

## **A inclusão de alunos de medidas adicionais durante o período de confinamento Covid-19**

### **The inclusion of students from additional measures during the Covid-19 confinement period**

#### **Olívia de Carvalho**

Instituto Jurídico Portucalense (IJP), Porto, Portugal, Centro de Investigação Estudos População, Economia e Sociedade da Universidade do Porto (CEPESE), CIDI-IESF, Escola Superior de Educação do Instituto de Estudos Superiores de Fafe; Universidade Portucalense Infante D. Henrique (UPT), Porto, Portugal  
[olivia@upt.pt](mailto:olivia@upt.pt)

#### **Dulce Corvo**

Agrupamento de Escolas de Mogadouro  
[corvo.9@hotmail.com](mailto:corvo.9@hotmail.com)

#### **Helena Ortega**

Agrupamento de Escolas de Mogadouro  
[helena.ortega@hotmail.com](mailto:helena.ortega@hotmail.com)

#### **Luísa Ramos**

[luisavazneves@hotmail.com](mailto:luisavazneves@hotmail.com)  
Agrupamento de Escolas de Abade de Baçal

#### **Lurdes Rodrigues**

Agrupamento de Escolas de Mogadouro  
[lurdesacr@hotmail.com](mailto:lurdesacr@hotmail.com)

#### **Sumário**

O presente estudo, apresenta como objetivo compreender o impacto do Ensino a Distância, nos alunos a beneficiar de Medidas Adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão (Decreto-Lei nº 54/2018), durante o período de confinamento, devido à pandemia por Covid-19, no sentido de refletir dificuldades e melhorar práticas de inclusão, para situações futuras, em que seja necessário um acompanhamento à distância. É um estudo qualitativo de carácter interpretativo. A recolha de dados, foi realizada através de duas entrevistas semiestruturadas, uma aplicada a oito famílias e outra, a quatro docentes de Educação Especial de um contexto educativo do distrito de Bragança. Verificou-se um esforço das famílias e dos docentes de Educação Especial, conseguindo, estes, chegar a todos os alunos a beneficiar de medidas adicionais, procurando estratégias, e readaptando-se, tentando colmatar falhas e barreiras de uma modalidade de ensino a distância. Verificou-se ainda, que os alunos com menos autonomia, não realizaram aprendizagens.

**Palavras-chave:** Inclusão; Ensino a Distância; Medidas Adicionais; COVID-19.

#### **Abstract**

The present study aims to understand the impact of Distance Learning, on students benefiting from additional measures to support learning and inclusion, (Decreto-Lei nº54/2018), during the confinement period, due to the COVID-19 pandemic, in order to reflect difficulties and practices, for future situations where remote monitoring is required. It is a qualitative study of an interpretative character. Data collection was carried out through two semi-structured interviews, one applied to eight families and the other, to four Special Education teachers from an educational context in the district of Bragança. There was an effort by families and teachers of Special Education, managing to reach all students who will benefit from additional measures, looking for strategies, and re-adapting, trying to overcome failures and barriers of a distance learning modal. It was also found that the students with less autonomy did not achieve as much learning.

**Keywords:** Inclusion; Distance Learning; Additional Measures; COVID-19.

#### **Introdução**

O desenvolvimento de uma sociedade, em que cada vez mais se apregoam os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça social, determinaram o desabrochar de uma nova mentalidade. Foi neste contexto, e associado ao contributo da Declaração de Salamanca UNESCO (1994), de que Portugal foi um dos subscritores, que surgiu o conceito de inclusão. Acreditamos que a inclusão é um veículo para transformar as escolas numa verdadeira comunidade de apoio onde todos se respeitem e se sintam valorizados e apoiados, de acordo com as suas necessidades.

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), *enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar*, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e o reafirmado na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em julho de 2015.

Tal como refere o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho *a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social* (p. 2918). O mesmo, identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos a mobilizar para responder às necessidades educativas das crianças e jovens. Assim, são definidos como recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão; recursos humanos (docentes de Educação Especial, técnicos especializados, assistentes operacionais); recursos organizacionais (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva - EMAEI, o Centro de Apoio à Aprendizagem - CAA, as escolas de referência para a intervenção precoce na infância, visão e educação bilingue e os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial – CRTIC-EE); recursos existentes na comunidade (as Equipas Locais de Intervenção Precoce - ELI, as Equipas de Saúde Escolar do Agrupamento de Centros de Saúde – ACES ou Unidade Local de Saúde - ULS as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens - CPCJ, os Centros de Recursos para a Inclusão - CRI, entre outros). As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local. De destacar a criação do centro de apoio à aprendizagem que *é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola* (p. 2923) e a criação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva cuja função é sensibilizar a comunidade educativa, propor, acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem, prestar aconselhamento aos docentes na

implementação de práticas pedagógicas inclusivas, elaborar o relatório técnico-pedagógico, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição e acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

O presente estudo tem como objetivo, compreender o processo de aprendizagem e as limitações pedagógicas encontradas no Ensino a Distância, regulamentado pela Portaria 359/2019, de 8 de outubro, conforme previsto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, com alunos de medidas adicionais - que posteriormente se definem - durante o primeiro confinamento devido à pandemia provocada pelo “Novo coronavírus” - COVID-19.

É também objetivo e motivação deste estudo, obter o conhecimento real das necessidades sentidas por estes alunos/famílias e docentes.

Neste sentido, o estudo que a seguir se apresenta, surge com a necessidade de saber como decorreu o Ensino a Distância dos alunos que beneficiavam de Adaptações Curriculares Significativas, durante o confinamento, devido à pandemia por COVID-19, no ano letivo 2019/2020, no sentido de refletir sobre as dificuldades sentidas e melhorar práticas de inclusão, para situações futuras, em que seja necessário um acompanhamento à distância permitindo após a sua análise adotar medidas eficazes, por parte dos Agrupamentos de Escolas de forma a minimizar os danos causados àqueles que apresentam maior vulnerabilidade, e para com os quais a sociedade tem o dever de criar as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

O presente estudo está estruturado em duas partes, a primeira, contém o suporte legislativo e a revisão da literatura sobre a temática; faz-se uma abordagem teórica à inclusão de crianças com medidas adicionais. A segunda parte, contém o enquadramento empírico, onde se apresenta a metodologia do estudo, os resultados e respetiva análise, e por fim, a conclusão do mesmo.

## **A inclusão de crianças com medidas adicionais**

O docente de Educação Especial apoia de modo colaborativo na *definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão* (p. 2922) com o objetivo de responder às necessidades dos alunos, cooperando e articulando com todos os intervenientes.

No contexto da legislação em vigor, o papel da escola centra-se na abordagem multinível de acesso ao currículo e nas aprendizagens dos alunos, permitindo através da flexibilidade curricular e do desenho universal das aprendizagens, responder às necessidades de cada um e

mobilizar os recursos adequados para potenciar as suas capacidades e a sua participação ativa na sociedade. Cabe, a cada escola, reconhecer a riqueza que constitui a diversidade dos seus alunos e encontrar as respostas adequadas às suas características individuais. Cada aluno tem direito a uma educação inclusiva que proporcione uma participação equitativa e responda às suas expectativas, potencialidades e necessidades. Para tal, devemos nortear as nossas práticas pelos princípios orientadores da educação inclusiva: *educabilidade universal; equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima* (p. 2920).

Assim, o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho propõe, no seu artigo 7.º, três níveis de medidas de intervenção: Universais, Seletivas e Adicionais. Essas medidas são mobilizadas, no decorrer do percurso escolar do aluno de acordo com as suas necessidades educativas. Neste seguimento, a definição das medidas é efetuada pelos professores, auscultados os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que trabalhem diretamente com o aluno, podendo ser mobilizadas em simultâneo, medidas universais, seletivas e adicionais.

As medidas universais (art.º 8º) visam a promoção da participação e da melhoria das aprendizagens, bem como a melhoria do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. A identificação e implementação destas medidas são da responsabilidade dos professores titulares de turma ou do conselho de turma. *Consideram-se medidas universais, entre outras: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos* (p.2921).

As medidas seletivas (artº 9.º) propõem-se colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pelas medidas universais, privilegiando-se o contexto de sala de aula, ou as valências do Centro de Apoio à Aprendizagem. A avaliação da sua eficácia é da responsabilidade de quem as implementa de acordo com o definido no Relatório Técnico Pedagógico (RTP). *Consideram -se medidas seletivas: a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial* (p. 2921).

As medidas adicionais (artº 10.º) têm como objetivo colmatar as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de Educação Especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula. A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada

pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no Relatório Técnico-Pedagógico. As medidas Adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula. Sempre que se proponham adaptações curriculares significativas o Relatório Técnico-Pedagógico é acompanhado de Programa Educativo Individual (PEI), que contem a identificação e operacionalização das referidas adaptações entre outras medidas a definir pela equipa multidisciplinar. Deve iniciar-se, três anos antes, da idade limite da escolaridade obrigatória a implementação do Plano Individual de Transição (PIT), destinado a promover a transição para a vida pós-escolar.

Consideram -se medidas adicionais:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (p. 2922).

Este Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, veio perspetivar uma nova realidade na Escola, defende princípios e valores inclusivos, através da implementação de medidas que nos levam a refletir e alterar as nossas práticas educativas. É certo que o normativo pode servir de alavanca/alicerce na mudança, mas somos todos nós, enquanto pessoas, profissionais, cidadãos, os verdadeiros responsáveis, para que a mudança realmente aconteça, em cada momento, em cada ação. Corroborando com Costa (2018, p. 4),

(...) o compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados. ...a construção de uma escola inclusiva não é uma utopia (...).

Efetivamente, a construção de uma escola inclusiva é um desafio diário, mas um desafio ainda maior é ter de realizar um Ensino a Distância que inclua todos os alunos que carecem de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, considerado um grupo de alunos mais vulnerável, com menos autonomia e níveis de funcionalidade mais baixos, alunos que necessitam de apoio permanente e mais específico, que a distância nem sempre permite.

Foi devido à situação pandémica que vivemos, com a evolução do “Novo coronavírus”- COVID-19, que o Ensino a Distância, ganhou outro destaque, numa altura, que se estava a dar os primeiros passos na escola pública para uma nova abordagem da educação inclusiva, através da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, já referido, que estabelece os princípios e as normas que visam garantir a inclusão como processo que se propõe responder à

diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, quando as aulas presenciais no ano letivo de 2019/20 foram suspensas.

De facto, este cenário de estado de emergência que se viveu em Portugal com a pandemia por Covid-19, todas as escolas, instituições e organizações tiveram de se adaptar, de uma forma muito rápida. Nas escolas, durante esse período de confinamento geral, deixou de ser possível a realização de ensino presencial e, neste sentido, houve a necessidade de recorrer a alternativas de meios tecnológicos e online para aulas à distância.

O Ensino a Distância já está implementado desde há algum tempo. Nunes (2001) citado por Vidal (2002) diz-nos que pode ser classificado em quatro gerações, inicialmente com a utilização da escrita, passando depois a incluir emissões de rádio e televisão, posteriormente utilizando uma comunicação com base em sistemas multimédia integrados e por fim a utilização da informática e telemática. Os cursos por correspondência são de meados do séc. XX, desde então até aos dias de hoje houve muitas evoluções, até às diferentes plataformas digitais que hoje utilizamos.

No sentido de conseguir responder ao desafio de mudança, que é combinar o ensino dito tradicional com o não tradicional, quer ao nível das tecnologias, quer a nível teórico, das teorias de aprendizagem, a história do Ensino a Distância, mostra que está em constante estudo de evolução, e que necessita de investigação, no sentido de apurar e aprofundar muitas questões, ainda sem resposta (Jeffries, 2002, cit. in Rurato & Gouveia, 2004a).

Este ensino, é definido como uma forma de estudo que não está imediata e continuamente dependente da supervisão de orientadores, mas que beneficia do planeamento, orientação e instrução de um estabelecimento de ensino. Este tem uma *componente de aprendizagem independente ou autónoma, e é por esse motivo, fortemente dependente da conceção didática dos materiais, a qual deverá substituir a interatividade existente entre o estudante e o professor do ensino presencial convencional* (p.86). A componente autónoma é apoiada por sistemas de orientação, cada vez mais modernos, como os meios de comunicação (Rurato & Gouveia, 2004b).

Os mesmos autores citados anteriormente, referem que para se alcançar o sucesso neste tipo de ensino, é necessário, conceção do material, de orientação suplementar necessária, do grau de tutoria e também da forma como está organizada.

A publicação do decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, prevê no nº 1 do art.º 8, como modalidade Educativa e Formativa do ensino básico e secundário, o Ensino a Distância, agora regulamentado pela Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro, que estabelece as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo e ao regime de

frequência. Segundo a mesma portaria, o E@D caracteriza-se como *uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação.*

Embora esta informação se destinasse no momento a realidades diferentes, este art.º 3, que se refere aos destinatários, pode-se considerar válida, para a necessidade que as escolas tiveram de enfrentar no tempo em que decorreu o confinamento devido ao COVID-19, onde o público, antes restrito e com características específicas, agora englobando toda a comunidade de uma escola.

Nesta forma de trabalhar, a partir do domicílio de cada profissional, em que o teletrabalho e, em especial, o Ensino a Distância foram a opção implementada em todo o país, para que se pudesse cumprir a obrigação de confinamento geral, os docentes receberam orientações e procedimentos a adotar em contexto de estado de emergência, que estabelecem medidas excepcionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença Covid-19, de acordo com o Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril.

De acordo com um relatório do sindicato da Federação Nacional de Professores (FENPROF), realizado em 2020, relativo a um estudo no âmbito deste Ensino a Distância, as desigualdades entre os alunos, agudizaram-se, os alunos beneficiários de medidas, de acordo com o Decreto-Lei 54/2018, foram, segundo opinião de alguns professores, ainda mais discriminados.

## **Método**

O método utilizado no presente estudo tem uma abordagem de carácter qualitativo, refletindo o estudo das experiências vividas do homem em termos não mensuráveis.

A investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. *Utiliza a recolha de dados sem medição numérica para descobrir e aperfeiçoar perguntas de investigação no processo de interpretação, provando ou não a hipótese de investigação* (Hernández, *et al.*, 2010, p. 9).

Entendeu-se que a abordagem qualitativa-seria a mais adequada para o presente estudo, uma vez que se pretendeu analisar as opiniões de um determinado grupo de pessoas sobre o tema abordado, pessoas essas que fazem parte dum contexto educativo que envolve os docentes, alunos e respetivas famílias.

A entrevista apresenta como objetivos específicos:

- Verificar se os docentes conseguiram realizar um acompanhamento, ao nível do processo ensino/aprendizagem, de todas as crianças a beneficiar de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.
- Identificar os meios de comunicação utilizados nesta modalidade de Ensino a Distância;
- Verificar se os alunos participaram nas aulas síncronas, com a turma onde estão incluídos e nas aulas síncronas, em sessões individuais com os docentes de Educação Especial;
- Identificar os constrangimentos sentidos, no que se refere à participação dos alunos, nas aulas síncronas, quer em contexto de turma, quer nas sessões individuais;
- Inferir se as famílias se sentiram com capacidade para orientar as tarefas escolares, de acordo com as indicações dos docentes de Educação Especial.
- Perspetivar aprendizagem dos alunos com base na informação da família e nos docentes.
- Identificar aspetos positivos, com o Ensino a Distância, quer por parte das famílias, quer por parte dos docentes de Educação Especial.

### **Instrumentos**

De acordo com a literatura, pode-se dizer que o instrumento de pesquisa é utilizado para a obtenção das informações pertinentes ao estudo. Definiu-se, como principal instrumento de recolha de dados, a entrevista semiestruturada.

Glesne (2015) descreveu uma entrevista como um processo de interação entre um ou mais interlocutores de ambos os lados. Silva e Russo (2019) referiu que *a entrevista constitui fonte de evidências importante nas pesquisas em qualquer campo do conhecimento* (p.2)

De acordo com Manzini (2004) a entrevista semiestruturada é conhecida como semidiretiva ou semiaberta. Neste sentido foi elaborado um guião de acordo com as pesquisas bibliográficas indo ao encontro dos objetivos do estudo.

A entrevista semiestruturada, como uma entrevista guiada, e as questões base pré-definidas no guião foram seguidas, mas sob a forma de uma conversa informal, de forma a recolher informações, ideias, opiniões e atitudes face à problemática apresentada.

Sendo uma entrevista semiestruturada, *tem-se a oportunidade de se obter dados comparáveis entre os vários participantes* (Bogdan & Biklen, 1994, p.135). Adaptando-se nesse sentido ao presente estudo, visto que se tem a oportunidade de comparar as perceções dos vários participantes da amostra.

## **Procedimentos**

Iniciou-se a presente investigação com a revisão bibliográfica e legislação sobre o tema abordado.

Seguidamente fez-se a seleção dos participantes e da instituição, onde decorreu o estudo, pedindo autorização, por escrito (via email) ao diretor do Agrupamento de Escolas e aos participantes.

A amostra é constituída por quatro docentes de Educação Especial, três do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 42 e 55 anos a exercer funções, docentes num Agrupamento de Escolas no Distrito de Bragança, do ensino público, com uma opinião bem fundamentada no que se refere ao tema, uma vez que acompanharam os alunos no período de confinamento. As oito famílias, representadas pelas mães, com idades compreendidas entre os 33 e 52 anos, com filhos no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, foram todas selecionadas de acordo com o critério de os filhos beneficiarem de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, apoiados pelos docentes deste Agrupamento de Escolas.

Elaborou-se o guião da entrevista de acordo com os objetivos do estudo e participantes, um para os docentes e outro para as famílias dos alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, deste Agrupamento de Escolas. Para validação do mesmo, foi feito um pré-teste com a aplicação da entrevista a duas famílias e um docente de Educação Especial, que não fizeram parte da amostra, de forma a verificar se as questões estavam perceptíveis e respondiam aos objetivos do estudo.

As entrevistas foram efetuadas por telefone, devido ao contexto atual de COVID-19 e escritas em papel, com a devida autorização e mantendo anonimato dos participantes.

Fez-se uma análise qualitativa/descritiva, do conteúdo, definidas em categorias, expressas na organização dos dados em tabelas, que permitiu compreender melhor e comparar as respostas dadas pelos docentes e pelas famílias, de modo a obter dados relevantes e fidedignos para o estudo em questão. Por razões éticas os participantes foram designados por: família: A, B, C, D, E, F, G e H e docente: 1, 2, 3 e 4.

## **Análise e Interpretação de dados**

Apresenta-se de seguida a análise relativa às respostas dadas pelas famílias e pelos docentes de Educação Especial, às mesmas questões de forma a responder aos objetivos do estudo.

Inicialmente, pretendeu-se saber se houve um acompanhamento dos alunos com medidas adicionais, ao nível do processo Ensino/Aprendizagem, no período de confinamento. A tabela

que se segue, refere-se às respostas dadas pelos docentes de Educação Especial: 1, 2, 3 e 4 e famílias: A, B, C, D, E, F, G e H.

| Famílias   | Docentes de Educação Especial  |
|--|--|
| A “Sim.”   | <b>1</b> “De uma maneira geral <b>consegui acompanhar todos</b> , embora de formas diferentes.”<br><br><b>2</b> “ <b>Sim</b> , até porque de medidas adicionais só tinha duas alunas.”<br><br><b>3</b> “ <b>Sim</b> , só não consegui acompanhar um aluno”.<br><br><b>4</b> “ <b>Sim</b> , todos.” |
| B “Sim.”   |  |
| C “Sim.”   |  |
| D “Quase nunca.”   |  |
| E “Sim.”   |  |
| F “sim.”   |  |
| G “ <b>Sim</b> , pelo professor da turma e pelo professor de Educação Especial.” |  |
| H “ <b>Sim</b> e participou ativamente em todas as aulas.”                       |  |

Tabela 1 - Acompanhamento ao nível das aprendizagens, no período de confinamento.

De acordo com as respostas dadas, tanto dos docentes da Educação Especial como das famílias, constata-se que houve um acompanhamento aos alunos que beneficiavam de medidas adicionais, pelos docentes de um contexto educativo específico, no período de confinamento. Apenas uma família referiu “quase nunca” e um docente mencionou que apenas não conseguiu acompanhar um aluno.

Ao falar de Ensino a Distância importa referir os recursos tecnológicos utilizados, para dar continuidade ao acompanhamento dos alunos. As respostas dos inquiridos foram as seguintes:

| Famílias   | Docentes de Educação Especial   |
|--|---|
| A “Sim, plataforma Teams, e-mail, telefone.”   | <b>1</b> “ <b>Adaptava os meios às situações de cada família</b> ...pelo Teams, telefone, videochamada e e-mail.”<br><br><b>2</b> “No início foi através de e-mail, depois foi através da plataforma Teams e a família mandava a realização das tarefas através do WhatsApp.”<br><br><b>3</b> “Videochamada, via e-mail, WhatsApp e Plataforma Teams.”<br><br><b>4</b> “Via e-mail, WhatsApp e Plataforma Teams.” |
| B “Videochamada, Teams.”   |   |
| C “Telefone, WhatsApp, Messenger.”   |   |
| D “Telefone, deram computador, mas não deram a senha eu não percebo dessas tecnologias...combinamos que ia buscar os trabalhos para fazer à escola.” |   |
| E “Telefone, e-mail, WhatsApp.”  |   |
| F “Plataforma Teams e e-mail.”   |   |
| G “Sim, via telefone, e-mail e plataforma Teams.”  |   |
| H “Sim, via WhatsApp, Via Zoom, Plataforma Teams.”   |   |

Tabela 2 - Tecnologias usadas para dar continuidade ao acompanhamento.

Analisando a tabela, verifica-se, pela resposta de um docente, que se adaptou aos meios à e situação de cada família. A maioria das famílias utilizou a plataforma *Teams*, usada por todos os alunos do contexto educativo, exceto três famílias. No entanto, verificou-se que foram utilizando outros meios de comunicação em simultâneo, nomeadamente o e-mail, o WhatsApp, o Zoom, a videochamada e o telefone. Respostas, que coincidem com a dos docentes. Apenas uma família não possuía meios e conhecimentos informáticos. Mesmo depois de lhe ter sido fornecido um computador por parte do Agrupamento de Escolas, a docente teve de encontrar outra alternativa de acompanhamento ao aluno, nomeadamente através do telefone, onde foi combinada outra forma de trabalho.

Seguidamente, torna-se importante compreender, se todos os alunos participaram nas aulas síncronas com a turma onde estão incluídos e os constrangimentos sentidos.

| Famílias  | Docentes de Educação Especial   |
|---|---|
| <p><b>A</b> “<b>Sim, todos os dias</b>...eu estava presente a apoiar, mas estava escondida. Tive que ficar de baixa, seis meses para acompanhar as aulas e ficar com ele. Comprámos um computador novo. Faleceu a avó nesse tempo e tive que dar apoio ao avô.”</p> <p><b>B</b> “As aulas eram <b>todos os dias</b>, mas <b>não estive presente, não sentimos essa necessidade...</b> é uma <b>aluna com multideficiência</b>.”</p> <p><b>C</b> “Penso que as aulas eram diárias, mas <b>não estive presente...</b> é uma aluna com multideficiência.”</p> <p><b>D</b> “<b>Não, ele não gosta da escola</b>, mas havia aulas com a turma, todos os dias.”</p> <p><b>E</b> “Houve contacto com os professores, mas <b>não estive nas aulas por organização da família, o computador era necessário para a irmã...</b>”</p> <p><b>F</b> “<b>Sim</b>, todos os dias, uma hora...eu estava no início e depois ficava à distância, a professora fazia perguntas adaptadas ao seu ritmo e ele participava. Tinha também as AECS pela plataforma, a Educação Física é que era mais sugestão para os pais. A partir de maio eu <b>tive que ir trabalhar e tive que contratar apoio particular para ajudar</b>.”</p> <p><b>G</b> “<b>Sim</b>, eram sempre semanais e <b>não senti nenhuma dificuldade</b>.”</p> <p><b>H</b> “<b>Sim</b>, diariamente... <b>não houve constrangimentos</b>, participou ativamente em todas as aulas.”</p> | <p><b>1</b> “<b>Algumas sim, outras não... perguntei às famílias se queriam ou não, os que responderam que não</b>, fiz alguns contactos via Teams esporadicamente...”</p> <p><b>2</b> “<b>Sim</b>, duas vezes por semana, embora só estivessem em algumas disciplinas como Música e Educação Física e uma aluna esteve nas aulas de História e Ciências.”</p> <p><b>3</b> “<b>Sim, apenas um aluno não estive presente...</b>, segundo informação dos professores e Encarregados de Educação...um constrangimento sentido, foi provavelmente o que eu senti com um aluno, <b>o facto de a mãe estar a trabalhar e este sozinho, não conseguir aceder à plataforma</b>.”</p> <p><b>4</b> “<b>Sim</b>, duas vezes por semana... <b>não houve constrangimentos</b>, porque o aluno esteve acompanhado por um adulto.”</p> |

Tabela 3 - Participação nas aulas síncronas com a turma onde está incluído e constrangimentos sentidos.

Verifica-se, através das respostas das famílias, que metade dos alunos participaram nessas aulas e outra metade não participou. De acordo com os docentes, os seus alunos participaram, nas aulas síncronas com a turma, apenas um, refere que um aluno não participou. Uma docente salientou que questionou os pais relativamente ao interesse em assistir a estas aulas, e nem todos mostraram vontade.

No que se refere a constrangimentos, uma mãe de uma criança que não participou referiu que “não esteve por organização familiar, uma vez que o computador foi necessário para a irmã”, outra referiu que “ele não gosta da escola” e outra, que não sentiu essa necessidade, salientando que é aluno com multideficiência. Apenas duas famílias referiram que não sentiram constrangimentos.

De acordo com os docentes, dois referiram que não verificaram constrangimentos, um outro, salientou que houve famílias que não mostraram muito interesse em estar presentes nas aulas síncronas e outro docente que refere “o facto de a mãe estar a trabalhar e este, sozinho, não conseguir aceder à plataforma.”

Em suma, conclui-se, que houve de facto constrangimentos diversificados, na participação das aulas síncronas com a turma onde o aluno está incluído, no qual esteve condicionada pela disponibilidade e interesse das famílias em estar presentes nas aulas, pela logística familiar e pela motivação do aluno.

No que concerne à participação dos alunos, nas aulas síncronas, em sessões individuais com os docentes de Educação Especial, e no que se refere aos constrangimentos sentidos, as respostas foram as seguintes:

| Famílias  | Docentes de Educação Especial  |
|---|--|
| <p><b>A</b> “<b>Sim</b>, todos os dias...trabalhou muito, houve um dia que tiveram aula todos juntos, no dia da criança, com os alunos da sala de Educação Especial, foi espetacular... mas <b>houve uma altura que ficou com ataques de pânico</b>, tive que recorrer à psicóloga da escola, ele tinha medo por causa do que se estava a passar e depois a avó também morreu nessa altura... a Psicóloga foi muito disponível e deu o contacto dela para o que fosse preciso.”</p> <p><b>B</b> “<b>Sim</b>, uma vez por semana...Só nas tarefas que eram possíveis, músicas conhecidas e vídeos simples, com ajuda...ouvira a voz da professora e ficava muito contente...as aulas serviram essencialmente para continuar a ver e ouvir a professora.”</p> <p><b>C</b> “<b>Tivemos alguns contactos</b> com a professora por telefone, mas só comigo...”</p> | <p><b>1</b> “<b>Alguns foram participando</b>, mas a distância é muito limitadora. Por vezes <b>havia falhas na net, as aulas eram muito longas porque as famílias dispersavam muito</b>, e nem sempre se trabalhava o que era esperado, <b>as aprendizagens eram pouco exploradas</b>... as aulas estavam marcadas no horário, três vezes por semana.”</p> <p><b>2</b> “<b>Sim</b>, duas vezes por semana, sempre com os adultos presentes. <b>O constrangimento surgiu no início, com a palavra-passe</b>, que foi ultrapassado com a ajuda do agrupamento.”</p> <p><b>3</b> “<b>Sim</b>, duas vezes por semana, <b>apenas um aluno não participou devido a não ter acompanhamento por parte da Encarregada de Educação, por estar a trabalhar e este não conseguir aceder à plataforma sozinho</b>. No entanto realizou atividades através do email do Agrupamento... a mãe vinha buscar e trazer as atividades.”</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>D</b> “<b>Tivemos alguns contactos</b> com a professora por telefone, mas só comigo...só de vez em quando.”</p> <p><b>E</b> “<b>Sim</b>, a professora dava-nos as orientações e nós fazíamos, depois dos trabalhos feitos, enviávamos à professora... no entanto, tive que reorganizar os horários de trabalho com o pai, para estar sempre alguém em casa. <b>Só temos um computador e era para a irmã que está na universidade e também estava em casa.</b>”</p> <p><b>F</b> “<b>Sim</b>, três vezes por semana... mas só começaram a ser mais orientadas a partir de maio, até lá andei meio perdida, também tinha terapia da fala via Zoom a nível particular, <b>ela participava nas aulas, mas quando se cansava ele desligava o computador</b>, tínhamos que o cativar, pois às vezes era um pouco repetitivo... <b>às vezes a net ia abaixo</b>... Nestas aulas ele tinha que ter alguém a orientar.”</p> <p><b>G</b> “<b>Sim</b> sempre, todas as semanas...<b>não senti nenhuma dificuldade</b>, correu tudo muito bem.”</p> <p><b>H</b> “<b>Sim</b>, e em sessões com os alunos do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)... semanalmente.”</p> | <p><b>4</b> “<b>Sim</b>, semanalmente... <b>o constrangimento que senti, foi a falta de rede, com cortes.</b>”</p> |
|--|--|

Tabela 4 - Participação nas aulas síncronas, em sessões individuais e constrangimentos sentidos.

Tanto as famílias como os docentes, referiram que os alunos participaram nas aulas síncronas, em sessões individuais. No que se refere a constrangimentos, uma família mencionou que o facto do filho ter ficado com ataques de pânico “foi o mais difícil”. Apenas uma família destacou que o filho tinha também terapia da fala via Zoom e por vezes perdia a motivação, mencionando também, falhas ao nível da *internet*.

Quanto a estas aulas, um docente, refere que “a distância é muito limitadora”, destacando que as aulas se tornavam muito longas uma vez que as famílias se dispersavam muito e “as aprendizagens eram pouco exploradas”. Dois docentes salientaram falhas na internet, outro referiu que se deparou com algumas dificuldades, inicialmente, com a palavra-passe para entrar na plataforma, mas que foi resolvido. Um outro docente mencionou, que devido ao facto de um aluno não ter tido acompanhamento por parte da Encarregada de Educação, por estar a trabalhar, este “não conseguiu aceder à plataforma sozinho” e não conseguiu participar nestas aulas.

Neste sentido, tal como nas aulas síncronas com a turma onde estão incluídos, conclui-se que as respostas são variadas no que se refere a constrangimentos com a participação nas aulas síncronas em sessões individuais, nomeadamente dificuldades das famílias em lidar com

determinados comportamentos, motivação do aluno, falhas técnicas ao nível da internet. Para os docentes, pouca exploração das aprendizagens, falhas de internet, constrangimentos técnicos ao nível da informática e falta de disponibilidades das famílias.

Relativamente à capacidade das famílias para estimular o desenvolvimento dos alunos de acordo com as orientações dos docentes de Educação Especial, e dificuldades sentidas, as respostas foram as seguintes:

| Famílias  | Docentes de Educação Especial  |
|---|--|
| <b>A</b> “ <b>Sim</b> , correu muito bem, consegui ajudar nos trabalhos, <b>só senti mais dificuldades quando começou a ter ataques de pânico.</b> ”  | <b>1</b> “Não era fácil, <b>penso que nem sempre conseguiam</b> , era mais fácil para os que tinham irmãos mais velhos que ajudavam.”                                |
| <b>B</b> “ <b>Sim</b> , não eram bem tarefas escolares, eram coisas simples, que ela gostava de fazer, <b>não senti dificuldades.</b> ”   | <b>2</b> “ <b>Sim, conseguiram</b> uma com mais dificuldades em adaptar-se ao Teams do que outra, de acordo com a adaptação do respetivo adulto que as acompanhava.” |
| <b>C</b> “ <b>Sim</b> , ela não faz tarefas específicas, depende totalmente do adulto para tudo, eu já estou habituada... mas <b>quando está muito tempo no mesmo lugar começa a ficar mais alterada, foi o mais difícil.</b> ” | <b>3</b> “ <b>Sim, conseguiram.</b> ”  |
| <b>D</b> “ <b>Não podia estar com ele em casa sempre, tinha de trabalhar</b> , por isso foi para a aldeia com a tia... não estava muito tempo em casa, <b>passou mais tempo no campo.</b> ”                                     | <b>4</b> “ <b>Sim, conseguiram.</b> ”  |
| <b>E</b> “ <b>Sim</b> , também fazíamos as tarefas das terapeutas... <b>não sentimos dificuldades.</b> ”  |  |
| <b>F</b> “ <b>Eu participei pouco</b> , porque tive que ir trabalhar, mas arranjei uma pessoa que era capaz de o acompanhar.”   |  |
| <b>G</b> “ <b>Sim</b> , o professor mandava materiais por e-mail e explicava como era para fazer e eu fazia com a minha filha. <b>Não senti dificuldades.</b> ”   |  |
| <b>H</b> “ <b>Sim, não senti nenhum constrangimento.</b> ”  |  |

Tabela 5 - Capacitação para estimular o desenvolvimento do aluno/orientação nas tarefas escolares e dificuldades sentidas.

No que concerne à capacitação para estimular o desenvolvimento dos alunos, todas as famílias referiram que conseguiram, apesar de terem sentido constrangimentos. Uma família referiu que a aluna não fez tarefas específicas, que “depende totalmente do adulto para tudo” e

quando está no mesmo lugar muito tempo “começa a ficar muito alterada, e aí é mais difícil”. Duas famílias referiram que tiveram que ir trabalhar e não estiveram muito tempo com os filhos, e uma inclusive referiu que teve de pedir ajuda a uma pessoa para poder acompanhar o filho. Apenas três famílias não salientaram dificuldades nenhuma. A opinião dos docentes, coincide com a das famílias, considerando, que foram capazes de estimular o desenvolvimento dos filhos, apenas um docente refere que nem sempre conseguiam, “que era mais fácil para os que tinham irmãos mais velhos que ajudavam”. Desta forma, conclui-se que, assim como há famílias que não sentiram constrangimentos, verificam-se algumas que sim, e que esses estiveram relacionados com as dificuldades específicas de cada criança e a disponibilidade da família para fazer um acompanhamento diário.

Na tentativa de responder a todos os objetivos propostos, considerou-se fundamental compreender, se os alunos realizaram aprendizagens ao longo do período de confinamento, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

| Famílias  | Docentes de Educação Especial   |
|---|---|
| A “ <b>Sim</b> trabalhou muito, leu muito e desenvolveu a matemática... mas tinha muitas saudades dos colegas.” | 1 “Penso que <b>apenas consolidaram aprendizagens</b> que já tinham sido trabalhadas na escola.”  |
| B “ <b>Não</b> , foi para manter o contato com a professora.”   | 2 “Conseguiram realizar <b>algumas aprendizagens</b> , pelo menos conseguiram manter o contato com os colegas, professores e não esqueciam as aprendizagens já adquiridas.” |
| C “ <b>Não</b> houve.”  |   |
| D “ <b>Não</b> .”   | 3 “ <b>Algumas</b> .”   |
| E “ <b>Foi tentar manter o que já conseguia fazer</b> , não houve nada de novo.”                                | 4 “ <b>Sim, algumas</b> .”  |
| F “ <b>Sim</b> com ajuda suplementar <b>começou a ler palavras simples</b> , mais foi preciso muito trabalho.”  |   |
| G “ <b>Sim</b> , na <b>motricidade fina e concentração e memória</b> .”   |   |
| H “ <b>Sim</b> , na <b>motricidade global, e ao nível cognitivo na escrita de números e letras</b> .”           |   |

Tabela 6 - Aprendizagens realizadas no período de confinamento.

Da análise feita, constata-se que, três famílias consideram que não realizaram aprendizagens, uma família salientou que “manteve o que já conseguia fazer” e quatro famílias referem que se registaram aprendizagens, ou seja, metade das famílias consideram que não houve progressos e outra metade considera que sim. Uma família, referiu que o filho “trabalhou muito, leu muito e

desenvolveu a matemática”, outra que “desenvolveu a motricidade fina, a concentração e a memória”, outra que “começou a ler palavras simples” e por fim outra, que “desenvolveu a motricidade global e ao nível cognitivo, na escrita de números e letras”.

Na opinião dos docentes, três consideraram que os alunos realizaram alguns progressos, apenas um, considera que apenas consolidaram as aprendizagens “que já tinham sido trabalhadas na escola”. Neste sentido, verifica-se que existe alguma coincidência das respostas dadas pelas famílias e pelos docentes. De acordo com a análise das respostas das famílias, conclui-se que, as crianças que não realizaram aprendizagens são as que apresentam limitações significativas.

Por fim, importa perceber, de acordo com os docentes e famílias inquiridas se houve aspetos positivos. A tabela que se segue, mostra as respostas dadas por estas.

| Famílias   | Docentes de Educação Especial   |
|--|---|
| <b>A</b> “Sim, tive mais tempo para estar com ele, fizemos o nosso melhor...eu acho que aprendeu coisas novas.”  | <b>1</b> “Poucos, para mim foi cansativo motivar e manter motivadas as famílias ao fim de algum tempo. As famílias dominavam as aulas e nem sempre eram facilitadores na exploração dos conteúdos.” |
| <b>B</b> “Teve mais tempo com a família, fomos algum tempo para ao pé da avó, andamos muito na rua e no campo.”  | <b>2</b> “Para os alunos foi bom, conseguiram passar mais tempo com as famílias e adquirir mais competências tecnológicas.”   |
| <b>C</b> “Tive mais tempo para estar com ela, mas o poder ir para o ESPAÇO MAIS foi bom, porque assim pude ir trabalhar que também é preciso.”   | <b>3</b> “Apesar de não ter havido muitos constrangimentos, este ensino não é benéfico para estes alunos, porque requerem total apoio individualizado e nem sempre as famílias conseguem dar”       |
| <b>D</b> “Não teve nada de bom.”   | <b>4</b> “Sim, acho que os meninos gostavam de mexer no computador e o facto de ser um ensino individualizado, permitiu o ensino ao ritmo do aluno.”  |
| <b>E</b> “Não foi um período muito fácil, tivemos que alterar muita coisa.”  |   |
| <b>F</b> “Estava mais tempo connosco e ficou mais mimado, fica mais abusador. Aproveitamos mais o tempo em família, demos caminhadas perto de casa, porque também não podíamos ir aos avós.” |   |
| <b>G</b> “Sim, mais proximidade com os professores, falávamos todas as semanas.”   |   |
| <b>H</b> “Sim, mais proximidade com a escola e uma ponte mais próxima e contínua com a escola.”  |   |

Tabela 7 - Aspetos positivos com o Ensino a Distância.

No que se refere aos aspetos positivos com este acompanhamento realizado à distância, devido à pandemia por Covid-19, duas famílias não consideraram aspetos positivos, outras duas

referiram como benéfico “uma maior proximidade com os professores” e três salientaram o facto da criança poder estar “mais tempo em família”.

Na opinião dos profissionais de educação, um docente referiu como vantajoso o “passar mais tempo com a família e a aquisição de mais “competências tecnológicas”. Outro docente, salienta o facto de os alunos gostarem de trabalhar com os computadores e que, por ser um ensino mais individualizado “permitiu um ensino ao ritmo do aluno”.

Um docente, considera que existiram poucos benefícios com este ensino, salientando que “foi cansativo motivar e manter motivadas as famílias ao fim de algum tempo” e, na opinião de outro, “este ensino não é benéfico para estes alunos, porque requerem total apoio individualizado e nem sempre as famílias conseguem dar”.

## Conclusão

O resultado deste estudo, permite-nos compreender o impacto do Ensino a Distância, em tempos de pandemia, no que se refere ao trabalho desenvolvido com os alunos que beneficiam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, num contexto educativo específico.

De um modo geral, de acordo com as respostas dos docentes de Educação Especial e das famílias, podemos considerar que houve um esforço dos docentes de Educação Especial para chegar a todos os alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, procurando estratégias, através dos meios tecnológicos possíveis e disponíveis, readaptando-se no sentido de colmatar as falhas e as barreiras de uma modalidade de Ensino a Distância.

Conclui-se que foi efetuado o acompanhamento a todos os alunos, embora de forma diferente, tendo em conta as necessidades e a dinâmica familiar.

Neste sentido, o professor desempenhou um papel fundamental ao longo de todo o processo, pois, o propósito deste face aos alunos, contribuiu para que se conseguisse concretizar o Ensino a Distância. Tal como refere Sil (2004, p.67), *as atitudes do professor face ao aluno são significativamente importantes na construção do ambiente educativo, no desenvolvimento da relação pedagógica e na estruturação dos climas de aprendizagem.*

Houve de facto constrangimentos, em todo o processo, ao longo do confinamento, que estiveram relacionados com a participação dos alunos nas aulas síncronas, com a turma onde estão incluídos, com a participação nas aulas síncronas, em sessões individuais com os docentes de Educação Especial e também com a capacidade das famílias para estimular o desenvolvimento do seu educando.

Registou-se a situação de um aluno, que não possuía computador e que apesar da escola ter cedido um para a continuidade do acompanhamento à distância, não foi utilizado, devido à falta de conhecimentos informáticos para aceder à plataforma, quer por parte do aluno, quer por parte da família, o que comprometeu o Ensino a Distância. More e Kearsley (1996) citados por Rurato e Gouveia (2004) salientam, além da importância dos métodos organizacionais e administrativos específicos, a importância dos métodos de comunicação eletrónica ou outra tecnologia, como técnica especial quando se parte para um trabalho à distância, uma vez que a aprendizagem ocorre num lugar diferente em relação ao professor.

Apenas estiveram presentes nas aulas síncronas com a turma, metade dos alunos com Adaptações Curriculares Significativas. Os fatores condicionantes, estiveram relacionados com a logística familiar, falta de motivação do aluno e falta de interesse dos pais em assistirem as aulas síncronas com a turma, pois ainda prevaleceu a ideia que é pouco vantajoso para os alunos, com limitações significativas, estarem presentes nas aulas com a turma. De facto, a inclusão dos alunos com medidas adicionais, ainda é um desafio constante. Tal como referem Sanches e Teodoro (2006, p.72) *é um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.*

Como considera Carvalho (2000, p.92) a escola inclusiva não se constrói só por decreto, sem o empenho e cooperação de todos os intervenientes, alunos, pais, familiares, professores, auxiliares e comunidade envolvente *a legislação não surtirá o efeito desejado, não passando de um conjunto de boas intenções.*

No que se refere às aulas síncronas em sessões individuais, todos os alunos participaram, no entanto, também se registaram constrangimentos. Dificuldades em lidar com determinados comportamentos, falta de motivação e falhas técnicas ao nível da internet, que foram colmatadas com outras estratégias. Na opinião de um docente, as aprendizagens foram pouco exploradas, uma vez que as famílias dispersavam muito e neste sentido torna-se importante em situações futuras, repensar em estratégias, com as famílias, estabelecendo momentos de diálogo e outros apenas para aprendizagens.

O fator da motivação, foi referido em todos os momentos do trabalho à distância, quer nas aulas síncronas, com a turma e em sessões individuais e quer na intervenção dos pais com o aluno que é de facto importante para que as aprendizagens aconteçam. Neste sentido, em situações futuras, torna-se fundamental que o docente encontre estratégias de motivação para captar a atenção dos alunos e também que faça um trabalho nesse sentido com as famílias. Conforme defende Oliveira (1999, cit. in Simão, 2005) a motivação deve ser considerada como

um meio de alcançar o sucesso escolar, e para que tal aconteça, o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável, que vá ao encontro do seu interesse pessoal. Um aluno que se sente motivado encontra-se disposto para aprender de forma autónoma (Ajello, cit. in Pereira, 2010).

Quando se parte para um Ensino a Distância, o acompanhamento constante das tarefas escolares, por parte de um adulto, torna-se importante, dado as dificuldades específicas destes alunos, o que nem sempre é possível. Um docente, reforçou como dificuldade sentida, a falta de disponibilidade de uma família em se envolver nas tarefas escolares do filho, devido ao facto de estar a trabalhar. De acordo com Carvalho (2011), fatores ligados ao macrossistema, tais como fatores sociais e económicos podem ter um profundo impacto nas famílias.

No entanto, é de realçar, que na sua maioria, foi conseguido um envolvimento das famílias na orientação das tarefas escolares dos filhos, considerada de extrema importância. Sheldon e Epstein (2002) salientam vantagens do envolvimento parental, que aparecem associadas não só a melhores resultados escolares, mas também à diminuição de comportamentos disruptivos e do absentismo escolar, e atitudes mais positivas face à escola.

No que concerne às aprendizagens, verificou-se pelas respostas das famílias, que os alunos conseguiram realizar algumas, ao longo do período de confinamento. Os que não registaram algum progresso, apresentam níveis de funcionalidade reduzido (multideficiência).

Refletindo sobre a entrevista da família B, de um aluno com estas características, pode verificar-se, que apesar de ter sido acompanhado, não participou nas aulas síncronas com a turma, uma vez que a mãe não sentiu essa necessidade. Apenas esteve presente nas sessões individuais. Na opinião da mãe, os contactos com a docente, foram apenas para a criança a ver e conversar, considerando que o acompanhamento à distância não permitiu progressos.

Neste sentido, tal como afirma Pereira (1996) o conhecimento das necessidades individuais da família poderá influenciar o comportamento dos pais, e os profissionais deverão ter em consideração essas mesmas necessidades no momento em que pede *colaboração direta no programa educativo*. O mesmo autor refere ainda, que ao adotar este procedimento *permitirá preparar famílias atuantes em vez de famílias culpabilizadas e envergonhadas por falharem na adesão às tarefas que os educadores entendem ser as adequadas para os seus filhos* (p.35).

Desse modo, pode concluir-se, tal como no estudo realizado pela FENPROF (2020), relativamente ao Ensino a Distância implementado durante o período de confinamento devido à COVID – 19 que as desigualdades se agravaram. Salienta-se a opinião de um docente, ao referir, que o Ensino a Distância, não está em sintonia com a inclusão.

No que se refere aos aspetos positivos do Ensino a Distância no período de confinamento, nem todos os participantes têm a mesma opinião. Esta divergência, esteve relacionada com a existência ou não de barreiras ao longo da intervenção. Conclui-se que o acompanhamento dos alunos que não acarretou constrangimentos trouxe oportunidades, nomeadamente mais tempo em família, permitiu um trabalho mais individualizado, ao ritmo do aluno, maior proximidade com os professores, alunos mais motivados, pelo uso do computador e, conseqüentemente aquisição de mais competências tecnológicas.

No que se refere à importância da relação da proximidade entre Família e Escola, segundo Bronfenbrenner (1996), surge como fundamental no desenvolvimento sociocognitivo do sujeito em contexto escolar. Neste sentido, favorecer a relação casa e escola, os dois microssistemas nos quais o indivíduo em desenvolvimento passa a maior parte do tempo, repercute diretamente no sujeito em formação.

De acordo com Silva (2009) citado por Sousa e Sarmento (2010, p. 149) *quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens*. A forma como é desenvolvida e encarada essa missão em comum é que determina o sucesso.

As famílias e os docentes que não consideraram aspetos positivos, foram confrontados com dificuldades. Dificuldades das famílias em lidar com determinados comportamentos dos filhos e em fazer um trabalho específico. Por outro lado, constrangimentos dos docentes, para motivar e manter motivadas as famílias ao fim de algum tempo e também porque são alunos que requerem total apoio individualizado e nem sempre as famílias o conseguem dar. Neste sentido, quando se parte para o Ensino a Distância torna-se importante, que o docente verifique os eventuais constrangimentos e necessidades de cada aluno/família em particular, de forma a adaptar os meios, os recursos e as estratégias.

## Referências

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, Urie. (1996) *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, O. & Peixoto, L. (2000). *A escola Inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino: O valor da intervenção precoce*. Porto: Legis Editora.

- Decreto-Lei n.º 1-A/2020 – Diário da República n.º56/2020, 3º suplemento, Série I de 2020-03-09. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020 – 2º suplemento, I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 54/2018, 6 de julho. Diário da República n. 129/2018 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Federação Nacional de Professores FNPROF (2020). E@D – A perceção dos professores. [https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_12667/Ancos/ED - a percecao dos professores.pdf](https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/Ancos/ED_-_a_percecao_dos_professores.pdf) (Acedido em 13/12/2020)
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. 5th Edition. London: Pearson.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª edição. México: McGraw-Hill.
- Manzini, E., J. (2004). Entrevista. Semiestruturada: Análise de objetivos e de roteiros. In Seminário Internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate. *Anais... Bauru: USC*, 2004.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, M. L. N. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34(1), 31-53.
- Portaria n.º 359/2019 - Diário da República n.º 193/2019, Série I de 2019-10-08. Educação.
- Rurato, P. & Gouveia, L. B. (2004b). Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática. *Revista faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 1, 85-91.
- Rurato P. & Gouveia L. B. (2004a). História do ensino a distância: Uma abordagem estruturada. *Revista da faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 1, 159-168.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. ISSN 1645-7250.
- Sousa, M & M, Sarmiento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.

- Sheldon, S. & Epstein, J. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, 4-26.
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Silva, L. F., & Russo, R. F. S. M., (2019). Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. *Revista de Gestão e Projetos*, 10, 1-6.
- Simão, R. I. P. (2005). *A Relação entre Actividades Extracurriculares e Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos*. Monografia final de curso – Licenciatura em Psicologia. Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs. Ensino Tradicional*. Monografia. Universidade Fernando Pessoa.