



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Educação Inclusiva — História, Teoria, Prática e Desafios de Operacionalização de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) no Âmbito do Ensino à Distância (E@D) em Tempo de Pandemia COVID–19

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial - Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor

2023, Susana Margarida da Fonseca Ribeiro.



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Susana Margarida da Fonseca Ribeiro

Educação Inclusiva — História, Teoria, Prática e Desafios de Operacionalização de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) no Âmbito do Ensino à Distância (E@D) em Tempo de Pandemia COVID–19

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Mestre/Especialista Isabel Cristina Neves Borges

Setembro, 2023.

Agradecimentos

Com maior ou menor intensidade, todos os trabalhos académicos são o corolário de um esforço coletivo. Esta dissertação não se desvia desta regra.

O primeiro sinal de reconhecimento dirige-se à Senhora Professora Isabel Borges, orientadora da dissertação, sem a qual o corrente estudo não veria a luz do dia. Agradeço-lhe por ter sempre respeitado os meus peculiares ritmos pessoais e profissionais de trabalho, nem sempre consentâneos com o rigor que, comprovadamente, conferiu ao acompanhamento deste documento.

Também estou deveras grata à Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), por em boa hora ter instituído na sua oferta formativa o curso de *Mestrado em Educação Especial — Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor*: um sentido bem-haja a todos, em particular à atual coordenadora do mestrado, Senhora Professora Madalena Baptista.

Agradeço, ainda, às seguintes individualidades: Valter Branco; Hugo Branco; Afonso Neves; Catarina Branco; Luís Pereira; e, em especial, a Fátima Véstia, esta última pela amizade, encorajamento e permanente disponibilidade.

Uma palavra de gratidão devo endereçar, também, à minha entidade patronal, o estabelecimento de ensino acolhedor do estudo de caso desta dissertação, e aos colegas que, na qualidade de entrevistados, tão diligentemente intervieram nessa crucial parte empírica do presente trabalho, o estudo de caso.

Em fecho desta nota de índole mais pessoal, agradeço ao Carlitos, pela tranquilidade, e ao meu querido MG, por tudo.

Coimbra, 22 de agosto de 2023.

Título: Educação Inclusiva — História, Teoria, Prática e Desafios de Operacionalização de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) no Âmbito do Ensino à Distância (E@D) em Tempo de Pandemia COVID–19

Resumo. Esta dissertação centra a sua discussão no assunto da educação inclusiva. Firmada em pressupostos ontológicos subjetivos e em pressupostos epistemológicos qualitativos/interpretativos, o estudo começa por dedicar atenção à história, à teoria, à legislação e ao enquadramento global da educação inclusiva, após o que se segue a narração e a explicação de um estudo de caso descritivo. Este estudo de caso realizou-se numa instituição escolar portuguesa com contrato de associação com o Estado e objetivou descrever e compreender o impacto, na mobilização das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), do recurso à modalidade de Ensino à Distância (E@D), originado pela pandemia COVID-19. Em complemento, também se procurou compreender de que forma as MSAI promovidas pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) desse estabelecimento escolar foram mobilizadas em tempos E@D no contexto da pandemia COVID-19. Para a recolha de dados, foram utilizados os seguintes métodos: análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com registo áudio (estas analisadas de acordo com a abordagem análise de conteúdo). Com base nos métodos de geração de informação precedentes, foi possível concluir, de um ponto de vista global, que as MSAI foram asseguradas de forma cabal, que a sua operacionalização foi efetuada maioritariamente com recurso à plataforma *Microsoft Teams* e que a EMAEI conseguiu fazer isto de uma forma célere, eficaz e em linha com os princípios estabelecidos a legislação-chave da inclusão em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Palavras-chave: COVID-19; Educação Inclusiva; Ensino à Distância; Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI); Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI).

Title: *Inclusive Education — History, Theory, Practice and Operational Challenges of a Multidisciplinary Team to Support Inclusive Education (EMAEI) in the Ambit of Distance Learning (E@D) in the COVID–19 Pandemic Times*

Abstract. *This dissertation focuses its discussion on the subject of inclusive education. Based on subjective ontological assumptions and qualitative/interpretive epistemological assumptions, the study begins by paying attention to the history, theory, legislation and global framework of inclusive education, after which it is followed by the narration and explanation of a descriptive case study. This case study was carried out in a Portuguese school institution with an association contract with the State and aimed to describe and understand the impact, in the mobilization of Support Measures for Learning and Inclusion (MSAI), of the use of the Distance Learning modality (E@D), caused by the COVID-19 pandemic. In addition, an attempt was also made to understand how the MSAI promoted by the Multidisciplinary Team to Support Inclusive Education (EMAEI) of that school were mobilized in E@D times in the context of the COVID-19 pandemic. For data collection, the following methods were used: document analysis, participant observation and semi-structured interviews with audio recording (these analyzed according to the content analysis approach). Based on the previous methods of generating information, it was possible to conclude, from a global point of view, that the MSAI were thoroughly ensured, that its operationalization was carried out mainly using the Microsoft Teams platform and that EMAEI was able to do this in a quickly and effectively way and also in line with the principles established by the key legislation for inclusion in Portugal, Decree-Law n.º 54/2018, of July 6.*

Keywords: *COVID-19; Inclusive Education; Distance Learning; Multidisciplinary Team to Support Inclusive Education (EMAEI); Support Measures for Learning and Inclusion (MSAI).*

Índice

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: ASPETOS HISTÓRICOS, CONCEPTUAIS, LEGAIS E CONTEXTUAIS.....	5
2.1 Educação inclusiva: percurso histórico	6
2.2 Marcos legislativos principais da educação inclusiva em Portugal.....	22
2.3 A mudança de paradigma: o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	34
2.4 O advento da doença COVID-19 e a urgência da transição digital	43
CAPÍTULO III – ESTUDO DE CASO	51
3.1 Considerações preambulares: alguns traços contextuais específicos	52
3.2 Metodologia, método e estratégia da investigação	54
3.3 Modelo teórico da investigação.....	62
3.4 Apresentação e caracterização da instituição acolhedora do estudo de caso	64
3.5 Enquadramento global do estudo de caso	67
3.6 Apresentação, análise e discussão dos resultados	72
CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS	91

LISTA DE ACRÔNIMOS

APSI – Apoio Psicopedagógico.

ARA – Antecipação e Reforço das Aprendizagens.

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas.

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

COVID-19 – *Coronavirus Disease*.

DCAPS – Desenvolvimento de Competências de Autonomia Pessoal e Social.

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

DMEEE – Desenvolvimento de Metodologias e Estratégias de Ensino Estruturado.

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem.

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

FAED – Frequência do Ano de Escolaridade por Disciplinas.

FENPROF – Federação Nacional dos Professores.

FNE - Federação Nacional da Educação.

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

PIT – Plano Individual de Transição.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

LISTA DE SIGLAS

AC – Acomodações Curriculares.

ACNS – Adaptações Curriculares Não Significativas.

ACS – Adaptações Curriculares Significativas.

AE – Aprendizagens Essenciais.

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

AT – Apoio Tutorial.

ATPT – Apoio Tutorial Preventivo e Temporário.

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem.

DGS – Direção-Geral da Saúde.

DP – Diferenciação Pedagógica.

E@D – Ensino à Distância.

EC – Enriquecimento Curricular.

IFACPG – Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em Pequenos Grupos.

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo.

ME – Ministério da Educação.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

PCD – Percursos Curriculares Diferenciados.

PCPS – Promoção do Comportamento Pró-Social.

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais marcos legislativos portugueses referentes à educação especial (período 1973-1985).	28
Quadro 2. Legislação promotora do acesso à educação e à integração em estabelecimentos regulares de ensino de crianças com necessidades educativas (período 1991-2001).	30
Quadro 3. Enquadramento legal e institucional da educação inclusiva em Portugal (período 2017-2018).	37
Quadro 4. Questões realizadas no âmbito das entrevistas estabelecidas na dissertação.	56
Quadro 5. Traços essenciais dos oito entrevistados no estudo (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8).	57
Quadro 6. Processo de categorização escolhido para a análise de conteúdo das entrevistas formuladas.	60
Quadro 7. Modelo teórico da investigação concernente ao capítulo III da dissertação...	62
Quadro 8. Número de alunos e de professores (anos letivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22).	65
Quadro 9. Número de alunos com MSAI acompanhados pela EMAEI (anos letivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22).	72
Quadro 10. Alunos com MSAI, no 3.º período (anos letivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22).	73
Quadro 11. Tipologia das MSAI mobilizadas nos anos letivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22 (por período letivo).	74
Quadro 12. Grelha de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada (elementos permanentes da EMAEI e docentes).	82
Quadro 13. Grelha de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada (elemento da direção).	86

CrITÉrios de redação do corpo do texto

São devidos 10 esclarecimentos prÉvios à leitura do trabalho, a saber:

(1) escreveram-se por extenso os números cardinais inferiores a 10 (um exemplo: “Enumeram-se quatro personalidades [...]”). Os números cardinais superiores (ou igual) a 10 grafaram-se com recurso a números indo-rabes, isto é, sem ser por extenso (um exemplo: “12 crianças surdas [...]”);

(2) os dias das datas foram sempre redigidos com numeração indo-rabe (um exemplo: “5 de abril de [...]”);

(3) em citações de documentos não contemporâneos, bem como na apresentação final das fontes e referências bibliográficas, seguiu-se a regra de atualizar para o portuguÊs moderno a ortografia e a pontuação antigas;

(4) em transcrições textuais curtas, isto é, com menos de 40 palavras, usaram-se aspas, naturalmente, e indicou-se a página consultada (ou as páginas consultadas);

(5) as transcrições textuais longas, ou seja, com 40 ou mais palavras, foram inseridas no texto em bloco separado, sem aspas, em linhas retraídas à direita e à esquerda e com um corpo de letra de tamanho menor do que o do texto normal do corpo do texto;

(6) o itálico foi usado para grafar estrangeirismos (exceto os antropnimos) e para realçar, por algum motivo, determinadas palavras ou partes do texto;

(7) no corpo do texto, no caso dos títulos e subtítulos dos livros, assim como na legislação, todas as palavras, exceto os artigos definidos e os termos inflexivos/invariáveis, foram grafadas com maiúscula inicial;

(8) foram introduzidos os períodos de vida dos autores e das personalidades referenciadas, sempre que essa informação adicional fosse do conhecimento da autora. Um exemplo: Louis Braille (1806–1852). No polo oposto, sempre que não se conseguiu identificar o ano de nascimento e/ou o ano de passamento dos autores e das personalidades referidas no texto, a autora optou por não efetuar referência alguma ao período das suas vidas;

(9) no conteúdo dos quadros, usou-se um corpo de letra de tamanho menor do que o do texto normal e recorreu-se ao espaçamento simples entre linhas; e, por último,

(10) em virtude de todos os quadros terem sido da responsabilidade da autora da dissertação, optou-se por não se referenciar, no seu término, a expressão “Elaboração própria”, posto que se assume que, no corrente escrito, tudo o que não tem fonte foi por si elaborado.

A **escola inclusiva**

é aquela em que “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes permitem a aquisição de níveis de educação e de formação facilitadores da sua plena inclusão social”

(Rodrigues e Baptista, 2023, p. 35).

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as questões atinentes à educação inclusiva têm sido alvo de um grande interesse da comunidade científica portuguesa do ramo do saber das Ciências da Educação. Esta asserção pode comprovar-se pela proliferação, designadamente, de cursos de doutoramento, cursos de mestrado, publicações em periódicos, encontros científicos e edições de obras coletivas, em particular, e pelo aumento, no geral, do número de trabalhos produzidos no âmbito desta área do saber, a educação inclusiva.

Na génese desta difusão, a qual tem dimensão internacional, acentue-se, radica o facto de os Governos nacionais considerarem que a inclusão escolar é uma primeira e talvez decisiva intervenção preventiva da exclusão social (Rodrigues, 2006a). Em contexto escolar, incluir significa compreender a diversidade, não abandonar nenhum estudante e abranger todos os alunos, sem exceção. Neste ângulo, este estudo situa-se no assunto da educação inclusiva.

A motivação para a escolha deste assunto prende-se com a circunstância de a autora desta dissertação, professora de História do ensino básico e secundário, desempenhar funções de gestão na área da educação inclusiva num estabelecimento nacional de ensino, mormente os cargos de docente de educação especial, coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e coordenadora da estratégia de educação para a cidadania da escola.

Sob esta perspetiva, é o seguinte o título escolhido para o corrente trabalho: “Educação Inclusiva — História, Teoria, Prática e Desafios de Operacionalização de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) no Âmbito do Ensino à Distância (E@D) em Tempo de Pandemia COVID–19”. A recente pandemia *Coronavirus Disease* (COVID-19) ativou mudanças sem precedentes nas instituições educativas, de que constituíram um significativo exemplo as vicissitudes operadas pelo muito propalado ensino à distância (doravante, E@D).

Com este fundamento, a dissertação envolve um estudo empírico da realidade (um estudo de caso), interpreta-o no seu contexto real e natural e toma em consideração os diversos pontos de vista dos intervenientes.

O pano de fundo que serviu de base à abordagem das questões levantadas pelo título desta dissertação foi o qualitativo/interpretativo, por se considerar que esta metodologia é a que melhor se adequa ao âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Estudos qualitativos/interpretativos caracterizam-se, na sua essência, por representarem contribuições para o conhecimento num contexto em que a realidade a estudar é subjetiva e não totalmente apreensível e por procurarem compreender, interpretar e descobrir os significados das ações humanas, tentando aceder ao universo pessoal dos sujeitos educativos para saber como interpretam os fenómenos sociais em que estão envolvidos.

Esta investigação justifica-se por três ordens de razão. A primeira está relacionada com motivos de ordem histórica, a segunda com causas de ordem teórica e, a última, com propósitos de ordem prática. Com efeito, a investigação assume um cariz histórico, porque as pesquisas históricas ajudam a melhor perceber o presente e a projetar o futuro. Também adota um carácter teórico, porque sempre a prática deve ser edificada à luz de uma boa teoria. E, por último, também se reveste de uma dimensão prática, já que para uma melhor compreensão do papel da educação inclusiva na sociedade, é indispensável o estudo deste fenómeno dentro do seu contexto da vida real para que se esclareça melhor, assim, de que modo é que a teoria passa à ação.

Em conformidade, identificam-se, de seguida, os objetivos definidos para esta dissertação¹:

- 1) conhecer os traços principais do percurso histórico da educação inclusiva [II.1];
- 2) identificar os marcos essenciais da legislação portuguesa relativa à educação inclusiva [II.2];
- 3) salientar a importância do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, para a mudança de paradigma ocorrida em Portugal na problemática da educação inclusiva [II.3];
- 4) compreender, no seio da educação inclusiva, a urgência da transição digital originada pela pandemia COVID-19 [II.4];
- 5) descrever e compreender o impacto, na mobilização das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), do recurso à modalidade de E@D originado pela pandemia COVID-19 [III.6] (questão-chave a investigar);

¹ Entre parêntesis retos enuncia-se o capítulo e a respetiva secção da vigente dissertação em que o objetivo foi prosseguido, abordado, compreendido, sistematizado e, no caso dos objetivos n.ºs 5 a 9, respondido.

6) estudar de que forma o regime não presencial alterou os procedimentos burocráticos da EMAEI [III.6] (questão-específica a investigar);

7) compreender como o recurso à modalidade de E@D alterou o modo de implementação das MSAI [III.6] (questão-específica a investigar);

8) conhecer quais os recursos e metodologias cuja aplicabilidade foi considerada mais bem-sucedida durante o E@D [III.6] (questão-específica a investigar); e, para finalizar;

9) analisar se o recurso aos meios digitais, naturalmente intensificado durante o E@D, alterou a necessidade de formação dos agentes educativos [III.6] (questão-específica a investigar).

Tenha-se presente que, como se intui, as secções precedentes à sexta secção do capítulo III são secções cujo objetivo consiste, *grosso modo*, em contextualizar o estudo de caso levado a cabo por esta investigação. Acresce referir que, como se deixará claro, a natureza desta dissertação, as características do fenómeno a estudar e a dos próprios objetivos escolhidos pela pesquisa para os quais se pretende dar solução, exigem, na oportunidade do capítulo II, uma focagem no corpo de conhecimentos já produzido, ou seja, dito de outra forma, exigem a elaboração de uma revisão da literatura. Esta argumentação e apresentação de ideias de terceiros feita no sentido de mapear o campo (Cardoso, Alarcão e Celorico, 2010) da educação inclusiva recorrerá a variadas unidades de análise: livros, capítulos de obras coletivas, artigos científicos, artigos profissionais ou académicos, dissertações de mestrado, teses de doutoramento, atas de comunicações apresentadas em congressos, referências legislativas e, por último, referências institucionais.

Esperam-se, entre outras, duas contribuições gerais para a literatura, uma teórica e uma prática, respetivamente. Em primeiro lugar, almeja-se que este estudo possa contribuir para que a academia passe a atribuir à história da educação inclusiva um maior relevo nos programas das suas unidades curriculares e, em segundo, enseja-se que os agentes ligados à área da educação inclusiva possam com este estudo reforçar a sua identidade profissional, compreender melhor o fenómeno da educação inclusiva num determinado contexto da vida real e aprimorar as suas competências para o exercício prático das suas funções.

Este texto está estruturado em quatro partes distintas, correspondendo a outros tantos capítulos. Depois do primeiro capítulo, a introdução, o segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico do assunto em exame, a educação inclusiva, promovendo uma reflexão sobre os seus aspetos históricos, conceptuais, legais e contextuais. Seguidamente, o terceiro capítulo confere destaque ao estudo de caso efetuado, mostrando, de forma clara, o seu contexto, o modelo global teórico subjacente à investigação empreendida, os aspetos identificadores fulcrais da entidade alvo do estudo e, como é bem de ver, os resultados obtidos. A dissertação encerra com o quarto capítulo, o aplicável à conclusão do trabalho.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: ASPETOS HISTÓRICOS, CONCEPTUAIS, LEGAIS E CONTEXTUAIS

Esta parte da dissertação assume um propósito claro. O principal objetivo que aqui se pretende alcançar é providenciar ao leitor um enquadramento sólido sobre o assunto principal do trabalho, a educação inclusiva. Este escrito acredita que o entendimento da educação inclusiva é mais bem conseguido se atender aos seus contextos histórico, conceptual e legal.

Conhecer os fundamentos históricos de qualquer área de conhecimento revela-se de crucial importância para o entendimento desse campo do saber, para o reforço da identidade profissional dos seus protagonistas e para o aumento da empatia por essa disciplina. As Ciências da Educação configuram uma parte do conhecimento global sobre a sociedade relativamente recente, mas esta constatação não implica que se negligenciem estudos, sobretudo de índole interdisciplinar, que visem conhecer melhor a riqueza histórica e cultural de uma das suas principais ramificações, a educação inclusiva. Numa palavra: interessa obter um entendimento sobre o passado da educação inclusiva e esse entendimento apenas pode ser atingindo com o recurso à História. Com a História vem, já se sabe, a construção de conceitos: os aspetos conceptuais importam, são inerentes a qualquer investigação que pretenda constituir-se como um contributo significativo para o conhecimento e configuram elementos indissociáveis tanto dos aspetos ontológicos (aspetos relacionados com a natureza/essência da realidade do assunto em estudo – subjetiva, neste caso), como dos epistemológicos (aspetos relacionados com a forma como o conhecimento sobre o assunto em estudo é alcançado – interpretativa, nesta situação). Neste campo, é sabido pela literatura que as bases ontológicas e epistemológicas de uma pesquisa devem ser divulgadas, porque irão, ambas, afetar os resultados globais da investigação.

Procurar conhecer a história da educação inclusiva constitui-se, pois, como a premissa fundamental subjacente à redação inicial deste capítulo. A partir dela, o itinerário lógico-dedutivo percorrido contempla paragens obrigatórias pelos principais aspetos relacionados com os conceitos, a legislação portuguesa, por maioria de razão, e o seu contexto recente, alterado, como se sabe, no período pandémico motivado pela doença COVID-19.

Depois destes aspetos preliminares, o capítulo prossegue com a primeira secção, a qual apresenta o percurso histórico da educação inclusiva, como se antevê. A segunda secção expõe os principais marcos legislativos da educação inclusiva em Portugal, ao passo que a terceira introduz e reflete sobre uma importante peça legislativa que veio contribuir para a mudança de paradigma da educação inclusiva no nosso país, o muito citado Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. O capítulo fecha com a quarta secção, cujo conteúdo efetua referências contextuais ao aparecimento da doença COVID-19 e à necessidade da transição digital que a mesma veio reivindicar aos agentes educativos em Portugal, em particular, num ambiente de grandes e profundas mudanças organizacionais, de que, decerto todos se recordam.

2.1 Educação inclusiva: percurso histórico

A ideia de *educação para todos* remete para o Liberalismo e para os seus ideais resultantes do pensamento iluminista. Contudo, serão necessários séculos para que, em alguns países, tal ideia se traduza numa realidade concreta. Na antecedente locução *educação para todos*, quem são *todos*? Por que é que existem ou existiram pessoas afastadas? Quem ou o que as identifica? Nestes termos, a presente secção pretende responder a estas questões atrás formuladas.

A convivência entre os seres humanos é pautada pela perceção do *Eu e os Outros*, sendo que a história humana se confunde com as histórias da exclusão e da inclusão. Inicialmente, a diferença foi encarada como uma intervenção divina e os membros que dela padeciam, ora foram divinizados, ora foram ostracizados e perseguidos. Foram as características económicas, sociais e culturais de cada época que determinaram o modo como se via a *diferença* (Silva, 2009). Esta forma de abordar a diversidade ficará intrinsecamente ligada aos aspetos culturais e históricos de cada civilização, de modo que, ainda hoje, se assiste à demonização de indivíduos com albinismo em África ou, na Ásia, à divinização de pessoas com características físicas distintas, situação em que são consideradas reencarnações de divindades.

As noções de diferença, inadaptação ou incapacidade caminham a par com o conceito de deficiência e a forma como, ao longo da história, a sociedade foi encarando as pessoas com deficiência, também se encontra umbilicalmente associada a fatores

económicos, sociais e culturais de cada época (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira e Vilhena, 1998). São os contextos e sistemas políticos que determinam o que constitui ou não constitui um desvio (Campos e Martins, 2008).

A conceção de deficiência é, na sua génese, uma construção social, que tem por referência um modelo normal do ser humano construído e aceite pela sociedade (Borges, 2020b). Mesquita (2001a, p. 29) considera que “o conceito de inadaptação está intimamente ligado às expectativas e às normas sociais” e que “o que numa sociedade é considerado inadaptado, noutra pode ser considerado perfeitamente normal”. Estas afirmações podem ser suportadas por estudos de cariz histórico e cultural. Por exemplo, Marks (1997) refere o caso da ilha de *Martha’s Vineyard*, nos Estados Unidos da América (EUA) que, no século XVIII, devido a uma condição genética na comunidade, apresentava um elevado número de população surda. Tal levou a que toda a população soubesse língua gestual. Dadas estas circunstâncias, ser surdo era o mesmo que falar francês nas zonas bilingue canadianas (Marks, 1997). Outro exemplo: na China pré-revolucionária, o ideal feminino de beleza ditava que o pé das mulheres deveria medir até 7,62 cm, ainda que tal causasse consequências incapacitantes (Marks, 1997).²

Nos dias de hoje, é consensual a aceitação da definição de *deficiência* instituída na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006)*, que estabelece no seu artigo 1.º o seguinte clausulado: “As pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros”. A este respeito, Madureira e Leite (2003, p. 17) sublinham que

a história do atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população, mais do que constituir o estudo da situação particular destes indivíduos, reflete e restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das épocas.

O modo como as sociedades encararam estas diferenças validou as distintas formas de atuação perante aqueles que se enquadravam nesse espectro.

² Esta prática, conhecida como *Pé de Lótus*, foi proibida na China a partir da instauração do regime republicano, em 1912.

Em continuação, a literatura da especialidade costuma distinguir, na história da civilização ocidental, diferentes períodos ou fases para estas abordagens perante a diferença, os quais podem ser sintetizados em quatro momentos ou pilares: fase da exclusão, fase da segregação, fase da integração e fase da inclusão (vejam-se, neste sentido, Bairrão *et al.*, 1998; Campos e Martins, 2008; Correia, 1997; Cruz e Leal, 1998; Gardou e Develay, 2005; Jiménez, 1997a, 1997b; Madureira e Leite, 2003; Mesquita, 2001a; Rosa e Trindade, 2020; Silva, 2009; Silva, 2021).

Com efeito, nos primórdios, a diferença foi percecionada como algo negativo, isto é, como uma ameaça (Campos e Martins, 2008). Assim, na Antiguidade Clássica e em grande parte da Idade Média assistiu-se a políticas extremas de exclusão, com os indivíduos a serem perseguidos, deixados a morrer ou mesmo assassinados (Correia, 1997; Madureira e Leite, 2003). Nas cidades-Estado gregas é comumente aceite que existia a prática de infanticídio. Em Esparta, as crianças consideradas à nascença débeis eram abandonadas e, em Atenas, as crianças com deficiências eram colocadas num poço situado na zona da *Ágora*, o espaço público de encontro dos cidadãos.

Foi no decurso do Medievo que surgiram as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência, fruto da piedade de nobres e de ordens religiosas fundadoras de hospícios para acolhimento de deficientes e marginalizados (Silva, 2009). Ainda na Idade Média, a Igreja Católica assumiu um papel protecionista para com os indivíduos diferentes (física e mentalmente), pelo que estes começaram a ser institucionalizados, vestidos e alimentados (Campos e Martins, 2008). Os primeiros hospícios destinados a crianças *loucas* ou *abandonadas* datam do século XII; tinham a designação genérica de *Hôtels-Dieu* e eram administrados pela Igreja Católica (Gardou e Develay, 2005). A sua criação deveu-se a uma ordem religiosa, a Ordem do Espírito Santo, que estabeleceu o primeiro em Montpellier, França (Gardou e Develay, 2005). Nesta época, a ideia de apoio é assistencial, não se pretendendo modificar os comportamentos destes indivíduos (Campos e Martins, 2008). Não obstante, algumas preocupações com o ensino de tarefas manuais e aprendizagens académicas básicas foram sendo introduzidas, progressivamente (Cruz e Leal, 1998). Neste particular, é conhecido o caso de Isabel I (1558–1603), rainha da Inglaterra e da Irlanda que, com a criação das *Poor Laws*, em 1601, se preocupou com as necessidades das pessoas com deficiência, fazendo com que se ocupassem de um conjunto variado de atividades artesanais (Sousa, 2002). Esta fase

assistencial tinha um carácter segregativo, sendo que o objetivo era o isolamento da sociedade, protegendo-a e evitando que esta se deparasse com a diferença (Campos e Martins, 2008; Mesquita, 2001a). Às crianças deficientes eram prestados cuidados de carácter asilar ou hospitalar, mas, gradualmente, começou a dar-se alguma importância à educação (Fernandes, 1988; Mesquita, 2001a; Silva, 2009).

Ainda assim, a maioria da população com deficiência estava votada ao abandono, sobretudo os que sofriam de doença ou deficiência mental. Silva (2009) faz alusão a dois casos indiciadores da forma humilhante de como eram tratados aqueles que sofriam de deficiência mental: em 1606, uma ordem real referiu que, no *Hôtel-Dieu* (em Paris), hospital que acolhia deficientes mentais, a degradação era total; em 1770, o Centro *Bethlem* (o hospital psiquiátrico mais antigo do mundo, estabelecido no século XIII em Londres), era visitado por um público que pagava para entrar e apreciar o *espetáculo*.

No entanto, datam da Época Moderna, as primeiras tentativas de integração relacionadas com pessoas com diferenças do foro sensorial, nomeadamente, surdas. Com rigor, é neste período que surgem estudos com novas perspetivas ideológicas sobre o Homem, que se refletem nos conceitos de deficiência (Campos e Martins, 2008). Divulgam-se obras de carácter científico direccionadas para o estudo da deficiência, destacando-se os trabalhos dos médicos Paracelso (1495–1541), Ambroise Paré (1510–1590) e Felix Platter (1536–1614) (Campos e Martins, 2008). De igual modo, o humanista espanhol Juan Luis Vives (1493–1540) esforçou-se para convencer os seus contemporâneos dos benefícios humanos e sociais da educação das crianças desamparadas em escolas públicas, abertas tanto a raparigas, como a rapazes (Gardou e Develay, 2005).

O primeiro relato testemunhador da educação de uma pessoa surda data do início do século XVI; da autoria do holandês Rudolphus Agricola (1443–1485), a obra, publicada de forma póstuma em 1515, em Leuven (atual Bélgica), intitulou-se *De Inventionem Dialecticam* (Sobre a Dialética da Invenção) (Cabral, 2005). O livro versou sobre uma pessoa surda que aprendeu a escrever, exprimindo, deste modo, os seus sentimentos (Cabral, 2005). Por sua vez, o italiano Girolamo Cardano (1501–1576) defendeu que a surdez correspondia mais a uma barreira à aprendizagem do que propriamente a uma condição mental, contradizendo as teorias, à época, em vigor, cujas premissas defendiam que a audição e a fala eram indispensáveis para a compreensão de ideias (Cabral, 2005). Papéis

relevantes foram também desempenhados pelos religiosos espanhóis Pedro Ponce de León (1520–1584) e Juan Pablo Bonet (1579–1633). O primeiro é reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral. Em meados do século XVI, educou no mosteiro de *San Salvador de Oña* (Oña, Burgos, Espanha), com êxito, 12 crianças surdas (Jiménez, 1997b). O segundo é também considerado um dos mais antigos defensores da metodologia oralista (Cabral, 2005); em 1620, publicou o livro *Reducción de las Letras y Arte de Enseñar a Hablar a los Mudos* (Jiménez, 1997b). Outros nomes são associados a louváveis ensaios e tentativas do empenho de ensinar surdos-mudos e cegos, como John Wallis (1616–1703), Johan Konrad Amman (1669–1724) (Ribeiro, 1873), John Bulwer (1614–1684) e George Dalgarno (1628–1687) (Cabral, 2005). No entanto, prevaleceu a segregação no acesso à educação destes indivíduos face aos restantes, facto atestado, por exemplo, nos estatutos do Colégio das Ordens Militares de S. Tiago de Espada e de S. Bento de Avis, da Universidade de Coimbra que, em 1615, referem o seguinte: “não podiam ser admitidos para colegiais [...] faltos de vista, surdos, corcovados e gagos” (Ribeiro, 1871, p. 133).

Progredindo na análise, o *Século das Luzes* trouxe a crença no poder e na utilidade da razão humana, bem como a confiança na ciência, o que, em conjunto, permitiu o desenvolvimento de diversas áreas, tais como as ciências exatas, a economia, a pedagogia e a política, entre outras. O Iluminismo pretendia romper com as trevas e a superstição medieval e trazer a luz do conhecimento, isto é, da razão, ao ser humano. A razão emancipava o Homem e surgiu a convicção de que a educação era um catalisador social. A forma como alguns filósofos iluministas apresentaram as suas teorias sobre a educação como um direito de todos contribuiu para a emergência da ideia de educação universal. Assim, Locke (1632–1704) defendeu que ninguém nasce com ideias inatas, que o indivíduo aprendia por intermédio dos sentidos e que a metodologia experimental é que validava todos os processos (Gardou e Develay, 2005). Também Rousseau (1712–1778), com a sua filosofia humanista e tolerante patente na obra *Emílio ou da educação*, desempenhou um papel fundamental ao influenciar as concepções sociais do Homem, permitindo uma nova forma de encarar a criança deficiente (Correia, 1997). Adicionalmente, o interesse de Diderot (1713–1784) pelos que sofriam de deficiência sensorial levou-o a escrever as obras *Carta sobre os Cegos para Uso dos que Vêem* e *Carta sobre os Surdos-Mudos*, livros que contribuíram decisivamente para a reabilitação e

educação de crianças portadoras de deficiência (Gardou e Develay, 2005). O desenvolvimento deste pensamento e o aparecimento de deficientes ilustres possibilitaram, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, a criação de uma concepção de deficiência com assunção de cidadania de pleno direito (Campos e Martins, 2008).

Foi nestas condições que, ainda no século XVIII, apareceu o primeiro alfabeto para ensinar deficientes auditivos, o qual, mais tarde, irá servir para o ensino de deficientes visuais (Campos e Martins, 2008). Este determinante contributo setecentista para o ensino de surdos-mudos deveu-se a Jacob Rodrigues Pereira (1715-1790), um judeu português, que, em 1741, emigrou para Bordéus e que, depois, veio a ser considerado o primeiro professor de surdos em França (Cabral, 2005). Marginalmente, registre-se que Jacob Rodrigues Pereira foi o inventor do alfabeto manual, o qual veio, mais tarde, a ser aperfeiçoado pelo Abade de L'Épée, constituindo a base do moderno ensino dos surdos-mudos (Ribeiro, 1873).³

Ainda no campo da deficiência sensorial, o francês Valentin Haüy (1745–1822) fundou, em Paris, em 1784, um instituto para crianças cegas (Jiménez, 1997b; Madureira e Leite, 2003). O carácter revolucionário do seu pensamento e da sua ação materializou-se, assim, na abertura de uma escola gratuita, destinada a instruir e a educar, sem discriminação, todas as vítimas da cegueira (Gardou e Develay, 2005). Anote-se, com particular importância, que um dos seus alunos foi o bem-conhecido Louis Braille (1806–1852), um pedagogo que mais tarde viria a criar o famoso sistema de leitura e escrita denominado alfabeto *Braille* (Jiménez, 1997b).

A partir do último quartel do século XVIII, desenvolveram-se vários trabalhos de carácter científico no domínio da deficiência, com destaque para os trabalhos de autores franceses. Nesta senda, enumeram-se quatro personalidades: Pinel (1745–1826), Esquirol (1772–1840), Itard (1775–1838) e Séguin (1812–1880). O primeiro, Philippe Pinel, defendeu que a institucionalização poderia operar alterações comportamentais significativas e, que, desta forma, seria possível devolver os deficientes/doentes mentais à sociedade, ao passo que o segundo, Jean-Étienne Esquirol, discípulo de Pinel, foi o

³ O Abade de L'Épée, de seu nome Charles-Michel de l'Épée (1712–1789), criou, em 1755, em Paris, a primeira escola pública para surdos (Jiménez, 1997b). Este religioso francês considerava que a diferença não representava uma inferioridade, muito menos uma razão de abandono educativo ou de rejeição, mas, sim, um desafio importante que obrigava o pedagogo a adaptar-se e a ultrapassar-se (Gardou e Develay, 2005).

responsável pela implementação prática de alguns dos seus pressupostos (Gomes, 2018). O terceiro autor, Jean Itard, defendeu a educabilidade de todos os seres humanos (Campos e Martins, 2008) e foi um dos precursores da educação especial das crianças atingidas por deficiência mental ou sensorial (Gardou e Develay, 2005). O último autor, Édouard Séguin, também se dedicou ao estudo das possibilidades educativas da deficiência mental (Campos e Martins, 2008).

Iniciou-se, por conseguinte, uma nova etapa conceptual da educação especial, na qual o indivíduo com deficiência passaria a receber tratamento educativo especializado, tendo sido implementadas formas de escolarização especializadas e institucionalizadas. Deste modo, entre finais do século XVIII e inícios do século XIX, começou o que Jiménez (1997b) designa por *Era das Instituições*. Como refere este autor, a *Era das Instituições* diz respeito a um período de tempo em que as pessoas que apresentassem deficiências eram institucionalizadas em estabelecimentos especializados de acordo com a tipologia de deficiência da qual padeciam. De certa forma, a *Era das Instituições* corresponde ao advento do que hoje se denomina *Educação Especial*. Todavia, continuaram a vigorar as ideias de que o apoio a prestar a estas pessoas deveria ser mais assistencial do que educativo e de que a sociedade deveria ser protegida destes indivíduos, que eram considerados um perigo para a mesma (Jiménez, 1997b). Sem embargo, existia também a ideia inversa: a de que se deveria proteger o deficiente da sociedade, uma vez que esta poderia trazer-lhe danos e prejuízos (Jiménez, 1997b).

As ideias precedentes, antagónicas entre si, regiam-se pelos mesmos princípios: separação, segregação e discriminação do diferente. Consequentemente, as instituições eram edificadas fora das povoações, sob o pretexto de que o ar do campo era benéfico para os institucionalizados, o que tranquilizava a consciência coletiva (Jiménez, 1997b). Deste modo, proporcionava-se cuidado e assistência a quem necessitava, por um lado, e protegia-se, por outro lado, o deficiente da sociedade, evitando-se o contacto com o mesmo (Jiménez, 1997b).

É manifesto que, como elucida Baptista (2010, p. 131), os períodos de exclusão, segregação e institucionalização deixaram “marcas profundas, idênticas às do racismo étnico e social, tão difíceis de erradicar”. De facto, a segregação que se manteve durante séculos imprimiu marcas na sociedade, que se podem comparar ao racismo estrutural existente na atualidade.

Tenha-se, agora, presente o caso nacional. Neste sentido, é importante mencionar que, em Portugal, em 1822, em plena época liberal, a questão da educação de crianças deficientes não passou despercebida. Neste âmbito, vale a pena lembrar a iniciativa de José António de Freitas Rego, um professor de latim, que, nesse ano de 1822, solicitou, em duas interpelações dirigidas às Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, a criação de cadeiras oficiais de instrução de crianças surdas (Fernandes, 1988). Assim, em 1823, sob a direção do sueco Pedro Aron Borg, foi fundado o primeiro Instituto de Surdos, Mudos e Cegos em Portugal, considerado a “primeira instituição oficial portuguesa do que hoje se chama ‘ensino especial’” (Fernandes, 1988, p. 59, 1998a, p. 33), assunto ao qual, com mais detalhe, se regressará no decurso do presente trabalho.

A partir da segunda metade do século XIX, foram criados no país, por intermédio da iniciativa privada, estabelecimentos para receber pessoas com deficiências do foro sensorial. Assim, no início do século XX, existiam em Portugal dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois institutos de surdos (Costa, 1981; Mesquita, 2001a). Costa (1981) clarifica a diferença entre asilo e instituto; o primeiro, tinha essencialmente objetivos assistenciais; o segundo, fins educativos. No final do século XIX, em legislação relativa à instrução primária – a Carta de Lei de 18 de março de 1897 –, o Governo decretou que deveriam existir escolas ou cursos destinados ao ensino de cegos e de surdos-mudos (Mesquita, 2001a), o que colocou Portugal em sintonia com a política educativa vigente de isolar e separar estes indivíduos em instituições para eles direcionadas, em função da sua deficiência.

Por outro lado, em termos mundiais, no começo do século XX, com a expansão do ensino obrigatório detetou-se que bastantes estudantes tinham dificuldade em seguir o ritmo normal dos restantes ou apresentavam deficiências e que, por estas razões, não alcançavam um rendimento igual ao de crianças da mesma idade (Jiménez, 1997b). No sentido de identificar o que estava na origem destas diferenças, começou a implementar-se a psicomетria na educação por meio da aplicação de testes de inteligência desenvolvidos por Francis Galton (1822–1911), Alfred Binet (1857–1911) e Théodore Simon (1873–1961). Esta prática, tendo em vista a identificação de crianças mentalmente atrasadas, originou uma evolução no sentido da criação de escolas especiais (Correia, 1997). As crianças passaram a ser, assim, *empurradas* para instituições especiais e rotuladas de acordo com os seus níveis de capacidade intelectual ou de deficiência. No

entanto, começou a surgir a ideia de que as crianças deficientes eram educáveis, o que colocou em causa o modelo clínico de segregação em instituições especializadas. Para a ignição destes processos de intervenção em educação especial contribuíram nomes como os de Maria Montessori (1870–1952) e Jean-Ovide Decroly (1871–1932); estes autores desempenharam um papel importante no estabelecimento de reformas escolares da época por meio do desenvolvimento da apelidada “pedagogia científica” (Madureira e Leite, 2003, p. 19).

Anote-se, também, a intervenção seminal de Lev Vygotsky (1896–1934), um psicólogo russo, que, atendendo aos seus trabalhos, contribuiu positivamente para a validação da educação adaptada. De acordo com Gardou e Develay (2005, p. 38; *itálico acrescentado*), Vygotsky defendia que “uma criança que apresenta um *defeito* [...] não é obrigatoriamente uma criança deficiente”. Para Vygotsky, a deficiência mental não se cingia a uma diminuição quantitativa de determinadas funções, mas sim a uma organização qualitativamente diferente (Gardou e Develay, 2005). Vygotsky considerava que era necessário atuar junto da criança por forma a compensar, por via da interação social, o seu *défice* de desenvolvimento (Gardou e Develay, 2005). O autor opunha-se às exigências psicométricas que levavam ao encaminhamento para centros especializados, separados dos regulares, preocupando-se, bem assim, com a “desvalorização da posição social dos professores” que intervinham junto dessas crianças (Gardou e Develay, 2005, p. 39).

Como se verifica, a questão do *normal* e do *patológico* trespassou em simultâneo o pensamento e a obra destes pioneiros da adaptação e da integração escolares (Gardou e Develay, 2005, p. 39). Ainda que pudessem existir ideias contrárias, a segregação destes indivíduos em instituições para eles vocacionadas prolongar-se-á até meados do século XX. Jiménez (1997b), *apud* García (1989), enumera os motivos para que tal continuasse a ocorrer: o enraizamento das atitudes negativas para com deficientes; a utilização recorrente da psicomетria, desde o início do século XX; a consideração de que a pessoa deficiente era um elemento perturbador e antissocial; o abandono do estudo da deficiência por parte dos profissionais que tinham iniciado atitudes renovadoras; e a canalização de fundos para outros setores por força da ocorrência das duas Grandes Guerras e da Grande Depressão dos anos 30, o que paralisou o desenvolvimento dos serviços sociais. Não obstante, foram precisamente as consequências trágicas destes

conflitos, designadamente, em termos do aparecimento de um elevado número de estropiados e de perturbados mentais, que levaram as sociedades atingidas a uma reflexão, cujo resultado as conduziria à procura de soluções para os indivíduos afetados (Correia, 1997). De igual modo, as grandes transformações sociais e de mentalidade que ocorreram na segunda metade do século XX – com a expansão dos conceitos de igualdade, de liberdade e de justiça –, influenciaram os movimentos de exercício de direitos civis e estiveram na génese das disposições de igualdade de oportunidades educativas para as crianças que manifestavam barreiras à aprendizagem (Correia, 1997). Estas transformações sociais do pós-guerra, em conjunto com as adoções da *Declaração dos Direitos Humanos* (1948) e da *Declaração dos Direitos da Criança* (1959)⁴, a criação de Associações de Pais e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, conduziram ao questionamento dos pressupostos teóricos e das práticas de institucionalização (Silva, 2009). Isto constituiu o início de uma nova fase na história da educação especial: a da integração.

A fase da integração beneficiou das ideias atinentes ao princípio da *normalização*, estabelecido, em 1959, por Bank-Mikkelsen (1919–1990), diretor dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca (Mesquita, 2001a; Silva, 2009). Aplicado à pessoa com deficiência mental, este princípio, defendendo que os cidadãos portadores dessa deficiência poderiam levar uma vida tão normal quanto possível, estendeu-se, paulatinamente, aos EUA, Canadá e, mais tarde, aos países europeus (Jiménez, 1997b; Mesquita, 2001a; Silva, 2009). Em particular, o canadiano Wolf Wolfensberger (1934–2011), em 1972, enriqueceu o princípio da *normalização*, defendendo que a *normalização* não se circunscreveria apenas à deficiência mental, mas poderia e deveria aplicar-se a “todas as pessoas afetadas por outro tipo de deficiências, grupos minoritários, marginalizados ou, por outras palavras, grupos de risco social” (Mesquita, 2001a, p. 101). Mesquita (2001a) afirma que este princípio não pretendia negar a existência da deficiência, pois esta existia, mas, sim, proporcionar à pessoa com deficiência os direitos e obrigações universais de todos os membros da sociedade. Para tanto, era necessário proporcionar-lhes os meios necessários para que pudessem desenvolver as suas

⁴ Esta declaração, de 1959, estabeleceu-se por uma Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual, no seu quinto princípio estipulou o seguinte: “A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social deve beneficiar de tratamento, educação e cuidados especiais requeridos pela sua particular condição” (Miranda, 2017, p. 29).

potencialidades intelectuais, físicas e sociais por via do direito de acesso a serviços e condições de vida adequadas às suas características. A *normalização* fortaleceu, assim, a ideia de que todos os indivíduos, mesmo os que são portadores de deficiências, dificuldades, disfunções ou outras condições adversas, deveriam ser integrados em ambientes educacionais e laborais o mais próximo possível dos normais, favorecendo-se, deste modo, a equidade de acesso a oportunidades educacionais adequadas e funcionais (Fonseca, 2002).

A *integração escolar* decorreu da aplicação do princípio de *normalização*, pelo que, progressivamente, as práticas segregadoras vão sendo substituídas por práticas e experiências integradoras. Nos países da Europa do Norte, a integração escolar começou a ser uma prática corrente nos anos 60 do século XX (Silva, 2009). Foi, precisamente, nesse período que surgiu o conceito de *dificuldades de aprendizagem*. Segundo Correia (2007, p. 165),

as dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

A expressão em apreço – *dificuldades de aprendizagem* –, que, desde logo, foi deveras bem aceite por investigadores, educadores e pais, começou a ser usada frequentemente para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem (Correia 2007).

Foi sob este pano de fundo que se assistiu à publicação, na década de 70 do século XX, nos EUA e no Reino Unido, respetivamente, de dois documentos marcantes no âmbito das políticas da educação, os quais conduziram à mudança de paradigma na educação

especial e registaram impacto nos sistemas educativos e na organização das escolas em todo o mundo: a *Public Law* n.º 94–142, de 1975, e o *Warnock Report*, de 1978 (Baptista, 2010; Rosado, 2014).

Em 1975, com a aprovação da primeira legislação, sob o título de *The Education for All Handicapped Children Act*, pretendeu-se, nos EUA, que todas as crianças tivessem a garantia de uma educação em escolas do ensino regular e sem encargos para a família (Mesquita, 2001a). Correia (1997) observa que, aquando da aprovação desta lei federal, existiam 8 milhões de crianças com necessidades educativas especiais⁵ naquele país, sendo que a lei obrigou os sistemas educativos de todos os Estados a melhorarem os serviços de educação especial, criando estruturas que promovessem a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças. Em 1990, foram efetuadas modificações à *Public Law*, de 1975, alterando-se-lhe o nome para *Individuals with Disabilities Education Act* e acrescentando-se-lhe mais algumas componentes essenciais, como sejam, o envolvimento das escolas na transição do estudante com necessidades educativas especiais para a vida adulta, a inclusão de mais categorias de educação especial e a substituição do termo *handicap* por *disability* (Correia, 1997; Mesquita, 2001a). Esta lei de 1990 considerou um conjunto de definições para a classificação da criança com necessidades educativas especiais e, pela primeira vez, definiu as dificuldades de aprendizagem como categoria de educação especial, como, entre outras, o atraso mental, a surdez ou a hipoacusia, os problemas motores, as perturbações emocionais, a cegueira ou a visão parcial ou reduzida, os problemas de linguagem e de fala, o traumatismo craniano e o autismo (Correia, 1997).

Num outro contexto geográfico, em 1978, surgiu, no Reino Unido, o relatório *Warnock*, cuja denominação completa foi a seguinte: *The Warnock Report, Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Lindsay, Wedell e Dockrell, 2020). As suas raízes remetem para o *Education Act*, de 1970, legislação que veio estabelecer que aqueles que eram rotulados como *ineducáveis* tivessem acesso à educação, exigindo que as autoridades locais permitissem esse acesso (Lindsay *et al.*; *itálico acrescentado*). Em consequência, em

⁵ De acordo com Jiménez (1997a, p. 10), “o conceito de necessidades educativas especiais está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização para conseguir o máximo de crescimento pessoal e social”.

1973, o Governo da época, por intermédio da Secretária de Estado da Educação Margaret Thatcher (1925–2013), ordenou a instauração de um inquérito, cujo relatório atestou que 20% da população escolar necessitaria de alguma forma de apoio educativo especial, em ocasiões esporádicas, e 16% necessitaria deste tipo de apoio de forma mais permanente (Costa, 1981; Lindsay *et al.*, 2020).

De regresso ao relatório *Warnock*, com uma lógica semelhante à legislação norte-americana de 1975, o documento introduziu o conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) (Bairrão *et al.*, 1998). Quanto à aplicação em lei, o relatório *Warnock* foi vertido para o *Education Act*, de 1981. Após a entrada em vigor deste *Education Act*, passou a considerar-se que uma criança necessitaria de educação especial se tivesse alguma dificuldade de aprendizagem que exigisse uma medida educativa especial (Lindsay *et al.*, 2020). Ainda neste âmbito, Mesquita (2001a) salienta que uma das recomendações mais importantes deste relatório foi a de abandonar a classificação por categorias das crianças deficientes, passando a *criança deficiente* a ser denominada *aluno com NEE*. O objetivo foi o de valorizar as respostas

às necessidades educativas específicas que a criança apresenta, sejam elas necessidades educativas temporárias, as que exigem modificações parciais do currículo geral, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu percurso escolar, sejam elas permanentes, as que exigem adaptações curriculares generalizadas adaptadas às características do aluno e que se mantêm para todo o percurso escolar (Mesquita, 2001a, p. 129).

Esta evolução terminológica e conceptual acarretou alterações nas políticas e práticas educativas e no modo de pensar a integração escolar, fazendo crescer o sentimento de que todas as crianças deveriam realizar a sua educação num meio o menos restrito possível, incluindo também os alunos com problemas de aprendizagem, emocionais e de comportamento; rompia-se, assim, com os paradigmas da exclusão e da segregação, os quais implicavam a institucionalização (Baptista, 2010).

De acordo com Baptista (2010), o eixo cronológico da transição da fase da integração para a fase da inclusão ocorre no início da década de 90 do século XX. Ainda que inicialmente tenha gerado críticas e controvérsia, o princípio da inclusão depressa começou a receber atenção ao nível mundial, passando a ser referenciado de forma extensiva em várias conferências internacionais e documentos transnacionais, de que

constituem exemplos a *Convenção dos Direitos da Criança*, em Nova Iorque (1989), a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtiem (Tailândia) (1990), o *Congresso de Cardiff* (1990), a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais*, em Salamanca (1994), o *Congresso Internacional sobre Educação Especial*, em Birmingham (1995), a *Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social*, em Copenhaga (1995), o *Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos*, em Dakar (2000) e as *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*, publicadas pela ONU, em 1993 (Ainscow, 1997; Fonseca, 2002; Silva, 2009).

Entre os diversos encontros mundiais acima assinalados, merece uma referência especial o de 1994 realizado na cidade espanhola de Salamanca: a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais*. O evento, organizado pelo governo de Espanha e pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), contou com a representação de 92 Governos e de 25 organizações internacionais (Ainscow, 1997; Miranda, 2017). Com efeito, esta reflexão conjunta *inter pares* originou a redação de um documento, comumente denominado Declaração de Salamanca, cujo principal objetivo foi o de fornecer diretrizes básicas para a formulação de políticas educacionais em conformidade com o princípio da inclusão social, o que veio a criar condições para a existência de uma escola inclusiva, atribuindo-se ao termo *inclusão* uma amplitude maior do que a mera integração física na escola regular e na sala de aula de indivíduos portadores de deficiência (Rosado, 2014). A partir desse momento, as crianças que manifestassem necessidades educativas especiais deveriam ter acesso a escolas regulares (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2020). O princípio orientador da Declaração de Salamanca residiu na afirmação de que as escolas se deveriam ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais ou linguísticas (Cruz e Leal, 1998).

A preocupação em assegurar o acesso à educação e à equidade nas escolas entrou pelo século XXI adentro, pelo que permaneceu nas agendas nacionais e internacionais da educação. A produção de documentação ao nível internacional, com conferências e declarações, sobretudo, veio fortalecer o legado da Declaração de Salamanca e contribuir para que, ao nível nacional, se continuasse a caminhar “rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, tal como estabeleceu a Declaração de Incheon, em 2015 (Coreia do Sul) (*United Nations*

Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015). Desta produção internacional, destacam-se os seguintes textos: a *Declaração de Madrid*, de 2002; a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, proclamada pela ONU, em 2006; a já citada *Declaração de Incheon*, de 2015; e a *Declaração de Cali* (Colômbia), de 2019 (Pedroso, 2021; Silva, 2009; Silva, 2021). E, claro, convém não perder de vista a profusa e importante legislação produzida pela União Europeia, como é o caso da *Carta Social Europeia* (1996) e do *Plano de Ação sobre Deficiência*, do Conselho da Europa, 2006-2015 (o qual foi sucedido pela Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2017-2023); todos estes pronunciamentos advogaram a inclusão como representando uma singularidade inalienável de uma educação plena (Rodrigues, 2015).

Um as palavras finais são devidas, também, para a publicação, em 2001, sob a responsabilidade da Organização Mundial da Saúde (OMS), da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), um documento que veio reforçar a aplicação do *modelo clínico* na educação.⁶ A CIF, durante a primeira década do século XXI, exerceu uma grande influência nas conceptualizações da diversidade e da inclusão (Vasconcelos, 2020), pese embora a circunstância de, na época em que foi publicada, existirem já documentos em defesa da aplicação do modelo social à educação, de que constituiu significativo exemplo a obra *Índex para a Inclusão*, publicada, pela primeira vez, no ano de 2000, e cuja autoria pertenceu aos professores ingleses Tony Booth e Mel Ainscow. Em alternativa ao conceito de “necessidades educativas especiais”, o manual de Booth e Ainscow promoveu a utilização do conceito de “barreiras à aprendizagem e à participação” (Booth e Ainscow, 2000, p. 9), barreiras estas que, de acordo com os autores, podem ser causadas pelas circunstâncias sociais e económicas que afetam as vidas dos estudantes – modelo social –, cabendo às escolas tomar ações para as diminuir (Booth e Ainscow, 2000).

À guisa de balanço, o percurso histórico conducente à noção de escola inclusiva é, como se viu, muito longo. De início, e no que corresponde aos períodos da Idade Antiga e grande parte da Época Medieval, os seres humanos que apresentassem características físicas ou mentais distintivas eram excluídos da comunidade. Ainda na Idade Média, e com

⁶ Como é sabido, o *modelo clínico* caracteriza-se, essencialmente, por apenas ter em consideração os aspetos biológicos das crianças na questão da assunção das suas dificuldades de aprendizagem, negligenciando aspetos decorrentes, por exemplo, dos contextos socioeconómicos, étnicos e idiomáticos da criança.

o crescer da influência da Igreja Católica no Ocidente, estende-se a preocupação com o próximo, ainda que apenas no sentido de *cuidar*. A preocupação com a comunidade mantém-se, pelo que estes indivíduos *diferentes* continuam a representar um perigo para a mesma e, por isso, devem ser afastados. Serão, desta forma, institucionalizados, segregados e afastados dos olhos da sociedade durante vários séculos. Episodicamente, surgiu a preocupação em dar alguma ocupação ou instrução a estas pessoas, mas será apenas no final da Época Moderna, com a disseminação dos ideais iluministas, que se verifica uma crescente preocupação nesse sentido. E foi, somente, na Época Contemporânea que surgiram instituições orientadas para a educação de indivíduos com determinadas patologias. No entanto, permaneceu a segregação dos mesmos em espaços afastados da restante população. Foi na segunda metade do século XX, apenas, que “a escola da discriminação deu lugar à escola da integração” (Jiménez, 1997a, p. 9), difundindo-se a ideia de que as pessoas com limitações, fossem de cariz físico, mental ou outro, deveriam ter acesso a ambientes de aprendizagem processados num meio o menos restritivo possível. Nas escolas, ainda que integrados, estes alunos permanecem agrupados em espaços à parte e serão necessários cerca de 30 anos para que, no final do século XX, se dê o ponto de viragem para a inclusão.

Com a educação inclusiva, as aprendizagens são focadas nas características e necessidades de cada um. César (2012) acentua que a inclusão rompe com o paradigma da integração, com a busca pela normalização. O paradigma da inclusão opõe-se ao da integração por considerar que as barreiras ao acesso ao sucesso escolar e social são formadas pelas características e pelo funcionamento dos próprios sistemas (social, político, educacional, entre outros) e deverão ser estes a adaptar-se à diversidade de indivíduos (César, 2012). A inclusão visa a equidade e a promoção da justiça e da igualdade entre todos os seres humanos (Bonifácio e Madureira, 2019).

Em seguida, o trabalho prossegue com a análise de como a legislação portuguesa foi acompanhando e refletindo as mudanças desencadeadas pelos movimentos internacionais rumo à inclusão.

2.2 Marcos legislativos principais da educação inclusiva em Portugal

Em Portugal, a educação especial percorreu, *grosso modo*, um percurso histórico semelhante ao trilhado pelo mundo ocidental, sendo o século XIX a época em que se começou a evidenciar de forma mais visível a preocupação com a educação de crianças com barreiras à aprendizagem, particularmente do foro sensorial. Advirta-se, todavia, que no final da era de Setecentos, concretamente em 1780, foi fundado, no reinado de D. Maria I, um estabelecimento estatal orientado para o ensino, trabalho e correção de órfãos, desvalidos, indigentes, criminosos e inválidos: a Real Casa Pia de Lisboa. Esta instituição, criada por Pina Manique (1733–1805), Intendente-Geral da Polícia, funcionou em Portugal como uma “universidade plebeia” ou “academia de proletários”, recorrendo-se aqui às sugestivas expressões do político, professor e historiador Latino Coelho (1825–1891) (cf. Coelho, 1874, p. 332).

De outro ângulo, a ação de personalidades do campo da pedagogia afetadas pela perda sensorial contribuiu em Portugal para a alterar a forma como se tomava em consideração as questões relacionadas com a deficiência. Neste plano, é digno de especial destaque o caso de António Feliciano de Castilho (1800–1875), autor, escritor e poeta português, que, vitimado pela cegueira aos seis anos, conseguiu licenciar-se, em 1821, na Faculdade de Leis da Universidade de Coimbra e publicar, em meados da centúria, um livro para a difusão da instrução primária. Motivado pelo desejo de contribuir para a diminuição do analfabetismo nacional, o livro de António Feliciano de Castilho consistiu na explicação de um método, por si inventado, para a rápida aprendizagem da leitura e da escrita. Castilho acreditava que a escola poderia representar o papel de esteio do regime liberal e a base do desenvolvimento material de Portugal (Baptista, 1998). Conquanto este método, à época chamado *Método Português de Castilho*, tenha sido adotado em algumas escolas primárias, nunca fez parte do programa oficial do ensino (Carvalho, 2008).

O movimento de ideias do século XVIII contribuiu para a sucessão de revoluções em cadeia que irão transformar, entre outros aspetos, as sociedades, os regimes políticos e as próprias fronteiras. A primeira vaga desta sequência de eventos é composta pelos movimentos liberais, assentes na ideia de liberdade. Rémond (1994, p. 156) esclarece que “a existência de um texto constitucional é um dos critérios pelos quais se reconhece o

Liberalismo”. Neste contexto, em 23 de setembro de 1822, foi aprovada a primeira Constituição portuguesa, redigida em linha com os princípios das suas congêneres Constituição francesa, de 1791, e Constituição espanhola, de 1812. Porém, a importância atribuída à instrução pública foi decepcionante (Carvalho, 2008; Fernandes, 1998a). A convicção que grassava entre os deputados das Cortes era a de que o Estado não tinha meios financeiros para suportar a generalização do ensino, o que levou a que se acordasse na liberdade de ensinar, possibilitando a criação de redes de escolas paralelas às do ensino oficial (Fernandes, 1998a).

Entretanto, partirá do poder político, na figura do rei D. João VI, a iniciativa de criação e financiamento do primeiro Instituto de Surdos, Mudos e Cegos português, em 1823 (Fernandes, 1988; Fernandes, 1998a; Ribeiro, 1873), como previamente se escreveu. Este estabelecimento de ensino foi inaugurado a 1 de março de 1824, com 12 alunos, número que terá sucessivamente crescido (Ribeiro, 1874). O objetivo da instituição foi o de proporcionar aos discentes uma instrução teórico-prática que lhes permitisse ganhar a vida por meio de uma ocupação efetiva (Ribeiro, 1874). Em 1834, o Governo, declarando que o instituto era demasiado dispendioso, ordena a sua integração na Real Casa Pia de Lisboa (Fernandes, 1988). Em 1844, foi eliminada do orçamento de Estado a dotação anual que era dada à escola e, em 1860, o estabelecimento foi extinto. Ressurgiu, em 1877, com o designativo de Instituto Municipal de Surdos-Mudos, sendo reincorporado em 1905 na Casa Pia, por decreto (Costa, 1981).

Na segunda metade do século XIX, foram criadas outras instituições para cegos e surdos em Portugal (Bairrão *et al.*, 1998; Costa, 1981; Mesquita, 2001a). Cronologicamente, surgem, assim, entre outros: o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança (em Castelo de Vide), fundado, em 1863, para acolher cegos idosos, recebendo, posteriormente crianças e adolescentes; o Asilo-Escola António Feliciano Castilho, criado pela filantropa Madame Sigaud, em Lisboa, em 1888, que inicialmente recebia crianças de ambos os sexos, mas que depressa passou a receber apenas raparigas; o Instituto de Surdos, no Porto, criado, em 1893, com os fundos que José Rodrigues Araújo Porto havia deixado à Misericórdia (funciona atualmente com o nome de Instituto Araújo Porto); e o Instituto de Cegos de Lisboa (mais tarde transferido para o Estoril), fundado, em 1900, por José Cândido Branco Rodrigues (Costa, 1981; Mesquita, 2001a).

Vale a pena reter, aqui, também, uma parte do texto da Proposta de Lei n.º 132-A, de 20 de novembro de 1894:

As escolas ou cursos para o ensino dos cegos ou de surdos-mudos vêm preencher nos serviços do ensino oficial *uma lacuna que há muito se condena como vergonhosa em uma nação culta*, e que por isso ao governo pareceu não deveria continuar por mais tempo” (Diário do Governo n.º 264, de 20 de novembro de 1894) (ortografia e pontuação modernizadas; itálico acrescentado).

Posto isto, constata-se, assim, uma preocupação com a educação daqueles que têm restrições do foro sensorial, que à época já se considerava que deveria estar nas agendas dos governos das nações que se consideravam desenvolvidas. E este interesse por parte do legislador prossegue. Vem, assim, ao caso, um diploma do Governo, de 28 de dezembro de 1901, à época chefiado por um político regenerador, Hintze Ribeiro (1849–1901), presidente do Conselho de Ministros, em que se pode ler o seguinte:

Artigo 23.º – Nas localidades que o Governo designar, haverá escolas ou cursos destinados ao ensino dos cegos e dos surdos-mudos. § *único*. O Governo poderá aproveitar para este fim escolas particulares já existentes, aplicando a estas escolas o que analogamente se acha disposto no artigo 19.º a respeito de subsídio, habilitação e inspeção dos professores (Decreto n.º 8, de 28 de dezembro de 1901) (ortografia e pontuação modernizadas; itálico acrescentado).

Em 1910, Portugal deixa de ser uma Monarquia Constitucional hereditária para passar a ser uma República. O *Censo da População de Portugal*, de 1911, indicava que 69,6% da população portuguesa era analfabeta (Serrão e Marques, 1991, p. 519). Serrão e Marques (1991, p. 527) salientam que “o programa republicano incluía toda uma reforma da instrução que insistia sobremaneira no ensino primário”. Como consequência, em março de 1911, foram reorganizados os serviços da instrução primária, por via de um diploma legislativo. O documento reforça a obrigatoriedade de ensino primário para todas as crianças, uma realidade que havia sido instituída legalmente, em 1835 – malgrado ter sempre constituído letra-morta, em Portugal –, mas dispensa as que possam padecer de algum comprometimento do foro físico ou mental. Estas crianças deveriam ser encaminhadas para escolas especiais. Foi também considerada a preparação dos professores, que, para se prepararem para este tipo de ensino, frequentariam cursos

complementares. Carvalho (2008, p. 674) conclui que “nada ficou por contemplar neste notável decreto de 29 de março de 1911”.

Em 1923, João Camoesas (1887–1951) tomou a pasta da Instrução Pública e foi na condição de ministro que apresentou ao parlamento português, o que Casulo (2013, p. 2347) refere ser “uma autêntica proposta de lei de bases da educação nacional”, proposta esta que não chegou a ver a luz do dia, dado que “a queda do Governo não permitiu que mais se avançasse no processo tendente à consagração efetiva da lei”. De acordo com Mesquita (2001a, p. 31), esta proposta previa a criação de Escolas para Anormais⁷ e, bem assim, a formação especializada do pessoal docente. Esta proposta apenas focava a criação de escolas para o ensino de crianças com dificuldades mentais, excluindo as restantes com outras problemáticas.

Ainda no que concerne à primeira metade da centúria, é importante salientar o papel do médico e pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira (1879–1922), responsável pela organização e estruturação da Educação Especial em Portugal (Mesquita, 2001a; Sousa, 2002). António Aurélio da Costa Ferreira foi diretor da Casa Pia, instituição na qual promoveu a reorganização da secção de surdos-mudos, a implementação de estratégias para alunos gagos e a formação de professores (Sousa, 2002). Este clínico considerava que, de acordo com as aptidões dos alunos, deveriam ser colocadas em prática propostas de ensino diversificadas, tendo criado para esse efeito dois serviços dependentes da Casa Pia: a Colónia Agrícola de S. Bernardo e o Instituto Médico-Pedagógico de Santa Isabel, em 1912 e, em 1915, respetivamente (Sousa, 2002). Em 1929, através do Decreto n.º 16 662, de 27 de março de 1929, foi reconhecida a mais-valia do trabalho desenvolvido pelo Instituto Médico-Pedagógico de Santa Isabel e este foi desanexado da Casa Pia de Lisboa, passando para a tutela do Ministério da Instrução Pública, com a designação de Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. Em 1930, foram criadas as primeiras classes de aperfeiçoamento do instituto. No entanto, estas classes funcionavam sob a égide da segregação, uma vez que operavam como um sistema paralelo à educação geral. Ainda assim, é de destacar o trabalho desenvolvido pelo instituto, que, apesar de se manter como único no país durante muito tempo, permitiu a especialização de diversos professores e apoiou outras instituições (Costa, 1981; Mesquita, 2001a; Sousa, 2002),

⁷ Cumpre, aqui, esclarecer que este termo, *Anormais*, é utilizado no documento original, de 1923.

com especial saliência para o Instituto Adolfo Coelho (para crianças do sexo masculino), o Instituto Condessa de Rivas e o Centro Infantil Helen Keller.

No que tange ao Centro Infantil Helen Keller, cai a propósito observar que foi a primeira escola a realizar a integração sociopedagógica de crianças deficientes visuais (Fernandes, 1998b). Tal inovação deveu-se ao mérito do psiquiatra João dos Santos, do oftalmologista Henrique Moutinho e da pedagoga Maria Amália Borges (Fernandes, 1998b). Esta última, particulariza Fernandes (1998b), frequentou o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, escola na qual obteve o diploma de professora de ensino especial, em 1946. Segundo Costa (1981), este centro foi a primeira instituição a tentar a educação conjunta, colocando na mesma sala crianças cegas, com baixa visão e visuais. Mais: os primeiros alunos cegos que frequentaram escolas regulares (do ensino preparatório e secundário) haviam estudado no Centro Helen Keller (Costa, 1981). De forma perentória, César (2012, p. 70) enfatiza que a instituição

constituiu um exemplo de uma escola inclusiva *avant la lettre*, ou seja, que subscrevia os princípios da inclusividade muito antes da existência da Declaração de Salamanca e, até, antes do paradigma de integração ter sido adotado nas escolas de ensino regular, em Portugal.

No que se prende com a segunda metade do século XX, é de começar por dizer que se assistiu a um movimento levado a cabo por pais das crianças *segregadas* pelo sistema educativo com o propósito de encontrar respostas educativas suscetíveis de ajudar os seus filhos (Rebocho, Saragoça e Candeias, 2009). Com este enquadramento, surgem: a Liga Portuguesa de Deficientes Motores, em 1956; a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, em 1960; a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides, em 1962⁸; e a Associação Portuguesa para Proteção às Crianças Autistas, em 1971 (Costa, 1981; Mesquita, 2001a; Silva, 2009).

Estes movimentos voluntários e sem fins lucrativos originaram centros de reabilitação e escolas especiais, que surgiram por todo o país (Rebocho *et al.*, 2009). A partir de meados da década de 70 do século XX, novos grupos de pais começaram a

⁸ O nome foi alterado, em 1965, para Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais e, em 1988, a instituição passou a denominar-se Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), designação atual. Ao longo destes mais de 60 anos, a APPACDM expandiu-se pelo país, dando origem a cerca de 30 delegações (*i.e.*, 30 Instituições Particulares de Solidariedade Social, IPSS).

organizar-se e a formar dezenas de escolas em todo o território, mercê da inteligente criação de Associações e Cooperativas (Costa, 1981), sendo a mais relevante, neste domínio, a Cooperativa de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas (CERCI).

A intervenção mais direcionada do Estado ocorre a partir do início da década de 60 do século XX, fruto da atividade da Direção-Geral da Assistência, que criou programas destinados a alunos com deficiência mental, auditiva e visual (Costa, 1981; Correia, 1997). Em 1968, por meio do Instituto de Assistência aos Menores, o Estado colocou professores especializados a dar apoio a alunos integrados em regime de *sala de apoio*, inicialmente introduzindo este programa no Porto e em Coimbra e, posteriormente, com a participação do Ministério da Educação (ME), em várias escolas primárias do país (Costa, 1981). De igual modo, ao longo da década de 60, foram sendo criados cursos de especialização para professores e educadores de crianças com deficiência.

A partir da década de 70 do século XX, o ME passou a assumir, de forma gradual, o sector da educação especial. Em 1971, foi promulgada a Lei n.º 6/71, de 8 de novembro, que estabeleceu as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes. Acrescente-se que, já em janeiro desse mesmo ano, José Veiga Simão⁹ (1929–2014), à data Ministro da Educação de um Governo presidido por Marcelo Caetano (1906–1980), havia apresentado, para discussão pública, dois planos de reforma do ensino, o *Projeto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*.

Serão necessários, entretanto, dois anos, para que sejam efetivamente lançadas as bases para a escola inclusiva e para a consciencialização da necessidade de formar professores. Tal ocorre com a publicação da apelidada *Reforma Veiga Simão*, de 25 de julho de 1973, através da Lei n.º 5, de 25 de julho de 1973. Com esta lei, que aprovou as bases a que devia obedecer a reforma do sistema educativo, o Estado assumiu a educação das crianças e jovens com “deficiências, inaptações ou precocidades” (Lei n.º 5, de 25 de julho de 1973) e responsabilizou-se pela formação de docentes especializados. Apesar de a reforma de Veiga Simão não ter sido aplicada na totalidade, em virtude das transformações políticas operadas pela Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974, foram lançadas as bases para um processo de transformação e modernização da educação especial em Portugal (Mesquita, 2001b).

⁹ Este político tornará célebre, através dos seus discursos, uma locução que logrou alcançar um grande sucesso em Portugal: *democratização do ensino* (Carvalho, 2008).

No tempo que se seguiu ao 25 de Abril, viveu-se, ao nível educativo, reflexo da situação política do país, um período de grandes mudanças, cujo termo se deu em meados dos anos 80. Foi neste período de aproximadamente 11 anos (1974-1985) que, paulatinamente, foi sendo edificado o quadro legislativo estruturador do sistema educativo português (Bonifácio, Castanheira e Mesquita, 2020). Como tal, no âmbito da educação especial, observe-se o Quadro 1.

Quadro 1. Principais marcos legislativos portugueses referentes à educação especial (período 1973-1985).

Legislação	Objeto/âmbito
<i>Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro.</i>	Organizou a Direção-Geral do Ensino Básico e criou a Divisão do Ensino Especial.
<i>Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio.</i>	Definiu o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica, quando integrados no sistema educativo público.
<i>Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de agosto.</i>	Na sequência da consagração, pela Constituição de 1976, da obrigação do Estado da realização de uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, esta legislação criou, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros, o Secretariado Nacional de Reabilitação.
<i>Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio.</i>	Aplicou ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas.
<i>Lei n.º 66/79, de 4 de outubro.</i>	Designada por Lei da Educação Especial, regulou o conjunto de atividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens que necessitavam de um atendimento específico, criando o Instituto de Educação Especial. Esta lei determinou que, tanto quanto possível, este atendimento deveria ser realizado nos estabelecimentos regulares de educação.
<i>Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro.</i>	Assegurou um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas, incluindo as que careciam de educação especial.
<i>Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de abril.</i>	Reconheceu a ausência de apoio conferido aos alunos do ensino primário e do ensino superior com necessidades educativas especiais e estendeu aos alunos destes dois níveis de ensino o regime constante do Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, com as necessárias adaptações.

Ao longo deste período, o Estado preocupou-se, também, em legislar sobre a formação de docentes na área da educação especial, criando e reestruturando cursos de formação para profissionais da educação.

Ter-se-á de destacar, ainda, o texto constitucional, aprovado a 2 de abril de 1976, que consagrou os direitos das pessoas com deficiência e definiu as obrigações do Estado para com as mesmas. Presentemente, a Constituição da República Portuguesa, após a sétima e última revisão constitucional, ocorrida em 2005, estabelece, no artigo 71.º, sob o título *Cidadãos portadores de deficiência*, o seguinte clausulado (cf. Constituição da República Portuguesa, 2005):

1. Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.
2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.
3. O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência.

Interessantemente, assinale-se, nesta matéria constitucional, que o texto original da Constituição da República Portuguesa, firmado em 1976, como se aflorou, fez menção à questão da deficiência, nos seguintes termos:

Artigo 71.º (Deficientes)

1. Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.
2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores (Constituição da República Portuguesa, 1976).

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Bonifácio *et al.* (2020) ressaltam que esta primeira LBSE surgiu de um contexto de grande consenso político e procurou normalizar as consecutivas alterações que marcavam o quotidiano das escolas. No entendimento de Rosado (2014, p. 11), esta lei “constituiu-se como um elemento legislativo decisivo para a educação especial, na medida em que criou as condições de enquadramento das políticas educativas

integradoras”. De facto, a lei referia que a educação especial se organizava preferencialmente “segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (Lei n.º 46/1996, de 14 de outubro). Eram, assim, lançadas as bases para a construção de uma escola mais inclusiva (Bonifácio *et al.*, 2020).

Ainda no tocante a este tema da legislação portuguesa relacionada com a educação especial, a década de 90 do século XX foi marcada por uma visão educacional de integração social das crianças com necessidades educativas. Esta orientação foi transversal ao espaço europeu e os diplomas legais produzidos ilustraram isso mesmo. Em 1991, foi publicado o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que estabeleceu o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Esta legislação baseou-se no modelo pedagógico, em detrimento do modelo médico (que assumia que a dificuldade residia em características de ordem biológica do aluno), assumindo-se que os alunos com necessidades educativas especiais poderiam ser alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem (Rosado, 2014). Desta forma, Rosado (2014, p. 27) considera estar-se perante

um novo ciclo da história da educação especial em Portugal, não só pela atualização que opera em termos da conceção de aluno, mas também ao nível de aspetos como os critérios de elegibilidade de crianças e jovens para o atendimento pela educação especial.

Mais tarde, foram promulgados diversos despachos e portarias que regulamentaram a aplicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, e outra legislação que visou garantir o acesso à educação de crianças com necessidades educativas e a sua integração em estabelecimentos regulares de ensino. Para este efeito, atente-se no Quadro 2.

Quadro 2. Legislação promotora do acesso à educação e à integração em estabelecimentos regulares de ensino de crianças com necessidades educativas (período 1991-2001).

Legislação	Objeto/âmbito
<i>Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro.</i>	Definiu os prazos para a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais e elaboração do programa educativo individual.

<i>Portaria n.º 611/93, de 29 de junho.</i>	Estabeleceu as normas de ensino especial aplicáveis às crianças que frequentavam os jardins-de-infância da rede pública do ME.
<i>Portaria n.º 613/93, de 29 de junho.</i>	Estabeleceu as normas de educação especial aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentavam o ensino básico mediatizado.
<i>Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de julho.</i>	Clarificou o conceito de apoio pedagógico, enunciou as modalidades e estratégias de apoio e esclareceu os poderes e as responsabilidades dos órgãos das escolas e da administração do sistema educativo.
<i>Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto.</i>	Estabeleceu o regime de matrícula e de frequência no ensino básico obrigatório, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais.
<i>Despacho n.º 232/ME/93, de 10 de dezembro.</i>	Regulamentou as modalidades de apoio concedido pelo ME, bem como as condições que eram requeridas às instituições para dele poderem beneficiar.
<i>Portaria n.º 1 095/95, de 6 de setembro.</i>	Aplicou aos estabelecimentos de educação especial sem fins lucrativos o princípio da gratuidade.
<i>Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto.</i>	Definiu os territórios de intervenção prioritária.
<i>Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.</i>	Regulamentou o funcionamento dos apoios educativos visando a integração e o sucesso de todos os alunos.
<i>Portaria n.º 1 102/97, de 3 de novembro.</i>	Garantiu as condições de educação para os alunos que frequentavam as associações e cooperativas de ensino especial.
<i>Portaria n.º 1 103/97, de 3 de novembro.</i>	Garantiu as condições de educação especial em estabelecimentos de ensino particular.
<i>Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.</i>	Aprovou a reorganização curricular do ensino básico.

Neste último instrumento legislativo, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, a modalidade de educação especial destinava-se aos alunos com necessidades educativas especiais de *carácter permanente*, surgindo, assim, um conceito mais restritivo neste âmbito. Passavam a considerar-se

alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, definiu os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, revogando a legislação anterior,

nomeadamente o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, definiu um processo de referenciação organizado, que podia ser desencadeado por iniciativa de qualquer agente educativo e deveria ocorrer o mais precocemente possível. Enfatizou as necessidades particulares dos alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, para os quais definiu um conjunto de respostas educativas específicas, criando ainda uma rede de escolas de referência, unidades de ensino estruturado e unidades de ensino especializado. Na opinião de Rebocho *et al.* (2009, pp. 43-44),

a educação especial tem, a partir desta altura, uma clara orientação para a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

No entanto, esta nova legislação foi alvo de diversas críticas, por se considerar que representava um retrocesso à categorização dos alunos e limitava o acesso dos alunos que podiam usufruir de medidas educativas (Borges, 2020b; César, 2012; Correia e Fernandes, 2019; Fernandes, 2013; Rosa e Trindade, 2020). Na realidade, as medidas educativas do referido decreto-lei¹⁰ apenas consideravam os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que eram justificadas por condições de saúde, doença ou incapacidade.¹¹ Regressava-se, desta sorte, a uma categorização de acordo com critérios médicos, uma vez que estas necessidades eram aferidas através da CIF, da OMS, documento que, como elucida César (2012), não havia sido concebido para ser usado na educação. Rosa e Trindade (2020, p. 34) assinalam, ainda, que a criação de unidades de ensino estruturado promovia a exclusão, uma vez que constituíam “espaços de desagregação dentro da própria escola contrariando e pondo em causa a construção de uma escola inclusiva”.

Rosa e Trindade (2020) lembram que, devido à acentuada redução de alunos considerados elegíveis para intervenção no âmbito da educação especial em resultado da aplicação deste instrumento legislativo (*i.e.*, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) entregou uma petição ao presidente da

¹⁰ Cf. o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (capítulos IV e V).

¹¹ Cf. o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (capítulo II, artigo 6.º, alínea a)).

Assembleia da República, após cerca de três meses da publicação do diploma, a 11 de abril de 2008, com 14 024 assinaturas, solicitando a revogação do mesmo. Assim, como é bom de ver, os agentes educativos nacionais, por considerarem que este decreto apresentava falta de clareza, começaram a exigir a sua reformulação (Correia e Fernandes, 2019). Por conseguinte, em janeiro de 2014, através do Despacho n.º 706-C/2014, de 15 de janeiro, foi criada uma equipa de trabalho responsável por desenvolver um estudo com o objetivo de se proceder à revisão do quadro normativo regulador da educação especial. Para realizar este estudo, procedeu-se à

auscultação de especialistas, instituições do ensino superior, organizações representativas das instituições particulares, cooperativas e de solidariedade social de educação especial, dos docentes, dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, das pessoas com deficiência, dos pais e encarregados de educação, e de outras com reconhecido trabalho desenvolvido na área da educação especial (Despacho n.º 706-C/2014, de 15 de janeiro).

Em consequência, foi criado um novo normativo que começou a reger toda atividade de Educação Especial nas escolas portuguesas, no ano letivo de 2018/2019 – o Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018 –, que será analisado na próxima secção da dissertação.

De tudo o que vem de ser dito, conclui-se que a legislação portuguesa, tal como a inglesa e a norte-americana, assumiu uma postura, ora segregativa, ora integrativa, estando, até aos anos 60 do século XX, o apoio a deficientes fundamentalmente a cargo da iniciativa privada e com objetivos essencialmente assistenciais (Bairrão *et al.*, 1998). E, tal como acontecia com outros sistemas educativos, em Portugal, as políticas relativas à Educação Especial consideraram as recomendações feitas por organismos internacionais e acompanharam as evoluções exemplares sobre o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais (Fernandes, 2013). Em Portugal, a oferta na área da educação de crianças e jovens com barreiras à aprendizagem era muito limitada. O ME limitava-se a manter as chamadas *classes especiais* nas escolas do ensino regular, criadas nos anos 40, e organizadas em função das categorias de deficiências, sendo que a Segurança Social completava este quadro, embora com escassas estruturas (Mesquita, 2001b). Perante esta situação, os pais das crianças que necessitavam de apoios organizaram-se e surgem, desta forma, diversas instituições sociais e mecanismos de

apoio a instituições particulares sem fins lucrativos que proliferaram durante as décadas de 70 e 80. Foi na sequência da reforma educativa de Veiga Simão, em 1973, que o ME começou a assumir uma maior responsabilização na educação de crianças deficientes, começando a perspetivar-se a educação especial integrada no sistema educativo geral.

A integração ganhou suporte legal em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. A partir de então, o Estado foi tomando medidas que visaram a educação das crianças, a formação de professores/educadores e a integração social e profissional da população com deficiência. No entanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro não considerou todas as variáveis que influenciam a aprendizagem, tendo reunido várias críticas, por ser considerado restritivo e segregador. Na sequência da inquietação causada por este normativo, surgiu o Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018, que se rege por princípios inclusivos e que pretende responder à diversidade de todos os alunos e que merecerá um estudo mais atento na oportunidade da secção seguinte do presente estudo.

2.3 A mudança de paradigma: o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Desde 1986, com a aprovação da LBSE, que a política educativa portuguesa se tem regido por dois grandes objetivos, a saber: “(i) alargar o número de anos de escolaridade obrigatória, assegurando a equidade no acesso à escola de todas as crianças e jovens em idade escolar; e (ii) garantir uma educação de qualidade, assegurando as melhores oportunidades educativas para todos” (Bonifácio e Madureira, 2019, p. 91). No final da primeira década do século XXI, o primeiro objetivo foi salvaguardado através da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto¹², que estendeu a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade. Porém, no que tange ao segundo objetivo, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, anteriormente referido, não assegurou as mesmas possibilidades educativas para todos e foi, inclusivamente, alvo de críticas por parte dos agentes educativos e encarregados de educação, as quais, essencialmente, se prenderam com o carácter segregador e restritivo da legislação em questão. A despeito destas críticas, este decreto-lei manteve-se em vigor durante 10 anos, permitindo que todos os alunos fossem

¹² Esclareça-se que a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, foi alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, a qual estabeleceu a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos quatro anos de idade.

integrados na rede escolar pública, levando as Escolas de Educação Especial a esvaziarem praticamente as suas funções durante o período de escolaridade obrigatória e algumas a converterem-se em Centros de Recursos para a Inclusão (Rosa e Trindade, 2020). Desde então, ou seja, a partir de 2008, Portugal desenvolveu grandes mudanças no seu sistema educativo, alargando a perspetiva de educação inclusiva com recentes alterações legislativas (*Organization for Economic Cooperation and Development*, 2022).

A *educação inclusiva* define-se como uma modalidade de promoção da qualidade de ensino que procura responder à diversidade, aumentando a participação de todos os estudantes e, respeitando, ainda, os contextos socioeconómicos, culturais e linguísticos (Fonseca, 2002). Ademais, o conceito de inclusão, no âmbito específico da educação, prevê, por princípio, a rejeição da exclusão, seja presencial ou académica, de qualquer aluno da comunidade escolar (Rodrigues, 2006b).

Entre o final do século XX e o início do século XXI, os sistemas educativos de numerosos países passaram a utilizar o termo *inclusão* nos seus documentos legais (Rodrigues, 2006). Aliás, já a *Declaração de Salamanca*, de 1994, argumentava que as escolas regulares orientadas para a educação inclusiva eram os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva e para o alargamento da noção de educação para todos (Ainscow e César, 2006). No entanto, a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas tornou a educação inclusiva um campo polémico (Rodrigues, 2006b). Borges (2020b) destaca que, em Portugal, o sistema educativo foi sendo organizado para ensinar os alunos de forma homogénea, aquilo que Formosinho (2009), *apud* Borges (2020b, p. 15), designou por “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”. Conforme constata Borges (2020b), esta visão da escola não fornecia respostas pedagógicas apropriadas aos alunos com especificidades, provocando insucesso escolar, retenções de estudantes e abandono escolar, o que conduzia muitas vezes à reprodução de mais desigualdades e exclusão social.

Cabe aqui observar que, em 1948, a educação foi reconhecida como um dos direitos humanos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (*Organização das Nações Unidas*, 1948). E, como destaca Rodrigues (2015), as convenções e declarações internacionais há muito que registavam a íntima interdependência que existia entre o direito à educação e o direito à inclusão. A este propósito, convém dar relevo a algumas

destas convenções e declarações que estabeleceram os princípios orientadores para a prática de uma educação inclusiva. Com este sentido, em 1960, a *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino* especificou as medidas que os Governos deveriam adotar no sentido de cessar qualquer discriminação e promover a igualdade de oportunidade e de tratamento para todos em matéria de ensino (*Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, 1960). Por outro lado, em 1990, a Declaração de Jomtien (*Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, 1990), sob o lema de *educação para todos*, estabeleceu um plano de ação para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. Por outra via, a consagrada *Declaração de Salamanca*, aprovada em 1994, determinou claramente que deveria ser garantido o acesso às escolas regulares a todos aqueles que tivessem necessidades educativas especiais (*Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, 1994). Por outro passo, o direito à participação, inclusão, acessibilidade e igualdade de oportunidades foi garantido na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (*Organização das Nações Unidas*, 2006).¹³ De outra parte, na sequência da *Conferência Internacional de Educação*, em Genebra, em 2008, foram publicadas, em 2009, as *Diretrizes Políticas de Inclusão na Educação* (*Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, 2009), que explicitaram a relevância da educação inclusiva no contexto atual e forneceram orientações para a construção de políticas educativas inclusivas. De outra banda, em 2015, foram aprovadas duas importantes declarações, das quais Portugal foi país signatário: a *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa* e a *Declaração de Incheon* (Borges, 2020a; Carvalho, Corvo, Ortega, Ramos e Rodrigues, 2021; Correia e Fernandes, 2019; Silva, 2021; Pedroso, 2021). Importa, por último, destacar a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (*Organização das Nações Unidas*, 2015) e a *Agenda 2030 da União Europeia* (*União Europeia*, 2019), em particular o seu quarto objetivo – Educação de Qualidade.

Na senda destes documentos internacionais, Portugal encetou um processo de mudança de paradigma, por meio do qual a diversidade e a inclusão começaram a trespassar os documentos legais e políticos, assim como os programas educacionais (*Organization for Economic Cooperation and Development*, 2022). Nesta mesma ordem

¹³ Comprometendo-se com os princípios da educação inclusiva, em 2009, Portugal ratificou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Gomes, Neto e Vítor, 2020).

de ideias, exprime-se Borges (2020a, p. 13), observando que “a influência das políticas adotadas ao nível internacional tende a repercutir-se no nosso país. Deste modo, foram diversas as influências que colaboraram para a evolução, quer do enquadramento legislativo, quer das práticas desenvolvidas como resposta à diversidade/diferença”.

Concretizando este último pensamento, em Portugal, a alteração de paradigma começou a desenhar-se a partir do ano de 2016, com a criação de diversos grupos de trabalho¹⁴ que deram origem à publicação de uma série de normativos e referenciais, a partir de 2017, e que culminaram na promulgação do regime jurídico da educação inclusiva, a 6 de julho de 2018, por força do Decreto-Lei n.º 54/2018. Como quer que seja, entre 2017 e 2018, foram produzidos diversos documentos legislativos e institucionais, incluindo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que, em conjunto, contribuíram, em Portugal, para a construção do *edifício* atinente ao quadro legal da escola inclusiva. Uma sinopse destes documentos pode ver-se no Quadro 3.

Quadro 3. Enquadramento legal e institucional da educação inclusiva em Portugal (período 2017-2018).

Ano	#	Documento	Objeto/âmbito
2017	1	<i>Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.</i>	Autorizou, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017/2018.
	2	<i>Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.</i>	Homologou o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).
	3	<i>Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania</i> (publicada em setembro de 2017).	Constituiu-se como um documento de referência a ser implementado, no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em convergência com o PASEO e com as Aprendizagens Essenciais (AE).
2018	4	<i>Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho.</i>	Estabeleceu as regras a que devia obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo as medidas de promoção do sucesso educativo.
	5	<i>Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.</i>	Estabeleceu o regime jurídico da educação inclusiva.

¹⁴ Eis dois exemplos, para fixar ideias: o Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, que criou um grupo de trabalho para a definição do perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade no final de 12 anos de escolaridade obrigatória e o Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, o qual criou um grupo de trabalho para a delineação de uma *Estratégia de Educação para a Cidadania*, tendo em vista incluir nas saídas curriculares de todos os graus de ensino um conjunto de competências e conhecimentos-chave em matéria de cidadania.

	6	<i>Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática</i> (Direção-Geral de Educação, 2018).	Tratou-se de um guia disponibilizado no seguimento da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tendo por finalidade apoiar os profissionais na implementação do novo regime jurídico da educação inclusiva, assim como apoiar os pais/encarregados de educação na sua colaboração com a escola.
	7	<i>Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.</i>	Estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
	8	<i>Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho.</i>	Aprovou o documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018/2022.
	9	<i>Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.</i>	Homologou as AE do ensino básico.
	10	<i>Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto.</i>	Procedeu à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
	11	<i>Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto.</i>	Procedeu à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
	12	<i>Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.</i>	Homologou as AE das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

À guisa de comentários aos documentos mencionados no Quadro 3, vem ao caso sublinhar alguns destes normativos, designadamente, os # 1, 2, 5 e 7.

No que se prende com o # 1, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, começa-se por dizer que esta legislação introduziu o conceito de AE, as quais se caracterizaram e definiram como sendo um corpo comum de conhecimentos a adquirir – indispensáveis, relevantes, significativos e conceptualmente articulados –, e de capacidades e atitudes a desenvolver pelo estudante. Refira-se que o pressuposto curricular que esteve na base das AE foi o de que estas deveriam e poderiam ser apreendidas por todos, ainda que com diferentes níveis de consecução, abrindo espaço para uma escola que pretendia incluir e que, em simultâneo, não se apoiava num saber *enciclopédico*, segundo o qual os alunos *corriam para alcançar metas* e os que não o faziam ficavam aquém do esperado. Aqui, neste particular, não virá a despropósito recordar que o desenvolvimento dos ensinos básico e secundário tinha vindo a ser orientado, desde 2012, por metas curriculares, as quais definiam os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos deveriam adquirir nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos

programas curriculares. Em todo o caso, como é consabido, o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que procedeu à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, veio revogar os demais documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas, nos quais se incluem as metas curriculares e os programas curriculares das disciplinas.

Naquilo que se filia com os # 2 e 7, respetivamente, o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, convém acentuar o essencial: estes documentos, estabelecendo o PASEO e definindo os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, colocaram o aluno como protagonista da ação. Em síntese, em linha com estas duas legislações produzidas, o estudante deveria consolidar e mobilizar conhecimentos através de situações concretas, uma vez que a aprendizagem se realizaria com o envolvimento do aluno na tarefa. O professor surgiria, assim, como um catalisador de aprendizagens, ao invés de ser considerado um recitador de conteúdos. Deste modo, a legislação preconizada pelos # 2 e #7 seguiu as recomendações da UNESCO, que sugeria que o papel do professor fosse o de guia e facilitador da aprendizagem, mais do que um mero instrutor. Nestas circunstâncias, tornar-se-ia possível que um grupo diversificado de alunos pudesse ser educado em conjunto, uma vez que estes não necessitavam de estar todos no mesmo patamar de aprendizagem ou de receber a mesma instrução do professor (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2017). Em vez disso, poderiam trabalhar cada um a seu ritmo, dentro da mesma linha comum de objetivos e atividades (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2017).

No tocante ao documento # 5, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, convém abrir um breve parêntesis para dizer que esta legislação veio revogar o controverso Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Por conseguinte, após 18 meses de preparação, foi aprovado em Portugal o novo regime jurídico da educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Como nota Araújo (2021), este decreto criou um novo quadro legal para o aperfeiçoamento da implementação da educação inclusiva, redefinindo, bem assim, alguns dos conceitos e protagonistas nesse domínio. Em complemento, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio dar cumprimento, à luz do exposto anteriormente neste trabalho, aos compromissos internacionais firmados por Portugal no que à

educação inclusiva diz respeito. Vem ao encontro destas considerações, um excerto do preâmbulo do documento em análise:

Cabe a cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que *todos* aprendam e participem na vida da comunidade educativa (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; itálico acrescentado).

Deste modo, e no sentido de assegurar que cada aluno tem acesso ao currículo e às aprendizagens, os professores devem organizar a sua atuação pedagógica de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)¹⁵ e, também, de acordo com uma abordagem multinível de acesso ao currículo, baseada “em modelos curriculares flexíveis” e “no acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia do contínuo das intervenções implementadas” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Para garantir a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo de todos os alunos, o decreto-lei prevê a mobilização de MSAI, organizadas por três níveis de intervenção: Medidas Universais, Medidas Seletivas e Medidas Adicionais. A mobilização destas medidas varia em termos do tipo, intensidade e frequência e é determinada em função da resposta dos alunos às mesmas (Pereira *et al.*, 2018). As MSAI são, assim, concebidas como um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos e definem-se tendo como referência o currículo (Pereira *et al.*, 2018). Uma vez que a mobilização das MSAI depende da eficácia das mesmas para responder às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos ao longo do percurso escolar (Pereira *et al.*, 2018), é fundamental uma monitorização constante. Esta monitorização sistemática, ao avaliar a evolução e desempenho dos alunos, permite aferir a qualidade das intervenções desenvolvidas, bem como a resposta dos alunos às mesmas e, deste modo, orientar as intervenções subsequentes a implementar (Pereira *et al.*, 2018).

¹⁵ Segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA surgiu após se ter percebido que eram os *currícula* tradicionais, demasiado uniformes e inflexíveis, que constituíam barreiras à aprendizagem e impediam os estudantes de alcançar aprendizagens verdadeiramente significativas. Deste modo, baseando-se em pesquisas no campo das neurociências e da educação, o DUA projeta ambientes de aprendizagem que visam proporcionar a todos os alunos diferentes opções (adequadas às suas necessidades), por forma a que todos possam progredir.

Para identificar, acompanhar e monitorizar as MSAI, cada escola deve constituir, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, uma EMAEI, composta por elementos permanentes e variáveis. A esta equipa

cabe um conjunto de atribuições e competências de apoio à operacionalização da educação inclusiva: por um lado, propor o apoio à sua implementação e respetivo acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem; por outro lado, cabe-lhe o aconselhamento dos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento do centro de apoio à aprendizagem e a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva, através de ações diversas (Pereira *et al.*, 2018, p. 44).

Como salientam Pereira *et al.* (2018), a EMAEI mobiliza os meios de que a escola dispõe para que todos possam aprender e participar na vida da comunidade educativa, constituindo-se como um dos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo.

Destaque-se, ainda, o papel atribuído, neste decreto-lei, ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), “uma estrutura de apoio agregadora de recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola” (artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), que se incorpora no *continuum* de respostas educativas disponibilizadas pela escola (Pereira *et al.*, 2018). A atuação do CAA caracteriza-se por ser um suporte aos docentes responsáveis pelos grupos ou turmas e, com caráter subsidiário, um complemento ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou outros contextos educativos (Pereira *et al.*, 2018).

Verifica-se, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, um reforço do envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno. Este último vê valorizadas suas potencialidades, expectativas e necessidades ao ser envolvido na mobilização de medidas e participando no processo de avaliação (Pereira *et al.*, 2018).

Por fim, cabe chamar a atenção para a importância dada pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, à participação dos pais ou encarregados de educação. Assim, o decreto-lei estabelece um conjunto de direitos e deveres conducentes ao envolvimento destes em todo o processo educativo (Pereira *et al.*, 2018). Como observam Pereira *et al.*

(2018), o diálogo escola-encarregado de educação deve ser potenciado, favorecendo o sucesso escolar dos alunos, as competências sociais e o comportamento.

Pouco mais de um ano após ter sido promulgado, é feita a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, através da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, a qual foi retificada em 3 outubro do mesmo ano, via Declaração de Retificação n.º 47/2019, e alterado muito recentemente, concretamente em 25 de julho do corrente ano, por intermédio do Decreto-Lei n.º 62/2023. De regresso à Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, é importante sublinhar que a mesma veio reforçar a participação dos pais ou encarregados de educação, possibilitar a introdução de medidas para além das previstas nos níveis de intervenção, redefinir o papel do professor de educação especial (como dinamizador, articulador e especialista, no âmbito da aplicação das medidas), potenciar o papel da EMAEI na monitorização e avaliação das medidas seletivas e adicionais e conferir ênfase à necessidade de o Governo garantir, aos agentes educativos, formação específica gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Em suma, com o estabelecimento do novo regime jurídico da educação inclusiva, através da promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Portugal afastou-se dos sistemas de categorização e focou-se nas respostas educativas (*Ministry of Education, 2022; Organization for Economic Cooperation and Development, 2022a; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020*). Esta nova legislação afastou-se da ideia de que é necessário categorizar para intervir. Dito de outro modo, não é necessário categorizar estudantes com base em características pessoais ou estabelecer diagnósticos formais para que sejam mobilizadas medidas de apoio. Em vez disso, com o novo regime jurídico de educação inclusiva tenta-se assegurar que todos os alunos têm acesso ao currículo e realizam o PASEO (*Organization for Economic Cooperation and Development, 2022*). A escola inclusiva é direcionada para todos os alunos e, desta maneira, são abrangidos pelas medidas determinadas no âmbito da educação inclusiva todos aqueles que se confrontam com barreiras à aprendizagem, definidas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, como “circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem” (alínea e) do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Atualmente, considera-se que Portugal tem um quadro de educação inclusiva abrangente e, de acordo com a Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Económico, encontra-se entre um punhado de países que têm leis de educação inclusiva que abrangem todos os alunos (*Organization for Economic Cooperation and Development*, 2022).

Contudo, uma emergência de saúde pública ao nível mundial trouxe novos desafios à educação e às escolas inclusivas: a pandemia da doença COVID-19. Seguidamente, analisar-se-á como responderam as escolas portuguesas aos obstáculos colocados pelo confinamento decretado pelo Governo em março de 2020 e em momentos posteriores no decurso desse mesmo ano e do ano de 2021.

2.4 O advento da doença COVID-19 e a urgência da transição digital

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o início do ano letivo de 2018/2019 ficou marcado por uma série de transformações substanciais operadas no funcionamento das escolas. O novo regime jurídico da educação inclusiva introduziu novas nomenclaturas, alterou a perceção sobre alunos e professores, reforçou o trabalho das equipas multidisciplinares e alargou as respostas educativas às necessidades de aprendizagem de *todos* os alunos. De ora em adiante, partindo de uma visão holística consubstanciada no lema *whole school approach*, a escola deveria assegurar a participação de todos os alunos no currículo, respondendo às necessidades, expectativas e potencialidades de cada aluno. Para tanto, revelou-se determinante a introdução do modelo de intervenção multinível, a criação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e a criação do centro de apoio à aprendizagem (Monteiro, Sanches-Ferreira e Alves, 2020).

Um estudo apresentado por Monteiro (2019) sobre a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na perspetiva de uma EMAEI, concluiu que a profundidade das mudanças acarretada por esta legislação impediu que a mesma pudesse estar a funcionar em pleno no final de 2019. Em linha com a investigação de Monteiro (2019), a literatura assinala dois outros trabalhos – realizados no âmbito da aplicação do mesmo decreto-lei –, que o corroboram: as investigações de Esteves (2019) e de Vasconcelos (2020). Estes dois últimos autores concluíram que, apesar da sólida sustentação teórica da supracitada legislação, a escola inclusiva não se construiria por decreto e que, a

acontecer a mudança, ela apenas poderia ocorrer paulatinamente (Esteves, 2019; Vasconcelos, 2020).

Refira-se, ainda, que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, foi publicado no final do ano letivo anterior à sua entrada em vigência, dando pouco tempo às escolas para se prepararem. Neste tópico, vale a pena aqui salientar a iniciativa empreendida pela Federação Nacional da Educação (FNE), em 2019, relativa ao diploma em apreço: a Consulta Nacional de Educação Inclusiva. Este estudo, efetuado no trimestre de março a maio desse ano, demonstrou que, à época, existiam ainda escolas que não se encontravam a implementar o diploma em pleno (*Federação Nacional da Educação*, 2019) e que, a par disto, a transição entre diplomas não havia sido devidamente assegurada pela tutela, causando, deste modo, inúmeras dificuldades e dúvidas nas escolas, quanto à aplicação do novo decreto-lei (*Federação Nacional da Educação*, 2019).

Progredindo na análise do normativo jurídico em berlinda, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a Assembleia da República procedeu, em 13 de setembro de 2019, à sua primeira alteração, mediante a Lei n.º 116/2019. No entanto, o ano letivo de 2019/2020 trouxe novos desafios que ultrapassaram em muito o âmbito da educação inclusiva, posto que, em dezembro de 2019, chegaram a Portugal as primeiras notícias de um vírus detetado na República Popular da China, na província de Wuhan: o SARS-CoV-2. Inicialmente, este surto epidémico foi encarado pela comunidade internacional como *mais um* de entre os vários que já tinham assolado o início do século XXI, como sejam os originados pelos vírus SARS, H1N1, H5N1, Ébola e Zika (Guinote, 2021). Todavia, o nível de ameaça deste novo corona vírus, causador da doença COVID-19, levou a que a OMS o considerasse, a 30 de janeiro de 2020, como uma emergência de saúde pública de importância internacional, o mais alto nível de alerta da OMS.

Consequentemente, perante a ocorrência da pandemia motivada pelo COVID-19, tornou-se imperativo interromper a propagação do vírus. Para isso, os países tiveram de recorrer, em pleno século XXI, a medidas já experimentadas, pelo menos, desde o século XIV, de que constituem exemplos frisantes o isolamento e o distanciamento sociais, a redução de contactos e o reforço de medidas pessoais e coletivas de higiene sanitária. Neste cenário, um dos primeiros procedimentos a serem adotados no seio das escolas portuguesas correspondeu à elaboração do *plano de contingência*, um documento fundamentado no Despacho n.º 2836-A/2020, de 2 de março. Como é do conhecimento

geral, o plano de contingência de cada estabelecimento, dizia respeito a um texto, dirigido à comunidade escolar, enunciador de diversas medidas, atuações e comportamentos a aplicar pelas e nas instituições, de molde a minimizar o impacto da epidemia da doença provocada pelo vírus COVID-19.

Seja como for, com o agravamento da situação de emergência médica, cedo se verificou que uma das medidas-chave para limitar o risco de contágio entre pessoas seria o encerramento das instituições de ensino, uma decisão que, em termos globais, veio a ser adotada por quase todos os Governos (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2020). Neste contexto, em Portugal, o anúncio do fecho das escolas foi concretizado a 12 de março de 2020. No dia seguinte, foi publicado o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, que estabeleceu medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo coronavírus, o COVID-19, e no qual se decretou a suspensão das atividades letivas e não letivas a partir de 16 de março, até nova reavaliação, prevista para o dia 9 de abril. Foi sob este pano de fundo que, em 18 de março de 2020, o país decretou o primeiro estado de emergência, sucessivamente renovado por diversas vezes.

Com o encerramento das escolas, o Governo português desdobrou-se em esforços para assegurar a maior amplitude possível no acesso à educação de todos os alunos e para, neste processo, apoiar os encarregados de educação e as famílias.

Sob esta perspetiva, o ME disponibilizou para os ensinos pré-escolar, básico e secundário, de imediato, múltiplos recursos audiovisuais, através da rádio, da televisão e da internet. Aqui, sirvam de exemplos os seguintes recursos (cf. *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*, 2020; *Ministry of Education*, 2022; Rodrigues *et al.*, 2021a):

- o *#EstudoEmCasa*, que se destinou aos alunos do ensino básico (exibido no canal RTP Memória e, *online*, em RTP Play e na plataforma Youtube);
- o *Aprender em Casa*, dirigido a crianças do pré-escolar e do primeiro ciclo, (disponível no canal RTP Açores);
- o *TeleEnsino: estudar com autonomia*, para alunos do ensino secundário (disponível no canal RTP Madeira);
- o *#FicoEmCasa, Fico com o ZIG ZAG!*, direcionado para crianças do pré-escolar (disponível no canal RTP2); e, em fecho,

— o *Bloco de Notas*, orientado para os alunos dos 11.º e 12.º anos de escolaridade (disponibilizado pela rádio Antena 1).

Noutro plano, o das famílias, o ME levou a cabo diversas ações, a saber: providenciou um vídeo com conselhos para os pais sobre o acompanhamento de aulas em casa; divulgou *webinares* acerca do E@D; e lançou o projeto *#DesportoEscolarAtivo#FicaOn*, cujo objetivo consistiu em combater o sedentarismo juvenil através da prática de exercícios desportivos em família (Rodrigues *et al.*, 2021a). É, também, digno de destaque o apoio monetário excecional atribuído pelo Estado aos pais que ficassem em casa com os filhos menores de 12 anos, o acolhimento, em instituições de ensino, dos filhos de trabalhadores de serviços essenciais, o estabelecimento de respostas sociais dirigidas às crianças, jovens e adultos com deficiência e, por último, a manutenção das medidas de apoio das unidades de aprendizagem especializada.

De subido interesse para esta dissertação, cumpre agora assinalar a circunstância decisiva para que as escolas se mantivessem em funcionamento: o uso de meios tecnológicos *online* para a lecionação de aulas à distância – aquilo a que se convencionou chamar *Ensino à Distância* (E@D). Cumpre esclarecer que, de modo a assegurar a difusão de aulas online através da internet, o Governo, em 23 de março de 2020, no âmbito do estabelecimento de medidas excecionais e temporárias de resposta à epidemia da doença COVID-19 relacionadas com o setor das comunicações eletrónicas, legislou que as empresas prestadoras de serviços públicos de comunicações eletrónicas deveriam dar prevalência a um conjunto de clientes, considerados prioritários, entre os quais se encontrava o ME, o que incluía agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública de ensino, estabelecimentos de ensino particulares, cooperativos e do setor social e solidário e outras entidades prestadoras de serviços de E@D (Decreto-Lei n.º 10-D/2020, de 23 de março).

Ainda no que tange a este tópico de discussão, o E@D, a modalidade já se encontrava regulamentada na Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro (conforme o previsto na alínea *a)* do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), caracterizando-se, na essencialidade, como uma alternativa de acesso à educação para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente a escola, alternativa esta apoiada

pela integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem.

Sem embargo, a terminologia E@D não foi, em absoluto, consensual. No entendimento de Rurato e Gouveia (2004a) e de Godinho (2020), a denominação E@D deve, apenas, aplicar-se ao conjunto de métodos, técnicas e recursos colocados à disposição de estudantes dotados de um mínimo de maturidade, para que, em regime de autoaprendizagem, possam adquirir conhecimentos ou qualificações a qualquer nível. Assim, na esteira de Godinho (2020), a locução mais apropriada e adequada àquilo que se viveu no início da pandemia em Portugal deveria ser a de ensino *online* de emergência. Nesta mesma ordem de ideias, exprimem-se Mineiro e Lagarto (2020), que descrevem o regime de E@D como sendo uma modalidade que carece de planificação e para a qual todos os materiais e avaliações foram construídos e preparados considerando esse tipo particular de modalidade de ensino; em contraponto, referem os mesmos autores, o ensino *online* de emergência (também designado por ensino remoto de emergência), “caracteriza-se por uma separação física entre o aluno e o professor, separação essa que não foi planeada e que resulta de uma situação de emergência” (Mineiro e Lagarto, 2020, p. 6). Como quer que fosse, naquela conjuntura de 2020, conquanto ambas as nomenclaturas tenham sobrevivido em documentos institucionais, a que veio a vigorar para a posteridade foi a de E@D.

Esta questão não é de somenos, porquanto, neste cenário, em 13 de abril de 2020, foi publicado o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, no qual se estabeleceu que, para garantir a realização das aprendizagens em regime não presencial, as escolas teriam de definir e de implementar um plano de E@D. De mais a mais, as escolas receberam diversas orientações e procedimentos a adotar em contexto do estado de emergência nacional, nomeadamente, os documentos (1) *Roteiro – Oito Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*, (2) *Nove Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que Recorrem ao #EstudoEmCasa*, (3) *Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D)* e, para finalizar este rol, (4) *Orientações para o Trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na Modalidade de E@D*. Em complemento, o ME criou as denominadas *Brigadas de Apoio* (disponíveis para um acompanhamento de proximidade às escolas), lançou a página de *internet Apoio às Escolas*, criou um sítio da internet

direcionado para os diretores de escolas (o *Estamos ON – Apoio aos Diretores*), organizou formação profissional para o ensino digital destinada a docentes e diretores escolares e emitiu recomendações e orientações para professores e alunos em relação ao uso seguro de plataformas eletrónicas de ensino, à guisa de ilustração desta ideia, o *Zoom*, o *Moodle* e o *Microsoft Teams* (Ministry of Education, 2022; Rodrigues *et al.*, 2021a).

À vista do que se acabou de expor, com a situação de pandemia causada pela doença COVID-19, a escolha de utilizar ou não a tecnologia digital na sala de aula deixou de ser uma opção (Cani, Sandrini, Soares e Scalzer, 2020). Aliás, a pandemia forçou toda a sociedade portuguesa a dar um salto digital (Paiva, 2021), pese embora a circunstância de, a partir da década de 80 do século passado, haverem sido concebidos, no plano nacional, vários projetos com o intuito de difundir as tecnologias no ensino e promover o desenvolvimento tecnológico das escolas (Augusto, 2016; D’Orey, 2021; Paiva, 2021; Rodrigues, 2012). Com efeito, aquando do início da pandemia, encontrava-se em vigor, desde 2017, o programa *Iniciativa Nacional Competência Digitais e.2030*, denominado *Portugal INCoDe.2030*, que visava promover as competências digitais dos cidadãos.

Contudo, as conclusões de diversos estudos elaborados acerca do impacto da doença COVID-19 na educação sugeriram que os alunos estavam muito longe de serem os *nativos digitais* que a sociedade acreditava que fossem (Engelhardt, 2021). Da literatura sobre a especialidade, também se retira que aos professores faltavam competências digitais básicas (cf. Lucas e Bem-Haja, 2021; Martins, 2020; Rodrigues *et al.*, 2021b;). Consequentemente, seguindo o trilho já traçado pelos anteriores projetos de promoção de literacia digital e em linha com o *Plano de Ação para a Educação Digital da União Europeia*¹⁶, o Governo aprovou, em conformidade com a Resolução de Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril, o *Plano de Ação para a Transição Digital*, no qual se determinou a execução do *Programa de Digitalização para as Escolas*, que previa, entre outras ações, a disponibilização de equipamento individual e conectividade móvel (para alunos e professores) e a capacitação digital de professores. Tentou-se, deste modo, contrariar as lacunas detetadas neste âmbito.

¹⁶ Atualmente, está em curso o segundo *Plano de Ação para a Educação Digital* (2021-2027), que se baseia no primeiro, que vigorou entre 2018-2020. O principal objetivo desta iniciativa política da União Europeia é apoiar a adaptação dos sistemas de ensino e formação dos Estados-Membros à era digital. O plano de ação, adotado em 30 de setembro de 2020, traduz-se num apelo a uma maior cooperação em matéria de educação digital, a fim de aproveitar as realidades manifestadas pela pandemia de COVID-19 e de oferecer oportunidades à comunidade educativa, aos decisores políticos, ao meio académico e aos investigadores.

Retomando o contexto das escolas, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-C/2020, de 30 de abril, o Governo determinou que seriam retomadas, no dia 18 de maio de 2020, as atividades letivas presenciais nos 11.º e 12.º anos de escolaridade do ensino secundário. Na sequência, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e a Direção-Geral da Saúde (DGS) encaminharam para as escolas orientações para o regresso às aulas em regime presencial dos 11.º e 12.º anos. E, a 14 de maio, foi publicado o Decreto-Lei n.º 20-H/2020, que estabeleceu medidas excecionais de organização e funcionamento das atividades educativas e formativas, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, fundamentalmente no que respeita às atividades letivas presenciais.

Em jeito de notas quase finais do presente capítulo, ressalte-se que, em face da evolução epidemiológica negativa da pandemia, o Governo aprovou a Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho, que estabeleceu, para o ano letivo de 2020/2021, medidas excecionais e temporárias de organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, respeitantes aos regimes do processo de ensino e aprendizagem, à gestão do currículo, aos deveres dos alunos e ao reforço das condições tendentes à recuperação das aprendizagens, tendo ainda o Governo procedido à identificação neste documento legal de diversas medidas excecionais de promoção e acompanhamento das aprendizagens. Esta resolução ministerial definiu, como regimes do processo de ensino e aprendizagem, os regimes presencial, misto e não presencial. O regime presencial foi considerado o regime-regra a utilizar, uma vez que foi reconhecido como sendo o mais vantajoso para os alunos em termos dos seus resultados de aprendizagem e aquele mais capaz de contribuir para a inclusão, para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Concomitantemente, foram enviadas novas orientações para as escolas, mormente, as *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/21* (do ME), assim como orientações da DGEstE e da DGE.

Porém, no ano letivo de 2020/21, a magnitude da terceira vaga¹⁷ da pandemia da doença COVID-19 obrigou à definição de medidas mais restritivas por parte do Governo, com nova suspensão das atividades educativas e letivas, entre os dias 22 de janeiro e 5 de

¹⁷ Convém lembrar que a primeira vaga da pandemia em Portugal teve o seu início em março de 2020 e, a segunda, em outubro do mesmo ano.

fevereiro de 2021, e a retoma dessas atividades em regime não presencial, a partir do dia 8 de fevereiro de 2021 (cf. o Decreto n.ºs 3-C/2021, de 22 de janeiro e o 3-D/2021, de 29 de janeiro), tendo sido retomadas, as atividades letivas presenciais, no início do terceiro período, a 5 de abril de 2021.

Terminando como se começou esta secção, o novo regime jurídico da educação inclusiva, adotado em 2018, preconizava a promoção de uma escola inclusiva, orientada para todos, em que o sucesso escolar se construía com a inclusão plena dos alunos, através da adoção de medidas que lhes garantissem o acesso ao currículo, tendo por base o PASEO. Tratou-se de uma assinalável alteração, à qual às escolas necessitavam de se adaptar. Todavia, decorria o segundo ano letivo da sua implementação, quando a pandemia provocada pela doença COVID-19 veio afetar toda a sociedade. As instituições de ensino, muito rapidamente, tiveram de adaptar-se à nova realidade do ensino não presencial, recorrendo a alternativas tecnológicas *online* para o provimento de aulas à distância.

Neste contexto, o próximo capítulo descreverá e tentará compreender de que forma foi assegurada, numa determinada escola portuguesa, a educação inclusiva preconizada no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. A estratégia geral da investigação escolhida que ajudará a responder a esta questão-chave foi o estudo de caso.

CAPÍTULO III – ESTUDO DE CASO

É consensualmente aceite a ideia de que um trabalho com uma componente empírica corresponde a uma tentativa de sistematização de conhecimentos que são adquiridos pela prática ou pela observação concreta e verificável de um determinado objeto de estudo.

É, pois, neste quadro geral, que se estabelece, agora, a ligação entre a parte teórica, exposta previamente, e a parte prática da investigação ou, se se preferir outra expressão, a parte mais próxima do contexto real do fenómeno em tela, a educação inclusiva. Na verdade, faz sentido que assim seja, porque se é útil estudar um fenómeno de um ponto de vista teórico para o fundamentar, contextualizar e problematizar, também se afigura benéfico, para a sua compreensão holística, investigá-lo no seu ambiente real, permitindo-se ao investigador, assim, estudar o fenómeno à medida que ele ocorre. Neste ponto, subscreve-se o entendimento do poeta Fernando Pessoa (1888–1935):

Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática e a prática não é senão a prática de uma teoria. [...] Na vida superior, a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra (Pessoa, 1926, pp. 5-6).

Nestes termos, o capítulo abre com a primeira secção, um trecho introdutório que tece considerações preambulares pertinentes para a restante abordagem alusiva à explanação do estudo empírico. Depois, a segunda secção trata da descrição minuciosa e criteriosa da metodologia, do método e da estratégia da investigação. Posteriormente, a terceira secção apresenta uma visão panorâmica do modelo teórico do estudo empírico prosseguido, a quarta mostra os traços essenciais da organização na qual a parte empírica desta dissertação se desenvolveu, a quinta fornece um enquadramento global do estudo feito e, em fecho, a última secção, a sexta, a primacial deste capítulo, apresenta, analisa e discute os resultados obtidos, que, ainda que se não possam traduzir em generalizações universais ou em apreensões objetivas e totais dos fenómenos em exame, podem ser, em todo o caso, relevantes para a compreensão do fenómeno em profundidade e dentro do seu contexto da vida real.

3.1 Considerações preambulares: alguns traços contextuais específicos

Como assinalado no enquadramento teórico, a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, consubstanciou o preconizado nas recomendações internacionais sobre a escola inclusiva. A partir da sua entrada em vigor, no ano letivo de 2018/19, Portugal abandonou a categorização e investiu na intervenção multinível como resposta educativa para *todos* os alunos. Desta forma, passou a ser incumbência das escolas identificar as barreiras à aprendizagem de cada aluno e definir estratégias para que este as pudesse ultrapassar. Por conseguinte, ficou assegurado que todos os alunos passariam a ter acesso ao currículo e às AE, garantindo-se, ainda, a todos os estudantes, a concretização do PASEO como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória. É, ainda, oportuno lembrar, que, para identificar as MSAI mais adequadas a cada aluno, assim como para proceder ao acompanhamento e monitorização da eficácia da implementação daquelas, foi introduzida a figura da EMAEI, em setembro de 2018.

Foi neste contexto que os estabelecimentos de ensino básico e secundário encetaram um processo de adaptação a um conjunto de novas definições e de estratégias a implementar nas escolas nacionais, bem como ao novo currículo.¹⁸ Haja também em vista que, durante o período inicial de implementação da nova legislação associada à escola inclusiva, as escolas confrontaram-se com inúmeras dificuldades, motivadas, sobretudo, pela falta de formação dos agentes educativos e pela exiguidade de recursos humanos, técnicos e financeiros.

Avançando-se agora para 2020, ano que trouxe a lume os primeiros surtos mundiais significativos da pandemia COVID-19, não virá a despropósito referir que, tal como a sociedade, em geral, experimentou mudanças marcantes no seu quotidiano, assim as instituições de ensino, em particular, o fizeram, seja sob a forma de constrangimentos a serem ultrapassados, seja em termos de oportunidades e desafios a serem explorados. De facto, para evitar o risco de contágio associado à propagação do coronavírus, a emergência de saúde ao nível mundial conduziu ao encerramento das

¹⁸ Cf., em conjunto, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e as AE.

instituições de ensino, impondo, de modo a assegurar a realização das aprendizagens pelos alunos, o recurso a meios tecnológicos.

Na verdade, a educação inclusiva parte do pressuposto de que cabe às escolas adaptarem-se à diversidade e complexidade dos alunos (Baptista, 2010; César, 2012; Silva, 2009) e foi precisamente isto que estas fizeram a partir de 16 de março de 2020, data do início da primeira suspensão das atividades presenciais com alunos nas escolas. Não obstante, conforme assinala Rodrigues (2006b, p. 301), “o conceito de *inclusão* no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Ora, se a exclusão presencial física foi inevitável, as escolas tentaram manter o contacto com os alunos recorrendo ao ensino remoto de emergência.

Com isto em mente, é fundamental ter em consideração que a pandemia conduziu a novos arranjos laborais na sociedade e foi fonte originadora, pela mesma via, de numerosas vulnerabilidades para os agregados familiares, com especial referência para os mais desprotegidos (Cabrito, 2021; Carvalho *et al.*, 2021; Carvalho e Soares, 2020; Ferreira e Gonçalves, 2020; Martins, 2020; Rodrigues *et al.*, 2021b). Com efeito, as desigualdades no acesso ao ensino por parte de cada criança ou jovem constituíram-se como uma realidade difícil de ultrapassar. Dito de outro modo: a falta de recursos tecnológicos, de competências digitais, de local apropriado para estudar ou de apoio familiar prejudicou, sobremaneira, as populações mais desfavorecidas económica e socialmente (Engelhardt, 2021; *Organization for Economic Cooperation and Development*, 2020; Reimers e Schleicher, 2020a). Inclusivamente, estas fragilidades transpuseram mesmo o âmbito dos discentes, como concluíram Lucas e Bem-Haja (2021) no seu estudo acerca do nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas da rede pública do território continental (2021), cujo resultado primordial apontou para baixos níveis de proficiência digital dos docentes.¹⁹ Apesar de tudo, verificou-se um esforço de entidades e instituições locais, públicas e privadas, particularmente autarquias e forças de segurança, que, em

¹⁹ É digno de especial destaque frisar que este estudo foi realizado no âmbito do Plano de Digitalização para as Escolas, para o que se recorreu a uma ferramenta de autoavaliação denominada *Check-In* (desenvolvida com base no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – *DigCompEdu*).

articulação estreita com as escolas, foram logrando encurtar distâncias e minimizar desigualdades existentes (Rodrigues *et al.*, 2021b).

O eclodir da doença COVID-19 revelou, ainda, a urgência da necessidade de uma nova realidade educativa (Nóvoa e Alvim, 2021a) e a emergência de uma premente utilização das tecnologias digitais à educação, aprendizagem e lideranças educativas (Lima, 2021), pese embora vários autores (v. Nóvoa e Alvim, 2021b; v. Silva, 2009) considerarem a interação presencial dos alunos um princípio essencial de uma educação inclusiva bem-sucedida. De resto, o próprio ME reiterou esta ideia nos vários documentos e legislação por si publicada (veja-se, a título ilustrativo desta opinião, as seguintes referências: *Ministério da Educação*, 2020; Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio; e a Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho).

3.2 Metodologia, método e estratégia da investigação

De um ponto de vista conceptual, existe uma distinção entre metodologia de uma investigação e método de uma investigação. Nesta aceção, por metodologia deve entender-se a forma geral de estudar um problema, ou seja, por outras palavras, o modo particular de conhecer e compreender o objeto em estudo (Coutinho, 2014; Flick, 2009; Silverman, 1997, 2001).

Na atualidade, a literatura sugere que existem três metodologias associadas à pesquisa em ciências sociais e humanas: (1) a metodologia quantitativa; (2) a metodologia qualitativa/interpretativa; e (3) a metodologia sociocrítica (Coutinho, 2014). Em traços largos, a primeira metodologia, a quantitativa, apresenta como principal característica identificadora a circunstância de apresentar como finalidade de investigação a quantificação, generalização universal e previsão de fenómenos sociais, em geral, e educativos, em particular; a segunda, a metodologia qualitativa/interpretativa, num contexto em que a realidade a estudar é subjetiva e não totalmente apreensível, apresenta como principal objetivo compreender, interpretar e descobrir os significados das ações humanas, procurando penetrar no mundo pessoal dos sujeitos educativos para saber como interpretam os fenómenos sociais em que estão envolvidos; e, a última, a metodologia sociocrítica, procura, além de compreender o objeto em estudo, criar condições para a ocorrência de mudanças sociais e educativas, tendo como pano de fundo

a inclusão de uma componente ideológica que torna estes estudos, por norma, mais interventivos, críticos transformadores e indutores de mudanças educativas (Coutinho, 2014). Note-se, de passagem, que a literatura tem por hábito equiparar a expressão *metodologias da investigação em educação* à expressão *paradigmas teóricos da investigação em educação* (Alarcão, 2001; Coutinho, 2014).

Neste sentido, a presente investigação caracteriza-se como sendo uma pesquisa de cariz qualitativo/interpretativo, por, em sintonia com a razão aduzida há pouco, envolver um estudo empírico da realidade, interpretá-lo no seu contexto e tomar em consideração os diversos pontos de vista dos intervenientes. Em complemento, o seu objetivo não se centra na busca e na procura de generalizações e de leis universais para fenómenos naturais, mas mais na compreensão dos significados dos comportamentos e das ações dos humanos que pertencem a um contexto socioeducativo específico. Ademais, como se terá ocasião de ver, este estudo integra duas outras facetas constituintes de abordagens qualitativas: assenta num envolvimento pessoal do(a) investigador(a) com os sujeitos e, pelo facto de se considerar a ação humana intencional, regista-se a necessidade de interpretar e compreender o seu significado num dado contexto social (Coutinho, 2014).

Nem sempre é fácil “delimitar com precisão as fronteiras entre o que constitui investigação quantitativa e qualitativa” (Vieira, Major e Robalo, 2009, p. 132). Para exemplificar esta última ideia, tome-se o caso concreto deste estudo empírico específico: o facto de ele recorrer a uma abordagem qualitativa/interpretativa, não exclui, como se verá, a oportunidade de o mesmo proceder a uma análise de dados quantitativos.

Em continuação, se a metodologia, como se viu, corresponde à forma geral de estudar um determinado objeto de estudo, o método diz respeito à técnica específica de recolha de dados da investigação (Silverman, 1997, 2001). A investigação qualitativa/interpretativa tem recorrido a diferentes métodos de investigação, por vezes combinados num mesmo estudo (Flick, 2009). Entre os métodos de investigação mais comuns associados a este tipo de abordagem, encontram-se os seguintes: (1) entrevista; (2) observação direta (não participante); (3) observação participante; (4) análise de textos e de documentos (designada, também, por análise documental); (5) investigação em arquivo; (6) e, a finalizar, registo fotográfico, áudio e vídeo.

Em particular, o vertente trabalho recorrerá à combinação de diferentes técnicas de recolha de dados, a saber, a entrevista (com registo de áudio), a análise de textos e de documentos (análise documental) e a observação participante. Para melhor compreender a forma como se processou a mobilização das MSAI durante o regime de E@D em ambiente pandémico, foram realizadas, entre 19 de julho e 28 de julho de 2023, oito entrevistas semiestruturadas, individuais e presenciais. As entrevistas foram efetuadas a oito pessoas da escola em que se desenvolveu o presente estudo, por se considerar que correspondem aos oito principais agentes educativos responsáveis pelo processo de implementação das MSAI no decurso do sistema de E@D.

Mais especificamente, as entrevistas foram aplicadas a seis professores (entre os quais se acham dois elementos permanentes da EMAEI), a uma psicóloga (elemento permanente da EMAEI, também) e, bem assim, a um elemento da direção da escola, havendo sido gravadas com o consentimento informado dos oito participantes no estudo. As questões das entrevistas tiveram por base dois guiões diferentes, cujas estruturas podem ser vistas mais à frente. Cumpre advertir, assim, que se empreenderam dois guiões diferentes nas entrevistas, um dirigido aos seis professores e à psicóloga da escola e outro encaminhado àquele elemento da direção escolhido para colaborar no estudo. Os guiões das entrevistas, pensados e idealizados tendo em vista o respeito pelo princípio da adequação das suas questões aos principais tópicos da vigente investigação, obtiveram a validação da professora orientadora desta dissertação, atual docente do Mestrado em Educação Especial.

De permeio, para uma melhor compreensão deste último argumento, o Quadro 4 apresenta, de seguida, as questões das duas entrevistas conduzidas neste estudo.

Quadro 4. Questões realizadas no âmbito das entrevistas estabelecidas na dissertação.

<i>Questões realizadas aos docentes e à psicóloga</i>	<i>Questões realizadas ao elemento da direção</i>
1. Considera que, durante o E@D, continuaram a ser asseguradas MSAI aos alunos que delas necessitavam?	1. Considera que, durante o E@D, a EMAEI assegurou um apoio à aprendizagem específico a todos os intervenientes no processo educativo?
2. Quais considera terem sido os principais constrangimentos para mobilizar MSAI durante o período de E@D? E os principais facilitadores?	
3. Quais considera terem sido os principais facilitadores na implementação das MSAI durante o E@D? E as principais barreiras?	2. Considerando a experiência decorrida da pandemia, que iniciativas relativas ao ensino e aprendizagem (no âmbito da aplicação das

	MSAI) pensa serem necessárias adotar no futuro?
4. Quais metodologias/recursos utilizados durante o E@D (que não utilizava anteriormente ou que utilizava pouco), cuja aplicabilidade considera ter sido mais bem-sucedida?	3. Considerando a experiência decorrida da pandemia e tendo em conta o <i>Plano de Ação para a Transição Digital</i> , que áreas de formação considera ainda pertinente serem reforçadas?
5. Considerando a experiência decorrida da pandemia e tendo em conta o <i>Plano de Ação para a Transição Digital</i> , que áreas de formação considera ainda pertinente serem reforçadas? Tem feito formação na área? Tenciona fazer?	

Para a seleção dos entrevistados foram utilizados diversos critérios, como sejam a integração na EMAEI na qualidade de elemento permanente, o exercício do cargo de coordenador de departamento – por se considerar que esta função de gestão, a coordenação de departamento, corresponde a uma estrutura de liderança intermédia possuidora de um conhecimento abrangente do fenómeno em estudo –, e, nas situações em que não foi exequível, como se explicará já de seguida, a entrevista ao coordenador de departamento, a antiguidade do profissional na escola. Esta última situação ocorreu nos casos do departamento de Ciências Sociais e Humanas, dado que a sua coordenadora é, simultaneamente, a autora deste estudo, e do departamento de Matemática, uma vez que a docente que ocupou esse cargo, durante o período de E@D, já não se encontra em efetividade de funções no estabelecimento escolar em análise. Esclareça-se que, no âmbito dos órgãos de gestão da escola em causa, está a mesma organizada em seis departamentos, como noutro passo posterior deste documento se desenvolverá. Todos os departamentos tiveram o seu representante nas entrevistas conduzidas.

Isto dito e sublinhado, o Quadro 5 mostra as principais características dos participantes nas oito entrevistas efetuadas em conformidade com o que se acabou de escrever.

Quadro 5. Traços essenciais dos oito entrevistados no estudo (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8).

#	Cargo/Função	Graus académicos	Antiguidade na instituição de ensino	Tempo de serviço no ensino	Data da realização da entrevista
---	--------------	------------------	--------------------------------------	----------------------------	----------------------------------

E1	Coordenadora do departamento de Ciências Biológicas e Geológicas e elemento permanente da EMAEI.	Licenciatura pré-Bolonha em Biologia e Geologia.	25 anos	26 anos	19 de julho de 2023
E2	Coordenador do departamento de Ciências Físicas e Químicas.	Licenciatura pré-Bolonha em Engenharia Física.	29 anos	29 anos	20 de julho de 2023
E3	Elemento com mais antiguidade no departamento de Ciências Sociais e Humanas (professora de Geografia).	Licenciatura pré-Bolonha em Geografia.	29 anos	29 anos	21 de julho de 2023
E4	Coordenador do departamento de Expressões Desportivas e Artísticas e elemento permanente da EMAEI.	Bacharelato em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Licenciatura pré-Bolonha em Professores do Ensino Básico, variante de Educação Física e Mestrado pós-Bolonha em Ensino de Educação Física.	22 anos	22 anos	24 de julho de 2023
E5	Coordenadora do departamento de Línguas.	Licenciatura pré-Bolonha em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês e Alemão.	34 anos	38 anos	25 de julho de 2023
E6	Elemento com mais antiguidade no departamento de Matemática (professor de Matemática).	Licenciatura pré-Bolonha em Matemática.	22 anos	23 anos	26 de julho de 2023
E7	Psicóloga e elemento permanente da EMAEI.	Licenciatura pré-Bolonha em Psicologia.	25 anos	25 anos	27 de julho de 2023
E8	Elemento da direção (também pertencente ao conselho pedagógico da escola).	Licenciatura pré-Bolonha em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português e Francês.	33 anos	36 anos	28 de julho de 2023

Realcem-se, com brevidade, duas observações relacionadas com o Quadro 5: a estabilidade laboral e a experiência profissional no ensino dos intervenientes no estudo. Efetivamente, as médias da antiguidade no estabelecimento de ensino dos entrevistados

e do tempo de serviço são, respetivamente de 27 e de 29 anos, *grosso modo*. Refira-se, ainda, que as entrevistadas E1, E3 e E5 também desempenharam, durante o período em estudo, o cargo de diretoras de turma. Saliente-se que os diretores de turma são elementos variáveis da EMAEI e que a eles compete a articulação da proximidade entre a escola e os encarregados de educação e a coordenação da implementação das medidas previstas nos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP²⁰).

Como se disse noutra paragem deste texto, as entrevistas realizadas obedeceram a um guião semiestruturado. Uma entrevista é semiestruturada, quando o investigador formula uma série de questões precisas e estruturadas, mas abertas, isto é, em que as respostas podem ser dadas com algum nível de subjetividade e de abertura resultantes de experiências pessoais e de alguma flexibilidade conferida pelo entrevistador ao entrevistado (Gagnon, 2010; Manzini, 2003). A entrevista semiestruturada permite ao pesquisador desenvolver, de forma intuitiva, uma ideia geral acerca da forma como as pessoas interpretam aspetos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994).

Posteriormente à execução das entrevistas, fez-se a análise do seu conteúdo, com o objetivo de compreender com profundidade o fenómeno em estudo, tendo por base as experiências pessoais dos entrevistados. Esta análise de conteúdo identificou, “nas respostas a cada uma das perguntas, as partes semelhantes” (Sarmiento, 2013, p. 17) e correspondeu a um processo deveras importante no tratamento dos dados recolhidos, ao permitir o seu exame metódico e estrutural (Campenhoudt, Marquet e Quivy, 2019).

Na esteira de Bardin (2016), os procedimentos específicos desta investigação atinentes à análise de conteúdo das entrevistas foram organizados “em redor de um processo de categorização” (Bardin, 2016, p. 147). Segundo esta autora, considerada pela literatura uma referência internacional no âmbito da produção de conhecimento subjacente ao tema *análise de conteúdo*, “a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” recolhidos (Bardin, 2016, pp. 148-149). Para tanto, a categorização traduz-se numa operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e as categorias a si inerentes correspondem a classes ou rubricas, as quais reúnem um grupo de

²⁰ Como é comumente sabido, o RTP é o documento que fundamenta a mobilização de MSAI seletivas ou adicionais (v. os artigos n.ºs 21 e 22 do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

elementos, sob um título genérico, em razão das características comuns desses elementos (Bardin, 2016). Numa palavra, categorizar é tratar o material bruto coletado, atendendo aos interesses das questões de pesquisa do investigador.

Em termos mais concretos, o critério do processo de categorização utilizado para a análise de conteúdo das respostas às entrevistas realizadas foi o lexical, na pista da credenciada autora que se tem vindo a seguir (cf. Bardin, 2016). O critério de categorização é lexical, sempre que se procede à “classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento de sinónimos e dos sentidos próximos” (Bardin, 2016, p. 147). Outras opções poderiam ter sido feitas: a escolha do critério semântico, do sintático ou do expressivo (*vide* Bardin, 2016, p. 147).

É, pois, sob esta luz que se deve entender a opção tomada por esta dissertação para a escolha do conjunto categorial a utilizar para a análise de conteúdo, a saber, dimensões de análise, variáveis de análise, indicadores de análise, unidades de registo e, por último, unidades de contexto. Acredita-se que a opção tomada pelo conjunto categorial desdobrado nas cinco categorias antecedentes permitirá uma descrição o mais exata possível das características pertinentes do conteúdo recolhido. Assim sendo, o Quadro 6 sintetiza o processo de categorização escolhido para a análise de conteúdo a efetuar.

Quadro 6. Processo de categorização escolhido para a análise de conteúdo das entrevistas formuladas.

Categorias				
Dimensão de análise (<i>vide</i> Bardin, 2016, p. 148)	Variável de análise	Indicador de análise	Unidade de registo (veja-se Bardin, 2016, p. 134)	Unidade de contexto (veja-se Bardin, 2016, p. 134)
Regras observadas na escolha do conjunto categorial (cf. Bardin, 2016)				
<i>Homogeneidade</i> (respeito pelo princípio das hipóteses mutuamente exclusivas).	<i>Exaustividade</i> (contemplanção da totalidade do material recolhido).	<i>Exclusividade</i> (um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes).	<i>Pertinência</i> (adaptação de cada categoria ao material recolhido e ao quadro teórico definido).	<i>Produtividade</i> (um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em termos de conclusões extraídas).

Critério de categorização: lexical.

Quanto à análise de textos e de documentos (análise documental), a informação gerou-se através de uma variedade de fontes documentais, que incluíram, por exemplo, legislação, orientações emanadas pelos poderes públicos, relatórios e documentos internos da instituição (entre outros, o plano de E@D, o projeto educativo, o regulamento interno da escola e alguns documentos da EMAEI – como, por exemplo, a grelha de monitorização), excertos de atas de órgãos de gestão da instituição (conselhos de turma, conselhos pedagógicos e EMAEI) e informações contidas no seu *website*.

No que tange à opção pela utilização da técnica de investigação denominada observação participante, acredita-se que a “convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos” (Mónico, Alferes, Castro e Parreira, 2017, p. 727). Importa ter presente que a autora deste documento, tendo iniciado o seu percurso profissional há cerca de 17 anos na instituição alvo de estudo, nela desempenha, desde setembro de 2018 até ao tempo presente, quádruplas funções de gestão, designadamente, coordenadora da EMAEI, coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas, professora de educação especial e coordenadora da estratégia de educação para a cidadania do colégio, para além do seu papel como professora das disciplinas de História e de Cidadania e Desenvolvimento. Neste seguimento, a escolha da observação participante como técnica de investigação revestiu-se de um carácter lógico e natural, já que a autora participou intrínseca e diretamente no fenómeno em estudo.

Discutidas que estão as questões atinentes à metodologia e aos métodos da investigação, presta-se agora um pouco de atenção à estratégia geral da mesma: o recurso a um estudo de caso. De acordo com o autor mais citado nesta matéria, Robert Yin, a estratégia do estudo de caso consiste numa investigação empírica especialmente recomendada quando o investigador exerce um controlo diminuto sobre o evento a observar e o foco reside na pesquisa em profundidade de um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real no qual o investigador está pessoalmente implicado e em que os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes (Yin,

2009). Um estudo de caso almeja alcançar a complexidade de um único caso, observando o detalhe da interação das pessoas com os seus contextos (Stake, 1995). Em termos teóricos, o recurso ao estudo de caso permite dedicar atenção aos problemas concretos das nossas escolas (Stake, 1995) e “reter os aspetos mais significativos e holísticos de eventos da vida real, como sejam [...] o comportamento de pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, [...] e o desempenho escolar” (Yin, 2009, p. 4). No entanto, o facto de se relacionar com apenas um único caso traduz-se numa limitação, em virtude de os seus resultados não poderem ser generalizáveis a outras situações semelhantes ou a um contexto mais alargado (Gagnon, 2010). Como quer que seja, “o estudo de caso é [uma estratégia de investigação] frutífera, no sentido de que torna possível estudar um fenómeno não apenas no seu âmago, mas, também, no seu cenário natural” (Gagnon, 2010, p. 104). Os estudos de caso estão normalmente associados a uma metodologia qualitativa/interpretativa de investigação, mas, como Yin (2009, p. 19) adverte, “podem incluir (e até mesmo ficarem limitados a) evidências quantitativas”.

Existem vários tipos de estudo de caso: descritivos, ilustrativos, experimentais, exploratórios e explanatórios (Stake, 1995; Yin, 2009). Sobre este assunto, a tipificação do estudo de caso mais adequada a este capítulo da dissertação harmoniza-se com as características de um estudo de caso descritivo, porque pretende na sua essência descrever procedimentos e medidas seguidos na prática concreta de uma instituição (Stake, 1995; Yin, 2009).

3.3 Modelo teórico da investigação

Em síntese conclusiva, devidamente articulada com o escrito nas partes precedentes da atual secção, apresenta-se, seguidamente, por ocasião do Quadro 7, o modelo teórico da investigação empregado em ordem à extração de informações relevantes e úteis para a corrente pesquisa. Este Quadro 7 é demonstrativo, também, do racional que subjazera à argumentação integral constante no capítulo III da dissertação.

Quadro 7. Modelo teórico da investigação concernente ao capítulo III da dissertação.

#	<i>Característica</i>	<i>Operacionalização da característica</i>
---	-----------------------	--

1	Assunto.	Educação inclusiva.
2	Tema.	Mobilização das MSAI durante a pandemia COVID-19.
3	Problema.	De que forma a pandemia COVID-19 alterou as MSAI numa particular instituição de ensino portuguesa?
4	Questão-chave a investigar.	Descrever e compreender o impacto, na mobilização das MSAI, do recurso à modalidade de E@D originado pela pandemia COVID-19.
5	Questões específicas a investigar.	— Estudar de que forma o regime não presencial alterou os procedimentos burocráticos da EMAEI. — Compreender como o recurso à modalidade de E@D alterou o modo de implementação das MSAI. — Conhecer quais os recursos e metodologias cuja aplicabilidade foi considerada mais bem-sucedida durante o E@D. — Analisar se o recurso aos meios digitais, naturalmente intensificado durante o E@D, alterou a necessidade de formação dos agentes educativos.
6	Metodologia da investigação.	Qualitativa/interpretativa, baseada em pressupostos teóricos compatíveis com as ideias de que a realidade a estudar é subjetiva e não totalmente apreensível, que a ação humana é intencional e que, por esta mesma razão, torna-se mister compreender, interpretar e descobrir o seu significado, procurando penetrar no mundo pessoal dos sujeitos educativos para saber como vivem os fenómenos sociais em que estão envolvidos. O uso de uma metodologia qualitativa/interpretativa não exclui a possibilidade de analisar dados quantitativos relevantes para a geração de informação. As duas metodologias, qualitativa e quantitativa não são necessariamente mutuamente exclusivas nem, tampouco, esta questão precisa de ser polarizada em termos de trabalhos académicos.
7	Método(s) da investigação.	Análise de textos e de documentos (análise documental), observação participante e condução de oito entrevistas semiestruturadas (com registo de áudio). Foi pensada, pela autora, a correta forma de integração destes métodos no estudo em causa, não se recorrendo, assim, a estes três métodos de forma arbitrária (cf. Vieira <i>et al.</i> , 2009). Com efeito, na fita do tempo a observação participante ocorreu em primeiro lugar, o recurso a textos e a documentos, logo a seguir, e só depois é que se iniciou o processo de entrevistas. Quanto ao conteúdo destas últimas, as respostas às questões semiestruturadas foram analisadas de acordo com um enfoque teórico – <i>análise de conteúdo</i> –, fundamentado no modelo de Bardin (2016). Para tal, foi selecionado um processo de categorização alicerçado num conjunto categorial homogéneo, exaustivo, exclusivo, pertinente e produtivo composto por cinco categorias: dimensão de análise, variável de análise, indicador de análise, unidade de registo e unidade de contexto. O critério de categorização eleito foi o lexical.
8	Estratégia geral da investigação.	Estudo de caso (descritivo) realizado no mês de julho do ano de 2023 numa escola portuguesa do ensino básico e secundário, tendo em vista a extração de conclusões relativamente à vigência da pandemia COVID-19 (2020, 2021 e 2022) e, concretamente, do seu impacto na educação inclusiva. A opção por um estudo de caso descritivo é consentânea com as questões a que se enseja dar

		resposta. A estratégia do estudo de caso é particularmente útil, “quando o fenómeno não pode ser estudado fora do contexto onde naturalmente ocorre” (Vieira <i>et al.</i> , 2009, p. 161).
--	--	---

3.4 Apresentação e caracterização da instituição acolhedora do estudo de caso

O estudo de caso foi realizado num estabelecimento de ensino particular e cooperativo com contrato de associação celebrado com o Estado português ao abrigo da Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo e do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. O estabelecimento de ensino é propriedade de uma empresa cuja natureza jurídica corresponde à de sociedade anónima e cujo capital pertence a seis acionistas (esta última informação é relativa a julho de 2019). O objeto social da empresa é o ensino particular.

A escola localiza-se no distrito de Leiria; trata-se de um colégio construído de raiz em finais dos anos 80 do século XX, tendo, desde então, experimentado benfeitorias motivadas por várias ordens de razão, umas mais amplas, outras de menor amplitude, seja como resposta à necessidade de recursos físicos e materiais, seja para efeitos de manutenção, reparação ou embelezamento interior e exterior. O contrato de associação existe desde o ano letivo de 1988/89 e a escola foi inaugurada em setembro de 1988, como se depreende, beneficiando os seus estudantes, a partir dessa altura, de ensino gratuito, por via do financiamento estatal, garantindo-se, assim, o acesso à educação aos alunos dos ensinos básico e secundário nesta área geográfica do país carenciada de oferta pública escolar. Recorde-se que o direito de todos os cidadãos ao acesso a uma rede de escolas gratuita e acessível, em condições de igualdade, bem como a liberdade de aprender e de ensinar, são pilares constitucionalmente consagrados, nos termos previstos nos artigos 43.º e 74.º da Constituição da República Portuguesa. De facto, a Constituição de 1976 inscreveu no seu normativo as primeiras normas que viriam a dar suporte aos grandes pilares do, agora, chamado ensino particular e cooperativo, sendo que a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, aprovada pela Lei n.º 9/79, de 19 de março, alterada pela Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto, marca o início de todo esse processo. O ensino particular e cooperativo é uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação.

Instalado numa zona rural economicamente débil²¹, com administração privada e com um elevado grau de reconhecimento na comunidade local, o colégio iniciou a sua atividade com pouco mais de 200 alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, tendo no ano académico de 1990/91 alargado a oferta formativa para incluir o ensino secundário. Desde a sua abertura que o número de alunos veio a aumentar, até atingir um máximo de 833 alunos, no ano letivo de 1995/96. Nos 15 anos letivos seguintes, a média anual de estudantes matriculados foi de 767. No entanto, como é consabido, estas instituições de ensino, muitas criadas há mais de 30 anos para colmatar as insuficiências da rede pública de escolas, têm vindo a ser alvo de cortes no Orçamento do Estado, levados a cabo, inicialmente, pelo XVIII Governo Constitucional, o segundo (e último) Governo de que José Sócrates foi Primeiro-Ministro. As primeiras diminuições de financiamento público a este tipo particular de instituições de ensino tiveram início a partir de dezembro de 2010, sob a ação direta de Isabel Alçada, Ministra da Educação do XVIII Governo Constitucional (*vide* o Decreto-Lei n.º 138-C/2010, de 28 de dezembro, regulamentado pela Portaria n.º 1324-A/2010, de 29 de dezembro), o que conduziu a uma redução no valor de turmas financiadas pelo Orçamento do Estado, de alunos matriculados e de professores contratados e do quadro destes estabelecimentos escolares. Com base neste ângulo de visão, o número de alunos matriculados no colégio tem vindo a decrescer desde o final da primeira década do século XXI, frequentando-o, atualmente, 425 estudantes.

São 23 os professores em exercício de funções na escola, os quais se distribuem por seis departamentos, a saber: Ciências Biológicas e Geológicas; Ciências Físicas e Químicas; Ciências Sociais e Humanas; Expressões Artísticas e Desportivas; Línguas; e Matemática. A oferta educativa, como acima se mencionou, dirige-se aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral e ao Ensino Secundário (aqui, disponibilizando três cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; e Línguas e Humanidades). A escola tem 16 turmas, no total, todas financiadas pelo Orçamento do Estado. A escola é gerida pelo diretor pedagógico e pela subdiretora pedagógica. O número de funcionários não docentes ascende, atualmente, a 15.

O Quadro 8 permite visualizar informações relativas ao número de alunos e de professores do colégio nos anos letivos da pandemia.

²¹ Note-se, a este propósito, que, no ano letivo de 2022/23, 23% do corpo discente beneficiou dos apoios da Ação Social Escolar (ASE).

Quadro 8. Número de alunos e de professores (anos letivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22).

Nível de Ensino	Ano letivo		
	2019/20	2020/21	2021/22
2.º ciclo do ensino básico	119	107	101
3.º ciclo do ensino básico	172	163	167
Ensino secundário (ensino regular e ensino profissional ²²)	151	150	138
<i>Número total de alunos</i>	442	420	406
<i>Número total de professores</i>	35	24	25

Sob um outro prisma, e em traços de desenho muito rápido, a escola em apreço é composta por dois blocos de três pisos, ligados entre si, e está edificada sob um terreno com uma área de, aproximadamente, 9 000 m². Possui 25 salas de aula, quatro laboratórios, diversas salas temáticas (de Música, de Informática e de Educação Visual, *ad exemplum*), um auditório, um bar, uma biblioteca, uma cantina e uma papelaria. Para a prática desportiva tem um ginásio e dois campos desportivos, aos quais acresce a oportunidade, devidamente protocolada com a respetiva Câmara Municipal, de utilização do pavilhão gimnodesportivo da edilidade para o desenvolvimento de aulas de Educação Física, de treinos e de jogos das diferentes modalidades desportivas. A escola dispõe de um espaço físico adequado para o CAA, para o qual foram alocados recursos materiais e humanos, tendo em vista a mobilização das MSAI. Em adição, o gabinete da psicóloga da escola e a sala da EMAEI, constituem-se, também, como espaços físicos complementares de intervenção no âmbito da educação inclusiva. Noutra vertente, mas ainda no domínio da educação inclusiva, o colégio disponibiliza os serviços de uma psicóloga, de uma docente de educação especial e de uma técnica superior de educação especial e reabilitação. A psicóloga atua nas seguintes áreas: acompanhamento parental; acompanhamento psicológico; inteligência socioemocional; orientação vocacional; e saúde mental escolar. A docente de educação especial desenvolve as seguintes funções: apoio direto aos alunos com MSAI; apoio aos docentes na implementação de práticas pedagógicas e inclusivas; e apoio aos encarregados de educação no processo educativo. A técnica superior de educação especial e reabilitação exerce o seu trabalho nos seguintes campos: atenção e concentração; autorregulação; dislexia, disortografia, disgrafia e

²² Refira-se que, no ano letivo de 2019/20, a oferta formativa do colégio incluía o ensino secundário da via profissionalizante (ensino profissional), com uma turma a frequentar o 12.º ano de escolaridade. Entretanto, não mais houve ensino profissional ministrado na escola.

discalculia; equilíbrio; lateralidade; memória e percepção; motricidade fina; motricidade global; noção de corpo; e organização espaciotemporal.

A rematar esta apresentação e caracterização da entidade alvo do estudo de caso, realcem-se, sublinhadamente, três aspetos finais: (i) o ótimo ambiente que em geral se vive na escola, fruto da liderança da sua administração e direção pedagógica; (ii) a circunstância de, em termos cronológicos, a escola ter sido a primeira instituição de ensino do concelho a ter acesso à *internet* e a possuir um sítio eletrónico nesta mesma rede; (iii) e, por último, o facto de, no plano do desempenho académico dos seus estudantes, o colégio ter obtido, nos últimos anos, excelentes resultados nos exames nacionais do ensino secundário, ocupando atualmente o lugar cimeiro no *ranking* das escolas do concelho, atingindo, *inclusive*, muito recentemente, a primeira posição distrital nessa classificação.

3.5 Enquadramento global do estudo de caso

O recorte temporal do estudo corresponde aos anos letivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22, ainda que apenas nos dois primeiros anos letivos mencionados tenha existido imposição governamental de E@D. Todavia, no ano letivo de 2021/22 continuaram a existir restrições no âmbito da situação epidemiológica da COVID-19, levando a que vigorassem, em simultâneo, os regimes presencial, misto e não presencial.

Nas duas últimas semanas do segundo período do ano letivo de 2019/20 ocorreu a suspensão das atividades letivas e não letivas, devido ao agravamento da pandemia COVID-19. Tal fenómeno desencadeou, nesta e em outras escolas, diversos processos de intervenção pedagógica, educativa e administrativa, com operacionalização imediata no sentido de assegurar o cumprimento das aprendizagens e do currículo. Neste cenário, e dando cumprimento às orientações do Governo, o colégio em apreciação garantiu os contactos com os encarregados de educação e com os alunos, tendo sido delineados circuitos alternativos de recolha e de divulgação de informação. De seguida, recorrendo à plataforma do *Office 365* e a ferramentas como o *Microsoft Teams*, os professores desenvolveram, síncrona e assincronamente, atividades destinadas aos alunos dos vários ciclos de ensino. O ME define *sessão síncrona* como sendo uma aula “desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem *online* com os seus professores e com

os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as dúvidas ou questões e apresentarem trabalhos, designadamente, no *chat* ou em videoconferências” e *sessão assíncrona* como sendo a aula

que é desenvolvida em tempo não real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de aprendizagem *online*, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores, em torno das temáticas em estudo (Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho).

No seguimento, no final do 2.º período do ano letivo de 2019/20, foram recolhidos dados junto dos vários órgãos da coordenação educativa, tendo-se concluído que a percentagem de participação dos alunos no trabalho à distância ao nível das diferentes disciplinas, em todas as turmas, se situou entre 76 e 100%. No entanto, num curtíssimo período de tempo, a EMAEI, verificando que não se estavam a cumprir, na íntegra, os princípios inerentes à educação inclusiva, efetuou um levantamento do número de alunos não possuidores de equipamento tecnológico ou de acesso à *internet*, cuja inexistência os impossibilitara de acompanhar as primeiras atividades à distância. Nesta sequência, foram colmatadas as carências detetadas, tendo como corolário que, no 3.º período de 2019/20, apenas um aluno não dispunha de recursos tecnológicos para assistir ao E@D.

Em abril de 2020, cumprindo com as diretrizes emanadas pela tutela, o colégio concebeu um plano de E@D com os propósitos de prosseguir com os objetivos estabelecidos no PASEO e nas AE e de retomar os princípios inerentes à educação inclusiva. Para a implementação do E@D, foi dada preferência à plataforma tecnológica *Microsoft Teams*, que, progressivamente, passou a ser a única utilizada. Para os circuitos de comunicação foram utilizados, durante todo o período de implementação do plano de E@D, os seguintes meios de comunicação: telefone; telemóvel; correio eletrónico, *Microsoft Teams* e as aplicações *InovarAlunos* e *InovarConsulta*.

No que se filia com a intervenção da EMAEI, definiram-se no antedito plano os meios que utilizaria para assegurar a prossecução do processo de ensino-aprendizagem no sentido de garantir o direito de todos os alunos à educação e ao acesso ao

conhecimento. Assim, esta equipa, seguindo as orientações do ME²³, desenvolveu o seu trabalho em torno de quatro eixos prioritários de ação: (1) apoio aos docentes e técnicos da comunidade educativa; (2) apoio às famílias no contexto da modalidade de E@D; (3) articulação com diversos serviços da comunidade; e (4) continuidade na implementação e identificação das MSAI definidas ou a definir. De referir que estes eixos de ação não comprometeram a importância das outras atribuições da equipa, as quais continuaram a ser asseguradas. Vem também ao encontro destas considerações a premência de se ter zelado pela saúde emocional dos alunos (*vide* Reimers e Schleicher, 2020a) e de se ter mantido um acompanhamento próximo e uma comunicação aberta com as famílias, essencialmente pela disponibilização, pela psicóloga da escola, de um endereço eletrónico para apoio da comunidade educativa. Foram, outrossim, publicadas na página oficial do colégio notas elaboradas pela psicóloga, com esclarecimentos, conselhos, mensagens de sensibilização e partilhas sobre a situação pandémica.²⁴ Ocorre observar que as alterações no desenvolvimento socioemocional e na saúde mental da população constituíram-se como alguns dos impactos mais significativos da pandemia COVID-19 (Rodrigues *et al.*, 2021b).

De um modo geral, e focando agora a atenção no trabalho desenvolvido pela EMAEI no âmbito da mobilização das MSAI, de acordo com a análise documental efetuada verificou-se que, a partir do 3.º período do ano letivo de 2019/20 (abril de 2020), foi dada continuidade ao trabalho iniciado nos anos letivos anteriores, tendo em conta os princípios já existentes no desenho de medidas universais, seletivas e adicionais. Desta maneira, para os alunos que manifestavam barreiras à aprendizagem e para os quais já estavam a ser mobilizadas MSAI, bem como para os que as manifestaram durante esse período (a partir de abril de 2020), foram mobilizadas, em regime de E@D, MSAI de diferentes níveis de intervenção e tipos.

²³ Vejam-se, nesta ótica, as *Orientações para o Trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na Modalidade de E@D*.

²⁴ Refira-se que a Ordem dos Psicólogos (em articulação com o Ministério da Educação) disponibilizou diversos documentos de suporte à atuação dos psicólogos escolares em contexto de confinamento geral do país.

Neste tópico de discussão é pertinente clarificar quais são as respostas educativas que a legislação²⁵ define em cada um dos três níveis de intervenção.²⁶

O primeiro nível de intervenção diz respeito às *medidas universais* e consiste nas respostas educativas que a escola oferece a todos os alunos no sentido de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Estas respostas comportam as seguintes tipologias: *a)* diferenciação pedagógica (DP); *b)* acomodações curriculares (AC); *c)* enriquecimento curricular (EC); *d)* promoção do comportamento pró-social (PCPS); *e)* intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (IFACPG); e *f)* apoio tutorial preventivo e temporário (ATPT²⁷).

No que se refere ao segundo nível de intervenção, as *medidas seletivas*, importa saber que estas configuram respostas educativas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas com a aplicação das medidas universais. São consideradas medidas seletivas as seguintes respostas: *a)* percursos curriculares diferenciados (PCD); *b)* adaptações curriculares não significativas (ACNS); *c)* apoio psicopedagógico (APSI); *d)* antecipação e reforço das aprendizagens (ARA); e *e)* apoio tutorial (AT).

²⁵ Cf. os artigos n.ºs 8.º, 9.º e 10.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

²⁶ De acordo com o exposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro), apenas quatro das 16 respostas educativas têm a sua respetiva definição. Assim, entende-se por “**«Acomodações curriculares»**, as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo”; por “**«Adaptações curriculares não significativas»**, as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais”; por “**«Adaptações curriculares significativas»**, as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal; e por “**Plano individual de transição**”, o plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual” (artigo 2.º da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro). De referir, ainda, que o manual de apoio criado pelo artigo 32.º da mesma legislação define “**Diferenciação pedagógica**” como “um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados” (Pereira *et al.*, 2018, p. 12).

²⁷ Esta medida foi criada aquando da alteração do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

No que concerne ao terceiro e último nível de intervenção, as *medidas adicionais*, é relevante levar em consideração que estas abrangem respostas educativas que têm em vista suprir dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem. Identificam-se como medidas adicionais as seguintes: *a)* frequência do ano de escolaridade por disciplinas (FAED); *b)* adaptações curriculares significativas (ACS); *c)* plano individual de transição (PIT); *d)* desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado (DMEEE); e *e)* desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (DCAPS). De frisar, ainda, que estas medidas multinível são aplicadas num *continuum*, podendo ser implementadas simultaneamente e alteradas sempre que assim se justifique. A forma como se operacionalizaram estas medidas no colégio em consideração em regime de E@D será aprofundada adiante, na oportunidade da próxima secção deste texto.

Complementarmente, foi necessário assegurar um apoio adequado aos estudantes e famílias mais vulneráveis (estude-se Reimers e Schleicher, 2020a). Neste quadro global, durante o período de encerramento da escola e na sua reabertura parcial²⁸, foi necessário identificar os alunos para os quais o E@D se revelava ineficaz. Assim, a EMAEI do colégio, dando cumprimento ao definido na legislação e seguindo os comunicados emanados pela Direção-Geral da Educação (DGE) – sirvam de exemplo as suas propostas de *Intervenção Educativa para Crianças e Jovens em Situação de Vulnerabilidade* –, identificou a necessidade de mobilizar os parceiros locais para a dinamização de respostas educativas para alguns alunos, o que efetivamente foi conseguido, mercê da contribuição dos órgãos autárquicos locais (Câmara Municipal e Junta de Freguesia) e das forças de segurança da zona (Guarda Nacional Republicana e Polícia de Segurança Pública).

Por fim, cumpre não esquecer que, conquanto se tenham retomado as atividades letivas e não letivas em regime presencial ainda em contexto de pandemia, as restrições inerentes ao sobressalto geral prolongaram-se no tempo, com especial saliência para as condicionantes nos contactos entre os alunos dos grupos-turma e para as limitações provocadas pelos isolamentos profiláticos de alunos e mesmo de turmas²⁹, pelo que foi

²⁸ Recorde-se que, a 18 de maio de 2020, foram retomadas as atividades letivas presenciais para os 11.º e 12.º anos de escolaridade (v. Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-C/2020, de 30 de abril).

²⁹ Assinale-se que, a 4 de setembro de 2020, o ME emitiu o Despacho n.º 8553-A/2020, que previa a possibilidade de aplicação de medidas de apoio educativas aos alunos que, de acordo com as orientações das

necessário garantir o acesso ao currículo e às aprendizagens, bem como manter a implementação das MSAI em regime não presencial.

3.6 Apresentação, análise e discussão dos resultados

Parece ser de começar pelo que foi analisado documentalmente. Assim, aquando da exigência da realização das aprendizagens em regime não presencial (abril de 2020), através da obrigação patenteada no Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, a EMAEI do colégio acompanhava 150 alunos com MSAI, aproximadamente um terço do corpo discente; como se deixou claro, a escola tinha 442 alunos, no total.

Como já se referiu, a essência da mobilização das MSAI reside no seu carácter dinâmico. Por outras palavras, o tipo, a intensidade e a frequência da intervenção são determinadas pela responsividade dos alunos. O Quadro 9, que se segue, ilustra a distribuição dos alunos com MSAI por períodos e anos letivos.

Quadro 9. Número de alunos com MSAI acompanhados pela EMAEI (anos letivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22).

Nível de ensino Período	Ano letivo								
	2019/20			2020/21			2021/22		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
2.º ciclo do ensino básico	45	51	51	42	45	44	26	39	44
3.º ciclo do ensino básico	43	63	61	67	63	62	51	67	70
Ensino secundário regular	21	35	35	26	28	26	21	21	23
Ensino secundário profissional	1	1	1	--	--	--	--	--	--
Total	110	150	148	135	136	132	98	127	137

Como consta no Quadro 9, o número de alunos acompanhados pela EMAEI manteve-se relativamente constante ao longo do arco cronológico em exame, registando-se sempre um reforço de atuações entre os 1.º e 2.º períodos. Este reforço na mobilização de medidas foi mais acentuado entre os 1.º e 2.º períodos no ano académico de 2021/22, em termos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, por estes alunos terem manifestado maior dificuldade em acompanhar o currículo.³⁰ Mediante a análise dos documentos de

autoridades de saúde, fossem considerados doentes de risco e que se encontrassem impossibilitados de assistir às atividades letivas e formativas presenciais em contexto de grupo ou de turma.

³⁰ Sobre este assunto, importa referir que, a 7 de julho de 2021, foi aprovado o *Plano 21/23 Escola+*, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021. Este plano visava a recuperação e consolidação de aprendizagens e a mitigação das desigualdades decorrentes dos efeitos da pandemia, destinando-se aos

monitorização da EMAEI, apurou-se que os anos de escolaridade nos quais este acréscimo de MSAI ocorreu, foram os 6.º, 7.º e 8.º anos. Para a compreensão desta circunstância, tenha-se presente que estes alunos finalizaram/iniciaram os ciclos de ensino durante os períodos mais exacerbados da pandemia, tendo passado por dois períodos letivos de E@D e, tendo, nos restantes, sofrido restrições variadas, como seja a simples utilização de máscaras, o que condicionou e dificultou a perceção, afetando, por exemplo, a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Naquilo que se prende com o nível de intervenção das medidas multinível mobilizadas, estas foram sobretudo do primeiro nível, isto é, universais, para o triénio em consideração. Em consequência, foram aplicadas em menor número as medidas de carácter mais restritivo, ou seja, as seletivas e as adicionais, as quais, como se sabe, devem aplicar-se sempre que não é possível suprir as dificuldades com as MSAI de primeiro nível ou quando os alunos manifestam dificuldades acentuadas e persistentes. De seguida, apresenta-se o Quadro 10, cujo conteúdo reúne evidências sobre estes últimos dados, isto é, quais os níveis de MSAI mobilizados no período em análise.

Quadro 10. Alunos com MSAI, no 3.º período (anos letivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22).

<i>Ano letivo</i>	<i>2019/20</i>			<i>2020/21</i>		<i>2021/22</i>	
<i>Nível de intervenção das medidas</i>	<i>Universais</i>	<i>Seletivas</i>	<i>Adicionais</i>	<i>Universais</i>	<i>Seletivas</i>	<i>Universais</i>	<i>Seletivas</i>
N.º de alunos com MSAI, por nível de intervenção	130	17	1	109	23	111	26
Total de alunos com MSAI	148			132		137	
Total de alunos no colégio	442			420		406	

Da análise dos dados do Quadro 10, comprova-se a maior incidência de alunos com medidas universais, a representarem mais de 80% do universo de alunos com MSAI

alunos dos ensinos básico e secundário. Apesar de algumas ações específicas não se destinarem ao ensino particular e cooperativo, o colégio identificou e colocou em prática as ações que considerou pertinentes.

em cada um dos anos em estudo.³¹ Por sua vez, os alunos para os quais foi necessário mobilizar medidas seletivas constituíram 12%, 17% e 19% do universo de estudantes com MSAI, respetivamente em cada um dos anos letivos em equação. Consta-se, ainda, que apenas um aluno foi alvo de uma intervenção mais restritiva e especializada no âmbito de medidas adicionais. Esta circunstância ocorreu no ano letivo de 2019/20, somente.

No que toca à tipologia de medidas multinível mobilizadas, o Quadro 11 mostra, para os três anos letivos em estudo, o número de respostas em cada um dos níveis das MSAI.

Quadro 11. Tipologia das MSAI mobilizadas nos anos letivos de 2019/20, 2020/21 e 2021/22 (por período letivo).

Ano letivo		2019/20			2020/21			2021/22		
Tipo	Período	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
Universais	a) DP	61	87	85	48	45	46	38	37	38
	b) AC	44	69	66	208	226	227	86	132	152
	c) EC	2	2	2	0	0	2	1	1	1
	d) PCPS	0	0	0	0	0	0	0	2	3
	e) IFACPG	108	201	194	14	11	15	93	115	122
	f) ATPT	0	0	3	4	6	6	8	6	6
Seletivas	a) PCD	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b) ACNS	1	1	1	1	1	2	3	3	3
	c) APSI	17	17	17	22	22	22	23	24	24
	d) ARA	2	2	3	4	4	4	4	4	5
	e) AT	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adicionais	a) FAED	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b) ACS	1	1	1	0	0	0	0	0	0
	c) PIT	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	d) DMEEE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	e) DCAPS	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Totais	Universais	215	359	350	274	288	296	226	293	322
	Seletivas	20	20	21	27	27	28	30	31	32
	Adicionais	2	2	2	0	0	0	0	0	0
Total		237	381	373	201	315	324	256	324	354

[LEGENDA] Medidas Universais: a) DP — Diferenciação Pedagógica; b) AC — Acomodações Curriculares; c) EC — Enriquecimento Curricular; d) PCPS — Promoção do Comportamento Pró-Social; e) IFACPG — Intervenção com Foco Académico ou Comportamental em Pequenos Grupos; f) ATPT — Apoio Tutorial Preventivo e Temporário. **Medidas Seletivas:** a) PCD — Percursos Curriculares Diferenciados; b) ACNS — Adaptações Curriculares Não Significativas; c) APSI — Apoio Psicopedagógico; d) ARA — Antecipação e Reforço das Aprendizagens; e) AT — Apoio Tutorial. **Medidas Adicionais:** a) FAED — Frequência do Ano de Escolaridade por Disciplinas; b) ACS — Adaptações Curriculares Significativas; c) PIT — Plano Individual de Transição; d) DMEEE — Desenvolvimento de Metodologias e Estratégias de Ensino Estruturado; e) DCAPS — Desenvolvimento de Competências de Autonomia Pessoal e Social.

³¹ No ano letivo de 2019/20, os alunos com MSAI universais representaram 87,84% do total de alunos com MSAI, no ano letivo de 2020/21, 82,58% e, no ano letivo de 2021/22, 81,02%.

Em suma, as tipologias de medidas que predominam são as AC e as IFACPG. Importa sublinhar que, no ano letivo de 2020/21, a EMAEI optou por decidir, em função da limitação dos recursos humanos, da gestão do espaço atribuído às turmas e do cumprimento das normas das autoridades de saúde, o ajustamento das medidas propostas, designadamente, transformando a medida IFACPG em AC, recorrendo às seguintes estratégias: utilização da aplicação *Microsoft Teams* com disponibilização de material e esclarecimento de dúvidas de forma síncrona. Por esta razão, o número de AC mobilizadas nesse ano letivo sofreu um considerável aumento e, o número de IFACPG, um assinalável decréscimo. Este é um impacto concreto da pandemia na mobilização das MSAI aplicadas no colégio.

Atente-se, por ora, em outros dados merecedores de atenção, os quais foram recolhidos através da análise documental e da observação participante. Como previamente descrito, foi concebido um plano de E@D definidor das estratégias de atuação da EMAEI para a promoção da participação e da aprendizagem de todos os alunos.

De modo a operacionalizar essa intervenção junto dos alunos, foram criadas equipas específicas na aplicação *Microsoft Teams*. Nesta plataforma foi disponibilizado material de apoio (uma responsabilidade dos professores e das técnicas especializadas, a psicóloga e a técnica superior de educação especial e reabilitação) e realizado acompanhamento *online* síncrono e assíncrono, nomeadamente para as MSAI³² e para a orientação vocacional do 9.º ano de escolaridade. A EMAEI definiu, ainda, estratégias para a aplicação das MSAI em regime de E@D. Adicionalmente, para dar continuidade à implementação e à identificação das MSAI em contexto de E@D, a EMAEI manteve-se disponível, através de um canal na mesma plataforma, para prestar apoio e aconselhamento aos docentes dos alunos com medidas seletivas e adicionais e para colaborar com os diretores e conselhos de turma na elaboração do plano de acompanhamento do aluno alvo de medidas adicionais, bem como no acompanhamento de estudantes que enfrentaram maiores fragilidades na aprendizagem, por via da falta de equipamentos tecnológicos ou de problemas relacionados com a fraca conectividade da

³² Estas medidas abarcaram as medidas universais IFACPG e ATPT, a medida seletiva APSI e, ainda, o acompanhamento psicológico.

ligação à *internet*. A EMAEI também manteve o contacto com os professores, garantindo a implementação das MSAI, particularmente as definidas nos RTP.

Nos períodos de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, que corresponderam, *grosso modo*, ao 3.º período do ano letivo de 2019/20 e ao 2.º período de 2020/21, as aprendizagens foram desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, isto é, de E@D. Da análise documental empreendida e da observação participante realizada, verificou-se que, para operacionalizar as MSAI, foram definidas estratégias pela EMAEI que os professores e técnicas especializadas colocaram em prática. Assim, para implementar medida universal IFACPG, os professores responsáveis criaram espaços próprios de acordo com cada apoio ministrado, onde disponibilizaram material de apoio e agendaram momentos específicos síncronos. Semelhantemente, a medida universal ATPT e a seletiva APSI foram levadas a cabo de igual forma.

Quanto às medidas universais que foram dinamizadas em sala de aula, a saber, DP e AC, os professores responsáveis agilizaram o processo, assegurando e adequando as estratégias em modo síncrono e, adicionalmente, disponibilizaram material para o desenvolvimento de trabalho autónomo de forma assíncrona. No que se refere à medida seletiva ARA, os professores responsáveis mantiveram as estratégias adotadas no período pré-pandémico e adequaram-nas ao contexto. Já no que respeita à implementação das adaptações ao processo de avaliação³³, as estratégias foram mantidas e adaptadas aos instrumentos de avaliação realizados.

Durante a primeira suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, no ano letivo de 2019/20, o colégio tinha apenas um aluno para o qual estavam a ser mobilizadas medidas adicionais. Devido à falta de competências básicas na leitura, na escrita e no uso de equipamentos tecnológicos, por parte deste aluno, bem como à ausência de acompanhamento familiar para a realização das suas tarefas escolares, numa fase inicial foi disponibilizado material através de correio postal. Posteriormente, foi elaborado um plano de acompanhamento, no qual constava a forma de controlo do desenvolvimento das aprendizagens planeadas. Uma vez que se tratava de um aluno sem condições tecnológicas e com falta de autonomia para a realização das tarefas, foi

³³ Cf. o artigo n.º 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

estabelecida uma parceria com a Câmara Municipal para assegurar a operacionalização do referido plano. Assim, no final do ano letivo, foi possível garantir algumas das aprendizagens planeadas e assegurar o registo das evidências para efeitos de avaliação sumativa final.

Por outro lado, no decurso da segunda suspensão (2.º período do ano letivo de 2020/21), após auscultar a técnica superior de educação especial e reabilitação, que acompanhava uma aluna com RTP, a EMAEI concluiu que os apoios ministrados em regime não presencial se mostravam ineficazes, dadas as características da aluna e as competências a desenvolver, nomeadamente, a motricidade fina e global, a perceção e a orientação. Deste modo, com a anuência da encarregada de educação, esta medida passou a ser mobilizada à aluna de forma presencial. Da avaliação posterior realizada, constatou-se que a discente apresentou progressos, tendo este apoio presencial sido determinante para que tal acontecesse.

Como anteriormente referido, em regime de ensino não presencial, as medidas universais ou seletivas que já eram mobilizadas antes da pandemia fora da sala de aula, como sejam a IFACPG ou o APSI, foram implementadas de modo síncrono. Aquando do regresso ao regime presencial, uma das medidas para minimizar o risco de contágio do COVID-19 foi a manutenção dos alunos no grupo-turma, pelo que as atividades que implicavam a junção de alunos de diferentes turmas foram suspensas (dando cumprimento à legislação e às recomendações da DGE e da DGS). Como resultado, as MSAI que implicavam a junção de grupos de alunos de diferentes turmas foram asseguradas em modo síncrono. Estas restrições de contacto entre alunos provocaram a suspensão de algumas atividades de modo presencial, como as do Grupo de Teatro, do Clube de Artes e do Clube de Música, entre outras. Ainda assim, durante o período pandémico, continuaram a ser assegurados, através de sessões síncronas, o Clube de Música, o Clube das Artes e o Clube Financeiro, como MSAI universais (EC), ainda que com evidentes limitações. Através da manutenção destas últimas MSAI, a EMAEI procurou que os alunos adquirissem uma base comum de aprendizagens, valorizando as suas potencialidades e interesses e promovendo o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal. Da avaliação efetuada, a EMAEI constatou que a salvaguarda destas medidas foi eficaz, com os alunos que delas usufruíram a superarem de forma satisfatória algumas das dificuldades inicialmente diagnosticadas.

Importa, ainda, assinalar que a EMAEI, em estrita articulação com os diretores de turma, encontrou formas diligentes de potenciar a participação dos encarregados de educação, utilizando, para esse efeito, os circuitos de comunicação estabelecidos, fundamentalmente o correio eletrónico e a plataforma *Microsoft Teams*, por meio dos quais foi possível, respetivamente, contactar e reunir com os encarregados de educação por meio de videoconferências. Com recurso a estes canais de comunicação, os encarregados de educação tomaram conhecimento das MSAI e da sua eficácia; e deram consentimento, também, para a sua frequência, quando tal se revelou necessário. Os encarregados de educação chegaram a participar, inclusivamente, nas reuniões da EMAEI, o que causou, em todos, em tempos de grande receio, indefinição e instabilidade na vida das pessoas e do país, uma sensação de relativa normalidade e de confiabilidade nos procedimentos do colégio, pedras angulares de qualquer sistema educativo escolar, bem vistas as coisas.

O momento, agora, é de balanço. A partir da informação documental analisada (*i.e.*, textos e documentos) e da observação participante realizada, esta dissertação está em condições de concluir variados aspetos ante as questões que a seu tempo se formularam neste texto. Assim, confira-se destaque às conclusões abaixo expendidas.

→ **[QUESTÃO ESPECÍFICA] Estudar de que forma o regime não presencial alterou os procedimentos burocráticos da EMAEI.** Em concreto, constatou-se que, durante o período da pandemia, o correio eletrónico foi o circuito de comunicação utilizado para informar os encarregados de educação das MSAI a mobilizar (e para obter as respetivas autorizações). De igual modo, as reuniões realizadas por conferências à distância, utilizando a plataforma *Microsoft Teams*, permitiram que, durante o período de E@D, se mantivesse um estreito contacto com os diferentes elementos da comunidade educativa. Vem ao caso referir que, num inquérito feito aos encarregados de educação, em abril de 2020, e no qual se obtiveram 264 respostas válidas, à questão “*Considera que o circuito de comunicação foi eficaz, permitindo-lhe obter informação sobre o processo de ensino-aprendizagem do seu educando?*”, 97% dos inquiridos responderam estar satisfeitos ou muito satisfeitos com as medidas postas em prática nesse sentido. Assim, a EMAEI – os seus elementos permanentes, mas, também, os variáveis –, operacionalizou a sua ação com recurso, na essencialidade, ao correio eletrónico, para recolha e divulgação de informação e registo de evidências, e à plataforma *Microsoft Teams*, para disseminação

de informação relevante. Como se intui, no arco cronológico em questão, a EMAEI logrou sempre reunir *online*, continuado a trabalhar em rede e em equipa.³⁴ Continuando a análise relacionada com a imprescindibilidade da plataforma comunicacional *Microsoft Teams*, importa reter que a sua utilização permitiu que a EMAEI se mantivesse atualizada sobre as diferentes situações carecentes da sua ação interventiva, o que levou a que pudesse atuar de uma forma lesta e ágil em ordem à divulgação de informação pertinente para os agentes educativos e encarregados de educação. Em síntese, conclui-se que o regime não presencial potenciou a utilização de circuitos de comunicação à distância, em detrimento de reuniões presenciais, seja com os encarregados de educação, seja entre os elementos da EMAEI. De igual modo, a divulgação e a recolha de algumas autorizações de mobilização de medidas, como, a título meramente exemplificativo, as que foram implementadas fora do contexto de sala de aula, passaram a ser realizadas com recurso a meios digitais, meios esses que, de resto, continuaram a ser utilizados no regresso ao regime presencial.

→ **[QUESTÃO ESPECÍFICA] Compreender como o recurso à modalidade de E@D alterou o modo de implementação das MSAI.** É bem de ver que o recurso à modalidade de E@D gerou um impacto significativo na forma como se implementaram as MSAI. Estas passaram a ser operacionalizadas *online*, por meio de sessões síncronas e assíncronas. Porém, sem embargo de ter sido possível identificar barreiras à aprendizagem, proporcionar respostas educativas (*i.e.*, MSAI) e monitorizar as mesmas, verificou-se que algumas destas medidas se revelaram ineficazes. Dito de outro modo: as avaliações realizadas pela EMAEI, nos finais dos anos letivos de 2020/21 e de 2021/22, acerca da eficácia das MSAI, apuraram que não se revelaram eficazes as medidas implementadas de modo síncrono, com especial saliência para aquelas asseguradas na disciplina de Matemática. Aliás, a perceção dos professores da escola caminhou neste mesmo sentido, posto que, de acordo com um inquérito realizado pela EMAEI, em novembro de 2021, 94% dos professores consideravam ser mais vantajoso, para a recuperação das aprendizagens do(s) aluno(s), a mobilização de MSAI de forma presencial.³⁵ No entanto,

³⁴ Sublinhe-se que a EMAEI recorrera já, em períodos transatos à pandemia COVID-19, à plataforma *Microsoft Teams*, a fim de trabalhar em rede.

³⁵ Responderam 17 professores a este inquérito, sendo que 15 desempenhavam as funções de diretores de turma. Registe-se que o inquérito se destinou, apenas, a professores mobilizadores de MSAI e a professores diretores de turma de estudantes com MSAI.

no momento da aplicação do inquérito, 71% dos professores consideraram que a aplicação de MSAI de forma síncrona fora benéfica para a aquisição de aprendizagens. Deste modo, malgrado tenha havido bastantes constrangimentos inerentes ao modo síncrono de acompanhamento dos estudantes, cumpre assim reconhecer que foi efetuado pela EMAEI um respeitável esforço de inegável valor para a prossecução dos princípios intrínsecos à educação inclusiva. Nesta perspetiva, sob a égide da EMAEI, a maioria dos alunos superaram as suas dificuldades de um modo bastante assinalável, quer em termos da perceção dos docentes, quer em função de resultados concretos. Foi, ainda, possível observar que, durante os períodos de recurso exclusivo à modalidade de E@D (3.º período do ano letivo de 2019/20 e 2.º período do ano letivo de 2020/21, recorde-se), o número absoluto de alunos beneficiários de MSAI não sofreu um acréscimo, contrariando a ideia intuitiva de, em época de grandes dificuldades para todos, o número de MSAI, em concordância, poder ser maior. Esta conclusão pode justificar-se pelo facto de, à distância, ser mais difícil aos professores inferir quais as reais barreiras à aprendizagem dos alunos. Para finalizar, naquilo que respeita à própria perceção dos alunos sobre a implementação das MSAI no decurso do E@D, quase a totalidade dos alunos teve a noção da aplicação dessas medidas.³⁶

→ **[QUESTÃO ESPECÍFICA] Conhecer quais os recursos e metodologias cuja aplicabilidade foi considerada mais bem-sucedida durante o E@D.** Como já se fez notar, o recurso às ferramentas do *Microsoft 365*^{*} permitiu a continuidade da atuação do colégio, durante a suspensão das atividades letivas e não letivas. Destas ferramentas, a plataforma *Microsoft Teams* foi a mais utilizada, uma vez que através desta foram asseguradas as sessões síncronas e assíncronas e realizados contactos e reuniões entre os agentes educativos e, também, com encarregados de educação. Neste contexto global, deve mesmo dizer-se que, como complemento à implementação das MSAI, foi reforçada a utilização desta plataforma mesmo após o retorno ao regime presencial.

→ **[QUESTÃO ESPECÍFICA] Analisar se o recurso aos meios digitais, naturalmente intensificado durante o ensino à distância, alterou a necessidade de formação dos agentes educativos.** Durante o arco cronológico em que o colégio esteve debaixo das

³⁶ Anote-se que, em inquérito direcionado aos alunos realizado pelo colégio, em maio de 2020, e para o qual se obtiveram 396 respostas, à questão “o teu plano de trabalho semanal permite-te continuar a beneficiar, em tempo síncrono, das atividades de apoio em grupo?”, 94% dos inquiridos respondeu *sim*.

regras impostas pelo recurso ao E@D, a sua direção providenciou formação interna sobre a utilização de ferramentas de apoio pedagógico em E@D. Esta formação, importantíssima, não restam dúvidas, serviu para capacitar os agentes educativos para as respostas emergenciais a dar à comunidade educativa. Uma análise mais fina à formação recebida também permitiu concluir que, durante e depois da pandemia, registou-se um subido interesse, por parte dos professores, em frequentar ações de formação relacionadas com o aperfeiçoamento de estratégias de ensino associadas a recursos digitais no ensino e a recuperação de aprendizagens.

Adiante. Tal como se deixou escrito em outro lugar, na fita do tempo a observação participante ocorreu em primeira instância, o recurso a textos e a documentos veio depois, e só após isto é que teve início o processo de condução e realização de oito entrevistas aos protagonistas da educação inclusiva do colégio alvo do estudo empírico aqui exposto. Os três métodos de investigação foram assim utilizados em momentos diferentes do processo de investigação, porque isto mesmo foi exigido e determinado pelas características naturais do estudo (Vieira *et al.*, 2009).

Também já se disse, praticamente *ab initio* deste capítulo, que o embasamento teórico a que preside à análise de conteúdo das entrevistas sustenta-se no modelo de Bardin (2016). Para isso, selecionou-se um processo de categorização circunscrito a um conjunto categorial que inclui cinco categorias, a saber, dimensão de análise, variável de análise, indicador de análise, unidade de registo e unidade de contexto.

Posto isto, o Quadro 12 disponibiliza, a este respeito, a análise das entrevistas feitas aos docentes e à psicóloga da escola (sete entrevistas, no total). Esta análise foi feita com recurso ao método de análise de conteúdo, nos termos propostos por Bardin (2016). Posteriormente, irá disponibilizar-se informação relativa à análise de conteúdo feita à entrevista realizada ao elemento da direção do colégio (cf. o Quadro 13). Recorde-se que os guiões das entrevistas foram diferentes e, como tal, as respostas às mesmas nunca poderiam ser coincidentes. Todavia, optou-se, por uma questão de coerência de procedimentos, por usar o mesmo conjunto categorial para ambas as análises de conteúdo.

Quadro 12. Grelha de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada (elementos permanentes da EMAEI e docentes).

Categorias				
Dimensões de análise	Variáveis de análise	Indicadores de análise	Unidades de registo	Unidades de contexto
I – Compreensão do processo de mobilização e operacionalização das medidas (procedimentos burocráticos da EMAEI).	Garantia das MSAI aos alunos que delas necessitavam durante o período de E@D.	Salvaguarda das MSAI aos alunos que delas necessitavam durante o E@D.	– Disponibilização de MSAI durante o E@D.	E1 – “[...] apenas se realizou uma adaptação à nova realidade, permitindo assegurar as MSAI, mas com um contacto remoto com os alunos [...]”. E2 – “Sim [...]”. E3 – “Sim, [...] adotámos estratégias adequadas às condições que tínhamos”. E4 – “Sim”. E5 – “Sim [...]”. E6 – “[...] parece-me que as MSAI continuaram a ser asseguradas”. E7 – “Sim [...]”.
	Mobilização de MSAI.	Constrangimentos na mobilização das MSAI durante o E@D.	– Conetividade. – Acesso à tecnologia. – Modo de operacionalizar. – Obtenção de consentimentos dos encarregados de educação. – Pouca eficácia na comunicação com os alunos (condicionamento da perceção das possíveis dificuldades dos alunos).	E1 – “[...] notei falta de conetividade de alguns alunos”. E2 – “[...] os constrangimentos e facilitadores acabaram por ser os mesmos: ter acesso à tecnologia. [...] Em alguns casos, porque havia miúdos que tinham mais dificuldades em ter acesso à tecnologia [...]”; “[...] no processo de mobilização houve dificuldades em obter assinaturas dos encarregados de educação[...]”. E3 – “[...] dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal [...]”. E4 – “[...] definição do modo de operacionalização para a implementação das MSAI”. E5 – “[...] dificuldade em comunicar eficazmente com os alunos, pois muitos não tinham um bom serviço de <i>internet</i> [...]”; “[...] devido também a problemas de rede e a não ver os alunos, já que muitos não tinham a câmara [...] ligada”. E6 – “[...] considerando a forma como trabalhamos e comunicamos no colégio, não encontro constrangimentos no que concerne à aplicação das MSAI”. E7 – “[...] não senti dificuldades na mobilização das medidas”.
		Facilitadores na mobilização das MSAI durante o E@D.	– Utilização prévia da plataforma <i>Microsoft Teams</i> .	E1 – “[...] conhecimento do funcionamento da plataforma <i>Teams</i> , por uso anterior à pandemia”. E2 – “[...] acesso à tecnologia, o que permitia um certo trabalho com os miúdos mais permanente [...] podíamos acompanhar [...]”.

			– Acesso à tecnologia. – Forma de trabalhar da EMAEI (em equipa, com processos de monitorização enraizados e célere). – Rapidez na comunicação. – Autonomia dos discentes. – Prontidão na adaptação.	E3 – “[...] relação professor/aluno através dos meios digitais acabou por ser, em alguns casos, mais próxima [...] mais positiva”. E4 – “[...] utilização de uma plataforma de trabalho e comunicação digital já conhecida por todos, o <i>Teams</i>”; “[...] disponibilidade da EMAEI para o trabalho de equipa”; “[...] processo de monitorização contínuo e enraizado da EMAEI”. E5 – “[...] autonomia dos alunos [...]”. E6 – “[...] forma rápida e eficiente como os diferentes agentes da ação educativa comunicam entre si [...]”; “[...] após a identificação das necessidades do aluno, por parte do professor ou conselho de turma, a informação era transmitida, de forma célere, à equipa EMAEI que a analisava e aprovava”. E7 – “[...] rapidez com que nos adaptamos ao trabalho à distância e a reciprocidade que sentimos por parte dos alunos”.
II – Compreensão sobre a intervenção referente à implementação das medidas.	Implementação das MSAI.	Principais facilitadores na implementação das MSAI durante o E@D.	– Acesso à tecnologia e a equipamento – Disponibilidade dos docentes. – Adesão e interesse dos alunos. – Colaboração dos encarregados de educação. – A plataforma <i>Teams</i> e conhecimento prévio da utilização da mesma.	E1 – “[...] os alunos terem algum conhecimento do funcionamento da plataforma <i>Teams</i> [...] a maioria ter computador, tablet ou telemóvel”. E2 – “[...] utilização da tecnologia foi bastante importante [...] conseguiu-se utilizar algumas ferramentas e interagir com o aluno de uma forma diferente do que se interagia no dia-a-dia [...] a utilização do <i>OneNote</i> também foi importante”. E3 – “em termos tecnológicos houve um desenvolvimento [...] os miúdos desenvolveram mais competências e ganharam mais curiosidade, [...] no início acabou por ser mais atrativo para eles realizarem atividades em suporte digital”. E4 – “[...] utilização de uma plataforma de comunicação digital já conhecida por todos [...] disponibilidade dos professores para a implementação das MSAI”. E5 – “[...] desenvolvimento da autonomia digital dos alunos”; “[...] a flexibilidade da gestão do tempo [...]”; “[...] criação de novos materiais e recursos [...]”. E6 – “[...] foi, sem dúvida, o <i>Teams</i>. Esta aplicação permite-nos criar equipas, o que se torna particularmente útil, especialmente quando se trata de uma intervenção com foco académico ou em pequenos grupos”. E7 – “[...] domínio dos recursos tecnológicos”; “[...] adesão dos alunos e colaboração dos encarregados de educação”.

		Principais barreiras na implementação das MSAI durante o E@D.	– Desinteresse dos alunos. – Pouca autonomia dos alunos. – Dificuldade em controlar verdadeiramente o ritmo das aprendizagens nas sessões síncronas. – Natureza das medidas (medidas implementadas em sala de aula tornaram-se mais difíceis de concretizar em E@D). – Dificuldades em realizar avaliações psicológicas no regime E@D. – Falta de equidade no acesso às ferramentas digitais. – Falta de conectividade.	E1 – “[...] postura de desinteresse e falta de empenho de alguns alunos [...] alunos com a mesma atitude em modo presencial”. E2 – “[...] a questão da câmara [...] [no colégio não se impôs a obrigatoriedade de manter as câmaras ligadas nas sessões síncronas] não tínhamos a certeza se o aluno estava com atenção ou não [...] sem <i>feedback</i> visual daquilo que estava a acontecer”. E3 – “[...] no fim os alunos já estavam mais aborrecidos”. E4 – “[...] falta de equidade no acesso às ferramentas digitais”. E5 – “[...] a predisposição dos alunos para assistirem às sessões [...]”; “[...] cansaço dos alunos ao permanecer durante bastante tempo em frente a um ecrã [...]”; “[...] a qualidade do serviço de internet”; “[...] motivar os alunos, pois em casa era fácil deixarem-se seduzir pelas atividades de lazer”. E6 – “[...] foi a natureza da própria medida. Quando se tratava de acomodações ou diferenciação pedagógica tornava-se difícil, senão mesmo impossível, acompanhar o aluno à distância [...] no que diz respeito ao questionar oralmente com maior frequência, reforçar positivamente a participação oral, verificar oralmente a compreensão, dar <i>feedback</i> positivo, entre outras.”; “Outras dificuldades prendem-se com o nível de autonomia do aluno, com as dificuldades individuais, com o acesso e capacidade de utilização de meios digitais e também com as competências familiares”. E7 – “[...] falta de conectividade”; “[...] dificuldades na realização de avaliações psicológicas e na aplicação de testes de avaliação psicológica e o distanciamento social”.
	Metodologias/recursos pouco ou nada utilizados antes	Metodologias/recursos utilizados durante o E@D cuja	– Recursos da <i>Microsoft®</i> , como o <i>Microsoft</i>	E1 – “[...] plataforma <i>Microsoft Teams</i>, onde promovemos a criação de equipas para a implementação de medidas na disciplina, a disponibilização de fichas de consolidação e recuperação [...] a realização de exercícios interativos, em locais como a escola virtual, a visualização de resumos explicativos vídeo e audição de resumos áudio [...] e ainda o recurso ao <i>Forms</i> e ao <i>Flipgrid</i> [...]”.

	da pandemia que foram considerados mais eficazes.	aplicabilidade foi considerada mais bem-sucedida.	<i>Teams, o Forms, OneNote, Flipgrid.</i> – Placa digitalizadora. – Sessões <i>online</i> .	E2 – “O <i>Forms</i> e alguns outros questionários <i>online</i>”; “O <i>OneNote</i> para mim foi uma ferramenta muito importante [...] porque me permitia não só registar as aulas e os alunos terem acesso a todos os recursos que eu lhes facilitava, bem como às aulas que dinamizava com eles [...] para além do <i>Teams</i> e da disponibilização das tarefas [...]; “o <i>Teams</i> foi uma ferramenta importantíssima”; “[...] o nosso caso foi interessante porque no primeiro dia de isolamento houve logo alunos a terem aulas através do <i>Teams</i>”; “[...] claramente o <i>Teams</i> e todas as ferramentas a ele associadas [...] ressaltava o <i>OneNote</i>, que é uma ferramenta que comecei a usar e que agora uso diariamente”; “[...] foi extremamente importante este processo porque houve todo um conjunto de novas ferramentas que uma pessoa não [...] tinha muitas vezes conhecimento e passamos a conhecer ferramentas novas que nos vieram potenciar, como foi o caso do <i>Flipgrid</i>, por exemplo”. E3 – “[...] utilização de plataformas digitais com mais frequência”; “recursos como o manual digital e jogos interativos [...] acabamos por utilizar mais estas estratégias”. E4 – “[...] realização de sessões <i>online</i> por videoconferência”. E5 – “[...] <i>Microsoft Teams</i> [...], <i>Forms</i> [...], maior recurso à disponibilização de <i>sites</i> e vídeos, de plataformas como o <i>YouTube</i>, e visualização de <i>TedTalks</i> [...] e utilização do <i>Flipgrid</i>”. E6 – “como as aulas foram dadas de forma síncrona através do <i>Teams</i>, senti necessidade de me atualizar nos meios digitais quer ao nível de equipamento informático, quer ao nível da formação. Adquiri uma mesa digitalizadora, o que me permitiu lecionar uma aula à distância o mais parecido possível com uma aula presencial. Fiz formação [...] sobre o <i>Teams</i> e utilização da placa digitalizadora”. E7 – “As tecnologias de comunicação eletrónica foram um importante instrumento para viabilizar e dar continuidade aos acompanhamentos psicológicos e à dinamização de atividades em grupo/turma”.
III – Formação.	Formação no âmbito da literacia/capacitação digital.	Áreas de formação cujo reforço é considerado pertinente.	– Formação na área da inteligência artificial. – Ferramentas para utilizar na avaliação dos alunos. – Ferramentas digitais variadas de apoio à prática letiva.	E1 – “[...] áreas de novas aplicações digitais para recolha de informação avaliativa.” E2 – “[...] formação na área das ferramentas para utilizar na avaliação dos alunos [...] e para transmitir conteúdos de uma forma interativa e que eles possam interagir com o conhecimento e testar esse conhecimento à medida que vão interagindo”; “[...] inteligência artificial como ferramenta de apoio ao professor [...] e inteligência artificial como ferramenta de utilização do aluno”. E3 – “[...] formação relacionada com a prática letiva”. E4 – “[...] formação na área das ferramentas digitais interativas de disponibilização e utilização de instrumentos de apoio à prática educativa”. E5 – “É importante a formação nas várias ferramentas digitais”. E6 – “A formação que considero útil é aquela de que realmente preciso, no desenvolvimento das minhas competências como professor e que terei de utilizar com regularidade. Assim, considerando as novas aprendizagens essenciais e a realização de provas de aferição e exames finais em formato digital considero pertinente a formação em <i>Python</i>, <i>Scratch</i>, <i>Latex</i> e no programa intuitivo”. E7 – “[...] na utilização das ferramentas da inteligência artificial aplicada à psicologia”.

		Realização de formação na área da literacia/capacitação digital.	– Sim (formação interna e externa). – Interesse em realizar.	E1 – “Não tenho feito muita formação na área, apenas formações que o colega [...] realizou em tempos de pandemia e [...] sobre ferramentas digitais. [...] Sim, tenciono fazer, se houver uma formação que vá ao encontro dos meus interesses e área científica”. E2 – “[...] sim, tenho feito formação [...] na área das ferramentas digitais”. E3 – “[...] fizemos formação interna [...] não precisei de fazer formação externa”. E4 – “Não tenho feito formação na área [...] gostaria de fazer”. E5 – “Tenho assistido a alguma formação, por vezes <i>online</i>”; “Gostaria de continuar ou iniciar formação em várias ferramentas digitais, como por exemplo, Prezi, Sway, Flipgrid, Padlet, Kahoot, Forms [...]”. E6 – “Nestes últimos três anos fiz pouca formação, porque considero que fazer formação só para dizer que tenho não acrescenta nada de novo”. E7 – “[...] realizei formações internas, dinamizadas por colegas que trabalham na minha instituição de ensino, que foram muito úteis para o meu trabalho à distância”.
--	--	--	---	---

Quadro 13. Grelha de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada (elemento da direção).

Categorias				
Dimensões de análise	Variáveis de análise	Indicadores de análise	Unidades de registo	Unidades de contexto
I – Compreensão do processo de mobilização e operacionalização das medidas (procedimentos burocráticos da EMAEI)	A EMAEI assegurou durante o E@D um apoio à aprendizagem específico a todos os intervenientes no processo educativo.	EMAEI assegurou apoio específico.	– Sim. – Definição de estratégias e consecução de ações que asseguraram o apoio à aprendizagem específico a todos os intervenientes no processo educativo.	E8 – “Sim [...] foi logo delineado um plano de ensino à distância [...] assegurou a prossecução do processo de ensino-aprendizagem nos moldes mais ajustados e garantiu o direito a todos os alunos à educação, [...] o acesso ao conhecimento e à participação no processo de ensino e aprendizagem [...] a EMAEI teve um papel importante porque desenvolveu o seu trabalho em torno dos quatro eixos prioritários de ação [...]; apoiou aos docentes e técnicos da comunidade educativa, deu continuidade, através da identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão definidas ou até conseguiu identificar novas a incluir em Relatórios Técnico-Pedagógicos; apoiou as famílias no contexto também desta modalidade do ensino a distância e articulou com diversos serviços da comunidade. Também manteve um acompanhamento próximo e uma comunicação aberta com as famílias através da intervenção da psicóloga, que criou um endereço eletrónico para apoiar a comunidade educativa. E também foi criado um espaço informativo na página oficial do colégio com sugestões com esclarecimentos, conselhos, mensagens [...] desta forma foi assegurado o apoio à aprendizagem específico a todos os intervenientes no processo educativo”.
II – Compreensão sobre a intervenção	Iniciativas a adotar no futuro relativas	Ações a desenvolver	– Recurso à plataforma <i>Microsoft Teams</i> .	E8 – “[...] iniciativas no âmbito mesmo da aplicação das MSAI [...] dando relevo importância do desenvolvimento de competências digitais. Para isso, e como os alunos já tiveram essa experiência, [...] da aplicação das MSAI ser feita através do recurso do <i>Microsoft Teams</i> , tentar reaproveitar essa forma de implementação [...] mas por um

referente à implementação das medidas	ao ensino e aprendizagem.	no âmbito das MSAI.	– Avaliar previamente o nível de competências digitais dos alunos. – Definição de roteiros individuais de trabalho (desenvolver a autonomia e a autorregulação das aprendizagens).	lado é necessário aferir o desempenho dos alunos relativamente às competências digitais e em função desse grau de desempenho definir um roteiro com atividades ajustadas precisamente a esse nível de desempenho [...] e adequadas ao perfil de aprendizagem. [...] Esse roteiro iria ter alguns questionários para monitorizar o grau de consecução das atividades. Eu considero que a experiência da pandemia abriu portas à responsabilidade e a uma maior autonomia por parte do aluno [...] não obstante a necessidade de existir, por parte do professor que aplica [...] define [...] propõe [...] e implementa, um maior acompanhamento individual [...] particularmente porque ele maior responsabilidade ao ter de registar <i>feedback</i> . [...] <i>feedback</i> é muito importante [...] aluno pode [...] consultá-lo e também dessa forma melhorar. [...] o aluno empenhado beneficiou sempre mais desta experiência”.
III – Formação	Formação no âmbito da literacia / capacitação digital.	Áreas de formação cujo reforço é considerado pertinente.	– Competências socioemocionais. – Impacto dos resultados sociais no sucesso escolar.	E8 – “Penso que as áreas da didática e da pedagogia são sempre áreas a privilegiar [...]. Uma ação que achava interessante, até porque a pandemia cortou um pouco as competências socioemocionais. E, possivelmente, também no futuro estas podem estar comprometidas, com a nova Era Digital e o aumento do recurso à Inteligência Artificial [...] penso que as competências socioemocionais são, ou devem ser, necessariamente trabalhadas. [...] a minha proposta seria a existência de uma formação que trabalhasse os “Resultados sociais: impacto no sucesso escolar dos alunos [...]”.

Uma análise dos Quadros 12 e 13 permite concluir que, por meio das entrevistas, foi possível perceber que, durante o período de E@D, continuaram a ser asseguradas MSAI aos alunos que delas necessitaram e que tal foi possível devido à ação concertada da EMAEI. De entre os principais facilitadores da mobilização e implementação das MSAI, destacou-se a plataforma *Microsoft Teams*, que se considerou um recurso a utilizar no futuro. Já no que concerne às barreiras à mobilização e implementação das MSAI realçam-se a fraca conectividade e a pouca autonomia dos discentes. No âmbito da formação, os professores consideraram importante o reforço da formação em ferramentas digitais variadas de apoio à prática letiva e também as relacionadas com a inteligência artificial.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

Esta dissertação centrou a sua discussão no assunto da educação inclusiva. Por se tratar de um fenómeno socialmente construído, a natureza deste estudo sobre a educação inclusiva correspondeu, de um ponto de vista ontológico, a uma investigação subjetiva. Este pressuposto ontológico caminhou, de forma síncrona, com o recorte epistemológico interpretativo que, de uma forma geral, foi conferido a esta dissertação.

Assumiram-se, em tempo oportuno, nove objetivos para o estudo, a saber: 1) conhecer os traços principais do percurso histórico da educação inclusiva; 2) identificar os marcos essenciais da legislação portuguesa relativa à educação inclusiva; 3) salientar a importância do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, para a mudança de paradigma ocorrida em Portugal na problemática da educação inclusiva; 4) compreender, no seio da educação inclusiva, a urgência da transição digital originada pela pandemia COVID-19; 5) descrever e compreender o impacto, na mobilização das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), do recurso à modalidade de E@D originado pela pandemia COVID-19; 6) estudar de que forma o regime não presencial alterou os procedimentos burocráticos da EMAEI; 7) compreender como o recurso à modalidade de E@D alterou o modo de implementação das MSAI; 8) conhecer quais os recursos e metodologias cuja aplicabilidade foi considerada mais bem-sucedida durante o E@D; e, finalmente; 9) analisar se o recurso aos meios digitais, naturalmente intensificado durante o E@D, alterou a necessidade de formação dos agentes educativos.

Estes nove objetivos foram sendo cumpridos e prosseguidos ao longo da presente dissertação de acordo com um itinerário e um método lógico-dedutivo que registou como principal finalidade orientar o leitor para uma visão particular, partindo-se de uma generalista. Nesta medida, o trabalho colocou a tónica no tema da mobilização das MSAI, durante a pandemia COVID-19, numa escola portuguesa com contrato de associação com o Estado português, para o que este trabalho empreendeu um estudo de caso, cujo modelo teórico de investigação foi, a seu tempo, criteriosa e pormenorizadamente explicado (veja-se, de novo, o Quadro 7). Com este espírito, o estudo de caso empregou, fundamentalmente, uma metodologia qualitativa/interpretativa e para a recolha de dados procedeu-se à análise de textos e de documentos (análise documental), à observação participante e à condução de oito entrevistas semiestruturadas (com registo

de áudio). Quanto ao conteúdo destas últimas, as respostas às questões semiestruturadas foram analisadas de acordo com o modelo de Bardin (2016). Para tanto, selecionou-se um processo de categorização alicerçado num conjunto categorial homogéneo, exaustivo, exclusivo, pertinente e produtivo composto por cinco categorias: dimensão de análise, variável de análise, indicador de análise, unidade de registo e unidade de contexto. O critério de categorização eleito foi o lexical.

Com base nos métodos de geração de informação precedentes, foi possível concluir, de um ponto de vista global, que as MSAI foram asseguradas cabalmente, que a sua operacionalização foi efetuada maioritariamente com recurso à plataforma *Microsoft Teams* e que a EMAEI conseguiu fazer isto de uma forma célere, eficaz e em linha com os princípios estabelecidos a legislação-chave da inclusão em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

Nesta dissertação, as contribuições relevantes para a área do conhecimento da educação inclusiva são as seguintes: o reforço da História no campo da educação inclusiva; o fortalecimento da identidade profissional dos protagonistas da educação inclusiva; a intensificação do papel atribuído aos aspetos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e de método associados à área disciplinar da educação inclusiva, que se espera que doravante possam ser mais bem divulgados e sistematizados pela academia e, por último, a recolha de informações válidas e pertinentes sobre o modo como as MSAI foram mobilizadas em tempo de pandemia por uma determinada EMAEI de uma escola nacional.

No que tange às limitações do trabalho, estas interligam-se com a escolha das opções metodológicas e de método que para o mesmo foram definidas, como sejam, por exemplo, a subjetividade inerente ao julgamento interpretativo das fontes pela autora, a preferência pessoal da autora por determinados textos e documentos em detrimento de outros, os constrangimentos associados à não generalização das conclusões providenciadas por um estudo de caso, a falta de isenção e de neutralidade que o recurso à observação participante pode imprimir à análise de um estudo de caso e a estreiteza do número de entrevistas (e do número de questões, também) realizadas na escola em berlinda.

Encerra-se esta digressão com uma lista breve de sugestões pertinentes a fazer em relação a possíveis trabalhos futuros, a qual pode incluir o alargamento da amostra a

mais professores da escola, a ampliação do estudo a mais contratos de associação no país, o cotejo entre escolas públicas e escolas privadas no que respeita à mobilização de MSAI no período pandémico e o estudo nacional, por amostras representativas, do impacto nas MSAI da formação docente em capacitação digital no período pós-recuperação da pandemia em termos de escola pública e de ensino privado em Portugal.

REFERÊNCIAS

1. Fontes secundárias referenciadas nesta dissertação

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (Eds). *Caminhos para a educação inclusiva* (11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In Alarcão, I. (Ed.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (135-144). Porto Alegre: ARTMED.
- Araújo, P. (2021). *Burocracia docente e educação inclusiva: Questões de eficiência, eficácia e efetividade* [Dissertação de mestrado em Educação não publicada]. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Augusto, G. (2016). *Do tradicional ao digital: O uso das tecnologias como meio de aprendizagem* [Trabalho de Projeto do Mestrado em Educação não publicado]. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Baptista, J. A. (2010). Inclusão e desenvolvimento: A face oculta da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 123-140.
- Baptista, M. I. (1998). Da difusão do ensino mútuo à pedagogia científica. In Proença, M. C. (Ed.). *O sistema de ensino em Portugal: Séculos XIX e XX* (111-130). Lisboa: Edições Colibri.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* [Trad. do francês por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* [Trad. do inglês por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Baptista]. Porto: Porto Editora.
- Bonifácio, E., Castanheira, L., & Mesquita, C. (2020). Inclusão educativa: Do passado ao presente. Atas do V Encontro Internacional de Formação na Docência (1139-1148). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Bonifácio, E., & Madureira, E. (2019). No trilho da equidade: uma história de vida de inclusão socioeducativa. In Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Eds.). *Da igualdade de oportunidades à equidade educativa: Caminhos de uma inclusão sucedida* (84-106). Porto: Universidade Católica Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borges, I. C. (2020a). *Perfil de competências do docente de educação especial: Contributos para a identidade de uma profissão* [Provas públicas de atribuição do Título de Especialista; trabalho não publicado]. Coimbra: Escola Superior de Educação do Inst. Polit. de Coimbra.
- Borges, M. L. (2020b). Deficiência, desigualdade social e educação. In Luísa, C. & Borges, M. L. (Eds). *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (9-24). Lisboa: Papa-Letras.
- Cabral, E. (2005). Para uma cronologia da educação dos surdos. *Communicare – Revista de Comunicação*, 3, 35-53.
- Cabrito, B. G. (2021). COVID-19, educação (básica) e equidade em Portugal. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 6(10), 125-138.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em Ciências Sociais* [Trad. do francês por João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho] (5.ª ed.) (Rev. Aum.). Lisboa: Gradiva.
- Campos, S., & Martins, R. (2008). Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium – Educação, Ciência, Tecnologia*, 34, 223-231.

- Cani, J. B., Sandrini, E., Soares, G. M., & Scalzer, K. (2020). Educação e COVID-19: A arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. *Revista IFES Ciência*, 6(1), 23-39.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M., & Soares, D. (2020). Acesso, equidade e aprendizagem: Desafios em tempos de COVID-19. In Alves, J. M., & Cabral, I. (Eds.). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: Entre o caos e a redenção* (119-122). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, O., Corvo, D., Ortega, H., Ramos, L., & Rodrigues, L. (2021). A inclusão de alunos com medidas adicionais durante o período de confinamento COVID-19. *EduSer*, 13(1), 1-22.
- Carvalho, R. (2008). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casulo, J. (2013). Os ensinos liceal e técnico na proposta de lei de João Camoesas: objetivos, currículo e formação de professores. Atas do *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (2347-2355). Braga: Universidade do Minho.
- César, M. (2012). Educação especial: pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, 8(21), 68-94.
- Coelho, L. (1874). *História política e militar de Portugal desde os fins do XVIII século até 1834* (Vol. I). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Correia, A. M., & Fernandes, P. (2019). A educação especial e inclusiva em Portugal. In Silva, L. C., Reis, C. F., & Silva, W. F. (Eds.). *Educação especial e inclusão educacional: Evidências e esmaecimentos na formação dos professores* (9-23). Uberlândia: Navegando Publicações.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem Específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155-172.
- Costa, A. M. B. (1981). Educação especial. In Silva, M., & Tamen, M. I. (Eds.). *Sistemas de ensino em Portugal* (307-354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Cruz, O., & Leal, T. (1998). Necessidades educativas especiais: Uma imagem genérica do contexto português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2(2), 49-54.
- D'Orey, I. (2021). *Práticas de educação inclusiva e o papel das tecnologias de informação e comunicação no suporte aos alunos: Um estudo de caso numa turma de ensino secundário, num agrupamento de escolas no Alentejo* [Dissertação de Mestrado em Educação Especial não publicada]. Évora: Escola de Ciências Sociais da Univ. de Évora.
- Engelhardt, K. (2021). *The future of school beyond COVID-19*, 2020-21. Brussels: European Schoolnet Webinars Series.
- Esteves, M. (2019). *A escola inclusiva: O sucesso de todos (dificuldades de aprendizagem/perturbações. Intervenção à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018)* [Dissertação de Mestrado em Educação Especial não publicada]. Fafe: Escola Sup. de Educação de Fafe.
- Fernandes, P. (2013). *Políticas de educação especial em Portugal: Uma análise a partir de um quadro de referência europeu*. *Acta Scientiarum Education*, 35(2), 201-211.
- Fernandes, R. (1988). Nas origens do “ensino especial”: O primeiro instituto português de surdos-mudos e cegos. *Revista da Biblioteca Nacional*, 3(2), 39-68.
- Fernandes, R. (1998a). Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In Proença, M. C. (Ed.). *O sistema de ensino em Portugal: Séculos XIX e XX* (23-46). Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, R. (1998b). Maria Amália Borges e a integração educativa em meados do século. In Proença, M. C. (Ed.). *O sistema de ensino em Portugal: Séculos XIX e XX* (131-159). Lisboa: Edições Colibri.

- Ferreira, A. R., & Gonçalves, D. (2020). Políticas educativas em tempos de COVID em Portugal: Que relação com a igualdade, equidade e inclusão em educação? *Revista Galega de Educación* (n.º esp.), 49-52.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: SAGE Publications.
- Fonseca, V. (2002). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, 11-32.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In Formosinho, J. (Ed.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (37-69). Porto: Porto Editora.
- Gagnon, Y. C. (2010). *The case study as research method: A practical handbook*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gardou, C., & Develay, M. (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 31-45.
- García, E. (1989). Normalización y integración. In Mayor, J. (Ed.). *Manual de Educación Especial* (74-88). Madrid: Anaya.
- Godinho, B. (2020). #EstudoEmCasa: Ensino à distância ou ensino remoto de emergência em tempos de pandemia. *Revista da UI_IPSantarém*, 8(4), 194-205.
- Gomes, J. C., Neto, L., & Vítor, P. T. (Eds.) (2020). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Comentário*. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda.
- Gomes, S. (2018). A ergoterapia nos hospitais de alienados em Portugal (1848-1910): Mito ou realidade? In Soares, C. E., Rufino, C., Isaac, F., & Magalhães, J. M. (Eds.). *Phármakon: Do Combate da Enfermidade à Invenção da Imortalidade* (339-349). Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Guinote, P. (2021). *Quando as escolas fecharam: Cadernos da pandemia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Jiménez, R. B. (1997a). Educação especial e reforma educativa. In Bautista, R. (Ed.). *Necessidades educativas especiais* (9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Jiménez, R. B. (1997b). Uma escola para todos: A integração escolar. In Bautista, R. (Ed.). *Necessidades educativas especiais* (21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: Dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16.
- Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. (2020). Warnock 40 years on: The development of special educational needs since the Warnock Report and implications for the future. *Frontiers in Education*, 4, 164.
- Lucas, M., & Bem-Haja, P. (2021). *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas da rede pública de Portugal Continental*. Lisboa: DGE – Ministério da Educação.
- Madureira, I., & e Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Univ. Aberta.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In Marquezine, M. C., Almeida, M. A., & Omote, S. (Eds.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial* (11-25). Londrina: EDUEL.
- Marks, D. (1997). Models of disability, disability and rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 19(3), 85-91.
- Martins, S. C. (2020). A educação e a COVID-19: Desigualdades, experiências e impactos de uma pandemia não anunciada. In Carmo, R. M., Tavares, I., & Cândido, A. F. (Eds.). *Um olhar sociológico sobre a crise COVID-19 em livro* (37-54). Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES–ISCTE.
- Mesquita, M. H. (2001a). *Educação especial em Portugal no último quarto do século XX* [Tese de doutoramento em Educação não publicada]. Salamanca: Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca.
- Mesquita, M. H. (2001b). Da reforma de Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo. *Educação Física*, 5(2), 10-16.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: Cast Professional Publishing.

- Mineiro, A., & Lagarto, J. R. (2020). *Guia de boas práticas de ensino online em contexto de emergência para alunos surdos durante a pandemia da doença COVID-19*. Lisboa: Universidade Católica.
- Miranda, M. (2017). *Fisgadas pela inclusão*. Lousã: Lápis de Memórias.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, Pedro M. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas do VI Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa* (Vol. III) (724-733). Salamanca: España.
- Monteiro, S. (2019). *A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Opiniões e experiências de uma equipa multidisciplinar* [Dissertação de Mestrado em Educação Especial não publicada]. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. *Revista Sentos-e*, 7(3), 70-86.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2020a). COVID-19 e o fim da educação: 1870, 1920, 1970, 2020. *Revista História da Educação*, 25, 1-19.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2020b). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16.
- Paiva, S. (2021). *A transformação digital das escolas e o seu impacto nas estruturas de gestão escolar, administrativas, pedagógicas e tecnológicas: Estudo de caso* [Dissertação de Mestrado em Administração Escolar não publicada]. Lisboa: Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas do ISCTE.
- Pedroso, V. (2021). *Escola inclusiva e COVID-19: Estado da Arte* [Dissertação de mestrado em Psicologia não publicada]. Lisboa: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Pereira, F., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., [...] & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação–Direção-Geral da Educação.
- Pessoa, F. (1926). Palavras iniciais. *Revista de Comércio e Contabilidade*, 1, 5-6.
- Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In Candeias, A. (Ed.). *Educação Inclusiva: Conceções e Práticas* (39-49). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020a). *Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020* [Trad. do inglês por Raquel de Oliveira]. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Rémond, R. (1994). *Introdução à história do nosso tempo: Do Antigo Regime aos nossos dias* [Trad. do francês por Teresa Loureiro]. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. S. (1871). *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia* (Vol. I). Lisboa: Academia da Real das Ciências.
- Ribeiro, J. S. (1873). *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia* (Vol. III). Lisboa: Academia da Real das Ciências.
- Ribeiro, J. S. (1874). *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia* (Vol. IV). Lisboa: Academia da Real das Ciências.
- Rodrigues, A. M., Canelas, A. M., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., [...] & Lourenço, V. (2021a). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, A. M., Canelas, A. M., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., [...] & Lourenço, V. (2021b). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, D. (2006a). Apresentação. In Rodrigues, D. (Ed.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (9-14). São Paulo: Summus Editorial.

- Rodrigues, D. (2006b). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In Rodrigues, D. (Ed.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (300-316). São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2012). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In Giroto, C., Poker, R., & Omote, S. (Eds.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas* (25-40). São Paulo: Editora Cultura Acadêmica.
- Rodrigues, D. (2015). A inclusão como direito humano emergente. Atas do *I Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva* (6-16). Faro: Universidade do Algarve.
- Rodrigues, M. L., & Baptista, M. M. (2023). Modelos de colaboração docente e inclusão de alunos surdos. In Baptista, M. M. (Ed.). *Desafios da educação inclusiva* (35-51). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação – Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção.
- Rosa, M., & Trindade, A. R. (2020). Educação inclusiva: Percursos normativos e (des)continuidades conceptuais. In Luísa, C., & Borges, M. L. (Eds.). *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (25-42). Lisboa: Papa-Letras.
- Rosado, T. (2014). *Evolução legislativa da Educação Especial em Portugal: De 1973 até à atualidade*. [Dissertação de mestrado em Educação Especial não publicada]. Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Rurato, P., & Gouveia, L. B. (2004a). Contribuição para o conceito de ensino à distância: vantagens e desvantagens da sua prática. *Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia*, 1, 85-91.
- Sarmento, M. (2013). *Guia prático sobre a metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses de doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de investigação aplicada* (3.ª ed.) (Rev. Aum.). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Serrão, J., & Marques, O. (1991). *Nova história de Portugal: Portugal – da monarquia para a república* (Vol. XI). Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, M. H. (2021). *Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro: Perceção dos professores* [Dissertação de Mestrado em Educação Especial não publicada]. Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: Conceções e práticas”. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silverman, D. (1997). *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: SAGE Publications.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Sousa, S. (2022). *Da teoria à prática: Mudanças na escola com o Decreto-Lei n.º 54/2018* [Trabalho de pós-graduação em Educação Especial não publicado]. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Sousa, T. (2002). *Contributos para a história do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira* [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação não publicada]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: SAGE Publications.
- Vasconcelos, P. (2020). *O impacto do Decreto-Lei n.º 54/2018: Política e ambiente escolar e a formação específica dos professores na educação inclusiva* [Dissertação de Mestrado em Educação Especial não publicada]. Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe.
- Vieira, R., Major, M. J., & Robalo, R. (2009). Investigação qualitativa em contabilidade. In Major, M. J., & Vieira, R. (Eds.). *Contabilidade e controlo de gestão: Teoria, metodologia e prática* (131-163). Lisboa: Escolar Editora.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and Methods* (4th ed.). London: SAGE Publications.

2. Fontes primárias referenciadas nesta dissertação (legislação – por ordem cronológica)

Proposta de Lei n.º 132-A, de 20 de novembro de 1894, da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino. Diário do Governo n.º 264/1894 – Propõe uma reforma da instrução primária pública.

Decreto n.º 8, de 28 de dezembro de 1901, do Ministério do Reino. Diário do Governo n.º 294/1901 – Reforma o ensino primário.

Decreto n.º 16 662, de 27 de março de 1929, do Ministério da Instrução Pública. Diário do Governo n.º 70/1929, Série I – Desanexa o Instituto Médico-Pedagógico de Santa Isabel da Casa Pia de Lisboa, passando-o para a tutela do Ministério da Instrução Pública, e altera a sua designação para Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira.

Lei n.º 6/71, de 8 de novembro de 1971, da Presidência da República. Diário do Governo n.º 262/1971, Série I – Promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Lei n.º 5, de 25 de julho de 1973, da Presidência da República. Diário do Governo n.º 173/1973, Série I – Aprova as bases a que devia obedecer a reforma do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro, do Ministério da Educação Nacional. Diário do Governo n.º 36/1973, Série I – Organiza a Direção-Geral do Ensino Básico (instituída pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro).

Decreto de aprovação da Constituição, de 10 de abril de 1976, da Presidência da República. Diário da República n.º 86/1976, Série I – Aprova a Constituição da República Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, do Ministério da Educação e Investigação Científica. Diário da República n.º 101/1977, Série I – Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica, quando integrados no sistema educativo público.

Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de agosto, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 192/1977, Série I – Cria, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros, o Secretariado Nacional de Reabilitação.

Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio, Ministério da Educação e Cultura (Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica). Diário da República n.º 100/1978, Série I – Aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas.

Lei n.º 9/79, de 19 de março, da Assembleia da República. Diário da República n.º 65/1979, Série I – Aprova a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo.

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, da Assembleia da República. Diário da República n.º 230/1979, Série I – Estabelece a Lei da Educação Especial.

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro, da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministério da Educação. Diário da República n.º 300/1979, 11.º Suplemento, Série I – Assegura um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas.

Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de abril, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 76/1985, Série I – Aplica aos alunos dos ensinos primário e superior o regime constante do Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, com as necessárias adaptações.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, da Assembleia da República. Diário da República n.º 237/1986, Série I – Estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A – Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais (e revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio).

Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 244/1991, Série II – Consagra um conjunto de medidas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais.

Portaria n.º 611/93, de 29 de junho, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 150/1993, Série I-B – Estabelece as normas de ensino especial aplicáveis às crianças que frequentam os jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação.

- Portaria n.º 613/93, de 29 de junho, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 150/1993, Série I-B – Estabelece normas de educação especial aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam o ensino básico mediatizado.
- Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de julho, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 177/1993, 2.º Suplemento, Série II – Enuncia as modalidades e as estratégias de apoio pedagógico, determina as competências dos órgãos da administração do sistema educativo (no que ao apoio pedagógico se refere) e define a forma de afetação dos recursos e meios necessários e possíveis para uma educação de qualidade.
- Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 204/1993, Série I-A – Estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico obrigatório.
- Despacho n.º 232/ME/93, de 10 de dezembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 287/1993, Série II – Regulamenta a modalidade de apoio concedido pelo Ministério da Educação no âmbito da Educação Especial, bem como as condições requeridas às instituições para dele poderem beneficiar.
- Portaria n.º 1 095/95, de 6 de setembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 206/1995, Série I-B – Define as condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos de educação especial sem fins lucrativos, bem como o apoio técnico a conceder-lhes, visando garantir o princípio da gratuidade consagrado para o ensino básico.
- Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 177/1996, Série II – Regula a experiência pedagógica dos territórios educativos de intervenção prioritária.
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, do Ministério da Educação (Secretário de Estado da Administração Educativa e Secretário de Estado da Educação e Inovação). Diário da República n.º 149/1997, Série II – Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Portaria n.º 1 102/97, de 3 de novembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 254/1997, Série I-B – Garante as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial.
- Portaria n.º 1 103/97, de 3 de novembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 254/1997, Série I-B – Garante as condições de educação especial em estabelecimentos de ensino particular.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A – Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, da Assembleia da República. Diário da República n.º 155/2005, Série I-A – Aprova a Sétima revisão constitucional.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 4/2008, Série I – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 138-C/2010, de 28 de dezembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 250/2010, 1.º Suplemento, Série I – Regula o apoio do Estado aos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, procedendo à quarta alteração do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro.
- Portaria n.º 1324-A/2010, de 29 de dezembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 251/2010, 1º Suplemento, Série I – Regulamenta as regras a que obedece o financiamento público dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo com contrato de associação.
- Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto, da Assembleia da República. Diário da República n.º 163/2012, Série I – Procede à sexta alteração do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro.

Despacho n.º 706-C/2014, de 15 de janeiro, dos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Diário da República n.º 10/2014, 2.º Suplemento, Série II – Cria um Grupo de Trabalho responsável pela análise da revisão do quadro normativo regulador da educação especial.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, da Assembleia da República. Diário da República n.º 166/2009, Série I – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, da Assembleia da República. Diário da República n.º 128/2015, Série I – Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 139/2016, Série II – Cria um Grupo de Trabalho para definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, da Presidência do Conselho de Ministros e Educação – Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 90/2016, Série II – Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que teve a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 128/2017, Série II – Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017/2018.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 143/2017, Série II – Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 129/2018, 1.º Suplemento, Série II – 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.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018, Série I – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018, Série I – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 135/2018, Série I – Aprova o documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018/2022.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II – Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 149/2018, 1.º Suplemento, Série I – Proceda à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 151/2018, 1.º Suplemento, Série I – Proceda à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 168/2018, 2.º Suplemento, Série II – Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.
- Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 193/2019, Série I – Procede à regulamentação da modalidade de ensino a distância, prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, da Assembleia da República. Diário da República n.º 176/2019, Série I – Procede à primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro, da Assembleia da República. Diário da República n.º 190/2019, Série I – Retifica a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que altera (primeira alteração), por apreciação parlamentar, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Despacho n.º 2836-A/2020, de 2 de março, dos Gabinetes das Ministras da Modernização do Estado e da Administração Pública, do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e da Saúde. Diário da República n.º 43/2020, 2.º Suplemento, Série II – Ordena aos empregadores públicos a elaboração de um plano de contingência alinhado com as orientações emanadas pela Direção-Geral da Saúde, no âmbito da prevenção e controlo de infeção por novo Coronavírus (COVID-19).
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 52/2020, 1.º Suplemento, Série I – Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID-19.
- Decreto-Lei n.º 10-D/2020, de 23 de março, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 58/2020, 1.º Suplemento, Série I – Estabelece medidas excecionais e temporárias de resposta à epidemia da doença COVID-19 relacionadas com o setor das comunicações eletrónicas.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 72/2020, 2.º Suplemento, Série I – Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID 19.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 78/2020, Série I – Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-C/2020, de 30 de abril, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República 85/2020, 3.º Suplemento, Série I – Estabelece uma estratégia de levantamento de medidas de confinamento no âmbito do combate à pandemia da doença COVID 19.
- Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio, Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 94/2020, 2.º Suplemento, Série I – Estabelece medidas excecionais de organização e funcionamento das atividades educativas e formativas, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 139/2020, 2.º Suplemento, Série I – Estabelece medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.
- Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 173/2020, 2.º Suplemento, Série II – 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.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II – Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho de 2021, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 130/2021, Série I – Aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 143/2023, Série I – Altera as regras de adaptação do processo de avaliação no âmbito do regime jurídico da educação inclusiva e as regras relativas ao processo de avaliação externa de aprendizagens.

3. Fontes primárias referenciadas nesta dissertação (referências institucionais)

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020). Estamos on com as escolas: Conhecer para apoiar. Medidas educativas e resultados do questionário às escolas. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Federação Nacional da Educação (2019). Consulta nacional de educação inclusiva. Lisboa: Federação Nacional da Educação.

Ministério da Educação (2020). Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens ao longo do ano letivo de 2020/2021. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministry of Education (2022). OECD review of inclusive education: Country background report for Portugal. Lisbon: Ministry of Education.

Organização das Nações Unidas (1948). Declaração universal dos direitos humanos. Nova Iorque: ONU.

Organização das Nações Unidas (2006). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova Iorque: ONU.

Organização das Nações Unidas (2015). Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova Iorque: ONU.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1960). Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Paris: UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1990). Declaração de Jomtien. Paris: UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). Declaração de Salamanca. Paris: UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2006). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Paris: UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009). Diretrizes políticas de inclusão na educação. Paris: UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO.

Organization for Economic Cooperation and Development (2020). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Organization for Economic Cooperation and Development (2022). Review of inclusive education in Portugal. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

União Europeia (2019). Agenda 2030 da União Europeia. Bruxelas: União Europeia.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). Declaração de Incheon – educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education - all means all. Paris: UNESCO.

