos colaboradores devendo ter em mente a adaptação e readaptação da organização aos fins desenhados, mobilizando recursos e potenciando as capacidades de inovação e criatividade dos mesmos.

A liderança deve primar pela transparência em que “os professores têm o direito de saber quais as intenções de um director e o porquê da proposta de certos objectivos e acções. O mesmo se passa com os pais e os alunos” (Mendonça, 2013, p. 9). O facto de todos os intervenientes conhecerem as diretrizes da liderança permitir-lhes-á um maior envolvimento, motivação e participação crítica, corresponsabilizando-os no processo educativo. Paralelamente, este envolvimento ativo contribuirá para o desenvolvimento do projeto educativo da escola, isto é, manifestar-se-á na sua cultura organizacional.

Nas boas escolas

(...) Pratica-se uma liderança partilhada, respeitando os professores como profissionais, realçando a resolução de problemas através da colaboração e envolvendo os funcionários nos aspectos críticos da escola, incluindo os valores em desenvolvimento, objectivos e a sua missão.
(Sergiovanni, 2004, p. 106)

Afirmamos assim que a descentralização interna da liderança; o desenvolvimento do trabalho colaborativo; o consenso bem como a corresponsabilização dos seus atores encorpam verdadeiras expressões de liderança, incentivando os líderes a uma participação democrática.

A eficácia da escola requer uma liderança verdadeira, uma liderança que seja fundamentada nos valores, nas crenças, nas necessidades e desejos dos agentes educativos. Uma escola eficaz exige uma liderança baseada nestes quatro pilares: líderes, seguidores, ideias e acção.
(Sergiovanni, 2004, p. 10)

1.3. O papel das lideranças na construção da escola inclusiva

Partindo da premissa de que a escola deve englobar a sociedade como um todo, considerando a singularidade de cada um em particular (Cavalcanti, 2014), o gestor escolar assume grande relevância na medida em que deve implementar mudanças nas práticas de gestão bem como incentivar e motivar os agentes educativos a adotarem práticas inclusivas.

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação dos professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola.

(Sant'Ana, 2005, p. 228)

Na sequência da afirmação anterior, Nascimento (2018) destaca que a falta de formação dos docentes na área da educação inclusiva é considerada como um grande entrave à operacionalização assertiva da mesma ou existindo, por vezes, esta oferta de formação, denota-se falta de estímulo, por parte dos docentes, para trabalharem com crianças e jovens com necessidades especiais. É assim crucial que o líder os apoie nesta superação profissional, que se desenvolva e valorize uma participação efetiva de todos e se tomem decisões conjuntas norteadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, imperando o respeito por todos e aceitando a diversidade (Dias, 2018). O líder deve conseguir aproveitar possíveis divergências para construir melhores práticas pedagógicas estabelecendo relações de confiança, empáticas e justas.

Neste sentido, Dias (2018), evidencia que o excesso de burocracia diminui o poder de decisão dos docentes e influencia negativamente a disponibilidade para desenvolverem um trabalho colaborativo, reflexivo e adaptado a cada realidade; aspetos fulcrais para o desenvolvimento de uma escola democrática, participativa e inclusiva.

A par, o líder escolar é pressionado pelo cumprimento dos normativos legais, pela exigência de resultados e pela adaptação constante às mudanças da sociedade globalizada e

multicultural. Na perspectiva do benefício e do estabelecimento de relações sociais, Ainscow & Miles (2008 *in* Passarudo, Carvalho & Panaças, 2015), evidenciam que a colaboração entre escolas é fulcral para o desenvolvimento de culturas inclusivas permitindo identificar e redefinir boas práticas destacando-se que o líder deve conseguir equilibrar as exigências externas com as internas.

Percebe-se que o gestor está promovendo uma educação inclusiva quando abre espaços para o diálogo, a troca de experiências e a interação entre todos... respeita as diferenças, respeitando a individualidade de cada um, estimulando o envolvimento de todos e a consciencialização no planeamento e na execução das ações a serem implementadas.

(Veiga 2014, p. 25)

Passarudo, Carvalho & Panaças (2015), argumentam que uma liderança colaborativa e proativa são as qualidades da ação do líder que permitem o sucesso das aprendizagens numa escola inclusiva.

Para que percebamos como se processa uma liderança inclusiva é necessário entender quatro paradigmas da liderança, a saber: clássico, transacional, visionário e orgânico (Chiote, 2017).

No paradigma clássico, o líder impõe-se e exige subordinação; não existindo espaço para o diálogo, o que significa que este tipo de liderança é baseada na sua personalidade. Contrapondo, o paradigma transacional prioriza a comunicação entre o líder e os liderados o que se reflete num ambiente tranquilo e amigável. Contudo, e de acordo com Avery (2004), também implica perda de inovação.

Relativamente ao paradigma visionário é encarado como um percurso alternativo de resposta entre os dois paradigmas anteriores cujo líder utiliza quer a personalidade forte quer as habilidades comunicacionais para “reter os empregados com mais valor” (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002, p. 79), transparecendo que as funções que desempenham são importantes e explicitando em que se refletem.

Posteriormente, surgiu o paradigma orgânico em que a base da liderança não se sustenta no líder; este apenas faculta as orientações necessárias para o desenvolvimento de uma liderança eficaz, o que pressupõe que todos os intervenientes do processo educativo sejam ativos. As decisões são tomadas por consenso e impera a confiança, o respeito mútuo sendo aceites todas as mudanças que se considerem necessárias ao contexto educacional (Avery, 2004; Gayle, 2004). Este, é na perspectiva de Dorczak (2001 *in* Chiote, 2017), o que mais se adequa à liderança inclusiva por potenciar o crescimento e o desenvolvimento de todos.

O autor supracitado destaca ainda que o líder educativo inclusivo deve pautar-se por construir e desenvolver relações interpessoais e trabalho de equipa assim como atribuir

autonomia aos liderados, o que se refletirá no desenvolvimento da organização escolar e, possivelmente, aumentará o sucesso no trabalho de um líder inclusivo (Chiote, 2017).

Face ao exposto, inferimos que as lideranças e a sua forma de atuação, a par com o envolvimento de toda a comunidade escolar, impactam na construção de uma escola inclusiva. Destacamos a comunicação recíproca; a liderança partilhada e a troca de experiências/ conhecimentos; o estabelecimento de objetivos comuns e metas alcançáveis bem como uma eficiente resolução de conflitos para que sejam suplantadas ou minimizadas as dificuldades e destacadas as potencialidades, refletindo-se na equidade e sucesso escolares.

Na construção de uma escola inclusiva, a gestão escolar tem como deveres focar-se nas potencialidades e atender às necessidades de todos os discentes, envolvendo plenamente os elementos da comunidade educativa. Sant’Ana (2005, p. 228), defende que as suas funções devem incluir “...a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola”.

1.4. Ensino a distância e Educação inclusiva

Inicialmente, o E@D era entendido como uma resposta para um público que se via incapacitado, por razões sociais, económicas, geográficas e médicas de frequentar o ensino presencial. Posteriormente, o seu espetro de atuação foi alargado e, atualmente, para além de abranger um público cada vez mais novo e mais numeroso, é passível de dar resposta aos desafios sociais (Goulão, 2001).

Atendendo aos dados disponíveis, constatámos (Quadro 2) que as regiões da América do Norte e da Europa são as de maior penetração da Web. Contudo, apesar do nível de penetração da Web na União Europeia ser bastante significativo, “uma em cada cinco pessoas nunca usou a internet” (Eurostat, 2015 cit. *in* Moreira, 2017, p. 67).

Quadro 2. Taxas de penetração da Internet por regiões do mundo

Regiões do Mundo	África	Ásia	Europa	A. Latina/ Caraíbas	Médio Oriente	América do Norte	Oceânia/ Austrália
Penetração % População	47,1%	59,5%	87,2%	71,5%	70,8%	90,3%	67,7%
Crescimento 2000-2020	13,898%	2,136%	593%	2,489%	5,527%	208%	279%

Fonte: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

Relativamente a Portugal, cerca de 75% dos portugueses utilizam-na. Apesar de ser uma tendência crescente, comparativamente à média da União Europeia, em 2017 registava-se uma diferença de dez pontos percentuais (Instituto Nacional de Estatística). Opinan Dias, Seara & Barros (2016) que é através da tecnologia que se materializam possibilidades de inclusão, ressaltando a capacidade de aceitação da singularidade de cada indivíduo bem como garantindo um acesso igualitário às oportunidades.

Por si só, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) não garantem a escolarização dos alunos. Neste sentido, garante Carvalho que:

(...) a informática e as demais tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercício da cidadania. (Carvalho, 2001, p. 67)

Recentemente, na perspetiva de atenuar as desigualdades e exclusão sociais acentuadas pela realidade de confinamento obrigatório e de ensino a distância, como resultado de medidas de mitigação às infeções por Sars-CoV-2, foi promulgado o Decreto-Lei nº10-A/2020, de 13 de março que estabeleceu medidas excepcionais e temporárias no âmbito da pandemia da doença de COVID-19, que procedeu à regulamentação da modalidade de ensino a distância prevista na alínea a) do nº1 do artigo 8º do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo bem como o regime de frequência.

À luz da Portaria nº359/2019, de 8 de outubro esta modalidade de ensino constitui-se como (...) uma alternativa de qualidade para os alunos (...) impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação.

(Portaria nº 359/2019, de 8 de outubro, p. 17)

Autores como Silveira (2002) e Ferreira (2004) citados em Schneider, Wataya & Coelho, (2013, p. 7) reforçam que este tipo de ensino está intrinsecamente relacionado com o processo de inclusão social, considerando que “(...) o computador é uma ferramenta de construção e do aprimoramento de conhecimento, permitindo o acesso à educação, ao trabalho, ao desenvolvimento pessoal e à melhor qualidade de vida”.

Aliada ao uso das tecnologias, afirmam Barros et. al. (2017) que a flexibilidade temporal permite maior adequação do ensino aos diferentes estilos de aprendizagem e, transversalmente, impacta num maior direcionamento às características individuais dos alunos, no design/estrutura dos ambientes de aprendizagem, em geral, e das atividades, em particular.

Se é certo que uma utilização segura da Internet em consonância com uma operacionalização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem facilita o acesso ao currículo e promove a literacia e a inclusão digitais também é certo que nem todos os alunos e respetivas famílias usufruem das mesmas oportunidades e condições sociais, tecnológicas, culturais e económicas, refletindo-se na comunidade educativa.

Moreira (2017), infere que o fosso digital, entendido como as discrepâncias verificadas entre os que acedem à internet e os que não acedem bem como às desigualdades entre os que têm acesso, acentua a falta de equidade contribuindo ainda mais para a pobreza e para a exclusão social.

Também Martins (2020), assume que as disparidades se agravam de acordo com as condições socioeconómicas das famílias, sublinhando que “o acesso às tecnologias de informação por parte das famílias é muito diferenciado” (p. 48).

De acordo com o recente estudo *Educação em Tempo de Pandemia: problemas, respostas e desafio das escolas*, da autoria do Conselho Nacional de Educação (2021a) é revelado que, aquando a implementação do E@D, a maioria das nossas escolas (noventa e dois por cento) não dispunha de dispositivos tecnológicos suficientes para suprir as necessidades nem de conectividade eletrónica com qualidade. Contudo, estes constrangimentos afetaram de forma desigual as escolas, alunos e famílias.

As Escolas «Muito afetadas», pela falta de recursos digitais dos alunos e das famílias, foram as que integravam mais alunos provenientes de contextos desfavorecidos, as que tinham mais de 10% de alunos com necessidades específicas e 10% ou mais com Português Língua Não Materna, e em que mais de 30% dos alunos não tinham equipamento digital. Eram também escolas de menor dimensão, no que respeita ao número de alunos, e as que ministravam todos os níveis e ciclos de educação e ensino.

(CNE, 2021a, p. 18)

Com base em dados preliminares do supracitado estudo, o Parecer nº4/2021 do Conselho Nacional de Educação (2021b, p. 7), consignou que “(...) muitos alunos não têm acesso a computadores em casa, ou têm-no em condições muito precárias. O mesmo se diga do acesso à *Internet*, outro aspeto produtor de flagrantes desigualdades de oportunidades de aprendizagem”. Numa auscultação realizada a docentes (FENPROF, 2020), são unânimes as conclusões relativamente ao agravamento potenciado pelas desigualdades quer de recursos quer económicas e sociais.

As desigualdades aprofundam-se, a falta de equidade é evidente e os alunos de situação socioeconómica mais baixa são, à partida, excluídos. Estes alunos não possuem apoio familiar e não possuem equipamentos tecnológicos para acompanhar os colegas.

(FENPROF, 2020, p. 25)

1.4.1. Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação

A educação na Sociedade da Informação leva-nos desde logo a refletir sobre o papel que as TIC desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão, a justiça social e a cidadania como principais prioridades devendo-se proporcionar a todos uma formação pedagógica e cultural no âmbito de uma relação crítica e esclarecida com as mesmas.

Nesta linha de pensamento, as TIC devem ser utilizadas também para a democratização dos processos sociais, aperfeiçoamento do exercício da defesa dos direitos individuais, melhoria na comunicação com os vários organismos oficiais, para incentivar a mobilização dos cidadãos e a sua participação ativa, capacitando-os para a tomada de decisões acerca de todos os aspetos da vida em sociedade crendo-se que uma Sociedade baseada na Informação, no conhecimento e na aprendizagem, só avançará e produzirá efeito, se tiver na educação o seu elemento base. Esta é uma condição indispensável, isto é, a educação, deve permitir ao indivíduo, não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas, sobretudo, inovar, proporcionando-lhe uma educação ao longo da vida (Patrício, 2013).

Assim, é imperativo que a escola assuma uma postura atual, moderna e integradora, não passando à parte desta verdadeira revolução que vivemos ao nível da comunicação e da informação. O uso de recursos tecnológicos na escola permite a aquisição de conceitos de uma forma mais lúdica e eficiente pelo que são considerados como facilitadores e motivadores da aprendizagem.

A tecnologia na educação, pode efectivamente, ser uma mais valia, mas tudo depende do modo como a utilizamos. Com a inserção do computador na escola não se pretendem mudanças curriculares, nem a camuflagem de processos de aprendizagem mais antigos, baseados no ensino verbal. Pretende-se um ensino mais experimental, um ensino que leve os alunos a empenharem-se sobre os temas tanto quanto desejem.

(Santos, 2006, p. 101)

Neste sentido, e atendendo à proliferação da tecnologia e dos saberes, é exigido que a escola acompanhe e inove na sua forma de ação, requerendo-se uma aprendizagem mais individualizada com características interdisciplinares, atendendo às necessidades, especificidades, ritmos e aptidões de cada aluno e procurando dar resposta a situações concretas e reais do dia-a-dia (Freitas, 1997), sendo fundamental que se invista na educação dos indivíduos, dotando-os de competências amplas, que lhes permitam uma adaptabilidade às constantes inovações tecnológicas.

Para Illich (1974, p. 7), deve-se “dar àquele que quer aprender novos meios de entrar em contacto com o mundo à sua volta” assumindo que qualquer aluno deve ser livre de aceder à informação e ao conhecimento que pretenda. Desta forma, devemos promover novas formas de acesso às escolas sendo o ensino a distância um bom exemplo; encontra-se em constante evolução, fruto de uma maior performance das tecnologias e apresenta-se, em alguns casos, como uma boa alternativa ao ensino presencial. Aproveitando-o, estamos a garantir equidade de acesso ao conhecimento (Lourenço, 2019).

A escola, tendo as TIC como aliadas, pode ter uma nova oportunidade para cumprir, com êxito, procurando (Lourenço, 2019):

- Preparar o aluno para a vida ativa;
- Promover a igualdade de oportunidades entre os alunos no que respeita ao acesso às TIC;
- Inculcar que as relações pedagógicas entre alunos, professores e EE sejam encaradas de forma diferente;
- Difundir que as TIC possuem elevado suporte científico e ainda programas de simulação que ajudam a compreender o mundo;
- Possibilitar intercâmbio de saberes e experiências entre os alunos e outras comunidades;
- Oferecer mais-valias para o ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Preceituam Giroto, Poker & Omote (2012) que, o uso destas tecnologias, implicam não somente a reformulação da prática docente mas também a adequação a novas formas de aprender.

Também no ensino inclusivo, podem proporcionar ambientes de respeito pela diferença, permitir a democratização e a equidade no processo de ensino e aprendizagem tornando-se ferramentas estruturantes e com capacidade de provocar impactos positivos nas mais diversas patologias (Lourenço, 2019).

Consensualmente, crê-se que as tecnologias ampliam a participação de alunos com perfis de funcionalidade mais deficitários no ambiente escolar podendo criar-lhes “... maior nível de autonomia, contribuir de forma significativa para desenvolver-se nas áreas cognitiva, comunicativa, psicomotora (...)” (Rocha, 2013, p. 159), auxiliando ainda no desenvolvimento e concretização de outras tarefas. Existe o respeito pela intensidade e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno repercutindo-se na sua autoestima e valorização pessoal.

Atendendo aos benefícios da integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem é crucial que os professores as incluam no desenvolvimento da sua prática profissional.

1.5. Conceito de prática pedagógica

As práticas pedagógicas, devido às dinâmicas modificações socioculturais e à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, necessitam de ser constantemente reajustadas.

As mesmas, à luz de Alarcão & Tavares (2020) potenciam a função docente e têm como finalidade concretizar processos pedagógicos, isto é, são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo.

Perante estes autores (2010), a prática pedagógica é definida como

(...) um dos componentes fundamentais do processo de formação de professores; entendemo-la como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”.

(Alarcão & Tavares, 2010, p. 9)

Esta formação profissional dos professores deverá transcender conhecimentos didáticos e basear-se “em conhecimentos profissionais pedagógicos, num saber da prática” (Altet, 2000, p. 24), devendo os docentes estarem preparados para assumir um dos princípios identificados pela UNESCO como sendo um dos principais desafios para o século XXI: “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” (Delors et. al, 2005, p. 96).

Estas práticas, na aceção de Moreira & Campelo (2012) devem ter por base uma elaboração coletiva na qual, cooperativamente, os professores concertam *modus operandi* que tornam efetiva uma construção decorrente do meio social do grupo e da heterogeneidade que daí decorre. Por outro lado, a efetivação do ensino possui, inequivocamente, um enquadramento

pessoal do qual, nascendo do ajuntamento, a prática letiva se consubstancia na personalidade, na motivação, na capacidade reflexiva, no contexto social e educativo do professor.

Numa perspetiva de E@D é necessário redefinir as práticas pedagógicas possibilitando a reflexão crítica; potenciando o reforço das interações entre docentes e alunos e entre pares; redefinindo estratégias para que se usem recursos didáticos diversificados e apelativos; entrecruzando conhecimentos; estimulando o processamento de informação de forma autónoma e significativa e não descurando as peculiaridades de cada aluno (Goulão, 2011). As mesmas devem assentar em processos educativos holísticos, inovadores e mais flexíveis quanto ao tempo, espaço, conteúdos e processos com o intuito de permitirem aprendizagens eficazes e fomentarem atitudes mais positivas e o gosto pela aprendizagem.

Do cruzamento destes diferentes factores surgem variadas formas de o estudante se relacionar com o sistema de ensino e com os conteúdos a apropriar existindo um aumento do número e tipo de práticas pedagógicas.

(Goulão, 2011, p. 74)

Ao readaptar as práticas pedagógicas, o professor contribui para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos evitando uma educação descontextualizada, excludente e fragmentada.

Contudo, na opinião de Franco (2016), estas práticas têm-se tornado mais focalizadas e direcionadas para a obtenção de bons resultados escolares nas avaliações externas, constituindo-se como receitas que desvalorizam competências relacionais, reflexivas e críticas da realidade.

Capítulo II – Metodología

Metodologia do estudo

No sentido de responder às questões colocadas, adotou-se uma metodologia qualitativa, centrando-se na identificação e desenvolvimento de práticas inclusivas adotadas pelas direções de dois dos Agrupamentos de Escolas de um concelho do Barlavento Algarvio durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19. As principais técnicas de investigação por nós selecionadas foram a entrevista semiestruturada e a análise documental, por serem consideradas as mais adequadas ao objeto e objetivos do nosso estudo. Para efeitos de tratamento de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

2.1. Fundamentos metodológicos da investigação

Em termos metodológicos, a presente investigação integra-se num estudo qualitativo uma vez que se pretende estudar um fenómeno de forma estreitamente articulada com o seu contexto, isto é, centra-se na identificação e desenvolvimento de práticas inclusivas adotadas pelas direções de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho do Barlavento Algarvio durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19.

O objetivo principal desta metodologia é

(...) Descrever um problema que ainda não é amplamente conhecido e caracterizá-lo, ou seja, explorar um conceito que leva à descrição de uma experiência ou atribui significado a essa experiência. Foca-se no “o quê”, “como” e “porquê”.

(Fortin, 2009; Gerrish & Lathlean, 2016 *in* Silva & Dixe, 2020, p. 6)

Na ótica de Serrano (2004), importa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”, corroborando Fernandes (1991, p. 66) que “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções”.

Neste tipo de estudos, é privilegiada a compreensão dos problemas partindo da ótica dos investigadores, isto é, são os principais responsáveis pela recolha de dados. Tendem a abordar minuciosamente as situações com o objetivo de as caracterizar da forma mais completa possível sendo os dados recolhidos predominantemente descritivos (Serrano, 2004). São, por norma, transcrições de entrevistas, fotografias, depoimentos, anotações de campo...

Esta metodologia enfatiza mais os processos em detrimento dos resultados. Sousa & Baptista (2011, p. 56) afirmam que se centra “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”. O seu objetivo assenta na apresentação de

conclusões que sejam mais abrangentes do que as premissas nas quais se basearam, o que permite ter uma visão holística do fenómeno em estudo.

Comparativamente à investigação quantitativa, o número de indivíduos envolvidos é reduzido, existindo intencionalidade na sua escolha, ou seja, o investigador escolhe quem está sujeito ao fenómeno que pretende investigar (Silva & Dixe, 2020).

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para recolher os dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas aos Diretores de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho no Barlavento Algarvio bem como a análise documental aos documentos orientadores de cada Agrupamento de Escolas referentes ao E@D, nomeadamente os seus Planos de E@D, à legislação referente à Educação Inclusiva e aos documentos emanados pela Tutela, tais como: Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas e 9 Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que Recorrem ao #EstudoEmCasa.

Para recolher os dados serão utilizados guiões de entrevistas semiestruturadas bem como matrizes de análise de conteúdo.

2.3. Procedimentos

2.3.1. Entrevistas semiestruturadas aos Diretores de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho no Barlavento Algarvio

Caracterização da entrevista

A entrevista é, independentemente da sua forma, uma técnica de investigação com grandes potencialidades de comunicação e interação, cujo objetivo consiste “em abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 126). Este método é adequado quando se pretende reunir, como é o caso do presente estudo, um conjunto de testemunhos para que se identifiquem práticas inclusivas numa perspetiva de se relacionar o ensino inclusivo com uma realidade de ensino a distância e de confinamento obrigatório como resultado de medidas de mitigação às infeções por Sars-CoV-2.

No nosso estudo optou-se pela entrevista semiestruturada pelo facto de ser constituída por um conjunto de perguntas-guia que permitem que os entrevistados amplifiquem,

espontaneamente, os temas abordados e se esclareçam eventuais dúvidas, sem que percamos o foco no nosso objetivo afirmando Quivy & Campenhoudt que é fundamental

(...) deixar andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar.

(Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 193)

O guião da entrevista (Anexo 1) foi validado previamente por parte de uma especialista da área da educação para recolher sugestões de conteúdo e de forma e, paralelamente, proporcionar a garantia de que as questões colocadas aos entrevistados são similares. Foi organizado por blocos temáticos com questões orientadoras, intrinsecamente relacionadas.

O bloco A foi elaborado com informação acerca dos procedimentos para o decurso da entrevista e pretende motivar os entrevistados a participarem. O bloco B incide sobre a caracterização de cada um dos entrevistados tendo os blocos subsequentes sido elaborados com base na pesquisa teórica. O tema do bloco C é a escola inclusiva no sentido de se compreender a conceção que os Diretores dos Agrupamentos de Escolas têm sobre a mesma. No bloco D, designado liderança, pretende-se analisar de que modo a implementação dos princípios orientadores para o E@D nas escolas assegura práticas inclusivas tentando-se compreender, com as questões colocadas no bloco E – medidas inclusivas, como é que a educação inclusiva é operacionalizada e quais os apoios prestados, durante o E@D, aos alunos com necessidades específicas.

Com a aplicação do bloco F - #EstudoEmCasa pretende-se identificar a ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva perante o #EstudoEmCasa e perspetivar a importância do mesmo, como foi implementado e o seu contributo para a educação inclusiva. Com o bloco G – Ferramentas de comunicação, tenciona-se identificar as ferramentas de comunicação mais utilizadas e averiguar se foi estabelecida uma comunicação regular com os discentes.

Com a aplicação do último bloco, H, o objetivo é perceber de que forma as famílias se envolveram no E@D.

Note-se que, as entrevistas não foram realizadas presencialmente devido às contingências impostas pela pandemia e ao avultado excesso de trabalho dos Diretores dos Agrupamentos. O guião de entrevista foi facultado via correio eletrónico profissional e as respostas foram obtidas da mesma forma tendo existido, previamente, contactos telefónicos para solicitar a participação no estudo, informar acerca dos objetivos e assegurar a confidencialidade dos dados, tendo também sido solicitada a participação no estudo via email (Anexo 2).

2.3.2. Análise documental

Caracterização da análise documental

A análise documental, à luz de Sousa & Baptista (2011, p. 89) é “uma técnica importante na investigação qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre o tema ou problema.”

No caso concreto da nossa investigação, o uso desta técnica de recolha de dados revela-se imprescindível na medida em que permite responder a objetivos específicos do presente estudo, tais como: – identificar as práticas inclusivas adotadas e implementadas por duas direções de Agrupamentos de Escolas de um concelho do Barlavento Algarvio durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19; analisar de que modo a implementação dos princípios orientadores para o E@D nas escolas assegura práticas inclusivas; relacionar as práticas inclusivas adotadas com a legislação em vigor no âmbito da educação inclusiva e E@D; relacionar a articulação existente entre o #EstudoEmCasa, o E@D e o Apoio Tutorial Específico bem como identificar a ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva no plano de E@D definido por cada Agrupamento de Escolas para os alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa.

Pombal, Lopes & Barreira (2008) destacam que este método tem como principais vantagens a valorização do material documental; o facto dos documentos, geralmente, se obterem gratuitamente ou a baixo custo bem como permite evitar o uso abusivo das sondagens e questionários.

Como principais limitações destacam-se o facto de nem sempre ser possível aceder aos documentos; o poderem ter sido forjados e poderem não conter toda a informação detalhada (Igea *at al.*, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Para a análise documental foram reunidos os seguintes documentos:

- documentos orientadores de cada Agrupamento de Escolas referentes ao E@D, nomeadamente os seus Planos de E@D;
- legislação referente à Educação Inclusiva, a saber: Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho;
- documentos emanados pela Tutela, tais como: Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas e 9 Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que Recorrem ao #EstudoEmCasa.

A seleção destes documentos deveu-se ao facto de, excetuando um, terem sido criados propositadamente, quer pelos Agrupamentos de Escolas quer pelo Ministério da Educação, para responder à situação gerada pelo confinamento geral devido à pandemia da COVID-19. Considerou-se ainda importante analisar o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho por ser o documento que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão atendendo ao perfil de funcionalidade de cada aluno; Decreto-Lei que serviu de base à redação dos documentos elencados acima.

Boddan & Biklen (1994 cit. *in* Correia, 2016, p. 309) defendem que a consulta aos mesmos é essencial pois permite “o acesso à perspetiva oficial, bem como, às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”.

2.4. Tratamento e análise de dados

2.4.1. Análise de conteúdo

Os dados obtidos são submetidos à análise de conteúdo que, de acordo com Bardin designa:

(...) Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

(Bardin, 2011, p. 47)

Esta técnica de análise de dados pressupõe, em termos operacionais, o estabelecimento de categorias, que devem ser objetivas, equiparadas e pertinentes, permitindo a classificação dos elementos de significado presentes na mensagem para que, posteriormente, seja possível realizar a inferência relativa às condições de produção ou receção da mensagem.

Destacam-se como vantagens da sua utilização o facto de ser simples e económica, ficando os dados disponíveis para outros investigadores; o permitir ao investigador recolher e analisar os dados ao seu ritmo e o ser bastante utilizada na análise de entrevistas e observações.

Como desvantagem Gerrish & Lathlean (2016 *in* Silva & Dixe, 2020), apontam o querer justificar o motivo de determinado fenómeno ocorrer e não a interpretação da realidade.

2.4.2. Validação dos dados

Como forma de assegurarmos a validade interna, utilizaram-se como técnicas de recolha de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada cujos dados obtidos são analisados através da análise de conteúdo.

O facto de aplicarmos mais do que um método para a recolha de dados permitir-nos-á recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação assim como obter informação de diferente natureza e, posteriormente, realizar comparações traduzindo-se na triangulação da informação obtida. Tal processo permitirá evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados da investigação serão recolhidos (Igea *et al.*, 1995), produzindo uma maior confiança nos resultados e, conseqüentemente, obter uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (Santos, 2002).

2.4.3. Considerações sobre os aspetos éticos

De acordo com os princípios emanados na Carta Ética, da Sociedade Portuguesa de Ciências das Educação (2014), a relação com todos os participantes da investigação, quer estejam envolvidos direta ou indiretamente, deve pautar-se pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, sendo-lhes assegurados os direitos ao anonimato, à discrição e à confidencialidade dos dados fornecidos. Usufruem do direito a serem previamente informados e esclarecidos acerca da sua participação na investigação, sendo-lhes garantida a possibilidade de alterarem os termos da sua autorização, a qualquer momento bem como o direito de recusa na participação da recolha de dados.

Paralelamente, os participantes têm direito a serem informados sobre os resultados alcançados com a investigação bem como saberem de que forma serão utilizados e divulgados.

A relação que será estabelecida entre a investigadora e os participantes deverá regular-se pela intenção de benefício, devendo-se sempre evitar qualquer ação que prejudique a integridade dos envolvidos.

2.5. Participantes

A investigação decorrerá em dois Agrupamentos de Escolas do Barlavento Algarvio:

- Agrupamento de Escolas A;
- Agrupamento de Escolas B.

Os critérios de seleção utilizados incidiram sobre os Agrupamentos de Escolas que num determinado concelho do Barlavento Algarvio tinham um maior número de alunos e, conseqüentemente, com uma prevalência maior de alunos integrados no Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho bem como os Agrupamentos que têm oferta educativa desde o pré-escolar ao ensino secundário.

Capítulo III – Contexto da Investigação

3.1. Contexto local

O município onde o estudo foi desenvolvido encontra-se localizado na zona do Barlavento Algarvio. Tem uma área de 182,1 Km² com 55 450 habitantes, residentes em três freguesias (Pordata, 2019).

Este concelho destaca-se pelas belas praias e pelo clima mediterrâneo, propício ao turismo e às atividades relacionadas com o mar e o rio. Tem desenvolvido diversos eventos a nível desportivo e cultural, apresentando variadas infraestruturas, tais como: Aeródromo, Teatro, Museu, Biblioteca Municipal, Pavilhão Multiusos, Pavilhão Gimnodesportivo, piscinas municipais e Quinta Pedagógica.

Quanto ao número de estabelecimentos escolares, este município é dotado de cinquenta e oito, com oferta escolar desde ao pré-escolar ao ensino superior.

Quadro 3. Número de estabelecimentos escolares por ciclo de ensino

Estabelecimentos Escolares	Número de estabelecimentos escolares
<i>Estabelecimentos do ensino pré-escolar</i>	22
<i>Estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico</i>	13
<i>Estabelecimentos do 2º ciclo do ensino básico</i>	7
<i>Estabelecimentos do 3º ciclo do ensino básico</i>	9
<i>Estabelecimentos do ensino secundário</i>	5
<i>Estabelecimentos do ensino superior</i>	2

Fonte: Adaptado de Pordata (2019, s.p.).

3.2. Caracterização geral dos Agrupamentos¹

O estudo realizou-se em dois Agrupamentos de Escolas do Barlavento Algarvio que integram a rede escolar pública e cuja oferta educativa abrange do Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

O Agrupamento de Escolas A é composto por onze unidades orgânicas que divergem entre si na procura por parte dos pais/EE e na estabilidade dos agregados familiares. As Unidades Orgânicas do Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo registam uma permanente procura de vaga tal

¹ Dados retirados dos Projetos Educativos dos Agrupamentos em estudo.

como a Escola Sede, contrariamente à realidade vivenciada nas duas Escolas Básicas de 2º e 3º Ciclos em que se tem verificado uma redução gradual de alunos.

Este Agrupamento oferece a modalidade de ensino PIEF, acolhe uma Unidade de Ensino Especializada e dispõe de três cursos profissionais no âmbito das Artes Performativas; destacando-se por esta última oferta educativa ser exemplo único quer na região quer nas escolas públicas do país. Neste sentido, realça-se a existência do Projeto Cultural de Agrupamento que visa dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e despertar as comunidades da região para as artes.

O corpo docente é estável, predominantemente do sexo feminino com idades entre os trinta e cinco e os cinquenta anos e pertencem, na sua maioria, aos Quadros. Relativamente ao pessoal não docente, o número existente corresponde ao rácio estabelecido na legislação em vigor. Contudo, é considerado insuficiente face aos níveis de indisciplina e à extensão e manutenção dos espaços.

Destaca-se a colaboração de/ e com entidades externas que compõem o Conselho Geral do Agrupamento; as parcerias e protocolos com clubes desportivos e associações, com Instituições Superiores de Ensino e com a Junta de Freguesia bem como a estreita parceria com o Município.

O Agrupamento de Escolas B é constituído por três escolas: um Centro Escolar, constituído pelo Jardim de Infância e pelo 1º Ciclo; pela Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e pela Escola Secundária, sede do Agrupamento. Apresenta uma oferta formativa bastante variada tal como disponibiliza, a nível internacional, nacional e regional diversos projetos. O Centro Escolar foi requalificado em 2010/2011 e encontra-se bem equipado em termos de mobiliário e de meios tecnológicos tendo também, no mesmo ano letivo, decorrido obras de requalificação na Sede do Agrupamento, as quais foram interrompidas durante um ano e só em 2013 sido terminadas. Tal como o Centro Escolar, a Sede do Agrupamento ficou bem equipada e com diversas salas e gabinetes.

O corpo docente é constituído por duzentos e oitenta e nove docentes com idades compreendidas entre os quarenta e os cinquenta e nove anos sendo composto, maioritariamente, por docentes do género feminino. É considerado um corpo docente estável pois 87,9% são professores de carreira e apenas 12,1% são docentes contratados.

O corpo não docente é composto por noventa e oito elementos, com idades superiores a quarenta anos estando a maioria sob alçada da Autarquia.

Relativamente à população escolar, frequentam este Agrupamento três mil e oitenta e dois alunos sendo, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa.

O mote do Projeto Educativo é o de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade considerando projetar a escola para o futuro e perspetivar como pode preparar as crianças e jovens para uma integração plena na sociedade.

3.3. Abordagem geral à situação pandémica desde 16 de março ao início do ano letivo 2020/21

Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia trinta de janeiro de dois mil e vinte, bem como à classificação do vírus como uma pandemia, a onze de março de dois mil e vinte, foi necessário aplicar medidas extraordinárias e de implementação célere no sentido da “prevenção, contenção, mitigação e tratamento de infeção epidemiológica por COVID-19, bem como à reposição da normalidade em sequência da mesma” (Decreto-Lei nº 10-A/2020, de 13 de março, p. 22-(3).

No âmbito da educação, foi promulgada a suspensão das

(...) atividades letivas e não letivas e formativas, com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e superior e em equipamentos sociais de apoio à primeira infância ou deficiência, bem como nos centros de formação de gestão direta ou participada da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. Ficam igualmente suspensas as atividades de apoio social desenvolvidas em Centro de Atividades Ocupacionais, Centro de Dia e Centro de Atividades de Tempos Livres.

(Decreto-Lei nº10-A/2020, de 13 de março, p. 22-(6))

Esta suspensão entrou em vigor a dezasseis de março de dois mil e vinte até nove de abril de dois mil e vinte, considerando-se a sua prorrogação após reavaliação da situação.

No supracitado Decreto-Lei é mencionado que, sempre que necessário, devem ser garantidas as medidas de apoio aos alunos das unidades especializadas que foram integradas nos centros se apoio à aprendizagem e cuja permanência nos estabelecimentos de ensino seja considerada indispensável.

Neste seguimento a Direção-Geral da Educação (2020a) divulgou, a vinte e seis de março, o Roteiro “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” com orientações e recomendações para que cada Escola, em função da fase em que se apresentasse e da sua realidade, desenvolvesse o seu Plano de E@D envolvendo na sua construção toda a comunidade educativa com o objetivo de delinear respostas mais adequadas, dinâmicas e potenciadores do sucesso educativo dos discentes não descurando

os objetivos estabelecidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e nas *Aprendizagens Essenciais*.

É destacado também o papel atribuído às lideranças intermédias no que se relaciona com o acompanhamento e concretização das orientações pedagógicas (coordenadores de ciclo/departamento e diretores de curso) bem como organização e gestão do trabalho do conselho de turma/equipas pedagógicas (diretores de turma) e sugerida a criação de uma equipa de apoio com diferentes valências, nomeadamente ao nível das decisões pedagógicas e de apoio tecnológico.

O roteiro sugere o estabelecimento de um circuito de comunicação eficaz e atenta nos cuidados a ter na elaboração dos horários dos alunos:

- mancha horária semanal fixa ou flexível;
- adaptação da carga horária semanal de cada disciplina/UFCD;
- definição do tempo de intervalo entre cada tarefa proposta (tarefas com um máximo de 20/30 minutos, conforme as faixas etárias;
- flexibilidade temporal na execução das tarefas;
- diferentes ritmos de aprendizagem (Direção-Geral da Educação, 2020a, p. 4).

Paralelamente, refere a criação de um plano de trabalho semanal para cada grupo/turma e a realização de sessões síncronas e assíncronas que permitam orientar educativamente os alunos e esclarecer dúvidas. As metodologias de ensino deverão ser apelativas, diversificadas, enquadradoras, conter exemplos, serem projetos interdisciplinares e que permitam a autorreflexão e o trabalho autónomo, não dependendo do papel e competências dos EE. Incita-se o desenvolvimento de atividades promotoras do sentimento de pertença à turma, atividades de carácter lúdico, que promovam a interação e o convívio e que incentivem a colaboração, a ajuda e a partilha de forma a quebrar o isolamento e promover o bem-estar emocional dos alunos.

É mencionado ainda que se devem restringir soluções de comunicação recorrendo-se, preferencialmente, a ferramentas que os alunos já dominem (email, blogue...) independentemente da seleção de uma plataforma específica por parte de cada Escola.

Este roteiro destaca ainda o papel desempenhado pelos psicólogos e pelos professores que apoiavam os alunos no apoio tutorial específico, mobilizando todos os recursos disponíveis. Por forma a monitorizar e regular o plano de E@D é indicada a criação de uma equipa (máximo de três pessoas) que terá que consultar regularmente os alunos, definir indicadores de qualidade, tais como “...monitorização do grau de satisfação dos docentes, dos alunos e

dos pais/EE, bem como a qualidade do *feedback* dado a alunos...” (Direção-Geral da Educação, 2020a, p. 8) e de quantidade, dos quais são exemplo o número de tarefas enviadas pelos docentes, a taxa de concretização das tarefas propostas ou o desenvolvimento de mecanismos de apoio a alunos sem meios informáticos ou ligação à internet bem como a periodicidade de recolha.

A publicação, a treze de abril, do Decreto-Lei nº14-G/2020 veio formalizar a modalidade de ensino não presencial em que cada escola, de acordo com as orientações do Ministério da Educação, tinha de “definir e implementar um plano de ensino a distância, com as metodologias adequadas aos recursos disponíveis e critérios de avaliação” (p. 86-(10)), garantindo as aprendizagens a todos os alunos. Neste sentido, a nove de abril, foi divulgado as Orientações para o trabalho das EMAEI na modalidade de E@D (Direção-Geral da Educação, 2020b), subdividido em quatro eixos.

No primeiro eixo, referente ao apoio aos docentes e técnicos da comunidade educativa, é indicado a elaboração de um plano de trabalho no que concerne à atuação da EMAEI considerando os recursos que seriam necessários alocar; a articulação com os docentes titulares de turma/ diretores de turma/ docentes de educação especial, com prevalência na comunicação online; a definição de momentos de trabalho conjunto; o acautelamento de formas de acessibilidade a alunos invisuais ou surdos bem como a entreajuda aos docentes dos alunos com medidas seletivas e adicionais através de, por exemplo, planificação de trabalho individualizado e diferenciado ou da mobilização de recursos específicos.

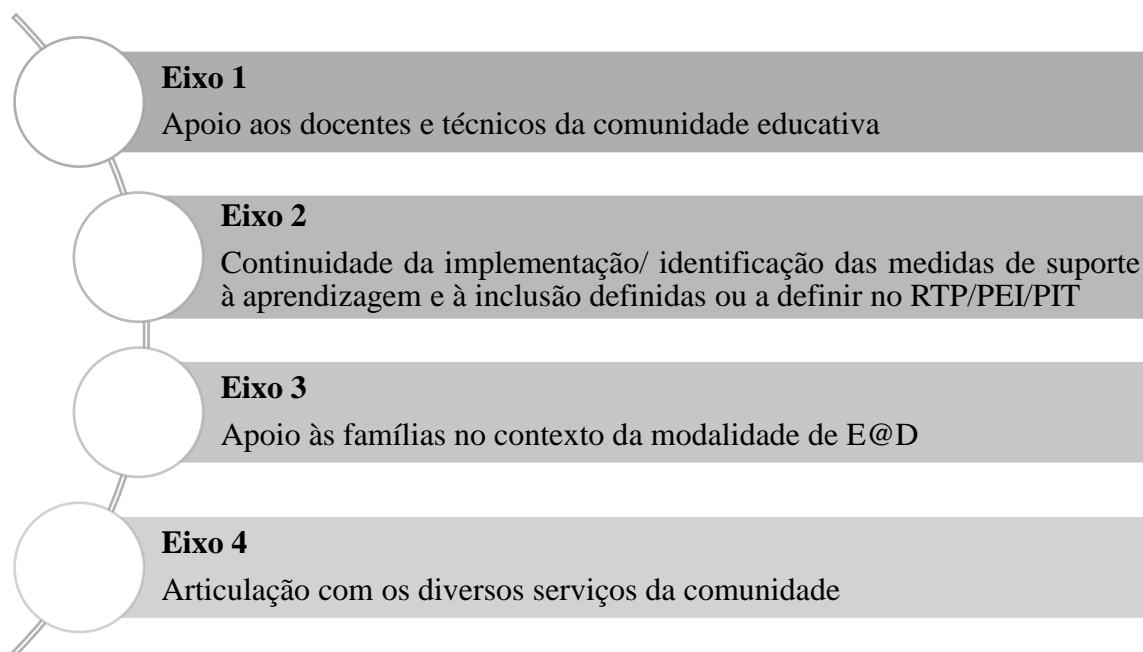
No eixo dois é salientado a criação de um plano de acompanhamento para alunos sem acesso a meios tecnológicos e/ou com medidas adicionais de aprendizagem sendo indicado um elemento da EMAEI para cada aluno (caso não exista) na ótica de fortalecer a comunicação com o aluno e respetiva família e a manutenção de contacto com os professores permitindo a implementação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). É indicado a continuidade de colaboração com o Diretor de Turma/docente titular e outros profissionais para adaptar o Plano Individual de Transição (PIT) e Programa Educativo Individual (PEI) ao E@D bem como para a elaboração dos planos de trabalho para alunos com medidas adicionais bem como desenhar um plano de monitorização identificando constrangimentos e procurando apoio específico junto dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e/ou outras instituições que possam ajudar na

garantia das aprendizagens e no equilíbrio físico e emocional dos alunos no contexto de E@D.

O eixo três infere o apoio contínuo às famílias de alunos com medidas seletivas e/ou adicionais e de alunos com necessidades de saúde especiais definindo um plano de acompanhamento e incentivando ao desenvolvimento do trabalho em rede com os seus pares para que se promova o sentido de pertença e a socialização. Menciona o apoio às famílias na gestão de emoções dos alunos, recorrendo possivelmente aos serviços de psicologia ou psicólogo do CRI tal como incentivar o apoio entre os pais e identificar e eliminar constrangimentos aos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais no E@D.

No eixo quatro define-se a articulação com os serviços da comunidade dando continuidade aos planos de trabalho inscritos no RTP, nomeadamente ao nível das terapias. É também sugerido a eliminação de constrangimentos e mobilização de entidades parceiras da comunidade assegurando a ligação escola-família-comunidade e o assegurar a comunicação com as crianças que tenham sido acompanhadas pelos profissionais das Equipas Locais de Intervenção Precoce na Infância no processo de transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Figura 2. Eixos de atuação prioritários da EMAEI, no contexto de E@D



Fonte: Adaptado de Direção-Geral da Educação (2020b, pp. 1-4).

Transversalmente, para dar resposta essencialmente aos alunos com dificuldades no acesso a conteúdos por meios digitais, o Ministério da Educação em parceria com a Rádio e Televisão de Portugal e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, implementou o *#EstudoEmCasa* que é um conjunto suplementar de recursos educativos para o Ensino Básico, com sessões de trinta minutos, com conteúdos pedagógicos das várias áreas disciplinares, agrupadas por anos de escolaridade. Ficou disponível a partir de vinte de abril até vinte e seis de junho, com transmissão diária na televisão pública, no *site* da mesma e numa *App* sendo ainda disponibilizado um *site* (<https://estudoemcasa.dge.mec.pt>) que agrega as aulas emitidas e disponibiliza sugestões de atividades que os docentes poderão utilizar como complementares ao seu trabalho. Nestas emissões não foi descurada a interpretação em Língua Gestual Portuguesa.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, os recursos foram disponibilizados na Rádio e Televisão de Portugal² devendo os educadores atribuir especial atenção às crianças que usufruem somente dos conteúdos pela televisão.

No documento das *FAQ* relativas ao *#EstudoEmCasa* é realçado o facto de os docentes deverem assegurar contacto regular com os seus alunos através de meios alternativos de comunicação, como por exemplo o envio de mensagens devendo ser atribuído “(...) a cada aluno que recebe conteúdos exclusivamente pela televisão (...) um professor mentor, responsável pelo estabelecimento de contacto, individualmente e em parceria com outras entidades da comunidade” (Direção-Geral da Educação, 2020c, p. 3). Compete-lhe o acompanhamento das tarefas, a verificação de que os alunos estão a assistir às emissões e que realizem outras tarefas propostas pela escola.

Tal como é referido nos 9 princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao *#EstudoEmCasa* (Direção-Geral da Educação, 2020d, p. 4), “face à situação de isolamento acrescido, o desenvolvimento das aprendizagens destes alunos deve ser motivo de especial acompanhamento e monitorização pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva”.

Considerando a evolução da situação epidemiológica e as limitações das ferramentas digitais, o Ensino Pré-Escolar retomou as atividades letivas presenciais a um de junho. O ensino secundário, nomeadamente os 11º e 12º anos, os 2º e 3º anos dos cursos de dupla certificação do ensino secundário bem como os alunos dos cursos artísticos especializados não conferentes de dupla certificação, nas disciplinas que têm oferta de exame final nacional,

retomaram o ensino presencial a dezoito de maio (Decreto-Lei nº 20-H/2020, de 14 de maio). Nesta retoma gradual das atividades letivas presenciais, as escolas optaram por implementar algumas medidas tais como: desdobramento das turmas; utilizar outros espaços que não as salas de aula; utilizar outros espaços em local diferente do da escola e atribuírem uma sala/espaço a uma turma/grupo.

Já visando a preparação do ano letivo 2020/2021, foi publicado o Despacho nº8553-A/2020, de 4 de setembro no qual se prevê a aplicação de medidas de apoio educativas para alunos considerados doentes de risco e que se encontrem impossibilitados de, presencialmente, assistirem às atividades letivas e formativas conjuntamente com o seu grupo ou turma, a saber: “a) Condições especiais de avaliação e de frequência escolar; b) Apoio educativo individual em contexto escolar ou no domicílio, presencial ou à distância através da utilização de meios informáticos de comunicação” (p. 757-(2)). Também são explanados os procedimentos a adotar na elaboração e implementação do plano de desenvolvimento das aprendizagens quer pelas famílias quer pelos Agrupamentos de Escolas, que deve considerar as medidas previstas no RTP, sempre que exista.

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo apresentaremos a análise e interpretação dos dados obtidos através da aplicação das entrevistas semiestruturadas aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas em estudo e da análise documental, bem como a análise das semelhanças e dissemelhanças entre os planos de ensino dos dois agrupamentos em estudo, para a qual foi elaborada a grelha de análise apresentada no Anexo 4.

As entrevistas (Anexo 3) permitiram obter informações sobre a forma dos Agrupamentos lidarem com os desafios da equidade perante uma situação desconhecida e que provoca, naturalmente, o reforço da desigualdade já patente no ensino presencial visto que se tornam mais evidentes as carências socioeconómicas e socioafetivas que os discentes já possuem. Permitem ainda, de acordo com Quivy & Campenhoudt (2003), levar os entrevistados a refletirem, a elaborarem pensamento e discurso sobre a questão em apreço.

A análise documental recaiu nos documentos orientadores do E@D de cada Agrupamento (Anexo 4) bem como nos documentos emanados pela Tutela, nomeadamente a legislação alusiva à Educação Inclusiva, o “Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” e o documento “9 Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que Recorrem ao #EstudoEmCasa”.

Como já foi referido anteriormente, pretende-se desta forma identificar as práticas inclusivas adotadas e implementadas por dois Agrupamentos de Escolas de um concelho do Barlavento Algarvio durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19; analisar de que modo a implementação dos princípios orientadores para o E@D nas escolas assegura práticas inclusivas; relacionar as práticas inclusivas adotadas com a legislação em vigor no âmbito da educação inclusiva e E@D; relacionar a articulação existente entre o #EstudoEmCasa, o E@D e o Apoio Tutorial Específico bem como identificar a ação das EMAEI no plano de E@D definido por cada Agrupamento de Escolas para os alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa.

Para interpretar os dados recolhidos foi utilizada a análise de conteúdo.

O método da entrevista, seguida de uma análise de conteúdo, [é] seguramente o que mais se utiliza em paralelo com os métodos de observação. A sua complementaridade permite, com efeito, efectuar um trabalho de investigação aprofundado, que, quando conduzido com a lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório.

(Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 200)

4.1. Análise dos planos de ensino dos dois Agrupamentos de Escolas

No que concerne aos Agrupamentos de Escolas em estudo foram analisados os planos de ensino de ambos os Agrupamentos e foi possível identificar semelhanças e diferenças entre as atuações perante as circunstâncias pandémicas.

Para realizar esta análise procedeu-se a uma análise de conteúdo dos mesmos seguindo as seguintes categorias de conteúdo: planos de ensino divulgados nos sites dos respetivos Agrupamentos; estratégias de gestão e liderança; equipas de apoio; parcerias; estratégias comunicativas; alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº54/2018 com medidas adicionais e seletivas; operacionalização do E@D; metodologias de E@D; monitorização e regulação do plano de E@D bem como a categoria de formação (Anexo 4).

Verifica-se que ambos os Agrupamentos divulgaram nas suas páginas online os três planos de ensino (presencial, misto e a distância) verificando-se consonância no enfoque atribuído às lideranças intermédias; no que respeita às estratégias de gestão e liderança.

Relativamente às equipas de apoio constatamos que têm as mesmas funções nos dois Agrupamentos mas que diferem na sua constituição. Ambos elencam que são constituídas pelos Coordenadores de Departamentos e de Diretores de Turma. Contudo, o Agrupamento de Escolas A refere que na sua equipa de apoio constam os docentes de Educação Especial, a equipa EMAEI e os Coordenadores de Estabelecimentos enquanto o Agrupamento de Escolas B refere um elemento da Direção e o Coordenador da Equipa de Avaliação Interna. Verificamos ainda que, neste último Agrupamento, existe a obrigatoriedade de apresentação de um relatório final, em Conselho Pedagógico, no término do ano letivo.

Verificam-se dissemelhanças no estabelecimento de parcerias. O Agrupamento de Escolas B apenas estabeleceu uma parceria com a Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância enquanto o Agrupamento de Escolas A protocolou parcerias com várias entidades da comunidade, nomeadamente com a Junta de Freguesia, os Escuteiros, os Bombeiros e a Câmara Municipal, sobretudo para entrega de materiais e equipamento tecnológico.

As estratégias comunicativas referidas em ambos os planos dos Agrupamentos são numerosas. No entanto, o Agrupamento de Escolas B desaconselha o uso de redes sociais devido ao Regulamento Geral de Proteção de Dados e por não se constituírem canais institucionais de comunicação bem como limita a utilização a duas plataformas e ao email institucional verificando-se que estas indicações não estão patentes nos planos de ensino do Agrupamento de Escolas A.

Quanto às indicações referentes aos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº54/2018 com medidas seletivas e adicionais, verificam-se dissemelhanças na medida em que o Agrupamento de Escolas A apenas indica que existe articulação com o docente de Educação Especial e menciona o envio semanal de uma planificação. Comparativamente, o Agrupamento de Escolas B elenca várias orientações de atuação bem como destaca as funções dos docentes de Educação Especial afetos a estes alunos.

No que respeita à operacionalização do E@D, são visíveis similitudes. Ambos estipulam a mancha horária semanal, o tempo de duração de cada sessão síncrona, solicitam o registo do trabalho desenvolvido na plataforma Inovar e que seja atribuído *feedback* de forma célere. Verificámos que o Agrupamento de Escolas A define ainda o trabalho a desenvolver nas aulas assíncronas e indica a necessidade de ser aferida semanalmente a assiduidade dos alunos. Já o Agrupamento de Escolas B refere as regras de etiqueta digital; destaca a forma primordial dos professores de apoio trabalharem; menciona a definição de utilização de estratégias para alunos sem dispositivos tecnológicos e/ ou conexão bem como salienta que deve ser mantida a privacidade e segurança dos dados individuais.

Reportando-nos às metodologias de E@D, constatámos que o Agrupamento de Escolas A apresenta várias sugestões de trabalho, divulgação e de reflexão, ao contrário do visível nos planos de ensino do Agrupamento de Escolas B, que apenas destaca que as sessões do #EstudoEmCasa devem ser contempladas na mancha horária do Ensino Básico.

Também no que se refere à monitorização e regulação do Plano de E@D, verificámos que o Agrupamento de Escolas A é mais incisivo nas suas orientações destacando a auscultação quinzenal aos alunos por forma a verificar como decorre o E@D e menciona nos seus planos de ensino as competências dos docentes de apoio socioeducativo, tutorias e apoio tutorial específico. Paralelamente, a informação patente nos planos de ensino do Agrupamento de Escolas B é muito vaga, sendo apenas indicado que compete aos docentes de Educação Especial desenhar um plano de monitorização.

Quanto à formação, apenas se verifica uma alusão à mesma no plano de E@D por parte do Agrupamento de Escolas B referindo que será elaborado um plano de formação no início do próximo ano letivo cuja implementação incidirá, preferencialmente, sobre o primeiro período letivo. É destacada a formação para docentes na área das ferramentas digitais em contextos de ensino e em metodologias de aprendizagem ativa.

Em síntese, no que respeita aos planos de ensino, as semelhanças mais significativas prendem-se com o destaque atribuído às lideranças intermédias e ao seu papel charneira na implementação dos respetivos planos; às funções atribuídas às equipas de apoio bem como à operacionalização do E@D.

Como diferenças mais relevantes, destacamos o enfoque atribuído à Educação Especial e à equipa EMAEI na constituição da equipa de apoio à implementação do E@D por parte do Agrupamento de Escolas A bem como a monitorização e regulação do seu plano de E@D. Destacamos como uma dissemelhança significativa, a definição de estratégias para alunos sem dispositivos eletrónicos e/ou conectividade, por parte do Agrupamento de Escolas B.

4.2. O(A) Diretor(a)

Relativamente ao Agrupamento de Escolas A, a Diretora é licenciada, tendo vinte e três anos de serviço; dois dos quais no atual Agrupamento e enquanto Diretora. Comparativamente, o Diretor do Agrupamento de Escolas B, também detentor de uma Licenciatura, tem quarenta anos de tempo de serviço. Destes, trinta e seis são no Agrupamento sendo vinte e um dedicados à Direção.

4.3. Escola inclusiva

Na categoria, **escola inclusiva**, ambos consideram que os seus Agrupamentos são inclusivos. A Diretora do Agrupamento de Escolas A encara a diferença como algo natural defendendo a implementação de uma “cultura de inclusão assente no respeito por todos e na visão de que todos têm o direito de aprender, mas poderão fazê-lo percorrendo caminhos diferentes”. Menciona que os alunos com dificuldades de aprendizagem devem estar incluídos numa turma de ensino regular, recorrendo-se às adaptações necessárias no sentido de usufruírem de um processo de ensino e aprendizagem o mais justo possível. O Diretor do Agrupamento de Escolas B reitera a mesma posição acrescentando que a inclusão destes alunos é “positiva com exceção dos casos extremos de deficiência” e facilita a socialização com todos os alunos da escola.

As suas perspetivas enquadram-se na ótica de Lima-Rodrigues et al. (2007, p. 28), que defende que “todos os alunos aprendem juntos e que têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças” sendo também defendido na

literatura que deve imperar uma cultura de escola democrática, onde prevaleçam valores como a igualdade, o respeito pela diferença, os direitos humanos e a justiça social.

Através da análise documental aos planos de ensino disponibilizados pelo Agrupamento de Escolas A, é evidente o destaque atribuído à EMAEI e ao Centro de Apoio à Aprendizagem com a valência de uma sala de multideficiência na perspetiva de direcionar respostas para situações mais complexas em que, nem sempre, os alunos conseguem acompanhar as atividades e/ou ter disponíveis os meios que seriam necessários à adequação das mesmas. Neste sentido, também é destacado no plano de ensino do outro Agrupamento a importância dos docentes de Educação Especial e a articulação existente com os mesmos.

4.4. Liderança

No que concerne à **liderança**, ambos os Diretores consideram ter um papel preponderante no processo de inclusão, assumindo que devem promover a articulação com as diferentes estruturas da escola visando tornar o processo educativo motivador e equitativo.

É certo que, e de acordo com a revisão bibliográfica, o sucesso das organizações e, neste caso em particular das escolas, depende diretamente da liderança (Bento, 2010). A exigência do cargo é muito elevada, sendo necessário investir diariamente muita dedicação e competência sendo crucial uma adaptação à mudança para que se antecipem dificuldades, encontrem soluções e se diluam problemas numa ótica de inclusão.

Indo ao encontro do referido pelos Diretores dos dois Agrupamentos, que colocam a tónica na liderança partilhada, Kouzes & Posner (2009 cit. *in* Matos, 2011), defendem que os líderes partilham o poder da decisão, delegam funções, incentivam a colaboração, delineiam objetivos comuns e depositam confiança entre os pares.

No que concerne às lideranças intermédias, e triangulando com o referido no Roteiro “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”, que sugere a criação de uma equipa de apoio com lideranças intermédias, verificámos que, quando confrontado com a questão sobre a criação da supracitada equipa, o Diretor do Agrupamento de Escolas B referiu-se à EMAEI e às suas funções, o que nos leva a crer que não foi criada nenhuma equipa específica para a implementação do E@D, ao contrário do que se apresenta no Plano de Ensino a Distância deste Agrupamento. Por sua vez, a Diretora do Agrupamento de Escolas A referiu a sua criação destacando que esta equipa teve o intuito de “monitorizar o processo de ensino/aprendizagem de alunos com NEE, provenientes de

famílias incapacitadas para facultar o devido apoio aos seus educandos mas também foi prestar apoio a famílias carenciadas e prestar apoio psicológico aos alunos e suas famílias, durante o confinamento”. Percebemos assim que esta equipa foi criada mobilizando profissionais de áreas diversas certamente para delinear respostas mais adequadas, inclusivas e potenciadoras do sucesso educativo.

Verificámos, no entanto, pela análise dos planos de ensino divulgados nas páginas dos Agrupamentos que ambos os Diretores privilegiam, como estratégia de gestão e de liderança, as lideranças intermédias para apoio às decisões pedagógicas e ao domínio tecnológico.

4.5. Medidas inclusivas

Quanto à operacionalização da educação inclusiva, a Diretora do Agrupamento de Escolas A salientou que durante o E@D foram adotadas várias **medidas**, nomeadamente: “a implementação do constante no Decreto-Lei nº54/2018, com recurso aos diferentes técnicos especializados e aos professores de educação especial que articulam diretamente com os docentes e EE para dar resposta mais assertiva às necessidades dos alunos e para avaliar e retificar medidas, metodologias e práticas”; a obrigatoriedade de acompanhamento síncrono por parte dos docentes da Educação Especial; a entrega aos EE de um documento com as atividades/ estratégias diferenciadas recebendo cumulativamente o plano da turma; a monitorização/ acompanhamento, por parte do docente de Educação Especial, das atividades/estratégias aplicadas em cada disciplina; uma articulação/ proximidade eficaz e eficiente com o Serviço de Apoio ao Aluno e à Família (SAAF) e com as famílias; o estabelecimento de contacto regular com os EE; aulas presenciais para os alunos da Unidade de Multideficiência; a possibilidade de aulas síncronas na escola com o apoio e supervisão de professores bem como a existência de momentos de formação com docentes de informática para alunos e respetivas famílias.

À semelhança da Diretora do Agrupamento de Escolas A, também o Diretor do Agrupamento de Escolas B assumiu terem operacionalizado múltiplas medidas adequadas às especificidades de cada aluno elencando a “existência de interlocutores privilegiados para contacto frequente com estes alunos e horas específicas marcadas no horário para apoio individualizado” bem como a atribuição de equipamentos informáticos aos alunos que necessitavam.

Neste sentido, e como práticas inclusivas, ambos os Diretores enfocam que são promovidas atividades acessíveis a todos os alunos, que existe a “obrigatoriedade dos alunos com NEE terem momentos de aprendizagem com o grupo-turma, de acordo com as suas dificuldades/potencialidades” bem como frisaram a implementação de um acompanhamento mais próximo por parte do Professor Titular de Turma ou Diretor de Turma.

Quanto aos recursos para operacionalizar as medidas acima descritas, a Diretora do Agrupamento de Escolas A considera que existem meios suficientes mas que, uma melhoria dos meios disponíveis, facilitaria o processo de ensino/aprendizagem de todos os alunos. Contrapondo esta opinião, o Diretor do Agrupamento de Escolas B opina que, apesar de existirem em número significativo, os meios disponíveis não são ainda suficientes.

Relativamente ao número de alunos acompanhados durante o E@D por docentes de Educação Especial bem como quanto ao número de alunos que continuaram a beneficiar das terapias, a Diretora do Agrupamento de Escolas A referiu “todos” não quantificando, tendo o Diretor do outro Agrupamento mencionado cento e vinte e um alunos e dezassete, respetivamente. Para promoverem estes apoios, ambos os Agrupamentos adotaram a mesma estratégia: “os apoios que funcionavam minimamente à distância foram realizados através de sessões síncronas com os alunos e EE para que estes pudessem intervir junto dos seus educandos” e os que, pela sua especificidade, não funcionam à distância foram realizados presencialmente nas escolas, com dia e hora estipulados.

No que concerne à gestão emocional também se verificou sintonia nas respostas dos dois Diretores, sendo mencionado que existiu sempre preocupação com o aspeto emocional dos alunos apostando-se num acompanhamento mais profícuo por parte dos Docentes Titulares de Turma/ Diretores de Turma. A Diretora do Agrupamento de Escolas A clarificou que “os alunos com problemas emocionais já identificados continuaram a usufruir de sessões síncronas ou presenciais com as psicólogas do Agrupamento, os identificados durante o confinamento iniciaram estas sessões e os DT continuaram a ter no seu horário o tempo turma para que a turma pudesse trocar impressões e que o DT pudesse aferir da necessidade de a escola intervir junto de algum aluno ou família”.

Os líderes assumem uma preocupação com as questões emocionais dos alunos, decorrentes da situação de isolamento social, e dotaram-nos dos apoios necessários para acautelar estas questões, sendo aludida a importância do bem-estar emocional nos Planos de Ensino a Distância dos Agrupamentos. São propostas atividades de carácter lúdico, tarefas que não

exijam a utilização das tecnologias para a sua resolução, projetos interdisciplinares e o desenvolvimento de trabalhos de grupo que contemplem tempos de interação e convívio bem como incitem a entreatajuda e a partilha; tal como está também espelhado no Roteiro “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”.

4.6. #EstudoEmCasa

Outra das metodologias considerada pela Tutela, foi a utilização do **#EstudoEmCasa** que, tal como referido anteriormente, pretendeu responder essencialmente a alunos sem conectividade e/ou equipamento informático; não substituindo formas alternativas de contacto nem descurando a mobilização de um professor mentor, preferencialmente com experiência no Apoio Tutorial Específico, de acordo com o descrito nos “9 princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa (Direção-Geral da Educação, 2020d).

Nesta ótica, o #EstudoEmCasa, em ambos os Agrupamentos, e de acordo com os Diretores foi implementado seguindo as diretrizes emanadas pela Tutela. Contudo, aquando a questão de como ocorreu a sua implementação, a Diretora do Agrupamento de Escolas A referiu-se ao E@D e não ao #EstudoEmCasa pois explicita que foi implementado um plano semanal facultado com antecedência aos alunos, sendo obrigatório um determinado número de aulas síncronas, por disciplina, de acordo com a carga horária semanal. Salienta-se que no seu Plano de E@D não existe qualquer referência à utilização deste recurso. Já no Agrupamento de Escolas B os horários semanais das aulas síncronas foram compatibilizados com as transmissões do #EstudoEmCasa possibilitando aos alunos assistirem às mesmas numa perspetiva de integração dos conteúdos apresentados e aos docentes utilizarem os recursos disponibilizados; estando esta sincronia contemplada no modelo de E@D.

Por referência ao fomento de práticas inclusivas no #EstudoEmCasa, os Diretores harmonizam a sua opinião afirmando que é uma medida equitativa e igualitária que não responde à individualidade pelo que nos parece que não foi dado grande relevo a esta medida. Destacamos o facto das transmissões terem interpretação em Língua Gestual Portuguesa, tal como se pode ler no documento das *FAQ* relativas ao #EstudoEmCasa (Direção-Geral da Educação, 2020c).

Relativamente à questão dos alunos assistirem ao #EstudoEmCasa, a Diretora do Agrupamento A menciona que tem dados sobre essa frequência e que os alunos se

envolveram nas atividades apresentadas com base nesse instrumento, não os explanando. Por seu turno, o Diretor do Agrupamento B refere que não tem dados de nenhum destes itens. Por forma a alcançar todos os alunos que não dispunham de meios tecnológicos, foram desencadeados meios de comunicação alternativos nomeadamente, no Agrupamento de Escolas A, a entrega dos trabalhos por parte da Junta de Freguesia e a possibilidade dos alunos assistirem às aulas síncronas na escola com o apoio e a supervisão de docentes. Estes alunos, que apenas usufruíram do #EstudoEmCasa tiveram o acompanhamento e monitorização da EMAEI cumprindo-se assim um dos desígnios patentes nos “9 princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa (Direção-Geral da Educação, 2020d) e o mencionado nos eixos dois – acompanhamento a alunos com medidas adicionais, a alunos sem meios digitais e alocação de um professor mentor - e quatro – articulação com diversos serviços da comunidade - do documento “Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade de E@D” (Direção-Geral da Educação, 2020b).

O Diretor do Agrupamento de Escolas B referiu que “a todos os alunos que necessitavam foram distribuídos equipamentos”, maioritariamente pelo Ministério da Educação e, outros, pela Autarquia e, neste sentido, não tem conhecimento do apoio da EMAEI devido à não existência de alunos a usufruírem apenas do #EstudoEmCasa. Contudo, o papel desta equipa não foi desvalorizado e existem dois pontos dedicados à mesma no Plano de E@D do Agrupamento onde estão elencadas as suas competências tendo por base os eixos de ação definidos no documento acima referenciado. Notamos uma clara referência ao papel dos docentes de Educação Especial, com indicação para desenharem o plano de monitorização para identificação de eventuais constrangimentos e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; a indicação de contacto síncrono semanal (de quarenta e cinco minutos) com os alunos por si apoiados; a articulação com os titulares de turma num momento síncrono semanal; a adaptação das medidas constantes nos RTP e PEI à modalidade de E@D; o assegurar a ligação escola-família-comunidade através das parcerias bem como a sua disponibilidade para contacto por parte dos EE, via email institucional ou contacto telefónico.

Concluímos assim que, no que respeita à EMAEI, pela sua génese, e à luz das suas atribuições, continuou a ter um papel fundamental na construção de uma escola que, funcionando à distância, se quis o mais próxima possível.

4.7. Ferramentas de comunicação

No que concerne às **ferramentas de comunicação**, a Diretora do Agrupamento de Escolas A afirmou que o *email* institucional e o telefone, à semelhança do que já acontecia, continuaram a ser os meios privilegiados para estabelecer comunicação com as crianças/jovens e respetivas famílias. Também o Diretor do outro Agrupamento mencionou os suprarreferidos meios, destacando ainda o uso das plataformas digitais, considerando que a utilização destas ferramentas se intensificou no E@D.

Foram consensuais relativamente ao uso do Website e afirmaram que, por abrangerem um elevado número de alunos/famílias, a sua utilização foi primordial na divulgação de informações.

Estas ferramentas de comunicação estão mencionadas nos planos de ensino divulgados nos Websites dos Agrupamentos. Contudo, no plano de E@D do Agrupamento de Escolas A é possível encontrar referência ao *Google Meet*, *Whatsapp*, *Moodle* e *Classroom*. Por sua vez, no plano do Agrupamento de Escolas B, apesar de referenciar o *Classroom* e o *Moodle*, existe a indicação de que cada docente deve recorrer, no máximo, a duas plataformas e ao email institucional sendo desaconselhado o recurso a redes sociais, *Skype* e *Zoom* por não respeitarem a privacidade e segurança dos dados individuais.

Neste sentido, cremos que as formas de comunicação indicadas vão ao encontro do explanado no Roteiro “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”, que indica que as soluções de comunicação devem ser selecionadas *a priori* e tendo em conta que os alunos devem ter um conhecimento e utilização prévia para potencializar e maximizar a sua utilização. Refere ainda que se deve evitar inundar os alunos com múltiplas soluções de comunicação, desígnio que foi recomendado pelo Agrupamento de Escolas B.

O Roteiro recomenda ainda que seja criada uma equipa, com o máximo de três elementos, para monitorizar e regular os planos de E@D através da auscultação regular a alunos, EE e docentes, no que respeita a parâmetros tais como o grau de satisfação, qualidade do *feedback* dado aos alunos e de quantidade mensuráveis, por exemplo, através do número de tarefas enviadas, pela sua taxa de concretização ou pelo desenvolvimento de mecanismos de apoio a alunos sem meios informáticos ou ligação à internet bem como pela periodicidade de recolha (Direção-Geral da Educação, 2020a). Na sequência desta recomendação, a Diretora do Agrupamento de Escolas A afirmou terem sido aplicados questionários *Google Forms*

que, para além de permitirem a aferição dos parâmetros supracitados, visaram ainda constatar se o circuito de comunicação adotado se encontra em conformidade com as exigências do Regulamento Geral de Proteção de Dados, tal como pode também ser notado no Plano de E@D disponibilizado no *site* do Agrupamento. Por seu turno, foram aplicados inquéritos no Agrupamento de Escolas B.

Inferre Ferreira (2007) que a abrangência dos vários elementos da comunidade educativa estimulam o desenvolvimento de práticas cada vez mais inclusivas, na medida que permite uma regulação do processo de ensino e aprendizagem.

4.8. As famílias

Quando questionados sobre a pertinência do envolvimento das **famílias** no processo de inclusão, os Diretores consideram-no como fundamental e potenciador de práticas inclusivas apontando ainda que o seu envolvimento no E@D foi satisfatório. Foi mantida uma linha de comunicação regular que possibilitou auscultar, ao longo do processo de E@D, as dificuldades/necessidades sentidas permitindo ajustar estratégias e metodologias e implicar os pais/EE no mesmo processo. A Diretora do Agrupamento de Escolas A crê mesmo que as famílias não poderiam ter sido mais envolvidas do que foram, contrariamente ao descrito pelo Diretor do Agrupamento de Escolas B que destaca que, apesar do esforço comunicacional que foi feito, as famílias revelaram muitas dificuldades em acompanhar os seus educandos em todo o processo.

Para assegurar a articulação entre escola-família-comunidade, a Diretora do Agrupamento de Escolas A evidencia a parceria com as Juntas de Freguesia; referindo o Diretor do outro Agrupamento as parcerias estabelecidas com a Autarquia e a Associação de Pais.

Nos planos de ensino divulgados, para além das referências às supramencionadas parcerias, são parceiros do Agrupamento de Escolas A os Escuteiros, Bombeiros, Bibliotecas Escolares do Agrupamento e Câmara Municipal; esta última distinguindo-se pela entrega de materiais e equipamento tecnológico. Os planos de ensino do Agrupamento de Escolas B mencionam a Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância.

Perante as evidências, cremos que os Agrupamentos valorizam as famílias e reconhecem que as mesmas são pilares fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Assume Correia (2013, p. 155) que “...a família mantém-se como elemento-chave na vida e no desenvolvimento da criança”. Assim, é-lhes reconhecido um papel

indispensável na sua inclusão, defendendo mesmo Glat (2004) que o processo de inclusão se inicia na própria família.

Este envolvimento parental é também evidenciado no Decreto-Lei nº54/2018 de seis de julho, quando no seu artigo terceiro a tónica recai sobre o direito à participação e informação que os pais/EE têm quanto ao processo educativo do seu educando.

É visível que as escolas têm vindo a modificar as suas metodologias de ensino e aprendizagem sendo que a pandemia coagiu a utilização do recurso intensivo das tecnologias da informação, que por si permitem um modelo de ensino mais flexível, a realização de trabalho autónomo, maior individualização e uma maior flexibilização (Moreira, 2017). Neste sentido, e considerando o grande fosso digital existente em Portugal é necessário, para além do fornecimento de equipamentos informáticos, capacitar os alunos, famílias e restante comunidade educativa para a sua utilização (Moreira, 2017). Esta preocupação apenas está espelhada no Plano de E@D do Agrupamento de Escolas B, com a proposta de formação para docentes focalizada na utilização de ferramentas digitais em contextos de ensino e em metodologias de aprendizagem ativa.

Importa ainda referir que, apesar de ambos os Agrupamentos terem oferta educativa desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, apenas existe uma breve referência ao pré-escolar no plano de E@D do Agrupamento de Escolas A, quando é referido que o Coordenador do Pré-Escolar integra a equipa de apoio que foi criada para dar resposta/organizar questões emergentes. Não está plasmado em nenhum modelo de E@D as alterações ao horário, as metodologias a utilizar e as formas de apoio e contacto tal como não existe referência à transmissão de conteúdos pela televisão pública, para crianças dos três aos seis anos.

Conclusões

“As coisas parecem impossíveis até que sejam feitas”.

Nelson Mandela

A educação inclusiva, tal como sustentado pelo suporte bibliográfico apresentado, promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou perfis socioeconómicos numa ótica de participação ativa, de presença e de alcance de sucesso. Corrobora Rodrigues (2007, p. 35) que “tem por objectivo alterar as práticas tradicionais, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as singularidades dos alunos”. Este aspeto é tão mais importante numa altura pandémica como a vivida devido às infeções por Sars-CoV-2 que culminou no confinamento obrigatório e, transversalmente, no E@D; realidades completamente desconhecidas no quadro dos agrupamentos de escolas que estudamos e, nas escolas básicas e secundárias portuguesas, em geral. Se a implementação de uma escola inclusiva era já um desafio, o mesmo adentrou-se. Contudo, importa realçar o carácter evolutivo e permanente da promoção da inclusão que é encarado como “(...) um processo sempre inacabado de encontrar maneiras melhores de responder à diversidade” (Giroto, Poker & Omote, 2012, p. 26).

Desta forma, e tal como referido no capítulo da *Introdução*, o objetivo geral deste estudo visa “contribuir para a manutenção e fortalecimento da educação inclusiva em situações de calamidade nomeadamente, na atual e em futuras crises pandémicas”.

Relativamente ao primeiro objetivo específico – a conceção que os diretores têm sobre o conceito de escola inclusiva, resulta deste trabalho que os mesmos acreditam que todos têm direito ao acesso à educação, independentemente das dificuldades apresentadas. Reconhecem que cada criança tem direito à sua individualidade e a obter respostas adequadas aos seus perfis de funcionalidade. Para os mesmos, a inclusão na educação é um aspeto da inclusão na sociedade, sendo necessário uma constante readaptação das estratégias/ medidas adotadas visto que o Mundo está em constante evolução.

Ao se posicionarem como líderes inclusivos, foram notórias as práticas inclusivas que os seus Agrupamentos adotaram durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19; correspondendo ao segundo objetivo do nosso trabalho. Realçamos o apoio prestado às famílias quer emocional quer na identificação e eliminação/ minimização de barreiras à aprendizagem; a articulação e o trabalho desenvolvido em parceria com técnicos e instituições bem como toda a reestruturação ocorrida no processo de ensino e aprendizagem. Daqui se destaca que os Agrupamentos em estudo desenvolveram um esforço para implementar as diretrizes do Ministério da Educação cuja agilização exigiu prontidão, capacidade de adaptação e grande disponibilidade por parte de toda a comunidade educativa.

Desta forma, continuaram a permitir o enquadramento dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho visto que usufruíram de apoio quer presencialmente, em situações mais complexas, quer remotamente. Paralelamente, foram distribuídas funções quer aos docentes quer às equipas responsáveis pelo acompanhamento dos alunos atribuindo uma intervenção fulcral aos docentes da Educação Especial que se tornaram os interlocutores privilegiados com os alunos de maiores necessidades de apoio; funções como as de monitorização e regulação dos Planos de E@D, de acompanhamento e concretização das orientações ministeriais, de articulação entre os vários órgãos bem como de apoio pedagógico e tecnológico.

Assume grande relevância a redefinição de práticas pedagógicas que, em contexto de pandemia, incidiram na utilização exaustiva das TIC, na valorização da autonomia, na capacidade de organização e de pesquisa e que, necessariamente, implicou a utilização de modelos de ensino e aprendizagem mais flexíveis e adaptados, não só ao nível das capacidades de cada aluno, mas também ao nível da literacia digital, do acompanhamento parental e da disponibilidade de equipamentos.

Cumprindo o objetivo de relacionar as práticas inclusivas adotadas com a legislação em vigor no âmbito da educação inclusiva e E@D, o nosso trabalho revela-nos que as mesmas estão alinhadas com o definido na legislação em vigor e com o explanado nos documentos relativos ao E@D nomeadamente na questão da reorganização da comunicação; no modelo de E@D que se concretizou na adaptação do horário, na elaboração de planos de trabalho e na aplicação de sessões síncronas e assíncronas; na promoção da colaboração e articulação entre docentes; na adequação das metodologias de ensino; na seleção de meios tecnológicos para a comunicação; no acompanhamento dos alunos e do seu bem-estar em todas as suas vertentes bem como do acompanhamento, monitorização e regulação de todo o processo de E@D. Salientamos o papel atribuído às famílias e a sua importância na ajuda para a concretização do propósito educativo.

Dando cumprimento a estes princípios orientadores emanados pela legislação que foi sendo divulgada asseguraram-se práticas inclusivas nos Agrupamentos em apreço visto que todos os alunos foram seguidos e apoiados beneficiando de metodologias de ensino adaptadas ao E@D, o que lhes permitiu limitar os prejuízos impostos pelo confinamento e a impossibilidade do ensino presencial.

A própria redefinição da mancha horária, a estruturação do trabalho e a antecipação da entrega das tarefas ajudou a orientar os alunos com maiores dificuldades e a garantir que todos continuaram a aprender no presente contexto.

O apoio individualizado promovido quer pelos Titulares/ Diretores de Turma, professores de Educação Especial e as diversas estruturas da comunidade (SAAF, EMAEI e parcerias) permitiram ultrapassar algumas dificuldades na aquisição de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória mas também na ultrapassagem de barreiras de cariz emocional e socioeconómico.

No sentido de dar cumprimento às orientações pedagógicas, as lideranças intermédias, tais como os Coordenadores de Departamento, os Coordenadores de Ano, os Coordenadores dos Diretores de Turma, Diretores de Curso e equipa EMAEI, assumiram um papel fulcral no acompanhamento, articulação e gestão dos planos de E@D.

Relativamente à articulação existente entre o #EstudoEmCasa, o E@D e o Apoio Tutorial Específico, verificámos que esta medida de promoção do sucesso escolar, Apoio Tutorial Específico, direcionada para alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que no decorrer do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções, se desenvolveu após a atribuição de professores tutores cuja nomeação, por parte da Direção, depende do conhecimento dos Planos Curriculares bem como das expectativas do aluno e do seu entorno. As funções destes docentes visam a promoção da autorregulação dos alunos no processo de aprendizagem, incrementando as competências pessoais e relacionais dos mesmos. Para tal, são definidos objetivos, estratégias adaptadas, planeamento temporal e organização de materiais, monitorizando e ajustando a abordagem a novas situações (Despacho Normativo nº 10-B/2018, de 6 de julho). Esta medida foi aplicada aos alunos referenciados pela EMAEI durante o período de E@D e, no caso dos alunos que já usufruíam da medida, foi dada continuidade funcionando tal como no ensino presencial, em regime individualizado. A plataforma #EstudoEmCasa assumiu-se como um complemento ao trabalho desenvolvido sendo enquadrado no plano de trabalho semanal enviado aos alunos pelos Diretores de Turma, sendo as atividades aí divulgadas, utilizadas e supervisionadas pelos professores. Desta forma, e apesar de ser um período de incertezas e de reajustes constantes nas práticas pedagógicas, cremos que existiu preocupação em responder às dificuldades manifestadas por alunos que, no seu percurso escolar, têm duas ou mais retenções. Aos Diretores de Turma

competiu ainda monitorizar o trabalho desenvolvido, articulando não somente com os discentes mas também com as famílias.

Aos alunos que apenas usufruíram do #EstudoEmCasa devido à falta de equipamentos informáticos e/ou conectividade, no caso do Agrupamento de Escolas A, foi estabelecida parceria com a Junta de Freguesia para entrega de trabalhos em suporte papel. No caso do Agrupamento de Escolas B, e devido à parceria estabelecida com a Câmara Municipal, foi possível dotar todos os discentes com os equipamentos necessários não existindo assim alunos a beneficiarem somente da telescola.

Da análise da ação das EMAEI no plano de E@D definido por cada Agrupamento de Escolas para os alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa, aferimos que as mesmas foram fundamentais, para grande parte dos alunos, na prossecução dos objetivos delineados nos planos de ensino, na (re)estruturação de respostas e na identificação/continuidade da implementação das medidas definidas para alunos a usufruírem de RTP, PEI ou PIT. Para além de monitorizarem o trabalho desenvolvido, acompanharam os alunos para garantir estabilidade emocional, dar continuidade às relações sociais bem como continuar a manter o sentido de pertença à escola, quebrando o isolamento que pudesse gerar-se numa situação de confinamento geral. Asseguraram ainda resposta para as famílias de alunos com maiores dificuldades, garantindo o apoio presencial nos Centros de Apoio à Aprendizagem com valência de multideficiência.

No que respeita aos obstáculos e ao sucesso das medidas de implementação de práticas de carácter inclusivo durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19, e após a triangulação dos resultados deste estudo, poderemos admitir como obstáculos o fraco envolvimento de algumas famílias quer devido à estruturação de algumas delas que se manifesta no fraco apoio dado aos seus educandos; a iliteracia digital; a deficiente ligação à Internet; a incompatibilidade de horários/espacos devido a pais/EE desenvolverem a sua atividade laboral em teletrabalho bem como a partilha de equipamentos pelos vários membros dos agregados familiares. Acresceu a este fator a dificuldade comunicacional com as famílias que não facilitou um ágil apoio aos discentes. A falta de recursos, sobretudo de conectividade e de equipamentos informáticos, agudizou o hiato comunicacional sendo necessário agilizar outras respostas que, nem sempre, surgiram no tempo expectável.

Outro dos obstáculos denotados prendeu-se com o pouco domínio das ferramentas digitais quer por parte de alunos quer por parte de professores o que, acrescido ao facto da premência

da implementação do E@D, levou a parca fluidez no início do processo. Este fator demonstrou a importância de se capacitar a comunidade escolar para o uso das tecnologias em contexto educacional. Para tal, foram utilizados os recursos humanos dos Agrupamentos para capacitar alunos, famílias e o corpo docente e, no caso do Agrupamento de Escolas B, foi apresentada uma proposta de formação para docentes focada na utilização de ferramentas digitais em contextos de ensino e em metodologias de aprendizagem ativa, a integrar no plano de formação disponibilizado pelo Centro de Formação de Associação de Escolas local; sendo encarado como um fator de sucesso.

Como outro fator de sucesso destacamos a disponibilidade do pessoal docente e não docente para adaptar os processos educativos a uma nova realidade. Revelaram que, apesar de não estarem preparados, com muito esforço e em pouco tempo, mais concretamente um fim de semana, se muniram de estratégias e de recursos para responder às orientações emanadas pela Tutela que se verteram nos planos de E@D onde os Diretores e as lideranças intermédias assumiram grande importância, estabelecendo uma rede hierarquizada de comunicação que facilitou a implementação dos supramencionados planos.

Também o estabelecimento de parcerias com a comunidade se revelou profícuo demonstrando que a mesma deve estar mais envolvida com a escola e ser parte integrante no processo educativo, perdurando no tempo e não apenas em situações pontuais. Realçamos o facto de, através das parcerias estabelecidas, ter sido possível a alguns alunos o contato mínimo com a escola através da entrega de tarefas em formato papel que, não sendo o desejável, foi a solução encontrada para minimizar as desigualdades iniciais.

Podemos concluir que a resposta ao confinamento e consecutivo encerramento das escolas foi conseguida, permitindo a continuação do processo educativo em moldes diferentes. O pouco tempo para a implementação do E@D tornou o processo evolutivo, com reajustes perante as necessidades que foram surgindo.

Um dos maiores entraves ao processo educativo a distância foi a escassez de meios digitais dos alunos mas também de professores aliado às dificuldades no uso de plataformas digitais. O E@D tornou evidentes disparidades, sobretudo em alguns alunos com necessidades específicas, em situação de risco mas também nos que careciam de meios digitais e/ou cujas famílias não conseguiram dar o apoio necessário. Neste sentido julgamos imperioso que se retirem conclusões da forma como decorreu todo o processo de E@D. A incerteza subjacente levou a que se cometessem alguns equívocos de que são exemplo, inicialmente, a atribuição

de carga horária desajustada e o envio de tarefas excessivas; protelou a indefinição no sentido de não se ter normalizado, à partida, procedimentos o que atrasou a implementação célere do processo e impediu a atuação de forma mais pronta nos casos de necessidade de equipamentos tecnológicos e apoios presenciais. No entanto, as orientações tutelares, a interpretação das lideranças escolares e a execução das lideranças intermédias em articulação com docentes e não docentes, permitiu que se mantivessem erguidas as “pontes” que ligam a escola à comunidade e se revelasse como um esteio primordial do funcionamento da sociedade.

Retirando as ilações devidas, consideramos que se deve investir numa melhor capacitação de todos os atores da comunidade educativa no sentido de estarmos preparados para situações de calamidade, que ofereçam desafios como a pandemia do COVID-19. Além da qualificação para o cumprimento de normas sanitárias, é imprescindível dotar alunos e docentes dos equipamentos informáticos e da formação adequada para a utilização dos mesmos.

Como forma de mitigação de problemas do foro emocional, de bem-estar e de dificuldades de aprendizagem devem ser ativados planos de acompanhamento psicológico para alunos e eventualmente restante agregado que sintam a necessidade de recorrer a esta resposta bem como planear e reforçar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Neste sentido, devem ser reforçadas as equipas multidisciplinares, inclusive com mais técnicos especializados para atender às necessidades emergentes e que se poderão prolongar ao longo do tempo. Este reforço deve contemplar o apoio aos alunos com necessidades específicas cujas dificuldades, eventualmente, se agravaram com a situação pandémica.

Esta situação tornou evidente que o ensino de massas não responde adequadamente às necessidades dos alunos atuais o que aponta à necessidade de um ensino mais individualizado e uma pedagogia diferenciada, colaborativa e dinâmica que apenas pode ser efetivada através da redução do número de alunos por turma.

Algumas destas medidas poderão, a breve trecho, com a municipalização do ensino, estar nas mãos das lideranças escolares nas quais o Diretor tem que se destacar por ser democrático, colaborativo, empático, organizado, bom comunicador mas sobretudo inspiracional aos olhos da comunidade educativa; tal como nos parecem ser os Diretores que colaboraram neste estudo.

Como limitações ao nosso estudo, apontamos o facto de não termos, como inicialmente previsto, três Agrupamentos de Escolas mas sim dois, devido à indisponibilidade de um Diretor de Agrupamento bem como o facto das entrevistas não terem sido aplicadas presencialmente devido às contenções impostas no momento; o que nos fez perder alguma espontaneidade dos entrevistados e não nos permitiu colocar questões que considerássemos pertinentes aquando o decorrer das entrevistas.

Seria interessante recolher mais dados, nomeadamente através da realização de entrevistas a docentes dos Agrupamentos em estudo, permitindo obter mais opiniões acerca do tema abordado bem como fazer uma triangulação mais rigorosa dos dados.

Partindo do presente estudo, entendemos que será relevante prosseguir com investigações na área, sugerindo-se um estudo comparativo abrangendo outras regiões do país com o objetivo de se verificar se as respostas implementadas por outros Agrupamentos de Escolas durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19 foram similares e entender, caso fossem distintas, as que potencializaram maior sucesso educativo em alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho.

Bibliografia

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica... Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Avery, G. (2004). *Understanding leadership*. London: Sage Publications.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, D.; Seabra, F.; Goulão, F.; Henriques, S. & Cardoso, T. (2017). Estilos de aprendizagem e permanência no ensino superior a distância: Licenciatura da Universidade Aberta. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, Vol. Extr. N° 12.
- Bento, A. (2010). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In A. Bento & A. Mendonça (Eds.). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*. Centro de Intervenção em Educação: Universidade da Madeira.
- Botas, D. & Moreira, D. (2015). *Integração de Crianças Recém-chegadas a Portugal numa Escola do 1º Ciclo de Escolaridade*. *Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extra (8), p. 53-57. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4789/1/Botas%2c%20D.%20%26%20Moreira%2c%20D.%20%282015%29.pdf> [16 de setembro de 2021].
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R (2001). A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In Silva, S. & Vizim, M. (Org.) (2001). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 57-84.
- Cavalcanti, A. (2014). *O papel do gestor escolar no processo de inclusão*. Presidente Prudente, Colloquium, vol. 11, n. Especial, jul./dez.
- Chiote, A. (2017). *Práticas Inclusivas num contexto de liderança: percepções de Diretores, Coordenadores e Professores de Agrupamentos de Escolas*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e problemas de cognição. Porto: Politécnico do Porto. Disponível em:

https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11649/1/DM_AnaChiote_2017.pdf [2 de junho de 2020].

- Conselho Nacional de Educação (2021a). *Educação em tempo de pandemia\Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Autor. Disponível em: [https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=656&fileName=Educacao em tempo de Pandemia.pdf](https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=656&fileName=Educacao%20em%20tempo%20de%20Pandemia.pdf) [22 de setembro de 2021].
- Conselho Nacional de Educação (2021b). Parecer nº 4/2021 sobre o *Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)*. Lisboa: Autor. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/D.R.-Parecer 4-2021.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/D.R.-Parecer%204-2021.pdf) [22 de setembro de 2021].
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, A. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Évora, Évora. Disponível em: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18552/1/Tese%20 final_AnaCorreia.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18552/1/Tese%20final_AnaCorreia.pdf) [9 de junho de 2021].
- Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. *Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão*. Diário da República, 1ª série – Nº 129, pp. 2918-2828.
- Decreto-Lei nº 10-A/2020, de 13 de março. *Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID 19*. Diário da República, 1ª série – Nº 52, pp.22-(2)- 22-(13).
- Decreto-Lei nº14-G/2020, de 13 de abril. *Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19*. Diário da República, 1ª série – Nº 72, pp. 86-(9)-86-(19).
- Decreto-Lei nº 20-H/2020, de 14 de maio. *Estabelece medidas excecionais de organização e funcionamento das atividades educativas e formativas, no âmbito da pandemia d doença COVID-19*. Diário da República, 1ª série – Nº 94, pp. 8-(2)-8-(7).
- Despacho nº 8553-A/2020, de 4 de setembro. *Prevê a possibilidade de aplicação de medidas de apoio educativas aos alunos que, de acordo com as orientações da autoridade de saúde, devam ser considerados doentes de risco e que se encontrem impossibilitados*

de assistir às atividades letivas e formativas presenciais em contexto de grupo ou turma.
Diário da República, 2ª série – Nº 173, pp. 757-(2)-757-(3).

- Despacho Normativo 10-B/2018, de 6 de julho. *Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.* Diário da República, 2ª série – Nº 129, pp. 18770-(2)-18770-(7).
- Delors, J., et al. (2005). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação* (9ª. Ed.). Porto: Edições Asa.
- Dias, I., Seara, I. & Barros, D. (2016). Projeto Acessibilidades: modelos de Inclusão no Ensino Superior a Distância. In Paulo Dias.; Darlinda Moreira & António Quintas-Mendes (Coord.) (2016). *Práticas e cenários de inovação em educação online* [Em linha]. Educação a Distância e eLearning, Nº 2. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 76-98.
- Dias, P. (2018). Gestão Escolar: Os desafios da Educação inclusiva numa escola com alunos surdos. Dissertação de Mestrado em Administração Escolar. Lisboa: ISCTE. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/16818> [16 de julho de 2020].
- Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática.* Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2020a). Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância (E@D) nas Escolas. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf [13 de março de 2020].
- Direção-Geral da Educação (2020b). *Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D.* Disponível em: https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-04/Orienta%C3%A7%C3%B5es_para_o_trabalho_das_Equipas_Multidisciplinares_de_Apoio%C3%A0Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_na_modalidade_E@D.pdf [28 de janeiro de 2021].
- Direção-Geral da Educação (2020c). *#EstudoEmCasa - FAQ.* Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/faq_estudo_em_casa.pdf [30 de janeiro de 2021].

- Direção-Geral da Educação (2020d). 9 Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que Recorrem ao #EstudoEmCasa. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/escolas_estudoemcasa.pdf [13 de março de 2020].
- FENPROF (2020). *O Ensino a distância (E@D). As percepções e a(s) palavra(s) dos professores*. Lisboa: FENPROF. Disponível em: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/Anexos/E_D_-_a_percecao_dos_professores.pdf [24 de setembro de 2021].
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Noesis (18), 64-66. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> [18 de janeiro de 2021].
- Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial: Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Firmino, M. (2009). *Gestão das organizações. Conceitos e tendências actuais*. Lisboa: Escolar Editora.
- Franco, M. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), pp. 534-551, set./dez. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&tlng=pt [16 de novembro de 2020].
- Freitas, C. (1997). *Tecnologia de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gayle, A. (2004). *Understanding leadership. Paradigms and cases*. London: SAGE, Publications.
- Giroto, C., Poker, B. & Omote, S. (orgs) (2012). *As Tecnologias nas Práticas pedagógicas Inclusivas*. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Glat, R. (2004). Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*, pp. 1-7. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf [12 de junho de 2021].

- Goleman, D.; Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Goulão, M. (2011). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: O que significa ser professor? In Moreira, J. [et al.] org. (2011). *Educação e tecnologias [Em linha]: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa: Edição dos Autores, pp. 72-85. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2771> [10 de novembro de 2020].
- Igea, D.; Agustín, J; Beltrán, A. & Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Illich, I. (1974). *Educação sem Escola?* Lisboa: Editora. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/illich/>. [5 de julho de 2020].
- Jesus, S. & Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Lisboa: Edições Asa.
- Leitão, M. (2010). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Atitude dos e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade dos Açores: Angra do Heroísmo.
- Lima-Rodrigues et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.
- Lourenço, E. (2019). *A utilização das TIC como meio de aprendizagem da matemática com alunos com Necessidades Especiais*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/6060> [5 de julho de 2020].
- Martins, S. (2020). A educação e a covid-19: desigualdades e impactos de uma pandemia não anunciada. In Renato Miguel do Carmo, Inês Tavares & Ana Filipa Cândido (orgs.). *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*, 37-56. Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE. Disponível em: <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/observatoriodasdesigualdades/wp-content/uploads/2020/12/UmOlharSociolo%CC%81gicoSobreaCriseCovid19emLivro.ppt> [21 de setembro de 2021].
- Matos, B. (2011). *Práticas de Liderança do(a) Director(a): Um estudo em Escolas Públicas do Distrito de Coimbra*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2016/1/Bela%20Matos-MAGE.pdf>
[15 de julho de 2020].

- Mendonça, D. (2013). *A influência da liderança no contexto escolar- Um estudo etnográfico numa organização educativa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Funchal: Universidade da Madeira. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/364/1/MestradoDeolindaMendon%C3%A7a.pdf> [16 de julho de 2020].
- Moreira, D. & Campelos, S. (2012). Curricular transformation as contexto to share practices: a casa in the portuguese schools. In *12th International Congresso n Mathematical Education. Program Name XX-YY-zz (pp. Abcde-fghij)*. 8 July – 15 July. Coex, Seoul, Korea. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5761/1/TSG21-19.pdf> [27 de setembro de 2021].
- Moreira, D. (2017). O fosso digital continua abissal. In Ricardo Palmeiro; Luísa Aires & Visitación Pereda (Eds.) (2017). *Literacia e Inclusão Digital. Boas Práticas em Portugal e em Espanha*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 66-77.
- Nascimento, M. (2018). *A liderança como essência – delegar para liderar com qualidade na inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6893/1/DM_Marinalva%20Lisboa%20Nascimento.pdf [15 de julho de 2020].
- Passarudo, J., Carvalho, L. & Panaças, M. (2015). Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. *Revista Aprender*, (36), pp. 130-145.
- Patrício, M. (2013). *A importância das tecnologias da informação e da comunicação em crianças com autismo; no pré-escolar*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4005/Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial.pdf?sequence=1> [4 de julho de 2020].
- Pordata (2019). *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Municipios> [19 de janeiro de 2020].

- Portal do Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: https://ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_tema&xpid=INE&tema_cod=1112 [18 de novembro de 2020].
- Portaria nº 359/2019, de 8 de outubro. *Procede à regulamentação da modalidade de ensino a distância, prevista na alínea a) do nº 1 do artigo 8º do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime da frequência.* Diário da República, 1ª série – Nº 193, pp. 17-29.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rocha, C. (2013). Inclusão social e digital de jovens com deficiência: relato de experiência. In Valle, L.; Mattos, M. & Costa, W. (Orgs) (2013). *Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão*. Porto Alegre: Penso.
- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In _____. (Org.). *Investigação em educação inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sanches, I. (2011). *Em Busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A Voz dos Professores de Apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sant'Ana, I. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.10, nº 2, pp. 227-234, maio/ago.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, B. (2006). *Ciberleitura: o contributo das tic para a leitura no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Profedições.
- Schneider, C., Wataya, R. & Coelho, A. (2013). *A inclusão digital para a inclusão social* [Em linha]. In Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, 3. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, poéticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.

- Silva, S. & Dixe, M. (2020). *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II. Conteúdo Programático P3 – Investigação qualitativa*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Souza, V. (2015). *Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20609/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Completa%20de%20%20Vanessa%20%20Rocha%20Lima%20de%20Souza.pdf> [15 de julho de 2020].
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: IIE.
- Veiga, L. (2014). *O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Especialista em Gestão Escolar. Brasil: Universidade de Brasília. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf [15 de julho de 2020].
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições Asa.

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS DIRETORES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS A E B

Temas	Objetivos	Questões
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o entrevistado do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos; • Garantir o anonimato e a confidencialidade; • Solicitar autorização para a gravação da entrevista; • Agradecer a colaboração e disponibilidade. 	
B – Dados pessoais e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados descritivos sobre o entrevistado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género. 2. Idade. 3. Habilitações académicas. 4. Tempo de serviço. 5. Anos de docência neste Agrupamento. 6. Anos de exercício no cargo de Diretor.

<p>C – Escola inclusiva</p> <p>- Compreender a conceção que os diretores têm sobre o conceito de escola inclusiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a conceção que o entrevistado tem sobre o conceito de escola inclusiva. • Percecionar de que forma este conceito se torna operacional na escola. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas numa turma de ensino regular? 2. Como pode a escola promover a inclusão de alunos com necessidades específicas? 3. Considera o seu Agrupamento inclusivo? Porquê?
<p>D – Liderança</p> <p>- Analisar de que modo a implementação dos princípios orientadores para o E@D nas escolas assegura práticas inclusivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma a liderança influencia práticas inclusivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que o diretor tem um papel essencial no processo de inclusão? 2. De que modo promove a inclusão, isto é, que práticas inclusivas são desenvolvidas? 3. O Roteiro “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” sugere a criação de uma equipa de apoio com lideranças intermédias. Criou no seu Agrupamento? Se sim, quais as funções?
<p>E – Medidas inclusivas</p> <p>- Analisar de que modo a implementação dos princípios orientadores para</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma o Agrupamento de Escolas operacionaliza a educação inclusiva. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma é que o seu Agrupamento responde às especificidades dos alunos? 2. Existem meios suficientes para implementar a Escola Inclusiva? 3. Durante o E@D quais foram as medidas inclusivas adotadas? 4. Quantos alunos foram acompanhados durante o E@D por docentes de Educação Especial?

<p>o E@D nas escolas assegura práticas inclusivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as práticas inclusivas adotadas durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19. - Relacionar as práticas inclusivas adotadas com a legislação em vigor no âmbito da educação inclusiva e E@D. - Refletir sobre os obstáculos e o sucesso das medidas de implementação de práticas de caráter inclusivo durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o apoio prestado aos alunos com necessidades específicas durante o E@D. 	<p>5. Considerando que existem alunos que beneficiam de terapias, continuaram a beneficiar durante o E@D? Se sim, quantos?</p> <p>6. Como foram organizados estes apoios?</p> <p>7. Nas Orientações para o trabalho das EMAEI na modalidade de E@D, é indicada a criação de um plano de acompanhamento para alunos que enfrentam maiores fragilidades na aprendizagem (alunos com medidas adicionais ou sem acesso a meios digitais). No seu Agrupamento foi criado? Se sim, qual a sua atuação específica?</p> <p>8. Existiu a preocupação com a gestão de emoções dos alunos? O que foi feito neste âmbito?</p>
---	--	---

<p>F - #EstudoEmCasa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva no plano de E@D definido por cada Agrupamento de Escolas para os alunos que recorrem ao #EstudoEmCasa. - Relacionar a articulação existente entre o #EstudoEmCasa, o E@D e o Apoio Tutorial Específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Perpetivar a importância do #EstudoEmCasa. • Perceber de que forma o #EstudoEmCasa foi implementado. • Entender de que forma o #EstudoEmCasa permitiu a educação inclusiva. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que o #EstudoEmCasa foi implementado no seu Agrupamento? 2. Como é que o #EstudoEmCasa foi aproveitado para fomentar as práticas de inclusão? 3. Considera que o #EstudoEmCasa é uma forma equitativa de ensino? 4. Tem dados sobre a frequência do #EstudoEmCasa? 5. É possível dizer como é que as crianças se envolveram no #EstudoEmCasa? 6. Quais foram os meios alternativos de comunicação usados com os alunos que usufruíram apenas dos conteúdos pela televisão? 7. Os alunos que tiveram somente acesso ao #EstudoEmCasa foram acompanhados pela EMAEI?
<p>G – Ferramentas de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os obstáculos e o sucesso das medidas de 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as ferramentas de comunicação mais utilizadas. • Reconhecer se foi estabelecida comunicação regular com os alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os meios de comunicação mais utilizados para com as crianças/jovens e respetivas famílias? 2. Esses meios já eram utilizados ou surgiram apenas no contexto do E@D? 3. O Website foi utilizado como ferramenta de comunicação? Se sim, de que forma?

<p>implementação de práticas de caráter inclusivo durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19.</p>		<p>4. No Roteiro “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” é indicada a constituição de uma equipa para consultar regularmente os alunos, por forma a monitorizar e regular o plano de E@D. No seu Agrupamento, esta equipa foi criada? Se sim, que dados monitorizaram?</p>
<p>H – Envolvimento das famílias</p> <p>- Refletir sobre os obstáculos e o sucesso das medidas de implementação de práticas de caráter inclusivo durante as contingências provocadas pela pandemia por COVID-19.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar de que forma as famílias se envolveram na E@D. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera pertinente envolver as famílias no processo de inclusão? 2. Qual foi o envolvimento das famílias no E@D? 3. Considera que poderiam ter sido mais envolvidas? Se sim, de que forma? 4. Existiu articulação com entidades parceiras da comunidade para assegurar a ligação escola-família-comunidade? Se sim, com que entidades? 5. O envolvimento das famílias (caso tenha existido) potenciou o desenvolvimento de práticas inclusivas?

Anexo 2 – Pedidos de autorização aos Diretores dos Agrupamentos

Exma. Sra. Diretora do
Agrupamento [REDACTED]

Portimão, 20 de março de 2021

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

Eu, Ana Rita Gomes Cardoso Alves, docente do Agrupamento de Escolas Engenheiro Nuno Mergulhão e aluna do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a autorização para a realização de um estudo no seu Agrupamento, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado sob o tema: *Reabertura escolar em tempo de COVID-19: Práticas inclusivas em escolas no Barlavento Algarvio*, aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Aberta de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Darlinda Moreira.

No âmbito deste estudo, se este pedido for deferido, será aplicada entrevista a V. Ex.^a visando contribuir para a manutenção e fortalecimento da educação inclusiva em situações de calamidade, nomeadamente na atual e em futuras crises pandémicas.

Mais informo que, agindo de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados, será assegurado o seu anonimato bem como a confidencialidade da informação recolhida.

Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos.

(Ana Rita Alves)

Anexo 3 – Análise de conteúdo às entrevistas

Análise de conteúdo da entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas A

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
O Diretor	Habilitações académicas	<i>“Licenciatura Português/Inglês”.</i>
	Tempo de serviço	<i>“23 anos”.</i>
	Número de anos no atual Agrupamento	<i>“2 anos”.</i>
	Anos de exercício no cargo de Diretor	<i>“2 anos”.</i>
Escola inclusiva	Inclusão de alunos com necessidades específicas em turmas de ensino regular	<i>“Incluídos numa turma de ensino regular, com as adaptações necessárias para que possam usufruir de um processo de ensino/aprendizagem o mais justo possível”.</i>
	Operacionalização da inclusão	<i>“Valorizando a diferença como algo natural e proporcionando as condições para que estes possam aprender condignamente”.</i>
	Agrupamento inclusivo	<i>“Sim, porque tentamos implementar uma cultura de inclusão assente no respeito por todos e na visão de que todos têm o direito de aprender mas poderão fazê-lo percorrendo caminhos diferentes”.</i>

Liderança	Papel do diretor no processo de inclusão	<i>“(…) papel preponderante (…) implementando/ difundindo metodologias/práticas educativas que visam tornar o processo educativo motivador e equitativo”.</i>
	Práticas inclusivas	<i>“A obrigatoriedade dos alunos com NEE terem momentos de aprendizagem com o grupo-turma, de acordo com as suas dificuldades/potencialidade”.</i> <i>“Promoção de atividades nas quais todos possam participar”.</i> <i>“Aplicação rigorosa do constante no Decreto-Lei nº 54/2018”.</i> <i>“Articulação/proximidade eficaz e eficiente com o SAAF e com as famílias”.</i>
	Lideranças intermédias	<i>Criação de uma equipa de apoio com lideranças intermédias.</i> <i>“Monitorizar o processo de ensino/aprendizagem de alunos com NEE, provenientes de famílias incapacitadas para facultar o devido apoio aos seus educandos, mas também foi prestar apoio a famílias carenciadas e prestar apoio psicológico aos alunos e suas famílias, durante o confinamento”.</i>
Medidas inclusivas	Operacionalização	<i>“Implementação do constante no Decreto-Lei nº 54/2018, com recurso aos diferentes técnicos especializados e aos professores de educação especial que articulam diretamente com os</i>

		<p><i>docentes e encarregados de educação para dar a resposta mais assertiva às necessidades dos alunos e para avaliar e retificar medidas, metodologias e práticas”.</i></p> <p><i>“Obrigatoriedade de acompanhamento síncrono por parte do docente de educação especial”.</i></p> <p><i>“A diferenciação de atividades/estratégias era dada a conhecer ao EE do aluno com NEE num documento à parte, mas este recebia sempre o plano da turma”.</i></p> <p><i>“Monitorização/acompanhamento das atividades/estratégias aplicadas em cada disciplina pelo professor de educação especial”.</i></p> <p><i>“Acompanhamento por parte dos técnicos especializados”.</i></p> <p><i>“Contacto regular com o EE”.</i></p> <p><i>“Aulas presenciais para os alunos da Unidade de Multideficiência”.</i></p> <p><i>“Alunos e respetivas famílias tiveram momentos de formação com docentes de TIC”.</i></p> <p><i>“Acompanhamento mais próximo do professor-titular ou DT”.</i></p> <p><i>“Possibilidade de terem as aulas síncronas na escola com o apoio e supervisão de professores”.</i></p>
	Recursos	<i>“Existem meios suficientes”.</i>

		<i>“Uma melhoria dos meios disponíveis nas escolas facilitaria o processo de ensino/aprendizagem de todos os alunos”.</i>
	Nº de alunos acompanhados por docentes de Educação Especial	<i>“Todos”.</i>
	Nº de alunos que continuaram a beneficiar de terapias	<i>“Todos”.</i>
	Operacionalização das terapias	<i>“Os apoios que funcionavam minimamente à distância foram realizados através de sessões síncronas com os alunos e EE para que estes pudessem intervir junto dos seus educandos, os que, pela sua especificidade, não podiam ser realizados à distância foram feitos presencialmente em horas e dias específicos, na escola”.</i>
	Gestão emocional	<i>“Alunos com problemas emocionais já identificados continuaram a usufruir de sessões síncronas ou presenciais com as psicólogas do Agrupamento, os identificados durante o confinamento iniciaram estas sessões e os DT continuaram a ter no seu horário o tempo turma para que a turma pudesse trocar impressões e que o DT pudesse aferir da necessidade de a escola intervir junto de algum aluno ou família.”.</i>
#EstudoEmCasa	Implementação	<i>“Cumprindo as orientações emanadas do ME”.</i>

		<p><i>“Plano semanal facultado antecipadamente aos alunos”</i></p> <p><i>“Obrigatoriedade de um determinado número de aulas síncronas por disciplina de acordo com o nº de horas semanais”.</i></p>
	Práticas inclusivas	<i>“Transposição do que era a realidade de cada um para o ensino a distância”.</i>
	Frequência	<i>“Sim, tenho dados”.</i>
	Envolvimento das crianças	<i>“Envolveram-se”.</i>
	Meios de comunicação alternativos	<i>“Reprodução dos trabalhos realizados pela turma e articulação com a Junta de Freguesia para o transporte dos documentos; possibilidade dos alunos assistirem às aulas síncronas na escola com o apoio e a supervisão de professores”.</i>
	EMAEI	<i>Acompanhou os alunos que tiveram apenas acesso ao #EstudoEmCasa.</i>
Ferramentas de comunicação	Ferramentas mais utilizadas	<i>” Email e telefone”</i>
	Comunicação regular	<p><i>“Já eram utilizados”.</i></p> <p><i>“Divulgação de informação” (no Website).</i></p> <p><i>“Aplicação de questionários Google Forms a alunos, EE e professores”.</i></p>
Famílias	Envolvimento no processo de inclusão	<i>“Sim”.</i>

	Envolvimento no E@D	<p><i>“As famílias, de um modo geral, demonstraram-se envolvidas”.</i></p> <p><i>“Não poderiam ter sido mais envolvidas”.</i></p> <p><i>“Foram um elemento potenciador de práticas inclusivas”.</i></p>
	Parcerias	<p><i>“Juntas de Freguesia”.</i></p>

Análise de conteúdo da entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas B

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
O Diretor	Habilitações académicas	<i>“Licenciatura”.</i>
	Tempo de serviço	<i>“40 anos”.</i>
	Número de anos no atual Agrupamento	<i>“36 anos”.</i>
	Anos de exercício no cargo de Diretor	<i>“21 anos. Inclui Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Diretivo”.</i>
Escola inclusiva	Inclusão de alunos com necessidades específicas em turmas de ensino regular	<i>“positiva com exceção dos casos que extremos de deficiência”.</i>
	Operacionalização da inclusão	<i>“Através da colocação desses alunos em turma assim como promovendo a sua socialização com todos os alunos da escola”.</i>
	Agrupamento inclusivo	<i>“Sim, porque promove em termos gerais essas práticas de inclusão”.</i>
Liderança	Papel do diretor no processo de inclusão	<i>“Promovendo a articulação com as diferentes estruturas da escola”.</i>

	Práticas inclusivas	<i>“As aprendizagens fazem-se fundamentalmente em sala de aula conjuntamente com os restantes alunos e com as especificidades necessárias a cada caso. A organização de atividades fora da sala de aula que incluem também outros alunos”.</i>
	Lideranças intermédias	<i>“A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva tem como funções designadamente sensibilizar a comunidade para a educação inclusiva, propor medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e coordenar a elaboração do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e o Plano Educativo Individual destes alunos”.</i>
Medidas inclusivas	Operacionalização	<p><i>“Existência de múltiplas medidas adequadas às especificidades de cada um destes alunos”.</i></p> <p><i>“Existência de interlocutores privilegiados para contacto frequente com estes alunos e horas específicas marcadas no horário para apoio individualizado”.</i></p> <p><i>“(…) os Diretores de Turma tiveram um papel particular no acompanhamento destes alunos conjuntamente com os professores do Ensino Especial. Simultaneamente foram</i></p>

		<i>diagnosticados todos os casos que tinham dificuldades o acesso ao E@D e foram distribuídos equipamentos (tablets, computadores e internet) a todos esses alunos”.</i>
	Recursos	<i>“Embora exista um número significativo de meios não são ainda os suficientes”.</i>
	Nº de alunos acompanhados por docentes de Educação Especial	<i>“121”.</i>
	Nº de alunos que continuaram a beneficiar de terapias	<i>“17 alunos”.</i>
	Operacionalização das terapias	<i>“Em momentos síncronos, sempre que possível e de forma presencial em situações mais complexas”.</i>
	Gestão emocional	<i>“Particular atenção dos Diretores de Turma e dos Professores titulares de Turma no 1º Ciclo”.</i>
#EstudoEmCasa	Implementação	<i>“Os horários das aulas síncronas foram estruturados de forma a existir compatibilidade com o #EstudoEmCasa”.</i>
	Práticas inclusivas	<i>“Não foi de qualquer forma particular, uma vez que, por essência, é igual para todos”.</i> <i>“Entendo que é uma forma equitativa de ensino”.</i>
	Frequência	<i>“Não tenho dados”.</i>
	Envolvimento das crianças	<i>“Não tenho dados”.</i>

	Meios de comunicação alternativos	<i>“(...)a todos os alunos que necessitavam foram distribuídos equipamentos”.</i>
	EMAEI	<i>“Não tenho conhecimento de qualquer aluno nessa situação”.</i>
Ferramentas de comunicação	Ferramentas mais utilizadas	<i>“E-mail, plataformas digitais e telefone”.</i> <i>“Website “como meio de divulgação de mensagens que abrangessem um muito elevado número de alunos”</i>
	Comunicação regular	<i>“Já eram utilizados mas com o E@D intensificou-se a sua utilização”.</i> <i>“Inquéritos a toda a população escolar”.</i>
Famílias	Envolvimento no processo de inclusão	<i>“(...) considero que é fundamental”.</i> <i>“(...) na generalidade dos casos” (potenciou o desenvolvimento de práticas inclusivas).</i>
	Envolvimento no E@D	<i>“Em geral satisfatório embora com graves lacunas em muitas situações”.</i> <i>“Foi feito um esforço comunicacional nesse sentido embora se reconheça que sociologicamente existem dificuldades grandes no acompanhamento de muitas famílias aos seus educandos”.</i>
	Parcerias	<i>“Autarquia e a Associação de Pais”.</i>

Anexo 4 – Análise de conteúdo aos planos de ensino

	Agrupamento de Escolas A	Agrupamento de Escolas B
3 planos (presencial, misto e a distância) divulgados no site	Divulgados os três planos de ensino.	Divulgados os três planos de ensino.
Estratégia de gestão e liderança	Enfoque nas lideranças intermédias	Enfoque nas lideranças intermédias
Equipas de apoio	- Decisões pedagógicas e apoio tecnológico. - Constituída por coordenadores, um DT, docentes de educação especial, coordenadores de estabelecimento e pela equipa EMAEI.	- Decisões pedagógicas e apoio tecnológico. - Monitorizar e avaliar o desenvolvimento do plano E@D em articulação com as lideranças intermédias; - Apresentação de relatório final, no término do ano letivo, em Conselho Pedagógico. - Constituída por um elemento da Direção, Coordenadores de Departamentos, Coordenador dos Diretores de Turma e Coordenador da Equipa de Avaliação Interna.
Parcerias	Articulação com: Junta de Freguesia, Escuteiros, Bombeiros, Bibliotecas Escolares do Agrupamento e Câmara Municipal para entrega de materiais e equipamento tecnológico.	- Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância;
	- Email institucional	- Email institucional

<p>Estratégias comunicativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google Meet</i> - Contacto telefónico - <i>Whatsapp</i> - <i>Moodle</i> - <i>Classroom</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas que utilizem como método de autenticação o email institucional. - <i>Classroom/ Drive</i> - <i>Moodle</i> <p>Cada docente só deve recorrer, no máximo, a duas plataformas e ao email.</p> <p>(desaconselhado o recurso a Whatsapp, Zoom, Messenger, Skype, Facebook e Instagram por não respeitarem a privacidade e segurança de dados individuais).</p>
<p>Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº54/2018 com Medidas Adicionais e Seletivas</p>	<p>Envio de planificação semanal. Articulação com o docente de Educação Especial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos eixos de intervenção da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI); - Sala do Centro de Apoio à Aprendizagem, com a valência de multideficiência, aberta com os recursos humanos e materiais necessários, caso os EE manifestem interesse. - Docentes de Educação Especial: contactar, de forma síncrona, uma vez por semana (45 minutos) os alunos apoiados por si;

		<ul style="list-style-type: none"> - Docentes de Educação Especial: presentes na sessão síncrona do Diretor de Turma e articular com o Professor Titular de Turma os momentos síncronos conjuntos; - Docentes de Educação Especial: responsáveis por adaptar medidas constantes nos RTP/PEI à modalidade de E@D e apoiar os docentes na sua implementação. - Docentes de Educação Especial: sempre disponíveis através do email institucional e/ou contacto telefónico para alunos e EE.
<p>Operacionalização do E@D</p>	<p>Definição de mancha horária fixa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - indicação do número semanal de sessões síncronas e assíncronas; - aulas de 40m; - estabelecimento do trabalho a desenvolver nas aulas assíncronas: orientação educativa dos alunos, esclarecimento de dúvidas, estabelecimento de rotinas e conferir segurança aos alunos. Envio de plano de trabalho semanal. - Dar <i>feedback</i> de forma rápida; 	<p>Definição de mancha horária semanal com atividades síncronas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino Básico: 2 tempos de 45 minutos síncronos nas disciplinas de português e matemática e 1 tempo de 45 minutos para as restantes disciplinas; - Ensino Básico: sessões de #EstudoEmCasa consideradas no horário; - 1º ciclo: sessões síncronas de 45 minutos; - 1º ciclo: aprendizagens devem ser feitas preferencialmente nas sessões assíncronas e estudo autónomo;

	<ul style="list-style-type: none"> - Registo no Inovar do trabalho desenvolvido (planificação de atividades; sessão síncrona/ assíncrona; correção de tarefas; envio de email; esclarecimento de dúvidas...); - Aferição semanal da assiduidade em função do grau de participação nas sessões síncronas e assíncronas. 	<ul style="list-style-type: none"> -2º, 3º ciclos e secundário: uma sessão semanal com o Diretor de Turma; - Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos): 2 tempos de 45 minutos síncronos nas disciplinas de exame e 1 tempo de 45 minutos síncrono nas restantes); - Possibilidade de alteração do horário das sessões síncronas, de acordo com os alunos. - As atividades síncronas e assíncronas para cada disciplina deverão corresponder à carga horária semanal. - Registo no Inovar dos sumários com registo de faltas. - Sessões síncronas: obrigatoriedade da ligação da câmara. Em caso de recusa, pode implicar a marcação de falta de presença. - Definir estratégias para alunos sem dispositivos eletrónicos e/ou Internet; - Dar <i>feedback</i>. - Professores de apoio: trabalhar preferencialmente de forma assíncrona;
--	--	--

		- Limitar-se o recurso a imagens/vídeos e/ou situações que coloquem em causa a privacidade e segurança de dados individuais.
Metodologias de E@D	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologias diversificadas e enquadradoras; - Apresentação de exemplos; - Trabalho autónomo; - Promoção da autorreflexão; - Privilegiar tarefas que não exijam a utilização das tecnologias; - Desenvolvimento de projetos interdisciplinares; - Promover o trabalho de grupo; - Promover atividades de carácter lúdico (envio de mensagem em suporte vídeo, <i>sms</i> ou papel); - Divulgação de trabalhos realizados. 	- Ensino Básico: sessões de #EstudoEmCasa consideradas no horário.
Monitorização e regulação do Plano de E@D	- Constituição de equipa com três docentes que consultam, quinzenalmente, os alunos através de um questionário <i>online</i> , no qual constatarão indicadores de qualidade e quantidade visando ainda aferir se o circuito de comunicação adotado se encontra em conformidade com as exigências do Regulamento Geral de Proteção de Dados.	- Docentes de Educação Especial: desenhar plano de monitorização para identificar eventuais constrangimentos.

	- Docentes de apoio socioeducativo, tutorias e apoio tutorial específico definem estratégias para monitorizar/acompanhar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.	
Formação		Formação para docentes focada na utilização de ferramentas digitais em contextos de ensino e em metodologias de aprendizagem ativa (a implementar essencialmente no 1º período do ano letivo 2020/2021).

