

APONTAMENTOS DE
EDUCAÇÃO
ESPECIAL
INCLUSIVA
@2023

Mestrado em Educação Especial
domínio cognitivo e motor
IPN . ESEN

EDITORES
Sara Felizardo
Esperança Ribeiro
Emília Martins
Rosina Fernandes

Ficha Técnica

Título

Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @ 2023

Editores¹

Sara Felizardo, Esperança Ribeiro, Emília Martins & Rosina Fernandes

Autores

Ana Isabel Silva | Carolina Cabral | Emília Martins | Esperança Ribeiro | Fernanda Araújo | Francisco Mendes | Henrique Ramalho | José Sargento | Laura Gomes | Paula Xavier | Rosina Fernandes | Sara Felizardo |

Capa

Ana Frias

Editora

Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV)

Local de Edição

Rua Maximiano Aragão, 3504-501, Viseu, Portugal

ISBN

978-989-35325-4-6

DOI

<https://doi.org/10.34633/978-989-35325-4-6>

Data

dezembro, 2023

¹ Os editores respeitam os originais dos textos, não se responsabilizando pelos conteúdos, orientações e opiniões neles expressos.

APONTAMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA @ 2023

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

ÍNDICE

PREFÁCIO

Sara FELIZARDO, Esperança RIBEIRO & Henrique RAMALHO.....ii

“COMO É QUE SE DIZ AGORA...?”: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

Paula XAVIER..... 1

PSICOMOTRICIDADE E MULTIDEFICIÊNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Carolina CABRAL, Rosina FERNANDES, José SARGENTO, Emília MARTINS & Francisco MENDES.....13

TOPICIDADES DA CONCEÇÃO REFORMISTA DO REGIME DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

Henrique RAMALHO & Fernanda ARAÚJO.....23

CAMINHOS PARA UMA BIBLIOTECA INCLUSIVA: PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO DE LIVROS PARA SISTEMAS PICTOGRÁFICO

Ana Isabel SILVA.....39

TECNOLOGIA E ENSINO A DISTÂNCIA: PERSPETIVAS NO ÂMBITO DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Laura GOMES, Emília MARTINS, Francisco MENDES, Rosina FERNANDES, Esperança RIBEIRO & Sara FELIZARDO.....51

PREFÁCIO

A implementação de uma educação inclusiva de qualidade tem estado nas preocupações das políticas públicas globais, mais especificamente, da União Europeia, durante várias décadas e consta nas recomendações de organizações internacionais, como o Conselho da Europa (2017), a UNESCO (2015, 2020) e a UNICEF (2020), com o intuito de contribuir para a valorização dos profissionais por ela responsáveis e do processo de concretização da mesma. Uma das primeiras características da educação inclusiva é a sua ambição universal, isto é, o direito à educação para todos não “deixando ninguém para trás” alicerçada no caso português no regime jurídico da educação inclusiva plasmada no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho).

É inevitável convocar a ideia de inclusão como nova categoria de análise da educação e de todos os processos que lhe possam ser associados, sejam eles de natureza didática, pedagógica, curricular, organizacional ou administrativa, adquirindo uma posição de charneira face ao complexo leque de políticas educativas. Ademais, paralelamente, a educação inclusiva tem servido para sinalizar frequentes retornos da sociedade contemporânea à *barbárie*, com uma tradução bem simples que a história recente da humanidade, por demasiadas circunstâncias, nos demonstrou pelas transgressões feitas aos direitos humanos, não raras vezes, sucedidas bem ao nosso lado. O que quer dizer que a educação inclusiva deve ser multifocalizada, sistémica e holística reportando, necessariamente, em primeira instância, à transformação (re)humanizante da pessoa.

É neste referencial de educação inclusiva que se enquadra o quinto volume do e-book “Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @2023”, constituindo uma iniciativa no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Está orientado para a pesquisa e intervenção no domínio da educação especial e inclusão, numa abordagem que valoriza o desenvolvimento da autonomia e a participação de crianças/jovens e adultos com necessidades específicas nos seus contextos sociais de vida.

É nosso propósito potenciar um espaço de reflexão em torno de temas candentes da atualidade, sendo que os textos apresentados abordam temáticas diversas, como análise crítica da educação inclusiva em Portugal, enquadrando-a a partir de referenciais atuais, a adaptação de livros acessíveis e inclusivos, com o suporte de sistemas pictográficos, bem como o papel da psicomotricidade no contexto da multideficiência e, por fim, uma reflexão sobre tecnologia e ensino a distância, na senda da inclusão no ensino superior.

Sara Felizardo, Esperança Ribeiro e Henrique Ramalho

Comissão de Curso do Mestrado em Educação Especial - domínio Cognitivo e Motor

Copyright © ESEV e autores. Todos os direitos reservados

“Como é que se diz agora...?": Uma análise sobre Educação Inclusiva em Portugal

“How do you say it now...?": An analysis of Inclusive Education in Portugal

Paula Xavier, Instituto Politécnico de Viseu-Escola Superior de Educação, CI&DEI
paulaxavier@esev.ipv.pt

Resumo

Partindo de interpelações do quotidiano da docência em cursos da área da Educação e Formação de Professores, o presente texto tem como objetivo revisitar alguns aspetos da implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal e, complementarmente, chamar à atenção para questões que se impõem à reflexão no quadro da contemporaneidade do sistema de ensino português. Nesse sentido, com base numa revisão da literatura com enfoque em documentos oficiais e estruturantes, são desenvolvidos três tópicos de análise: Inclusão para todos/as os/as alunos/as!; Como chegar a todos/as e cada um/a dos/as alunos/as?; Em que ponto estamos na implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal? Espera-se que esta análise se possa constituir como um contributo para a formação e desenvolvimento profissional neste domínio.

Palavras-chave: Diversidade, Equidade, Regime Jurídico da Educação Inclusiva, Portugal.

Abstract

Based on questions raised in the daily teaching routine in courses in the field of Education and Teacher Training, this text aims to revisit some aspects of the implementation of the legal regime for Inclusive Education in Portugal and, additionally, draw attention to issues that require reflection within the contemporary framework of the Portuguese education system. In this sense, based on a literature review focusing on official and structuring documents, three topics of analysis are developed: Inclusion for all learners!; How to reach out to each and every learners?; Where are we in the implementation of the legal regime for Inclusive Education in Portugal?. It is hoped that this analysis can serve as a contribution to training and professional development in this field.

Keyword: Diversity, Equity, Legal Regime for Inclusive Education, Portugal.

INTRODUÇÃO

A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) define Educação Inclusiva como

a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners (...). As an overall principle, it should guide all education policies and practices, starting from the fact that education is a basic human right and the foundation for a more just and equal society. (UNESCO, 2009, p. 8)

Portugal tem vindo a fazer um percurso reconhecido internacionalmente nesta matéria (Cerna, 2022; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022), desde logo ao ser um dos 92 países que subscreveu a Declaração de Salamanca, adotada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Espanha, em junho de 1994 (UNESCO, 1994), e reconhecida como o principal impulso para a edificação do projeto da Educação Inclusiva. Contudo, e não obstante a assunção deste compromisso tendo em vista a promoção da equidade e o sucesso de todos/as os/as alunos/as, persistem, em Portugal, dificuldades e desafios em termos de governação, gestão e monitorização que obstaculizam o desenvolvimento das políticas e a implementação do sistema de Educação Inclusiva (cf. Ministério da Educação, 2022).

Não sendo o propósito desta análise uma reconstituição exaustiva da trajetória nacional, importa ainda assim destacar dois marcos que se seguiram à subscrição da *Declaração de*

Salamanca, começando pela publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que definiu os apoios especializados a implementar nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e nas escolas do Ensino Básico e Secundário dos setores público, particular e cooperativo – um desenvolvimento em relação ao diploma anterior, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, circunscrito aos estabelecimentos da rede pública –, com o objetivo de adequar o “processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” (ponto 1, art.º 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Não obstante a sua relevância, ao reiterar/assegurar, aos/às alunos/as com necessidades educativas especiais, o “direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas” (ponto 4, art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), importa notar que, ao fazer essa opção, este diploma acabou por orientar a prática das escolas para uma “conceção restrita de ‘medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais’” (Pereira et al., 2018, p. 12). Um ano depois, Portugal aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em Nova Iorque em março de 2007 (Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 7 de maio), reiterando, uma vez mais, o compromisso com a implementação da Educação Inclusiva (art.º 24.º da CDPD).

Atualmente, encontra-se em vigor o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que veio estabelecer o regime jurídico da Educação Inclusiva, definindo, justamente, inclusão como o “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos [crianças inscritas na Educação Pré-Escolar e alunos matriculados nos Ensinos Básico e Secundário], através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (ponto 1, art.º 1.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro). Naquilo que pode ser interpretado como um processo de melhoria contínua do sistema educativo, são assumidas como mudanças mais significativas em relação aos diplomas precedentes (a) o abandono dos “sistemas de categorização de alunos, incluindo a ‘categoria’ necessidades educativas especiais” e do “modelo de legislação especial para alunos especiais”, (b) “o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos”, (c) o estabelecimento de “um *continuum* de respostas para todos os alunos” e (d) a “mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social” (Pereira et al., 2018, p. 12).

O mote que serviu de impulso para esta análise resulta de algumas reflexões que têm surgido no quotidiano profissional da docência em cursos da área da Educação e Formação de Professores/as, em particular aquelas que remetem para as dúvidas em torno da terminologia a adotar no quadro do atual regime, e que podem ser sintetizadas na questão: “Como é que se diz agora... se já não se usa o termo necessidades educativas especiais?”.

A resposta que podemos encontrar em documentos oficiais, como é o caso do *OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal* (Ministério da Educação, 2022), remete para o processo de afirmação de duas das mudanças supramencionadas, designadamente o abandono de sistemas de categorização e o foco nas respostas educativas (Pereira et al., 2018):

Until the 2018 law on inclusive education, students with SEN [Special Education Needs] were systematically labelled. Today, Portugal is shifting away from the labelling of these

students through the use of the category “students in needs of additional support” (which includes the universal, selective or additional measures...). This concept focuses on the type of measure(s) provided to students within mainstream education rather than the personal characteristics of students. This approach is the result of a series of education policy and legal changes. (Ministério da Educação, 2022, p. 55)

Essa mesma orientação foi seguida no relatório Educação Inclusiva 2020/2021 - Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, Escolas públicas da rede do Ministério da Educação (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2022), onde constam os resultados obtidos no “Questionário à Educação Inclusiva 2020/2021”. Com a ressalva de reportarem apenas aos Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas da rede pública, esses dados foram apresentados após um período de dois anos letivos (2018/2019 e 2019/2020) em que não houve divulgação de informação oficial relativa à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Pinto et al., 2022). As informações sistematizadas no documento dizem respeito (a) às medidas (vs. “categorias” de alunos/as como acontecia nos documentos homólogos anteriores) e outros recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão que foram mobilizados pelas escolas, tendo como referência os Relatórios Técnico-Pedagógicos, (b) à evolução dos percursos escolares dos/as alunos/as para quem foram mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão e (c) às parcerias estabelecidas, neste âmbito, com instituições da comunidade (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2022).

Impõe-se, então, refletir sobre o que pode estar por trás das dúvidas anteriormente referidas. Tratando-se de um regime recente e, por isso, em processo de afirmação, será de ponderar a possibilidade de persistirem, ainda que parcialmente, representações de uma abordagem tradicional, ancorada no modelo legislativo especial para alunos/as especiais preconizado pelos diplomas anteriores, o Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 3/2008, e centrada na inclusão de alunos/as com necessidades educativas especiais (Ministério da Educação, 2022). Com base neste pressuposto, mais do que enveredar por uma reflexão em torno da definição do(s) “termo(s) certo(s)”, o objetivo desta análise passa por adotar as interpelações “do terreno” como ponto de partida para rever alguns aspetos da implementação do regime da Educação Inclusiva em Portugal, assim como chamar à atenção para *outras* vias e questões para reflexão, forçosamente mais prementes quando o foco é, uma vez mais, abandonar uma “conceção restrita de “medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais” (...) [reconhecendo] que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem” (Pereira et al., 2018, pp. 12-13), ou, dito por outras palavras, “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (ponto 1, art.º 1.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

1. INCLUSÃO PARA TODOS/AS OS/AS ALUNOS/AS!

Apesar do foco nas necessidades educativas especiais, construto associado à situação de “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. 6), a própria Declaração de Salamanca já reconhecia que

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...) não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e económica o que implica uma profunda reforma da escola regular. (UNESCO, 1994, p. iv)

No quadro da evolução esperada face a esse entendimento, a Educação Inclusiva tem vindo a desenvolver-se com o propósito de ir ao encontro da diversidade de todos/as os/as alunos/as, prestando particular atenção àqueles/as que se encontram em situação de maior vulnerabilidade e risco de insucesso e/ou abandono, não apenas os que têm necessidades educativas especiais, mas também as crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, que pertencem a grupos minoritários, como a comunidade cigana, migrantes, refugiados, entre outros (Ministério da Educação, 2022). Mais uma vez, a Declaração de Salamanca revelava já esse entendimento ao recomendar que

(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6)

Nesta linha de ideias, e como seria expectável face aos compromissos assumidos, Portugal tem vindo a munir-se (e de modo particular a partir de 2018) de um conjunto de políticas, programas, estratégias e recursos vocacionados para dar resposta à diversidade e necessidades de todos/os os/as alunos/as, como forma de assegurar a equidade e as condições para que todos/as tenham sucesso e desenvolvam ao máximo o seu potencial. Não sendo o objetivo desta análise a apresentação exaustiva desses instrumentos, importa, ainda assim, elencar, para além, naturalmente, do já mencionado Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho alguns dos que se encontram sistematizados no *OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal* (Ministério da Educação, 2022), documento para o qual se remete o/a leitor/a. Numa orientação (incontornavelmente) ecológica (Anderson et al., 2014), esses instrumentos não se restringem ao que se passa dentro dos muros da escola, incluindo os apoios da Ação Social Escolar, essenciais na prevenção da exclusão social e abandono escolar; programas como o Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), implementado em áreas com elevados níveis de pobreza e exclusão social, e os projetos incluídos no Programa Escolhas, direcionados para a promoção da inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos mais vulneráveis; o trabalho das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, em particular aquele especificamente orientado para a promoção da frequência e sucesso escolar das crianças e jovens sinalizados; o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, que tem como principal missão a prevenção do insucesso escolar e onde merecem destaque os Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário implementados no pós-confinamento devido à pandemia por COVID-19, com o

objetivo de reforçar as aprendizagens, promover o bem-estar, desenvolver as competências sociais e a interação com a comunidade; a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, cuja finalidade passa por melhorar o bem-estar e a integração das pessoas da comunidade cigana em áreas como a Habitação, Educação, Saúde, Emprego; atendendo também à importância de iniciar os apoios o mais precocemente possível, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância; considerando não apenas a população em idade de escolaridade obrigatória, os instrumentos de educação e formação de adultos, como o Programa Qualifica e os Cursos de Português Língua de Acolhimento (necessidade também assegurada em contexto escolar através da medida Português Língua Não Materna), fundamentais não apenas para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, mas também pela importância que poderá ter na educação das crianças e jovens a valorização da escola por parte dos pais; entre outros instrumentos (cf. Ministério da Educação, 2022). Merece ainda um destaque particular o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que, em estreita ligação com o regime jurídico da Educação Inclusiva, veio estabelecer que “as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores” num quadro de necessária “autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (...) em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Mais uma vez, o objetivo desta análise não passa por apresentar de forma exaustiva os instrumentos existentes, mas, através da sua exemplificação, consolidar a operacionalização dos conceitos de diversidade e equidade que se encontram interligados e dão forma ao de Educação Inclusiva. Além disso, como a existência de instrumentos, per se, não é suficiente, importa também equacionar a sua implementação e, de modo particular, o modo de fazer face ao desafio de prevenir/evitar que as “partes” fiquem diluídas na complexidade do “todo”. Nesse sentido, no ponto seguinte serão revisitados alguns dos princípios, opções metodológicas e processos do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho direcionados para a finalidade de não deixar ninguém para trás.

2. COMO CHEGAR A TODOS/AS E CADA UM/A DOS/AS ALUNOS/AS?

A implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva orienta-se pelos princípios da (a) “educabilidade universal”, (b) “equidade”, (c) “inclusão”, (d) “personalização” (planeamento educativo centrado no aluno), (e) “flexibilidade”, (f) “autodeterminação”, (g) “envolvimento parental” e (h) “interferência mínima” (art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro). Acrescem – e acrescentam forma – a estes princípios orientadores duas opções metodológicas que “devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma” (Pereira et al., 2018, p. 18): a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (DUA).

Em linha com o estabelecimento de “um *continuum* de respostas para todos os alunos” (Pereira et al., 2018, p. 12, a abordagem multinível consiste numa

(...) opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas

seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. (alínea *a*), art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

Não se pretendendo desenvolver uma análise exaustiva da abordagem multinível, importa, contudo, fazer referência ao essencial do processo de determinação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que se encontram subjacentes, nos termos do art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Assim, a identificação e explicitação das razões que levam à necessidade das medidas são apresentadas ao/à Diretor/a da escola, por iniciativa da família / encarregados de educação, docentes, profissionais das equipas locais de intervenção precoce e/ou outros que intervêm com a criança / aluno/a. A partir da análise da informação disponível, e mediante solicitação do/a Diretor/a, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) – um dos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e inclusão (ponto 2, art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro) – determina quais as medidas a mobilizar. No caso de serem medidas universais, o/a Diretor/a devolve o processo ao docente (Educador/a de Infância, Professor/a tutelar de turma, Diretor/a de turma, conforme os casos), para comunicação da decisão aos pais / encarregados de educação e mobilização das medidas. Quando é determinada a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais (o que pode acontecer simultaneamente à mobilização de medidas universais), a EMAEI elabora o Relatório Técnico-Pedagógico, ouvidos os pais/encarregados de educação, documento que é depois submetido à aprovação dos mesmos e homologação pelo/a Diretor/a, ouvido o Conselho Pedagógico (Pereira et al., 2018).

Com a devida ressalva de se tratar de um processo que tem outras especificidades e instrumentos de suporte que não dispensam a análise cuidada do diploma e do Manual de Apoio à Prática que o coadjuva (cf. Pereira et al., 2018), pretendeu-se com esta alusão contribuir, uma vez mais, para a concretização da missão de dar resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de todos/os e cada um/a dos/as alunos/as. Note-se também que, logicamente, esta opção metodológica não implica que dificuldades associadas à existência de uma situação de deficiência e/ou incapacidade ou de um diagnóstico, por exemplo, de perturbação do neurodesenvolvimento (cf. American Psychiatric Association, 2014), deixem de relevar para a identificação da necessidade de serem mobilizadas medidas de apoio à aprendizagem, mas apenas que a diversidade que existe nas escolas não se circunscreve a estas problemáticas, devendo ser considerada na sua amplitude, colocando-se o enfoque num *continuum* de respostas às necessidades de todos/as e cada um/a dos/as alunos/as, em detrimento da resposta a “categorias” de alunos/as.

Passando agora a uma breve referência ao DUA, de acordo com Pereira et al. (2018), trata-se de uma opção metodológica que será “particularmente útil na operacionalização das medidas [de suporte à aprendizagem e à inclusão] em sala de aula” (p. 30). Estes mesmos autores definem-no como

(...) uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. (...) as práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem. Pretende-se, assim, identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. (Pereira et al., 2018, p. 22)

No Manual de Apoio à Prática (Pereira et al., 2018) encontra-se disponível (entre outros) um conjunto de recursos de apoio à implementação do DUA, incluindo questões para a autorreflexão dos/as docentes acerca das suas práticas. Além disso, a partir da revisão da literatura, Nunes e Madureira (2015) também propõem uma grelha de planificação da intervenção facilitadora da implementação de práticas pedagógicas inclusivas desenhadas em conformidade com três princípios-chave do DUA: (a) proporcionar múltiplos meios de motivação e envolvimento; (b) proporcionar múltiplos meios de representação/apresentação dos conteúdos; (c) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão por parte dos/as alunos/as.

Como não podia deixar de ser, em coerência com as adaptações que venham a ser introduzidas no processo de ensino-aprendizagem, as escolas devem também assegurar o direito à participação no processo de avaliação (art.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), com base nas características de cada aluno/a em particular. Nesse sentido, além de elencar um conjunto de adaptações ao processo de avaliação, o regime jurídico da Educação Inclusiva define ainda os procedimentos a adotar em matéria de avaliação interna (da competência da escola) e avaliação externa (onde também é implicado o Júri Nacional de Exames).

Revisitados os princípios, as opções metodológicas e alguns dos processos estabelecidos pelo regime jurídico da Educação Inclusiva, segue-se, em jeito de remate desta análise, um conjunto de considerações em torno da monitorização da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

3. EM QUE PONTO ESTAMOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO REGIME JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

A questão que introduz este ponto será tratada com base no relatório final do *Sistema de Monitorização do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal* desenhado pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2022), adiante designada por Agência, em colaboração com o Ministério da Educação, com o apoio da DG REFORM da Comissão Europeia, e apresentado em 2022.

A Agência recorreu a uma metodologia baseada na análise documental e recolha de dados junto de diferentes partes interessadas da área da Educação (*stakeholders*), através de entrevistas, inquéritos (disponíveis para consulta e utilização nos anexos do relatório) e visitas a escolas, com

a finalidade de criar e validar um modelo baseado em *standards* para ser usado na comparação entre o que se passa nas escolas e o que seria desejável acontecer (*standards*), tendo como referência os objetivos do regime jurídico da Educação Inclusiva. Foram identificados seis *standards*, cada um deles associado a indicadores de operacionalização do que deve ser medido/avaliado (num total de 11 indicadores) e questões orientadoras para validação (dos *standards*) e verificação da existência/ausência dos indicadores (19 questões, no total, às quais acrescem duas relativas ao impacto da pandemia por COVID-19).

A Tabela 1 reúne informação sobre os *standards*, tendo-se optado por apresentar as respetivas descrições e questões orientadoras como forma de clarificação. Assim, o sistema proposto pela Agência define o processo de monitorização da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 a partir da análise do que se pretende alcançar (a) ao nível do compromisso e empenhamento com os valores da Educação Inclusiva (*standard 1*), (b) do conhecimento, alocação, organização e monitorização dos recursos e medidas de apoio (*standard 2 e standard 3*), (c) do envolvimento das famílias e alunos/as no processo educativo (*standard 4*), (d) da qualidade e disponibilidade de oportunidades de formação e desenvolvimento de todos/as os/as profissionais envolvidos na Educação (*standard 5*) e (e) da garantia do sucesso e certificação das aprendizagens realizadas por todos/as os/as alunos/as (*standard 6*).

Nas conclusões do relatório, a Agência assume que

O Ministério da Educação Português merece um reconhecimento positivo por implementar um decreto-lei tão visionário e ambicioso. Está em linha com os princípios da educação inclusiva desenvolvidos por organizações internacionais (nomeadamente a UNESCO, desde 2009) e recomendados pelo Conselho Europeu aos Estados Membros (nomeadamente, desde 2015). A nível nacional, é o resultado de um longo processo desenvolvido por Portugal (nos últimos 20 anos) na procura de um sistema de ensino mais inclusivo. Os resultados da atividade realizada mostram que os decisores, bem como os profissionais envolvidos na atividade, se encontravam bem informados sobre o Decreto-Lei nº 54/2018; estavam cientes dos seus objetivos; estão totalmente envolvidos na sua implementação, estando conscientes dos benefícios, bem como dos desafios a enfrentar ao nível das práticas. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022, p. 69)

Não obstante este balanço promissor, a Agência deixa também algumas ressalvas a considerar ao nível da generalização dos resultados encontrados, como o facto (a) dos trabalhos de criação e validação do sistema terem sido desenvolvidos durante a pandemia por COVID-19 e de (b) terem sido envolvidos *stakeholders* de (apenas) 16 Agrupamentos de Escolas, nove dos quais receberam visitas nas suas escolas. Nesse sentido é deixada como recomendação a continuação da utilização do Sistema de Monitorização noutros Agrupamentos/Escolas.

Tabela 1*Standards, descritores e questões orientadoras do Sistema de Monitorização do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal*

<i>standards e descritores</i>	<i>questões orientadoras</i>
<p>Standard 1. Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos.</p> <p>Descritor: Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos: decisores, comunidade escolar, famílias e sociedade portuguesa.</p>	<p>1. Como define educação inclusiva?</p> <p>2. Como define qualidade da educação?</p> <p>3. Que tipo de informação recebeu sobre educação inclusiva, quando e por quem?</p>
<p>Standard 2. Os recursos necessários estão disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva.</p> <p>Descritor: Os recursos financeiros, humanos e técnicos, assim como os vários equipamentos escolares, são mobilizados, e encontram-se disponíveis e acessíveis para apoiar a educação inclusiva para que todos aprendam e participem na aprendizagem e sejam parte da comunidade educativa.</p>	<p>4. Quais os critérios utilizados na atribuição de recursos para apoiar a educação inclusiva?</p> <p>5. Quem é o responsável pela decisão da atribuição de recursos?</p> <p>6. Quais os recursos mais solicitados?</p> <p>7. Existem dificuldades na obtenção de alguns recursos?</p>
<p>Standard 3. As escolas estão organizadas, são geridas e têm autonomia para apoiar cada aluno da forma mais adequada.</p> <p>Descritor: Todos os tipos de apoio necessários estão disponíveis para apoiar as escolas e os alunos de forma eficaz.</p>	<p>8. Em que medida as escolas prestam apoio aos alunos de acordo com as suas necessidades individuais? (Este apoio é monitorizado? Quem o monitoriza?)</p> <p>9. Como é garantido o apoio aos alunos quando transitam entre ciclos?</p> <p>10. Em que medida os docentes e outros profissionais colaboram para prestar apoio individualizado?</p> <p>11. De que forma estão envolvidos os diretores escolares na gestão e no apoio educativo aos alunos?</p> <p>12. Como são consideradas as opiniões dos alunos e das famílias no planeamento e avaliação das acomodações curriculares, recursos ou apoios?</p>
<p>Standard 4. As vozes dos alunos e das famílias são respeitadas e consideradas.</p> <p>Descritor: Os alunos e as famílias são totalmente envolvidos em todo o processo educativo.</p>	<p>13. Como são resolvidos os conflitos ou divergências, entre profissionais e famílias, relativamente ao apoio, à avaliação e/ou qualquer outra questão relativa à educação inclusiva?</p> <p>14. Em que medida os docentes “novos licenciados” estão preparados para lecionar em ambientes inclusivos?</p>
<p>Standard 5. A formação e o desenvolvimento profissional são eficazes e estão acessíveis.</p> <p>Descritor: A educação inclusiva faz parte da formação inicial, bem como são proporcionadas oportunidades de desenvolvimento profissional eficazes e acessíveis para todos os profissionais envolvidos na educação.</p>	<p>15. Que oportunidades de formação para a educação inclusiva estão disponíveis para todos os profissionais da escola?</p> <p>16. Em que medida os docentes e outros profissionais usufruem das oportunidades de aprendizagem?</p> <p>17. Em que medida os líderes escolares promovem a participação dos profissionais em momentos de formação para a educação inclusiva?</p>
<p>Standard 6. Sucesso e certificação.</p> <p>Descritor: O sistema educativo promove e garante a igualdade de oportunidades para todos os alunos, permitindo-lhes adquirir um nível de educação e formação que permite uma plena inclusão social.</p>	<p>18. Qual a informação disponível para o processo de planeamento e de avaliação dos alunos no âmbito da educação inclusiva?</p> <p>19. Em que medida todos os alunos têm acesso aos resultados da certificação das aprendizagens?</p>

Nota. Adaptado de “Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal. Relatório final,” da European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022, pp. 11-13; 71-85.

Outra ressalva prende-se com a necessidade de ter presente o propósito que presidiu ao desenho do Sistema de Monitorização: identificar em que medida o diploma que regula o regime de Educação Inclusiva está a ser implementado nas escolas. Assim sendo, importa notar que o foco se situa mais na análise dos processos, do que no apuramento de resultados definitivos, devendo a sua utilização ocorrer ao longo do tempo. Por conseguinte, é de acrescentar a referência aos três níveis de implementação dos *standards* propostos pela Agência na operacionalização do Sistema de Monitorização: totalmente implementado (*standard* totalmente integrado, estabelecido e sustentado nas políticas e práticas); parcialmente implementado (políticas e/ou práticas ainda não totalmente integradas e sustentadas); não implementado (políticas e/ou práticas a requerer maior atenção e desenvolvimento). Tendo novamente como referência a Tabela 1, a Agência verificou no contexto desta atividade que os *standards* 1 e 3 se encontravam próximos de estar totalmente implementados, os *standards* 2, 4 e 5 estavam parcialmente implementados e o *standard* 6 não estava ainda implementado. Estes resultados estiveram na base do balanço anteriormente apresentado e encontram-se descritos e exemplificados de modo detalhado no relatório. Uma vez mais, salvaguarda-se que a sua interpretação deve atender às ressalvas apresentadas pela própria Agência.

Esta referência ao Sistema de Monitorização do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal não substitui a consulta, análise e, desejavelmente, a utilização dos recursos disponibilizados no documento ((European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022), para o qual se remete o/a leitor/a. Indo ao encontro dos objetivos desta análise, pretende-se com a mesma chamar à atenção para *outras* vias de análise e questões que se impõem à reflexão de todos/as os/as que se encontram envolvidos na Educação no quadro da contemporaneidade do sistema de ensino português, mudando o foco do “Como é que se diz agora?...” para “Em que ponto estávamos / estamos / queremos vir a estar na implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva em Portugal / na nossa região / no nosso Agrupamento / na nossa escola / na minha sala de aula?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise teve como principais objetivos visitar alguns aspetos da implementação do regime da Educação Inclusiva em Portugal e recomendar outras vias e questões para reflexão, chamando à atenção para a necessidade de se deslocar o foco da atenção das “categorias” de alunos/as para a conceção e implementação de práticas educativas consonantes com os objetivos do regime jurídico da Educação Inclusiva. Ou, dito por outras palavras, passar do “como se diz agora...” para o “como fazer (melhor)” para benefício de todos/as, como muito bem lembra a Declaração de Salamanca ao sublinhar que “(...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. ix).

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Quinta Edição*. Climepsi.

- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The Ecology of Inclusive Education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Eds.), *Equality in Education* (pp. 23-34). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-692-9_3
- Cerna, L. (23 de março de 2022). *Apresentação dos resultados do Relatório de Análise da Educação Inclusiva em Portugal, da OCDE* [Comunicação oral]. Seminário Educação Inclusiva, Lisboa, Portugal. <https://www.dge.mec.pt/seminario-educacao-inclusiva-apresentacao-dos-resultados-do-relatorio-de-analise-da-educacao>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Estabelece o regime educativo especial aplicado aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2022). *Educação Inclusiva 2020/2021 - Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, Escolas públicas da rede do Ministério da Educação*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1363.html>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal. Relatório final*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf
- Ministério da Educação. (2022). *OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/country-background-report-portugal-educacao-inclusiva-em-revista-2022.pdf>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas: Estudos de Natureza Educacional* 5(2), 126–143. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pinto, P. C., Neca, P., & Bento, S. (2022). *Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos 2022*. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/600-relatorio-oddh-2022>
- Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 7 de maio. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.

Psicomotricidade e Multideficiência: uma investigação-ação

Psychomotricity and multi-disability: An action-research project

Carolina Cabral, AHPV – Associação Hípica e Psicomotora de Viseu
carolinaa.cabral18@gmail.com

Rosina Fernandes, Escola Superior de Educação - Politécnico de Viseu, CI&DEI
rosina@esev.ipv.pt

José Sargento, Escola Superior de Educação - Politécnico de Viseu, CI&DEI
jsargento@esev.ipv.pt

Emília Martins, Escola Superior de Educação - Politécnico de Viseu, CI&DEI
emiliamartins@esev.ipv.pt

Francisco Mendes, Escola Superior de Educação - Politécnico de Viseu, CI&DEI
fmendes@esev.ipv.pt

Resumo

Atualmente, no contexto escolar, deparamo-nos com crianças que enfrentam inúmeras dificuldades e barreiras que parecem ser intransponíveis, é o caso dos alunos com multideficiência. A Psicomotricidade tem revelado eficácia na promoção do desenvolvimento da criança, incluindo quando apresentam comprometimento a diversos níveis. Procurou-se, neste estudo, explorar a evolução de uma criança de 12 anos, com multideficiência, no que se refere à sua funcionalidade, durante a implementação, em contexto escolar, de um plano de intervenção educativo, com enfoque na psicomotricidade. Realizou-se uma entrevista semiestruturada e anamnese à mãe da criança, foi aplicado um questionário a dezasseis participantes com papel significativo no dia a dia da criança (docentes e técnicos de apoio), efetuou-se uma análise de documentos sobre a criança, tendo sido adotada a Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca para avaliação (pré e pós-intervenção), a par do recurso à observação naturalista, bem como ao diário de bordo para registo das sessões. Decorrente da avaliação diagnóstica procedeu-se ao desenho do plano de intervenção, de três meses, com foco nas áreas de maior fragilidade identificadas. A intervenção mostrou-se benéfica, ainda que a evolução positiva evidenciada no perfil psicomotor da criança apontasse para a necessidade do reforço das sessões de psicomotricidade, a longo prazo. Este campo de intervenção parece constituir-se como mais um meio promotor de mudanças fundamentais no desenvolvimento, facilitadoras do processo de inclusão destas crianças.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Multideficiência, Investigação-ação.

Abstract

Currently, in the school context, we found children with countless difficulties and barriers that seem insuperable, this is the case of children with multiple disabilities. Psychomotricity has proven effective in promoting child development, including when they present impairment at different levels. We sought to explore the evolution of a 12 years-old child, with multiple disabilities, about their functionality, during the implementation of an educational intervention plan, at school, focusing on psychomotricity. A semi-structured interview and anamnesis were carried out with the child's mother, a questionnaire was administered to sixteen participants with a significant role in the child's day-to-day life (teachers and technicians), an analysis of documents about the child was carried out, and the Psychomotor Battery of Vítor da Fonseca was used for evaluation (before and after the intervention), along with the naturalistic observation, as well as the logbook, to register the sessions. As a result of the diagnostic assessment, a three-month intervention plan was drawn up, focusing on the identified areas of greatest weakness. The intervention proved to be beneficial, although the positive evolution evidenced in the child's psychomotor profile pointed to the need to reinforce psychomotor sessions in the long term. This field of intervention seems to constitute another way of promoting fundamental progresses in development, facilitating the process of these children inclusion.

Keywords: Psychomotricity, Multi-disability, Action-research.

1. CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nos séculos XVII e XVIII, os “deficientes” eram estigmatizados e condenados ao abandono, à institucionalização ou isolamento, sendo colocados à margem da sociedade (Bautista, 1997).

Gradualmente, foi-se denotando uma *démarche* no sentido da inclusão, tendo sido criada legislação que contribuiu para a sua efetividade atual, destacando-se a Reforma Educativa de

Veiga Simão na década de 70, a *Public Law 94-142* em 1975, o *Warnock Report* em 1978, a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a Declaração de Salamanca em 1994, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Este último Decreto-Lei pretende dar resposta às necessidades de todos e de cada um dos alunos, sem esquecer as suas potencialidades (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). O sistema de categorização é preterido, deixando de ser necessário um diagnóstico formal para que os alunos tenham os apoios necessários (OECD, 2022).

Desta forma, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, remete-nos para 2 metodologias: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), sendo este um modelo que preconiza a diversidade curricular, mas também a acessibilidade, a personalização e a flexibilidade, por forma a torná-lo motivador; e a abordagem multinível, que promove a equidade e a igualdade no acesso ao currículo, na frequência e ao longo do processo escolar. Contempla três patamares de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão: universais, seletivas e adicionais, que variam consoante o tipo, intensidade e frequência. Compete à EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva - propor as medidas a implementar e monitorizá-las, entre outras funções (Pereira, 2018).

O Fórum Europeu de Psicomotricidade propôs um conceito de inclusão, defendendo que, para o implementar, as atividades devem ser planeadas e ajustadas a cada criança, tendo em conta as suas dificuldades, capacidades e potencialidades, favorecendo, desta forma, uma participação efetiva, a aprendizagem e o sucesso educativo (European Forum of Psychomotricity, 2016). Santos et al. (2021) defendem que a educação inclusiva pressupõe o respeito pela singularidade de cada aluno e alertam para a necessidade de enveredar por percursos pedagógicos facilitadores da aprendizagem no intento de um ensino de qualidade para todos.

Nesta demanda, hodiernamente, os docentes enfrentam inúmeros desafios, confrontando-se com conjunturas pouco favoráveis na sala de aula, nomeadamente turmas grandes, com uma multiplicidade de perfis de aprendizagem, que os obriga a repensar práticas pedagógicas, por forma a afiançar uma igualdade de oportunidades, crucial para o sucesso educativo de todos os alunos (Silva & Miguel, 2020). Esta heterogeneidade impõe uma reconfiguração do sistema educativo tradicional, pondo a tónica da mudança na inovação, para que ocorra uma verdadeira inclusão (Neto et al., 2018). Contudo, o mesmo autor adverte para o facto de não serem poucas as práticas excludentes que persistem no sistema educativo vigente.

2. PSICOMOTRICIDADE COMO INTERVENÇÃO PSICOMOTORA DE DESENVOLVIMENTO

Galvani (2002) defende que a Psicomotricidade estuda a tripolaridade do ser humano: intelectual, emocional e motor. Fonseca (2010a, p. 42) enfatiza o entendimento da psicomotricidade “como um funcionamento mental total”, por trabalhar o psiquismo de forma corporalizada. Para Saint-Cast e Boscaini (2012), a psicomotricidade estuda o indivíduo em desenvolvimento na sua globalidade e todas as suas funções psicomotoras são interrelacionadas e mediadas pelas emoções, pelo que o equilíbrio psicomotor resulta dos estímulos intencionais. Concluimos, então, que se refere a uma área que prioriza o corpo e o movimento, alicerçada numa intervenção dialógica tónico-emocional (Saint-Cast & Boscaini, 2012) e que, segundo Saint-Ges (2019), articula continuamente aspetos corporais e psicológicos. Rodriguez (2019) corrobora esta ideia, alegando que a psicomotricidade é uma terapia de mediação corporal, enfatizando a natureza não verbal no seu modo de ação.

O psicomotricista é considerado um especialista do movimento, podendo intervir em todas as faixas etárias (European Forum of Psychomotricity, 2016), numa esfera preventiva, reeducativa ou terapêutica (Associação Portuguesa da Psicomotricidade, 2011). No âmbito (i) preventivo, ao nível da estimulação psicomotora e educação precoce; (ii) educativo, na melhoria de diversos problemas psicomotores e da capacidade de aprendizagem; e (iii) terapêutico ou reeducativo, no tratamento de perturbações mais graves do desenvolvimento, aprendizagem, comportamento ou do foro psicológico - incapacidades cognitivas, desregulações emocionais e relacionais, perturbações na representação do corpo e, ainda, ao nível da personalidade (Associação Portuguesa de Psicomotricidade, 2017; Ballouard, 2006).

A intervenção terapêutica tem como intento alcançar a satisfação pessoal considerando o seu contexto relacional (Saint-Cast & Boscaini, 2012). Lima et al. (2021), consideram que uma intervenção preventiva precoce psíquica e motora impera na edificação do indivíduo, realçando que os elementos biológicos, sociais e psicológicos interferem nesta construção do sujeito enquanto indivíduo. Para estes autores, existe uma relação intrínseca entre o corpo e a mente, sendo que o desenvolvimento da parte motora tem repercussões inequívocas a nível cognitivo.

O cérebro é um órgão que se desenvolve muito rapidamente e é nos primeiros anos de vida que existe uma maior plasticidade cerebral, sendo que todas as experiências vividas vão influenciar o seu desenvolvimento (Rogers et al., 2021). Nos primeiros anos de vida, muitas das dificuldades concatenam-se com a falta de estimulação psicomotora, com impacto a nível da dispraxia. O jogo desempenha um papel fundamental nessa estimulação, devendo fazer parte da rotina diária da criança, tanto em casa como na escola (Lima et al., 2021).

3. MULTIDEFICIÊNCIA E PSICOMOTRICIDADE

Na multideficiência, as limitações nas funções e estruturas do corpo, bem como nos fatores ambientais são isócronas, afetando tanto o funcionamento como o desenvolvimento do indivíduo. A descodificação da informação do meio que rodeia a criança é condicionada, não só pelo seu perfil cognitivo, mas também por problemas sensoriomotores, que se repercutem na aprendizagem. É importante propiciar uma atuação em contextos variegados que promovam o movimento e a interação (Nunes & Amaral, 2008). O seu desenvolvimento é significativamente afetado, uma vez que possuem muitas restrições ao nível da aprendizagem, oportunidades de experiência, tratamento de informação, participação, interação com pessoas e objetos, simbolização e uso da linguagem (Nunes & Amaral, 2008).

O desenvolvimento psicomotor está, frequentemente, comprometido na multideficiência, sendo que resulta de um processo complexo e global, neurofisiológico e psicoafectivo, através do qual a criança desenvolve competências, por via da mediação, com objetos e pessoas, que lhe permitem agir, interagir, aprender e adaptar-se (Saint-Cast & Boscaini, 2012).

A neuropsicologia e a psicodinâmica não são estanques, o que deixa espaço para um desenvolvimento neuromotor, mesmo com o avançar da idade, embora a plasticidade não seja a mesma e possam ocorrer retrocessos. Na psicomotricidade, o indivíduo torna-se o sujeito do seu próprio desenvolvimento, pois é tido em linha de conta o potencial neuromotor (Saint-Cast & Boscaini, 2012). O grau de impacto pode variar, uma vez que cada criança é única e, por sua vez, apresenta dificuldades e características específicas (Nunes & Amaral, 2008).

Em termos de intervenção, o principal objetivo, nestes casos de multideficiência, será trabalhar, de forma holística e centrada na pessoa, a independência, a autonomia, o desenvolvimento de habilidades funcionais e a inclusão social (Nunes & Amaral, 2008),

preferencialmente com recurso a uma equipa multidisciplinar, que lhes proporcione cuidados e apoios vastos, para uma melhor qualidade de vida (Nunes & Amaral, 2008).

4. METODOLOGIA

O estudo desenvolvido, no âmbito de um trabalho final de mestrado, na área da Educação Especial, foi de cariz exploratório, utilizando o método da investigação-ação, de caráter qualitativo. Ocorreu em contexto escolar e o alvo de intervenção foi uma criança de 12 anos, do género feminino, com multideficiência (MD), a frequentar o 6.º ano de escolaridade numa escola básica da região centro (apelidada de L., daqui em diante). Pretendeu-se explorar a evolução da criança ao nível da funcionalidade no processo de inclusão, durante a implementação de um plano de intervenção educativo, com enfoque na área de psicomotricidade.

Todos os requisitos éticos foram assegurados, incluindo os consentimentos informados ao diretor do agrupamento de escolas e à encarregada de educação (mãe da aluna), bem como as garantias de confidencialidade.

Começámos por realizar, junto da mãe da criança, uma entrevista semiestruturada construída para este estudo, organizada em seis etapas: i) apresentação; ii) caracterização e interação familiar; iii) hábitos e estratégias; iv) intervenções e psicomotricidade; v) inclusão; vi) encerramento. Recorremos também à ficha de anamnese com o intuito de obter mais informação, relativamente à gravidez, relações familiares e com os pais, história clínica da criança, rotinas, ocupações, entre outros.

Foi, ainda, elaborado um questionário *ad hoc*, aplicado via *Google Forms*, que contou com 16 participantes-chave: 13 docentes, 2 técnicos especializados e 1 assistente operacional (81.25% do género feminino), com idades compreendidas entre os 30 e os 65 anos. Salienta-se que apenas três participantes referiram formação na área de educação especial (18.75%). O questionário teve como principal objetivo a recolha de dados de caracterização e aferição do perfil psicomotor da criança e incluiu 60 questões, organizadas em 7 secções: i) caracterização sociodemográfica dos participantes; ii) formação em educação especial; iii), iv) e v) caracterização da criança, incluindo as suas dificuldades/potencialidades e benefícios do acompanhamento personalizado (educação especial e psicomotricidade); vi) dados relativos à inclusão; vii) outras informações tidas como necessárias sobre a criança.

Para avaliar a evolução da L., decorrente da intervenção, recorreremos à Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca (BPM) que se constitui como um instrumento psicopedagógico de observação do perfil psicomotor e de funcionalidade para crianças e jovens dos 4 aos 12 anos. É composta por diversas tarefas e subtarefas que auxiliam na deteção do grau de maturidade psicomotora, de défices funcionais, na compreensão de problemas do comportamento e de aprendizagem (Fonseca, 2010b).

Ao longo do tempo, realizou-se observação naturalista não participante no recinto escolar, com recurso a um diário de bordo para registo dos dados.

Analísamos ainda o processo individual da criança, onde constavam o Programa Educativo Individual (PEI), o Relatório Técnico Pedagógico (RTP), relatórios médicos e técnicos e registos de avaliação.

Procedeu-se a análise de conteúdo e recorreu-se à estatística descritiva na análise dos dados.

O plano de ação/intervenção focou-se nas áreas identificadas como frágeis no momento pré-intervenção e foi implementado durante 3 meses, com 2 sessões semanais, de cerca de 1 hora (20 sessões no total). O foco nas sessões passou por estabelecer uma rotina – saudação, colocação de

equipamento de proteção COVID-19 (máscara e desinfecção), arrumar e organizar o seu material, realização da atividade do calendário (aprendizagem do dia, semana, mês, ano, e estação do ano) e, por último, a escrita do nome (ordenação das letras, reprodução com auxílio de grafismo e escrita do nome de modo autónomo). Foram incluídas atividades psicomotoras que permitiram estimular os domínios mais comprometidos no que se refere ao desenvolvimento motor desta criança.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A consulta da ficha de anamnese e a entrevista permitiram conhecer a história de desenvolvimento da L., tendo sido uma gravidez e nascimento sem problemas a registar. No entanto, as aquisições motoras e de linguagem ocorreram sempre muito mais tarde do que o esperado, sendo alvo de acompanhamento médico mensal, desde os 18 meses. A adaptação ao jardim-de infância não foi um processo fácil, tendo revelado desde cedo muita dependência em relação aos adultos. Beneficiou de terapia da fala aquando da entrada no pré-escolar, mas só iniciou a psicomotricidade quando foi para o 1.º ciclo. Teve também apoio em terapia ocupacional, que foi interrompido com a pandemia. A mãe salientou a importância das terapias e atividades de ocupação dos tempos livres para o desenvolvimento de L. Destacou os progressos da filha desde que começou as sessões de psicomotricidade, mostrando-se mais comunicativa e colaborante. Considera que L. está bem incluída na escola, ainda que pudesse beneficiar de mais tempo de intervenção em psicomotricidade (tem apenas 25 minutos por semana).

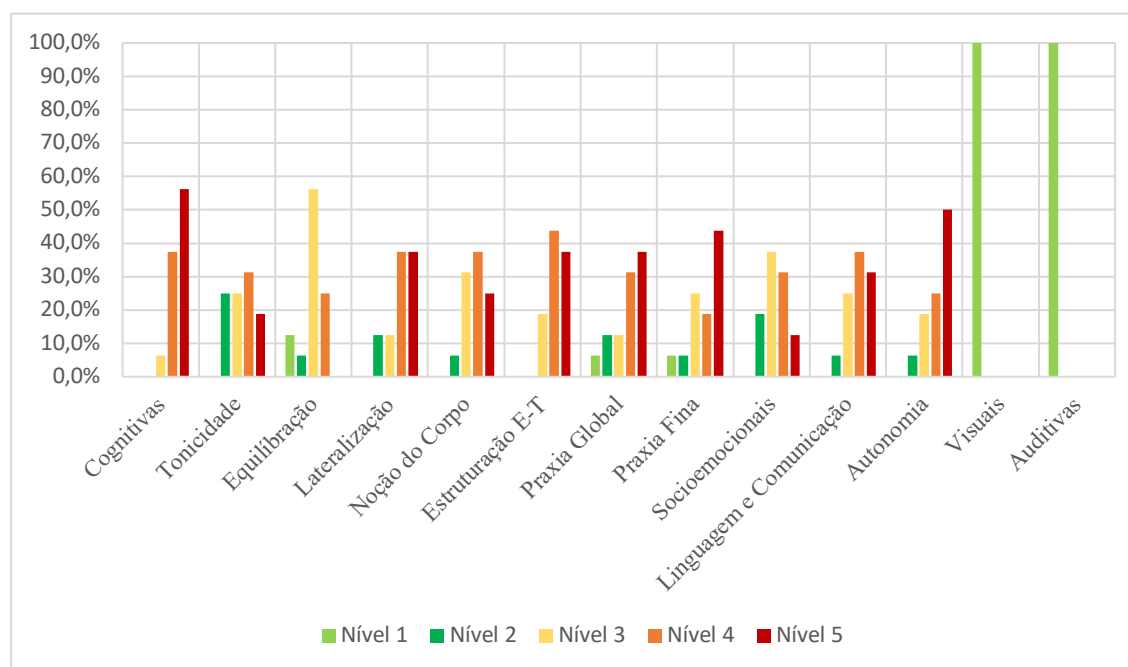
Foram consultados todos os dados constantes no seu processo, nomeadamente os Relatórios Técnico-Pedagógicos e relatórios médicos, dos técnicos especializados e dos educadores, que permitiram confirmar o diagnóstico médico de atraso global de neurodesenvolvimento, com atraso ponderal na linguagem e na motricidade, bem como as dificuldades apresentadas por L. em contexto educativo, nomeadamente a ausência total de autonomia, não acompanhando a sua faixa etária. Por estes motivos foi referenciada quando frequentava o 1.º ano do jardim de infância, por parte da educadora, tendo beneficiado de apoio em intervenção precoce e de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, quer no pré-escolar, quer no 1º ciclo, neste caso, incluindo o Currículo Específico Individual (CEI). No 4º ano de escolaridade passou a usufruir de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: medidas universais e medidas adicionais, que continuaram até ao momento em que foi realizada esta intervenção, no 6º ano de escolaridade.

Na aplicação do questionário, destacam-se as dificuldades cognitivas (56,25% dos inquiridos, avaliou as dificuldades cognitivas com 5), na lateralização, na noção do corpo, na estruturação espaciotemporal, na praxia global, na praxia fina, na linguagem e comunicação e na autonomia (50% consideram L. “totalmente dependente”), como se pode observar na Figura 1.

Todos os profissionais que responderam ao questionário concordaram que a psicomotricidade e o apoio especializado são fundamentais, proporcionando uma melhor qualidade de vida e melhorias ao nível do desenvolvimento de L. 75% defendem que o trabalho multidisciplinar é imprescindível.

Figura 1

Perceção dos informantes-chave sobre as dificuldades de L.



Níveis: (1) sem dificuldade (2) poucas dificuldades (3) dificuldades ligeiras (4) dificuldades acentuadas (5) dificuldades severas

As dificuldades elencadas pela mãe, confirmadas nos documentos consultados e reforçadas nos questionários aos docentes e técnicos, vão ao encontro da literatura sobre multideficiência. Com efeito, nestas crianças, a autonomia e a interação são áreas vitais a serem trabalhadas, devendo recorrer-se aos contextos naturais em que estas se inserem. Também a aprendizagem, a comunicação e as suas necessidades básicas estão comprometidas, bem como a participação, uma vez que os estímulos e as experiências são inópias (Silva, 2019), como pudemos verificar no caso da L.

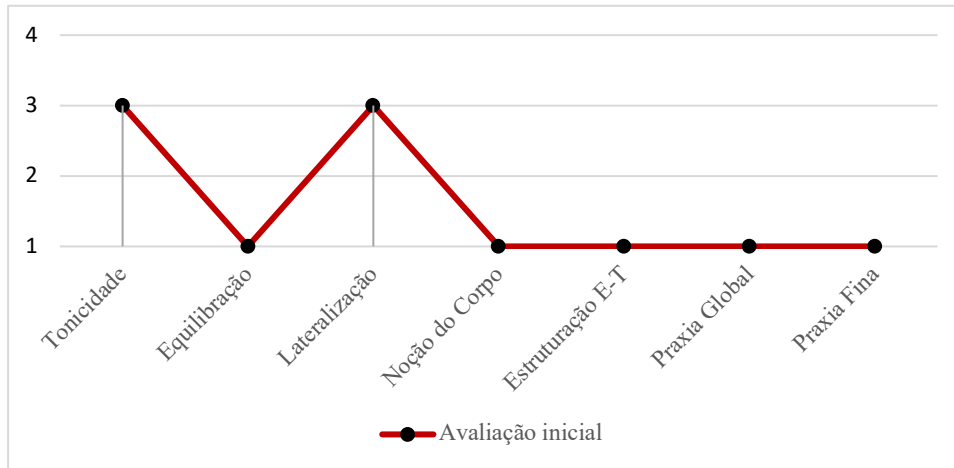
A BPM foi aplicada nos dias 12 e 13 de janeiro de 2021, contudo, a intervenção só teve início em abril devido à pandemia COVID-19, sendo que as atividades letivas foram temporariamente suspensas. A avaliação diagnóstica é apresentada na Figura 2.

Verificámos que a criança obteve uma pontuação total de 11 que, de acordo com Fonseca (2010a), corresponde a um perfil psicomotor dispráxico. Teve cotação 3 na Tonicidade, revelando hipotonia notória, escoliose e cifose, hiperextensibilidade nos membros inferiores e muitas manifestações emocionais, sincinesias bucais e tensões tonicofaciais. Também na Lateralização se verificou a cotação 3, com dominância ocular à esquerda e manual, pedal e auditiva à direita. Nas restantes áreas avaliadas, obteve sempre cotação 1, nomeadamente na Equilíbrio, com insegurança gravitacional, reequilibrações abruptas e dificuldade em permanecer de olhos fechados. Também na Noção do corpo se verificou confusão na identificação das partes do corpo, não sabendo distinguir direita-esquerda e fazendo o desenho do corpo humano com formas impercetíveis e desorganizadas. Apresentou, ainda, dificuldades na Estruturação espaciotemporal, não conseguindo realizar nenhuma das atividades. Na Praxia global, revelou comprometimento na coordenação oculo manual, realizando as tarefas com alguma dismetria e dispraxia, bem como fraca agilidade. Finalmente, na Praxia fina, apresentava pega do lápis incorreta (preensão palmar)

e dificuldade na manipulação de objetos. Em síntese, do perfil traçado, destaca-se o fator lateralização, como sendo a área forte, seguida da tonicidade.

Figura 2

Resultados da avaliação inicial - BPM

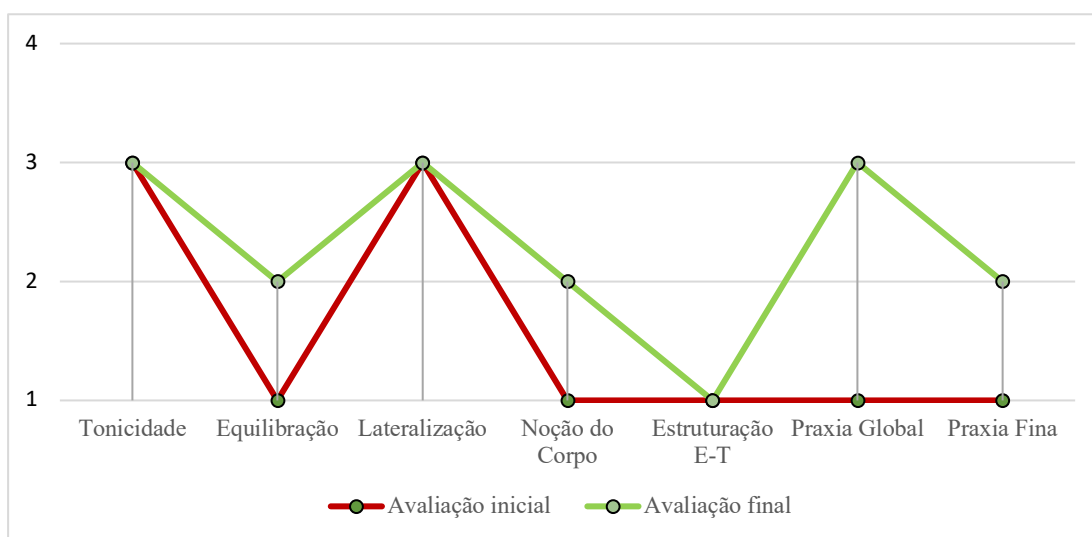


A fim de constatar a evolução da L. aplicámos novamente a BPM nos dias 6 e 7 de julho de 2021, no final da intervenção. Na Figura 3, é possível observar a evolução nas diversas áreas. Obteve uma pontuação total final de 16 pontos que, que lhe concede um perfil psicomotor eupráxico (no limiar).

Os registos de observação naturalista e do diário de bordo, reforçam estes progressos, evidenciados com a aplicação da BPM.

Figura 3

Resultados na 2ª avaliação na BPM (por contraste com a 1ª)



Após as sessões, manteve o nível 3 na Tonicidade, mas apresentando maior extensibilidade, verificando-se aumento da tensão muscular quando está sentada, movimentos passivos mais harmoniosos e aumento da relaxação muscular. Também manteve na Praxia global, ainda que

fosse o fator onde se verificou maior evolução, com maior coordenação na marcha e oculo manual e oculo pedal com movimentos mais controlados. No nível 2, destaca-se a Equilibração, sendo que a insegurança gravitacional melhorou, apresentando maior confiança na realização das tarefas e aumentou o tempo em equilíbrio estático. No mesmo nível, situou-se a Noção do corpo, não obstante maior consciência corporal (nomeou mais partes do corpo), distinguindo as principais partes do corpo através do desenho, mantendo-se a confusão da diferenciação direita-esquerda. Surge, também com cotação 2, a Praxia fina, verificando-se melhoria na pega do lápis (apesar de ainda não ser pega trípede), caligrafia mais perceptível e melhoria na manipulação de objetos mais pequenos, como clipes. Por opção da equipa de investigação, atendendo ao tempo reduzido de intervenção, optou-se por não trabalhar especificamente a Estruturação espaciotemporal e a Lateralização, dimensões que mais se afastam dos aspetos de natureza motora, tendo em conta o foco na Psicomotricidade. Em síntese, através da média das pontuações das subtarefas, constataram-se progressos em todos os fatores trabalhados.

A intervenção em Psicomotricidade parece impactar de forma positiva, tal como outras terapias que, apesar de em L. não terem sido avaliadas, emergem na literatura como fundamentais nestes casos. É, ainda, crucial, o papel de outros agentes educativos na inclusão destas crianças. Com efeito, os professores devem constituir-se como facilitadores, estimulando a criatividade e a liberdade de expressão, impulsionando o desenvolvimento global dos alunos (Fonseca, 2012). Acresce a importância da intervenção precoce, sendo incontáveis os benefícios que oferece às crianças com necessidades educativas específicas. Bairrão e Almeida (2003, p. 17) asseveram ser “consensual que, quanto mais cedo se iniciarem os programas de Intervenção Precoce e quanto melhor for a sua qualidade, mais eficaz será a intervenção”.

CONCLUSÕES

Em suma, no âmbito do enquadramento legislativo da educação inclusiva, as escolas têm por missão propiciar uma educação de qualidade a todos os alunos, acolhendo as diferenças individuais no seio da diversidade. O recurso a estratégias de intervenção ajustadas às necessidades dos alunos deve permitir apoiar o processo de inclusão.

Neste âmbito, a Psicomotricidade, a par de outras áreas de intervenção, pode ter um contributo de relevo. Com efeito, os resultados desta investigação-ação foram positivos e os objetivos propostos foram todos alcançados. Deve, contudo, ser dada continuidade à intervenção iniciada, para não existirem retrocessos.

Foi nosso objetivo explorar a relevância da Psicomotricidade no âmbito da multideficiência e, neste caso em particular, mostrou-se benéfica e facilitadora do desenvolvimento de algumas competências que poderão contribuir para uma melhor qualidade de vida. Salientamos, no entanto, a necessidade de um tempo de intervenção mais prolongado, o que, neste caso, foi impossibilitado pela situação pandémica vivida. Não podemos esquecer, o papel incontornável da intervenção precoce, como forma, igualmente, preventiva.

Parece-nos que esta investigação-ação pode constituir-se como um contributo válido para redirecionar o nosso olhar para a multideficiência, com foco na intervenção psicomotora, até pelos resultados obtidos numa dimensão temporal reduzida da intervenção, destacando-se a importância de novos estudos voltados para esta população, com maior número de crianças e intervenções mais duradouras.

REFERÊNCIAS

- Associação Portuguesa de Psicomotricidade. (2017). *Psicomotricidade: Práticas Profissionais*. <https://tinyurl.com/48hjsdn3>
- Ballouard, C. (2006). *Le travail du psychomotricien*. (2nd ed). Dunod.
- Bairrão, J., & Almeida, I. (2003). Questões Atuais em Intervenção Precoce. *Psicologia*, 17(1), 15-29. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.436>
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. DinaLivro.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- European Forum of Psychomotoricity. (2016). *Glossary Psychomotor*. <https://psychomot.org/wp-content/uploads/2017/03/Final-Glossary-Psychomotor-Paradigm-2016.pdf>
- Fonseca, V. (2010a). Psicomotricidade: Uma visão pessoal. *Construção Psicopedagógica*, 18(17), 42-52.
- Fonseca, V. (2010b). *Manual de observação psicomotora, significação psiconeurológica dos seus fatores* (3.ª ed.). Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2012). *Terapia Psicomotora – Estudos de Casos: Da Caracterização à Intervenção* (6.ª ed.). Âncora Editora.
- Galvani, C. (2002). A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônicoemocional. In D. M. Costallat (Org.). *A psicomotricidade otimizando as relações humanas*. Arte e Ciência.
- Lima M., Martins G., & Abreu, G. (2021). Characteristics and Specificities of Playing with Structured and non-structured toys. *Revista de Psicologia da IMED*, 13(1), 85-104. 10.18256/2175-5027.2021.v13i1.3940
- OECD. (2022). *Country Background Report: Portugal, Review of Inclusive Education*. Ministry of Education. <https://shre.ink/kfb>
- Neto, A., Ávila, E., Sales, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, V. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81–92. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>
- Nunes, C., & Amaral, I. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude. *Revista Diversidades*, 20, 4-9.
- Pereira, F. (2018). *Para uma Escola Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://tinyurl.com/4yecmczu>
- Rodriguez, M. (2019). Médiations thérapeutiques et techniques spécifiques en psychomotricité. In A. Vachez-Gatecel & A. Valentin-Lefranc (Eds.), *Le grand livre des pratiques psychomotrices* (1st ed, pp. 27-38). Dunod.
- Rogers, S., Dawson, G., & Vismara, L. (2021). *Autismo – Compreender e agir em família*. Lidel.
- Saint-Cast, A., & Boscaïni, F. (2012). Glossaire International de Psychomotricité. *Évolutions Psychomotrices* 24(95), 1-60. <https://www.researchgate.net/publication/323280120>
- Saint-Ges, L. (2019). Le psychomotricien en libéral. In A. Vachez-Gatecel & A. Valentin-Lefranc (Eds.), *Le grand livre des pratiques psychomotrices* (1st ed). Dunod.
- Santos, L., Costa, W., Silva, C., Lima, I., Amaral, B., Melo, V., Campelo, A., & Souza, L. (2021). *Educação especial/inclusiva em contexto - saberes em evidência*. Editora Amplla. <https://ampllaeditora.com.br/books/2021/04/EducacaoEspecialInclusiva.pdf>
- Silva, D., & Miguel, J. (2020). Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 14(51), 880-894. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i51.2639>
- Silva, M. (2019). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2.ª ed.). Edições Universitárias Lusófonas.

Topicidades da conceção reformista do regime da educação inclusiva: uma abordagem sociológica

Topics of the reformist conception of the inclusive education system: a sociological approach

Henrique Ramalho, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
hpramalho@esev.ipv.pt

Fernanda Araújo, Agrupamento de Escolas S. Bento, Vizela, Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico
fernandaalves@aeinfias.com

Resumo

O artigo discute as direções culturais e ideológicas com que o regime da educação inclusiva, normalizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, se tem vindo a apresentar no quadro das políticas educativas em Portugal. Para o efeito, abordam-se algumas das *topicidades* inerentes à conceção reformista que subjaz à institucionalização daquele regime, destacando-se os seguintes tópicos de análise: i) a inclusão como nova categoria de análise da educação e o sentido reformista da educação inclusiva; ii) a educação inclusiva como epíteto da escolarização contemporânea. A mobilização de argumentos tecidos em torno destes tópicos, sem prejuízo de outros, suscita uma análise e compreensão críticas sobre o sentido reformista em apreço, apreendendo-o no quadro das relações ocorridas entre o centro e a periferia do sistema educativo e a forma como podemos re teorizar e reconcetualizar o léxico educacional contemporâneo português, que tem vindo a influenciar as lógicas da escolarização contemporânea. Conclui-se que a ideia reformista da educação inclusiva não auferirá de uma relevância substancial no sentido de, *per se*, suscitar a transferência da sua própria ideia de reforma para transformação da sociedade em conformidade.

Palavras-chave: Topicidades da educação inclusiva, Reforma, Escolarização.

Abstract

The article discusses the cultural and ideological directions with which the inclusive education regime, standardized by Decree-Law n.º. 54/2018, of July 6, has been presented within the framework of educational policies in Portugal. To this end, some of the topics inherent to the reformist conception that underpins the institutionalization of this regime are addressed, highlighting the following topics of analysis: i) inclusion as a new category of analysis of education and the reformist meaning of inclusive education; ii) inclusive education as an epithet of contemporary schooling. The mobilization of arguments woven around these topics, without prejudice to others, raises a critical analysis and understanding of the reformist meaning in question, apprehending it within the framework of the relationships occurring between the center and the periphery of the educational system and the way in which we can re theorize and reconceptualize the contemporary Portuguese educational lexicon, which has been influencing the logics of contemporary schooling. It is concluded that the reformist idea of inclusive education will not be of substantial relevance in the sense of, *per se*, encouraging the transfer of its own idea of reform to transform society accordingly.

Keywords: Inclusive education topics, Reform, Schooling.

INTRODUÇÃO

Genericamente, sempre foi comumente aceite considerar a educação como um processo de socialização e de integração dos atores sociais numa sociedade heterogeneamente estruturada por distintas classes ou grupos sociais, onde a escola ocupa um lugar de destaque como base material da sua realização. Ante o ímpeto neoinstitucionalista e neoburocrático eufórico do regime da educação inclusiva, deixamo-nos interpelar por uma análise e compreensão críticas de algumas *topicidades* da educação inclusiva, designadamente, quanto à sua conexão ao constante e crónico estádio reformista da educação, recorrendo, na forma de contributo parcelar, a um exercício de re teorização do campo educacional, cada vez mais alocado à ideia da inclusão, com as devidas consequências para as logicidades de escolarização que lhe são inerentes.

Àquele exercício de re teorização não será alheia a orientação legalista, normativa e, até, dogmática, de feição neocentralista dada à noção de educação inclusiva, emergida sob a forma de

um regime instituído a partir de cima, na senda de uma reforma estrutural esconsa do sistema educativo, na continuidade do velho paradigma técnico-instrumental da escolarização da sociedade.

Nesta discussão, iniciada com a primeira topicalidade – o sentido reformista da educação inclusiva – procura-se confrontar a reforma arquitetada sob o signo da inclusão com os sentidos antagónicos do *top-down* versus *bottom-up*, revendo a semântica de conceitos que constituem o âmago daquela reforma, discutindo, ao mesmo tempo, as (im)possibilidades de os atores periféricos assumirem o estatuto de reformadores da educação sob o signo da inclusão. (Im)possibilidades, em boa medida, determinadas pela tese a flexibilização e intensificação da ação escolar, focalizada na escola inclusiva transbordante (Nóvoa, 2009) e desfocalizada dos impulsos de uma sociedade contemporânea que se mantém excludente, dando continuidade ao movimento modernista de uma escolarização que se crê absolutamente inequívoca.

Numa senda da segunda topicalidade aqui analisada – educação inclusiva como epíteto da escolarização contemporânea –, destacamos que, se por um lado, Durkheim (2009) alega que a estrutura social influencia a estrutura dos sistemas educativos e o tipo de escolarização que preconiza, bem como as estruturas dos sistemas educativos tendem a influenciar as estruturas e dinâmicas sociais, por outro, estamos longe de poder asseverar que o ímpeto reformista da educação inclusiva possa, de facto, influenciar a reestruturação da sociedade contemporânea, no sentido da sua alegada escolarização humanista da sociedade neoliberal, surgindo a educação inclusiva como uma espécie de voluntarismo educacional operado relativamente a uma sociedade capaz, é certo, de assacar a retórica do inclusivismo como mecanismo de auto-legitimação, mas sem deixar de praticar a exclusão.

1. A INCLUSÃO COMO NOVA CATEGORIA DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO: O SENTIDO REFORMISTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão sobre *se e como* é possível realizar a educação inclusiva mostra-se, francamente assingelada, com a publicação dos Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, destacando, em particular, o primeiro, através do qual foi instituído e normalizado o que é designado por regime da educação inclusiva, emergindo como política educativa de charneira da moderna reforma social *lato sensu*. Algo que corresponde um importante item do “(...) ambiente de reforma permanente (...)” (Ferreira, 2011, p. 105) da educação e da sociedade, sendo, hoje, absolutamente inequívoco, dogmático e, até, neutral o princípio de educar para a inclusão.

Antes de tudo, devemos convocar para a discussão dois ângulos de abordagem: i) compreender a ideia de inclusão como sendo uma exigência da sociedade; ii) considerar a inclusão como mais uma função da escola, porventura, alheada do paradigma social dominante. Sobre esta confrontação, já antes nos debruçamos, quando debatemos o *ethos* de uma educação e escola inclusivas no quadro de uma sociedade que continua excludente (Ramalho, 2019b).

Interessa-nos, agora, levar mais além esta discussão, sob o mote de uma reforma educativa estrutural racionalizada na linha da inclusão (Costa, 2022), com uma dupla configuração: i) a universalista, consistente com o facto de procurar “(...) garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2919); ii) a equitativa, traduzida na implementação de medidas diferenciadoras de

(...) suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. (n.º 1, do art.º 6.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Essa racionalização encontra as suas sedes normativas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, ante as quais todas as restantes políticas educativas, muito particularmente a formação de educadores e professores, a organização, gestão e direção das escolas, as políticas curriculares, a avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação do desempenho dos docentes e a avaliação das escolas passam, agora, a estar submetidas à agenda reformista daqueles dois diplomas legais, com especial incidência num pretensioso e paradoxal *universalismo equitativo* escolar, assim enquadrado:

É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Esta modificação vai no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, isto é, sem serem separados por sexo, nível socioeconómico, deficiência, etnia etc.. (Rodrigues, 2008, p. 34)

Ou seja, todas as políticas educativas, diríamos mesmo, sem exceção, passam a estar subordinadas à função instrumental (leia-se, pedagógica, metodológica e didática) de subsidiar uma conceção mais pragmática do que cultural da ideia de educação inclusiva, instituída a partir de cima, tendo por base um *modus operandi* centralmente prescrito de implementar essa mesma ideia. Assim, a primeira ilação analítica que nos ocorre é que a educação inclusiva é fruto do velho centralismo educacional, correspondendo a um alinhamento procedimentalista kantiano (Stobbe & Trevisan, 2018), onde a ideia de inclusão parece encontrar uma dupla legitimação: moral e normativa, subordinando-a a uma

(...) simples conformidade ou não conformidade de uma ação com a lei, independentemente do motivo para ela, denomina-se sua legalidade (*licitude*); mas aquela conformidade na qual a ideia de dever que emerge da lei é também motivo da ação, é chamada moralidade. (Kant, 2003, p. 72)

Eis que a inclusão emerge como o princípio ético-moral, mas, também, normativo e prescritor da ação escolar. Na verdade, emerge como um princípio educativo holístico cimeiro, do qual todos os restantes princípios educacionais parecem depender, dando razão a uma nova linguagem reformista da educação. Muito mais instituído (tomado como definitivo) do que instituinte (tomado como provisório, alternativo e em permanente revisão), o dogma da inclusão

tem vindo a ser normalizado, por um lado, por meio de uma perspetiva policêntrica e, por isso, também, policrática (Caria, 2013), envolvendo a colaboração de diferentes atores, designadamente os pais ou encarregados de educação, os docentes titulares, os docentes de educação especial, os alunos, os técnicos especializados e os assistentes operacionais, com a congregação funcional de parte desses recursos/atores das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva — elementos permanentes e elementos variáveis (art.º 12.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Por outro lado, acercamo-nos de uma ideia de educação inclusiva polissemântica, convocando distintos, mas subsidiários, princípios, outrora dispersos ou desarticulados, como sejam a educabilidade universal, a equidade, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência técnica mínima (art.º 3.º, do Decreto-Lei n.º 54/2028, de 6 de julho).

No encaixão daquela nova linguagem reformista, assistimos a uma reconcetualização do léxico educacional oficial, normalizada por meio de novas definições, destacando-se as acomodações curriculares, as adaptações curriculares significativas, as áreas curriculares específicas, as barreiras à aprendizagem, a equipa de saúde escolar, a intervenção precoce na infância, as necessidades de saúde especiais, o plano individual de transição, o plano de saúde individual, o programa educativo individual (art.º 2.º, do Decreto-Lei n.º 54/2028, de 6 de julho) e as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão — universais, seletivas e adicionais (art.º 7.º). Estas últimas, porque concretizam níveis de intervenção específicas e diferenciadas da ação escolar inclusiva, operam com subconceitos operacionais traduzidos em respostas educativas específicas de cada uma das medidas: i) universais — diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social, intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; ii) seletivas — percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e o reforço das aprendizagens e apoio tutorial; iii) adicionais — frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (art.º 9.º, do Decreto-Lei n.º 54/2028, de 6 de julho).

Ocorre que face a esta nova *vulgata* concetual e lexical da educação, outros velhos conceitos acabam por ser ressemantizados, como é o caso da autonomia, da cidadania, da participação e da democracia (este último, praticamente, desaparecido dos mais recentes textos legislativos da educação), estando, mais do que nunca, circunscritos à gestão curricular, pedagógica e didática, logo reduzidos a uma mera instrumentalização do seu uso em prol da eficiência e da eficácia ao nível do se e como é possível realizar a educação inclusiva.

Na verdade, a proposta reformista vislumbrada no efeito de normalização dos Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho tende a alinhar-se com uma racionalidade instrumental no que concerne às decisões operadas no quadro periférico das escolas (Carvalho, 2009), em que o palco da reforma, em si, são “(...) escolas que não sentem a necessidade de mudança ou a urgência da reforma; é, muitas vezes, um movimento que surge como ‘exterior’” (Rodrigues & Lima Rodrigues, 2011, p. 43).

Mormente, a reforma da educação inclusiva, sendo instituída na perspetiva do *top-down* (Santos Guerra, 2013), sucumbe ao “(...) modo da racionalidade instrumental (...)” (Carvalho, 2009, p. 1), em que a ressemantização dos princípios da autonomia, da participação, da cidadania e da democracia é evidente no plano reformista dos Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. E isto explica-se pelo facto de subsistir a tese de que o

curso da ação dos atores escolares passa a ser absolutamente inequívoco, exortando um trabalho escolar mais técnico-burocrático do que nunca, porque, sobretudo, é perspetivado, planeado e fortemente exposto à “(...) expectativa programática (...)” (Mayntz, 1977, p. 106; Ferreira, 2001, p. 19) de feição centralista, “(...) em grau máximo, quando o curso típico observado se baseia em motivos racionais orientados por fins (...), e quando a relação entre meio e fim, segundo a experiência é inequívoca (...). Nesse caso é admissível a afirmação de que, se se agisse de maneira rigorosamente racional, ter-se-ia de agir necessariamente dessa maneira e de nenhuma outra” (Weber, 1991, p. 12).

Eis que nos permitimos a uma análise e compreensão da lógica reformista do regime da educação inclusiva com o propósito de re teorizar o campo das políticas educativas, referindo-nos a uma linha teórica que

(...) tem permanecido firmemente entrincheirada na lógica da racionalidade tecnocrática e tem-se ancorado em um discurso que encontra sua quintessência na tentativa de encontrar princípios universais de educação que sejam enraizados no espírito do instrumentalismo (...). Ao mesmo tempo esses relatos têm suprimido questões de relação entre poder, conhecimento e ideologia. (Giroux, 1986, p. 17),

pelo que a inclusão, como princípio cimeiro novo da educação, parece manter-se nas amarras daquele espírito instrumental, ou seja, pela sua feição do tipo *top-down* (de sentido contrário ao *bottom-up*), o conteúdo normativo dos Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho determinam, em boa medida, o alcance

(...) do esforço humano de racionalização, e que aqui se apresenta superando os efetivos poderes do sujeito humano. Porque, embora, imbuída de grande genialidade não pode ser aplicada às situações da vida real, pois transcende os seus próprios limites, o que faz dela utópica, absolutamente inatingível (...). (Carvalho, 2009, p. 121)

Na esteira daquele impulso neweberiano, a reforma instituída pelos Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho consolida uma renovação da burocracia mecânica (Caria, 2013) escolar, mantendo, por um lado, o vicejo da ação escolar racional e, por outro, incorrendo em efeitos que, em rigor, a depauperam: os efeitos da flexibilização e da intensificação do trabalho escolar (Apple, 1989; Cancian et al., 2022; Piovezani & Ri, 2019;), cada vez mais desvinculado do pressuposto da direção e gestão democráticas das escolas, insistindo que “(...) as reformas educacionais dos últimos anos, incluindo as gestões democrático-populares, trouxeram novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho” (Oliveira, 2012, p. 6).

Coerentemente, o regime da educação inclusiva, e tudo o que lhe subjaz (sobretudo, no acrescento dado pelo substrato normativo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), opera com uma acumulação de atividades, tarefas, projetos, procedimentos formais, etc. que, estando conectados às operações reformistas da educação inclusiva, mostram-se, absolutamente, desconectadas de uma direção e gestão autónomas e democráticas das escolas. Na verdade, o

exacerbar da educação inclusiva na perspectiva da burocracia mecânica fez olvidar a necessidade da democracia nas escolas. Efetivamente, olhando para o atual regime de administração, gestão e autonomia das escolas, tal como já antes observamos, estando imbuído de uma lógica tendencialmente autocrática (Ramalho, 2019a), é duvidoso que a educação inclusiva se possa compatibilizar com regimes de liderança escolar autocráticos, dado que a ideia de inclusão reporta, necessariamente, a mecanismos substantivos de participação, de eleição, de colegialidade e, portanto, de democratização dos processos de decisão escolares e educacionais, com a preocupação de manter o equilíbrio entre as lógicas do *top-down* e do *bottom-up*.

Por inerência operacional, uma reforma educativa precisa dos seus reformadores. Mas quem são os reformadores da educação inclusiva? Com efeito,

A Educação necessita de uma reforma no sentido da Inclusão e, para isso, precisa de ter os seus próprios agentes, os seus próprios reformadores. Entretanto, em muitos sistemas educacionais – e, certamente, no sistema português – espera-se que os dinamizadores desta reforma a desenvolvam de uma forma, diríamos “metafísica”; isto é, que devem lutar por uma escola que, na verdade, nunca viram, que nunca experimentaram, e que sejam capazes de adotar métodos diferentes daqueles em que foram educados. É certo que os grandes promotores da Educação inclusiva da atualidade nunca experimentaram a Inclusão na sua vida escolar. Chegaram à premência da Educação Inclusiva através do seu próprio convencimento quanto à ética e à justiça da Inclusão. Não deixa de ser estimulante que impulso poderá sofrer a Educação Inclusiva quando esta deixar de ser desenvolvida por pessoas para quem ela não é mera opção ética, mas sim, o resultado de uma experiência pessoal e vivida. (Rodrigues & Lima Rodrigues, 2011, pp. 57-58)

Não obstante, àquela experiência pessoal será, sempre, inerente, também, a experiência da decisão, do móbil político, da convicção cultural e ideológica, rejeitando-se um movimento reformista em que os atores da periferia se comportam como meros executores técnicos da gestão curricular, da pedagogia e da didática, numa tentativa de os convencer de que exercem uma prática escolar absolutamente inequívoca e incontestável. E, no entanto, a reforma da educação inclusiva é-lhes apresentada como uma narrativa absolutamente inquestionável. Não se trata, aliás, de se vislumbrar a efetivação da reforma da educação inclusiva superando o poder dos portões da escola, onde aos professores e ademais atores escolares assiste a prerrogativa de poderem assumir a dupla e contraditória configuração de protagonistas e/ou de agentes de obstaculização da reforma (Evangelista & Shiroma, 2007). Conquanto, o legislador revela uma clara intenção de esbater esse poder, impondo-se com o seu próprio diretório de reforma, em que a tutela continua a ser a instância reformista por excelência. Quanto aos atores escolares, os pseudorreformadores da periferia, não têm autonomia para adquirir o estatuto de reformadores por inteiro, assumindo a posição de mera instância implementalista (Ramalho, 2023). O que, por um lado, compromete a

agenda do *inclusivismo*, que tem como palco um processo social e cultural de nivelamento e de horizontalização do poder de efetivar as perspetivas e expectativas reais ou exequíveis dos atores sociais, no acesso justo e igualitário às oportunidades mais relevantes na sociedade (Shore et al., 2018). Por outro lado, sugere-se que o programa reformista da educação inclusiva em curso ignora o facto de as organizações e atores escolares conviverem no limbo tensional da exclusão-inclusão (Mor Barack, 2016). Algo, aliás, corroborado pelo facto de a narrativa da reforma da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) não envolver, sequer, de forma explícita, o termo *exclusão*. Ou seja, a adoção de uma conceção laudativa da inclusão como forma de subtrair a existência da exclusão será puro devaneio, pois, na verdade, são “(...) demandas concorrentes de forma simultânea (...)” (Marques et al., 2022, pp. 190-191), em que ocorrem tensões permanentes entre si. Sem negar essas tensões, precisamente, procura-se a alternativa de uma ideia de desenvolvimento educativo, social e cultural em que a inclusão concorre para o facto de o ator social se tornar parte de

(...) um sistema organizado e estável com fronteiras e normas persistentes e bem definidas, tão bem estabelecidas e compartilhadas que todos possam segui-la. (...) praticar inclusão implica que todos devem ter voz na definição do coletivo, então as fronteiras devem periodicamente, ou até mesmo constantemente, serem reexaminadas com a participação de novos membros, e as normas e práticas precisam ser avaliadas quanto à adequação e relevância para as condições atuais, necessidades e prioridades. (...) há um certo pressuposto de que só há inclusão com uma gestão ampla e democrática com participação igualitária de todos os membros (...). (Marques et al., 2022, p. 194)

Neste encaço, pensar, planear, verbalizar e praticar a inclusão implica proporcionar mais conforto para um maior número de atores sociais (para além do escolar), significando que tal se traduz, por diferentes meios, (incluindo a educação escolar, mas não apenas), numa espécie de redistribuição do conforto e do bem-estar social, partindo da redefinição dos processos, normas e costumes que envolvem as questões do acesso mais igualitário aos recursos sociais, das oportunidades e da prerrogativa da participação social nas decisões mais importantes para todos, para que a expectativa e o sentimento de pertencimento sejam facilitados e efetivados, com recurso ao uso de uma diversidade liberta da homogeneização estrutural, para benefício de todos. Sobre este aspeto, ele parece ter alguma cobertura reformista no quadro normativo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

(...) o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de 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. (...). Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Afasta-se a concepção de que é necessário categorizar para intervir. Procura -se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. (Preâmbulo, p. 2919)

Todavia, a narrativa do mesmo diploma legal, em nome da mesma inclusão, não se compromete com a ideia de passarmos a redistribuir, equitativamente, o desconforto social, dado que, em alguma medida, ele não deixará de existir, pelo que os “eternos” confortáveis deverão, também, abdicar de parte das suas zonas de conforto individual e grupal ou de classe (Ferdman & Deane, 2014), com a devida ressalva de que nem sempre a zona de conforto significa uma situação de privilégio e de desenvolvimento mais progressista.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO EPÍTETO DA ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O CONTRIBUTO ANALÍTICO E COMPREENSIVO DE MARX, DURKHEIM E WEBER

Neste segundo tópico de análise, alinhámos o nosso argumento com a questão *para que* serve a reforma da educação inclusiva? A resposta mais óbvia será a de dar continuidade ao processo de escolarização da modernidade. Mas, em que termos o pretende fazer pode constituir uma discussão bem mais complexa e, por consequência, menos consensualizada. Sendo o processo de escolarização, em abstrato, um desafio colocado em que termos for, será incauto abordá-lo sem o circunstanciar do ponto de vista cultural e ideológico. Isto para dizer que o problema da educação inclusiva e o tipo de escolarização que, de alguma forma, procura concretizar, assumem, antes de tudo, uma natureza cultural e ideológica. A própria negação de posse de ideologia tende a denunciar, precisamente, o contrário.

Fazendo a opção de abordar o fenómeno da escolarização, primeiro devemos assumi-lo como um dos mais importantes projetos da modernidade. Depois, assumindo-o com a necessária frontalidade, devemos circunstanciar a escolarização da sociedade em aportes culturais e ideológicos suficientemente explícitos, mantendo-nos na convicção de que toda a educação,

mesmo a inclusiva, se nega à neutralidade axiológica. De todo o modo, a conexão categórica que, a todo o tempo, se pretende fazer entre educação e ideologia será sempre pouco consensual, suscitando-se a sua discussão entre duas faces da mesma moeda: por um lado, temos os defensores de que a educação é, óbvia e explicitamente, ideológica (Fofano & Rech, 2021); por outro lado, temos os propugnadores de uma pretensa neutralidade axiológica da educação, posicionamento que, na verdade, tende a silenciar discursos alternativos para a educação (Chauí, 2016).

Porquanto, o menos arriscado será operar com “lentes” teóricas e concetuais que nos mobilizem, frontalmente, na convicção da não neutralidade axiológica da educação inclusiva.

Coerentemente, numa primeira incursão, não nos parece anacrónico ressituarmos a educação inclusiva, como ato político e cultural reformista, no ideário do estruturalismo sócio-económico-político, permitindo-nos vislumbrar os termos em que a educação inclusiva procura lidar com o conflito social entre classes, inserida que está numa sociedade desigual, cujas relações de poder pela posse dos meios de produção se mostram assimétricas, conduzindo a relações sociais estabelecidas entre grupos sociais dominantes (excludentes) e dominados (excluídos), em que as instituições que formam a superestrutura (e.g. Estado, família, sistema de governo e escola) desempenham funções decisivas (Marx, 1978), atribuindo-se à escola a prerrogativa de perpetuar o poder dos grupos dominantes, porque, em boa medida, por eles foi criada e a eles pertence. Uma prerrogativa que tem por base a ideologia dominante que dita as regras sociais e políticas (Ortega, 1999), onde a educação e a escola operam como instrumentos de dominação, que permitindo às classes dominantes a determinação de

(...) todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (Morrow & Torres, 1997, p. 25)

A este ideário burguês, Marx (1978) contrapunha uma ideia de educação orientada para a ação política, laica e pública; participativa, cívica, emancipadora e libertadora dos grupos dominados. Eis que a educação e formação dos mais desfavorecidos, dos menos “aptos”, dos menos capazes emerge, na agenda marxista, como um movimento revolucionário e de transformação radical da estrutura social.

Neste enalço, examina-se a educação inclusiva como possibilidade revolucionária (de transformação radical da sociedade contemporânea), impulsionada pela luta de poderes entre grupos dominadores e dominantes, no enalço de uma sociedade sem classes, estando ela orientada para

(...) respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso

educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 291)

Sob outro prisma, do ponto de vista das concepções mais do tipo estruturo-funcionalista e sistémico, que aqui observamos na linha sociológica durkheimiana (Durkheim, 2009), a educação é, antes de tudo, objetivada como um processo ou fenómeno social suscetível de ser explicado científica e objetivamente, definindo-a como um bem social que deve estar ao serviço da harmonia e da coesão sociais, com o fim de perpetuar os valores da coletividade (Durkheim, 2009), sendo que a “(...) estrutura da sociedade, considerada como causa, determina a estrutura do sistema de educação, e este tem por fim ligar os indivíduos à colectividade e convencê-los a tomarem como objecto do seu respeito ou da sua dedicação a própria sociedade” (Aron, 1991, p. 374). Mantendo a prerrogativa de uma escolarização pública e laica, ainda que não radicalmente estatista, a linha teórica durkheimiana mantém subjacente a função da reprodução social pela educação, ainda que na perspetiva de perpetuar uma ordem e harmonia sociais, em que a escolarização do ator social cumpre com o propósito inerente à solidariedade orgânica, intrínseco ao pressuposto de que, pela educação, os atores são, harmoniosamente, (re)distribuídos pelos múltiplos papéis sociais na complexa estrutura social. Ou seja, a escolarização é a expressão individual de cada ator social pelo exercício da respetiva função social permitido pela sua escolarização, no quadro da estrutura da divisão social do trabalho (Durkheim, 2009; Ortega, 1999;). Ainda que ostente uma ética e moral que proponha a educação como um processo de socialização humanizante do indivíduo em prol de uma estrutura social compatível com a progressão (leia-se, desenvolvimento) individual, Durkheim (2009) defende que a “(...) diversidade moral das profissões não deixaria de arrastar consigo uma grande diversidade pedagógica” (p. 50), fazendo uma associação definitiva entre a escolarização e o exercício de uma profissão, que, para o exercício da qual, será necessário desenvolver uma complexa estrutura de competências teóricas e práticas. O autor faz assim a tradução desse efeito de escolarização: “(...) a partir de uma certa idade, [a escolarização] não poderá manter-se a mesma para todos os indivíduos aos quais se aplica” (Durkheim, 2009, p. 97), submetendo os atores, numa condição absolutamente individual, ainda que em prol de uma estrutura social arquitetada a partir da função de cada indivíduo, subordinando a escolarização ao pressuposto de que

(...) é a sociedade que, para poder subsistir, precisa que o trabalho se divida entre os seus membros, e de uma forma mais do que de outra. É por isso que prepara com as suas próprias mãos, pela via da educação, os trabalhadores especializados de que precisa. É pois por ela e através dela que a educação é tão diversificada. (Durkheim, 2009, p. 98)

Ainda que seja adepto da diversificação/diferenciação pedagógica, o autor apenas admite que o será em função dos méritos, das capacidades e das aptidões individuais dos atores sociais para exercerem papéis profissionais diferenciados na estrutura social do trabalho:

Em vez de aplicar a todos, de uma forma invariável, a mesma regulamentação impessoal e uniforme, deverá, pelo contrário, diversificar os métodos segundo os temperamentos e as características próprias de cada inteligência. (...). Uma educação empírica, maquinal, não pode deixar de ser compreensiva e niveladora. (Durkheim, 2009, p. 84)

Eis que a educação inclusiva, “maquinada” pela divisão social do trabalho, estará, sempre, condicionada à razão instrumental de uma escolarização devotada à capacitação para o exercício de uma função profissional/laboral, obedecendo ao mérito individual de cada um, imprimindo-se-lhe, portanto, um caráter absolutamente individualista, ainda que se parta desse individualismo para atingir a harmonia social com recurso a uma diferenciação de funções laborais que, por sua vez, se solidarizam organicamente entre si, em prol dessa harmonia social. Então, a educação durkheimiana tenderá a reduzir-se à modernização da sociedade, suscitando uma obediência esclarecida dos indivíduos, retirando-lhes espaço para insurgências sobre uma racionalidade assente em bases sociais. Eis que a educação domestica as vontades individuais, por meio de uma internalização de normas e valores que se apresentam objetiva e coercivamente ao indivíduo (no sentido prescritivo) (Vares, 2001).

Na esteira da nossa terceira lente teórica concetual, a sociologia da ação, do sentido, de feição compreensiva e subjetivista foca-se no conceito do tipo ideal enquanto item base de compreensão da racionalização das relações sociais e da produção de sentidos sobre as múltiplas subjetividades que caracterizam a ação social. A sociologia weberiana (Weber, 1971) pauta-se, então, pelo método compreensivo de sentidos da ação, propondo, previamente, esses tipos ideais (e.g. democracia, burocracia, sistema capitalista, sociedade, norma/lei). Tendo como pano de fundo analítico e compreensivo a sociedade capitalista, Weber (1971) privilegia o tipo ideal da burocracia para suscitar as suas principais compreensões sobre a racionalização da sociedade e da ação desenvolvida pelos atores sociais. Sintetizando, a racionalização burocrática da estrutura do poder implantada na sociedade depende de uma ordem/estrutura económica (que se exprime pelas classes sociais), de uma estrutura social (que se exprime pelo *status* de cada ator) e de um processo de luta pelo poder político (que se exprime pela adesão e pertença a determinado partido político) (Cruz, 1989).

A teoria da burocracia sustenta a tese de que a reprodução social acontece por meio da luta política pelo poder, que, por sua vez, influencia a produção e a reprodução de regras/leis, as quais geram obediência “cega” e impessoal, sendo que, pelo uso do poder político e, conseqüentemente, pelo domínio das estruturas estatais, os grupos sociais com mais poder operam com máquinas burocráticas que tendem a perpetuar o seu domínio, por meio da “(...) participação no poder ou [d]a luta para influir na distribuição do poder, (...) dentro de um Estado” (Weber, 1971, p. 98).

Neste caso, sendo a educação uma importante parte da máquina burocrática estatal, funciona como mecanismo de dominação (e de manutenção dessa dominação) de uns grupos sobre outros (Morrow & Torres, 1997), em que “(...) o Estado é uma relação de homens dominando homens (...)” (Weber, 1971, p. 98), assente no pressuposto de um domínio legitimamente organizado. Por exemplo, os exames que efetivam o essencial dos processos de escolarização modernos e contemporâneos são um claro padrão dessa dominação, impondo-se, de forma conseqüente, um processo de seleção de atores oriundos de classes sociais privilegiadas, resultando na ocupação de funções e papéis sociais socialmente mais relevantes. O diploma, a certificação, sendo instrumentos preponderantes da escolarização dos atores sociais, operam como fatores de seleção

e de estratificação social, mas, também, como mecanismos de acesso, posse e uso de poder político, enquanto via privilegiada para dominar as estruturas estatais, que inclui as estruturas da administração educativa pública, onde impera a dominação burocrática que tende a privilegiar uma educação do “funcionário especialista”, por meio do controlo da produção das regras/leis.

Eis o dilema de saber como é que a reforma da educação inclusiva se deixa confrontar com um contínuo crescente da burocratização das estruturas sociais contemporâneas, incluindo os sistemas educativos, onde se mantém mais vivo do que nunca o ímpeto da especialização funcional, em que os currículos escolares, apesar de tudo, se mantém na mira de processos de flexibilização e de diversificação que visam, sobretudo, a adaptação funcional às exigências e expectativas da sociedade (neo)liberal, em função das regras produzidas por que detém o poder de as determinar.

CONCLUSÃO

Estando a educação inclusiva imbuída de um espírito de reforma, observa-se o seu estatuto de política educativa de charneira, sob a designação de regime da educação inclusiva, à qual todas as restantes políticas educativas parecem estar subjogadas, ainda que, por vezes, desarticuladas. Aquele espírito de reforma apresenta-se com uma narrativa que faz a conexão paradoxal entre os princípios do universalismo e da equidade educacionais, suscitando uma das mais importantes transformações que opera com especial incidência nas políticas da formação de professores, da avaliação educacional (alunos, docentes e escolas), entre outras: a reconcetualização produzida no sentido *top-down*, do léxico educacional oficial, normalizada por meio de novas definições, novos conceitos, ainda que com um efeito de ressemantização dos princípios da autonomia, da participação, da cidadania e da democracia, que conduzem a uma abordagem implementalista da reforma, legitimada por nuances policêntricas e policráticas. Algo que tem vindo a resultar nos efeitos da flexibilização e da intensificação do trabalho escolar, significando isso, por um lado, uma hiperburocratização escolar, mantendo intacto o vicejo da ação escolar, em grande medida, pré-racionalizada e, por outro, a desintelectualização dos atores escolares. A isto não é alheia a subjogação da educação inclusiva à velha racionalidade instrumental, porque os contornos da sua racionalização do tipo *top-down* estabelecem dinâmicas e lógicas de ação escolares que continuam a ser matizadas por um carácter absolutamente inequívoco, induzindo um trabalho escolar técnico-burocrático mais exacerbado do que nunca, porque, sobretudo, é perspetivado, planeado e fortemente exposto à velha expectativa programática da racionalidade centro-burocrática.

Além de tudo, sugere-se que o programa reformista da educação inclusiva em curso ignora o facto de as organizações e atores escolares conviverem no limbo tensional da exclusão-inclusão, que persiste na sociedade contemporânea. Em conformidade, devemos insistir no facto de que a reforma da educação inclusiva parece ocorrer durante a vigência, de alta intensidade, do paradigma sociocultural dominante, *vulgo* neoliberal, o qual apresenta traços típicos do paradigma industrial (racionalidade do conhecimento técnico, o individualismo da pessoa, o domínio dos valores económicos e produtivistas, o princípio da acumulação e o progresso económico aliado à racionalidade científica), do paradigma racional (a dimensão normativa produzida *a priori* e a abordagem mecanicista) e do paradigma tecnológico (abordagem tecno-sistémica) (Bertrand & Valois, 1994). Reiteramos, portanto, que toda a educação, incluindo a inclusiva é, necessariamente, ideológica. Quem diz não ter ideologia, normalmente, tem uma: a ideologia neoliberal.

Com as noções de *dominium*, que significa dominância sobre as coisas e de *imperium*, que significa dominância sobre os homens (Dardot, 2021), articulando-as, a ideologia neoliberal consolida a ideia do governo duplo, impelindo as políticas (educativas) a reforçar o poder de moldar e de dirigir a vida humana, provocando esse efeito na educação inclusiva.

Ressituando as nossas lentes teóricas e concetuais de ordem mais sociológica, vimos que nas versões estruturo-funcionalista e técnico-burocrática, encontram-se os velhos argumentos que explicam e, até, legitimam, a dialética ocorrida entre exclusão e inclusão sociais: os incluídos são aqueles que, na sociedade do mérito, da competição e especialização individual, na corrida à função social mais privilegiada, incorporam atitudes, desenvolvem capacidades e competências, sustentam valores e adotam padrões comportamentais conformes à ordem social do tipo produtivista, onde o tipo ideal da educação especializa, desenvolve a competência laboral e permite a ascensão na luta pelo poder político. Tudo o que sair deste alinhamento funcional e instrumental tenderá para a exclusão. Ou seja, por um lado, a educação inclusiva dificilmente se ocupará da função exclusiva de formar os indivíduos e de especializá-los numa função específica da divisão social do trabalho. Por outro, podemos depreender que a educação inclusiva dificilmente se apresentará como um tipo ideal a seguir na sociedade neoliberal, pois que esta, pelas suas próprias características, incompatibiliza-se com a agenda reformista da educação inclusiva. E isto, porque a matriz essencial da educação inclusiva deverá assumir duas direções que a deverão subsidiar por inteiro: i) a redistribuição do conforto e do bem-estar social por todos, partindo da redefinição dos processos, normas e costumes que envolvem as questões do acesso mais igualitário aos recursos sociais, das oportunidades e da prerrogativa da participação social nas decisões mais importantes para todos; ii) a assunção do compromisso com a ideia de passarmos a redistribuir, equitativamente, o desconforto social, dado que, em alguma medida, ele não deixará de existir, pelo que os “eternos” confortáveis deverão, também, abdicar de parte das suas zonas de conforto individual e grupal ou de classe.

Aparentemente, face à institucionalização de um regime de educação inclusiva, sendo conotada com a ideia de reforma estrutural da educação, cumpre-nos, ainda, uma tentativa de compreensão do sentido paradigmático mais plausível dessa ideia, impondo-se a análise das modificações que a educação inclusiva, em oposição aos cânones neoliberais, propõe nas relações estabelecidas entre a educação escolar e a sociedade, suscitadas na linha dos paradigmas existencial (a pessoa como fim), humanista (abordagem orgânica) e sociointeracional (autogestão pedagógica). Porquanto, não nos apraz a convicção de estarmos perante uma agenda de educação inclusiva marcada pelo ímpeto revolucionário — de transformação radical da nossa existência e das interações daí advindas — impulsionada pela luta de poderes entre grupos dominadores e dominantes, no enalço de uma sociedade mais homogénea e igualitária, sendo a sua matriz, predominantemente, neoliberal.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais. Escola e Sociedades*. Instituto Piaget.
- Cancian, Q., Pasini, J., Malacarne, V., & Soligo, V. (2022). Precarização e intensificação do trabalho docente. *Revista Humanidades e Inovação*, 9(2), 148-164. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7204>

- Caria, T. (2013). O trabalho profissional burocrático: Modelo de análise da profissionalização do trabalho em serviço social no setor não lucrativo em Portugal. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 56(4), 803-839. <https://www.scielo.br/j/dados/a/qkDvFxZkbLVWBzjqZhzzYvL/?format=pdf&lang=pt>
- Carvalho, M. (2009). Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 117-140. <https://core.ac.uk/download/25652629.pdf>
- Chauí, M. (2016). Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.*, 42(1), 245-257. <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bfgGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>
- Costa, J. (2022). *Educação inclusiva é uma reforma estrutural da educação*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=educacao-inclusiva-e-uma-reforma-estrutural-da-educacao&fs=e&s=cl>
- Cruz, M. (1989). *Teorias sociológicas: Os fundadores e os clássicos*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dardot, P. (2021). *Neoliberalismo “clássico” e novo neoliberalismo*. Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International. https://www.academia.edu/68724825/Pierre_Dardot_Neoliberalismo_cl%C3%A1ssico_e_novo_neoliberalismo
- Durkheim, E. (2009). *Educação e Sociologia*. Edições 70.
- Evangelista, O., & Shiroma, E. (2007). Professor: Protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 531-541. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v33n03/v33n03a10.pdf>
- Ferdman, B., & Deane, B. (2014). *Diversity at work: The practice of inclusion*. J. W. & S., Inc.
- Ferreira, F. (2011). A universidade e a formação continuada dos professores no contexto das reformas educativas contemporâneas. In A. Ignacio Calderón, S. Santos, & D. Sarmento (Orgs.), *Extensão universitária: Uma questão em aberto* (pp. 105-123). Xamã Editora. https://www.academia.edu/23042881/A_universidade_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o_continuada_dos_professores_no_contexto_das_reformas_educativas_contempor%C3%A2neas
- Ferreira, J. (2001). Abordagens clássicas. In J. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (Orgs.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 3-28). McGraw-Hill.
- Fofano, D., & Rech, H. (2021). Ideologia e educação na perspectiva de Louis Althusser. *Educação em Revista*, 37(e232216), 1-18. <https://www.scielo.br/j/edur/a/q3nqm93fyCzzssBLrKkKFmQ/?format=pdf&lang=pt>
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução*. Ed. Vozes.
- Kant, I. (2003). *A metafísica dos costumes. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini*. EDIPRO.
- Marques, D., Lima, T., & Paiva, L. (2022). Paradoxos da inclusão: Para além dos mitos legitimadores do preconceito? *Organizações em Contexto*, 18(35), 183-198. <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/OC/article/download/1035836/pdf>
- Marx, K. (1978). *Crítica da educação e do ensino*. Moraes.
- Mayntz, R. (1977). *Sociología de la organización*. Alianza Editorial.
- Morrow, R., & Torres, C. (1997). *Teoria social e educação: Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199. <https://rieoei.org/RIE/article/view/679/1283>
- Oliveira, A. (2012). *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. Rede Estrado. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991/6477>
- Rodrigues, D. (2008). Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4(1), 33-40.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, (41), 41-60. <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=pdf>

- Ramalho, H. (2019a). Escolas democráticas sem eleitos: A(pseudo)democracia escolar entre “recrutados”, “designados/indicados” e “cooptados”. In S. Viseu, A. Almeida, J. Lopes, C. Neves, C. Cruz, & C. Pires. *25 anos do Forum Português de Administração Educacional – Edição Comemorativa* (pp. 83-87). Designlab4U/ESELx.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14915/1/Edi%C3%A7%C3%A3o%20comemorativa%20dos%2025%20anos%20Forum%20Portugu%C3%AAs%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20EducacionalE-BOOK_25anos.pdf
- Ramalho, H. (2019b). A dialética exclusão-inclusão no quadro da atual planificação social: Breve ensaio hermenêutico sobre o papel da educação inclusiva numa sociedade excludente social. In S. Felizardo, E. Ribeiro, & E. Martins. *Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @ 2019* (pp. 15-29).
https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6923/1/Ebook_ApontamentosEE-2019.pdf
- Ramalho, H. (2023). A administração escolar do futuro: Entre a velha jaula de ferro e a nova tecnoburocracia escolar da jaula virtual. In D. Fonseca, A. Neto-Mendes, M. Gonçalves, A. Ventura, & J. Costa (Orgs.), *A gestão da incerteza na Educação: (des)continuidades e desafios* (pp. 211-232). UA Editora, Universidade de Aveiro.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/39458/1/Gestao%20Incerteza%20Educacao_X%20OGE.pdf
- Santos Guerra, M. (2013). Las feromonas de la manzana. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 123-131). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME).
- Shore, L., Cleveland, J., & Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management*, 28(1), 176-189. <https://core.ac.uk/download/pdf/288817598.pdf>
- Stobbe, E., & Trevisan, L. (2018). O conceito de direito em Immanuel Kant: Positivismo radical ou não-positivismo superinclusivo? *Griot: Revista de Filosofia*, 17(1), 354-376.
<https://www.redalyc.org/journal/5766/576664502024/html/>
- Vares, S. (2011). Sociologismo e individualismo em Émile Durkheim. *Caderno CRH*, 24(62), 435-446.
<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/wsVj7ncwH5LQYfNbCsCSNxc/>
- Weber, M. (1971). *Ensaio de sociologia*. Zahar.
- Weber, M. (1991). *Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva* (Vol. I). Editora Universidade Brasília.

Caminhos para uma biblioteca inclusiva: processos de adaptação de livros para sistemas pictográficos

Pathways towards an inclusive library: processes for adapting books to pictographic systems

Ana Isabel Silva, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
aisilva@esev.ipv.pt

Resumo

As bibliotecas inclusivas são ainda um espaço em construção, para o qual mostramos os desafios inerentes a essa travessia. Propomos, por um lado, dar a conhecer um percurso pelo papel das bibliotecas (inclusivas) e como, no âmbito da unidade curricular de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC), constituímos um tímido acervo de títulos de literatura para a infância adaptados a pictogramas; por outro lado, desdobramos os processos de decisão inerentes à sua adaptação, evidenciando a necessidade de conhecimento explícito de um idioma neste processo de conversão para pictogramas, sem corromper a sua poética e o público-alvo. Esta atividade implica conhecer os domínios linguísticos e seus instrumentos de análise, bem como as propriedades e universais linguísticos, mas também situar a mensagem nos elementos paratextuais como a ilustração. Rematamos com a proposição de que adaptar uma obra de literatura para a infância para um sistema aumentativo e alternativo de comunicação (SAAC) que traz desafios de natureza linguística, tendo em consideração que as línguas não se constituem unidimensionalmente e também não são entidades homogêneas, antes plasmam idiosincrasias socioculturais e geográficas.

Palavras-Chave: Biblioteca inclusiva, Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação - SAAC, Literatura para a infância.

Abstract

Inclusive libraries are still a space under construction, for which we show the challenges inherent in this journey. On the one hand, we propose a tour of the role of (inclusive) libraries and how, as part of the Augmentative and Alternative Communication Systems (AACCS) curricular unit, we have built up a timid collection of children's literature titles adapted to pictograms; on the other hand, we unfold the decision-making processes inherent in their adaptation, highlighting the need for explicit knowledge of a language in this process of conversion to pictograms, without corrupting its poetics and target audience. This activity involves knowing the linguistic domains and their tools for analysis, as well as linguistic properties and universals, but also situating the message in paratextual elements such as the illustration. We conclude with the proposition that adapting a work of children's literature for an augmentative and alternative communication system (AACCS) poses challenges of a linguistic nature, bearing in mind that languages are not unidimensional neither homogeneous entities, but rather reflect sociocultural and geographical idiosyncrasies.

Keywords: Inclusive library, Augmentative and Alternative Communication Systems – SAAC, Children's literature.

INTRODUÇÃO

Tornou-se claro que as reformas necessárias nos sistemas de educação não se podem limitar à inclusão de crianças com necessidades especiais ou específicas, antes são redimensionadas (UNESCO, 1994). O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho acompanhou este paradigma e trouxe consigo a expectativa de repercussão na qualidade educacional de todos os alunos, reiterada pela UNESCO (2020), no Relatório dedicado à inclusão e educação.

Cabem nestes desígnios as bibliotecas públicas ao serem convidadas a participar das suas ações, consignados na atualização do Manifesto da *Internacional Federation of Library, Associations and Institutions* (IFLA) para as Bibliotecas Públicas (IFLA-UNESCO, 2022). A sua criação remonta a 1949 e proclama a crença da UNESCO nas bibliotecas como um poderoso instrumento que advoga e promove a educação, cultura e informação para todos os grupos de pessoas. Em 2022, aquele Manifesto recupera esta missão e reescrevendo-o ao acrescentar o desiderato de que todos os serviços das bibliotecas deverão ser adaptados às diferentes necessidades de comunidades e grupos de pessoas com necessidades específicas. Cabem nesta resposta, a inclusão e o igual acesso a serviços, materiais adequados, produtos, suportes e

tecnologias apropriadas às especificidades das populações utilizadoras da biblioteca pública (IFLA-UNESCO, 2022).

Deste percurso, assumimos que no conceito de biblioteca pública está inscrito o desiderato de inclusão. Porém, abordar e explorar as múltiplas dimensões das bibliotecas públicas implica, também, alimentar o seu acervo e a matéria que justifica a sua existência, ou seja, os livros e a sua preservação como património acessível. Discorremos acerca deste aspeto articulando-o com a necessidade de adaptação de livros para Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC), dada o escasso e tímido número de projetos e títulos de literatura para a infância adaptados para pictogramas.

Tendo em mente esta travessia, mostramos, neste capítulo, alguns dos desafios de constituir um acervo das bibliotecas públicas e escolares para infantes utilizadores que dependem da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), na ausência de comunicação verbal. Estes constrangimentos prendem-se com a legislação em vigor, mas ainda com o conhecimento específico e metalinguístico que envolve o processo de adaptação de um código linguístico-literário, para uma representação pictográfica de conceitos, em muitos casos, de difícil desdobramento semiótico.

No âmbito da unidade curricular de SAAC do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação, do qual decorre esta publicação, propomos, desde 2016, aos formandos a seleção de um título de literatura para a infância, preferencialmente, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL)¹ e a sua adaptação para pictogramas. O desenvolvimento desta proposta tem como objetivo constituir um acervo de títulos adaptados a pictogramas, recorrendo ao portal ARASAAC² - Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa, de acesso livre.

Decorrem destas adaptações, reflexões acerca das decisões com ancoragem linguística e que requerem atenção e consideração das necessidades de crianças e jovens cuja comunicação possa estar comprometida.

1. ITINERÁRIOS PARA UMA BIBLIOTECA INCLUSIVA

Tendo em vista a eliminação dos limites da aprendizagem e a garantia de que todos os alunos, não obstante a idade e necessidades específicas, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação (2015) a par da Comissão das Nações Unidas (ONU) para os direitos das pessoas com deficiência (2016) propõem a definição de educação inclusiva como um processo que procura proporcionar oportunidades educativas relevantes e de elevada qualidade perante os seus pares, bem como procurar proporcionar experiências de aprendizagem equitativas, ao mesmo tempo que participativas.

Do mesmo modo, as bibliotecas públicas, municipais ou escolares, na sua missão, incluem aquelas dimensões, porém ainda reconhecem a escassez de recursos e serviços especiais. São vários os exemplos disseminados pelo país, ao disponibilizarem coleções de livros em suportes alternativos de comunicação, equipamentos de leitura especial e recurso a sistemas de comunicação que promovam a utilização autónoma do espaço da biblioteca. Em 2018, foi criado

¹ <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>

² <https://arasaac.org>

o Repositório Nacional de Objetos em Formatos Alternativos³, sob a tutela da Biblioteca Nacional de Portugal (BNP). Facilita um conjunto de recursos multimodais, ainda que direcionados para pessoas com compromissos ao nível do sentido da visão. Neste cenário, podemos aceder ao catálogo de livros em braille do Centro Professor Albuquerque e Castro (2019)⁴. As demais necessidades específicas nem sempre estão contempladas, ainda que sejam algumas delas elencadas e referenciadas no sítio em linha do PNL com remissões para, a título de exemplo, do CRTIC de Aveiro⁵; livros com interpretação em Língua Gestual Portuguesa (LGP) ou Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) propostas por editoras da especialidade, como a Surd’Universo⁶; ou ainda os recursos em diferentes suportes e recorrendo a diferentes tecnologias de apoio, surgem divulgados no projeto “Todos podem ler” a partir da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia tutelada pela Direção Regional de Educação da Madeira⁷; as “Bag books”⁸ que disponibilizam histórias multissensoriais. O projeto “Leitura+Acessível” é um programa do PNL2027 que visa fomentar e desenvolver práticas de literacia, ao promover acesso igual à leitura e ao conhecimento da diversidade de leitores.

Os projetos e programas elencados revelam a predominância de acessibilidade ao conhecimento para públicos heterogêneos e diversos, por um lado; por outro, destes públicos, é saliente a predominância de recursos e produtos para utilizadores invisuais. São menos visíveis programas de implementação de SAAC, que visariam, por premissa,

procurar responder às necessidades de comunicação e orientação dos seus utilizadores. Não nos debatemos, neste capítulo, pelo *design* de espaços físicos, mas antes pelo acervo e a necessidade de o disponibilizar em suportes distintos dos convencionais, na ausência de comunicação verbal. O desafio das bibliotecas públicas, municipais ou escolares e dos seus mediadores, passa por conseguir participar dos processos de inclusão de todos, em particular de utilizadores com compromissos graves na área da comunicação. O contacto com livros adaptados a sistemas pictográficos concederá diferentes leituras do mundo, ampliando e renovando repertórios linguístico-semânticos (Azevedo, 2013). Assim, o recurso a SAAC torna-se essencial para potenciar a comunicação de crianças ao permitir a expressão das suas emoções, aprendizagens e linguagem interior (Ferreira et al., 1999).

2. SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO

Cabe, agora, clarificar conceitos no âmbito dos SAAC, tendo como horizonte desenhar a travessia dos processos de literacia a partir de símbolos pictográficos que servem de base à adaptação de títulos de literatura para a infância. Estes sistemas são multimodais, definidos como um conjunto de procedimentos, ferramentas e estratégias de comunicação dirigidas a pessoas com incapacidade de utilizar o discurso verbal, visando, por isso, maximizar a comunicação, complementando ou substituindo a fala e/ou a escrita (Cesa & Mota, 2015), a partir de recursos gráficos, visuais e/ou gestuais, textos, vocalizações e imagens com o objetivo de expressar

³ <https://rnofa.bnportugal.pt/opac/default.aspx?ContentAreaControl=palavra.ascx>

⁴ <https://www.scmp.pt/assets/misc/img/CIAD/CPAC%20EDIÇÕES%20BRAILLE%20CATALOGO/Catálogo%202019.pdf>

⁵ <https://crticeeeixo.wixsite.com/crtic-aveiro/livros-adaptados>

⁶ <https://www.surduniverso.pt/>

⁷ <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Areas/Recursos-Especializados-Especializados/Tecnologias-de-Apoio/E-books>

⁸ <http://www.bagbooks.org>

pensamentos, necessidades, desejos e ideias em função dos contextos e dos interlocutores (Evaristo & Campos, 2019; Tetzchner & Martinsen, 2000).

Salientamos dois níveis conceptuais que desdobram o acrónimo SAAC: a comunicação aumentativa que potencia, apoia e promove a fala, remetendo para utilizadores com superior nível de compreensão e reduzida capacidade de expressão verbal; a comunicação alternativa substitui a fala e dá resposta às pessoas que necessitam de um sistema de comunicação que veicule a expressão do pensamento de forma visual e de forma mais prolongada (ASHA, 1993).

São vários os sistemas de símbolos gráficos desenvolvidos em diferentes cenários históricos, com distintos objetivos, construindo diferentes formas de linguagens. A seleção de um dado sistema de símbolos depende das necessidades e especificidades de cada indivíduo e ancorados no tempo. A título de exemplo, referem-se os sistemas mais desenvolvidos e reconhecidos: *Bliss* (1949); Sistemas Pictográficos de Comunicação (SPC) (1981), com recurso à Escala de Fitzgerald (1926) e Pictogramas e Ideogramas para a Comunicação (PIC) (1989) (Tetzchner & Martinsen, 2000). No caso da proposta que nos traz a este capítulo, não recorreremos a nenhum destes sistemas, mas ao amplo catálogo de pictogramas proposto pelo Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC), com 3.700 materiais criados por profissionais com versões entre em cerca de 26 idiomas (ARASAAC, 2007). A seleção, aplicação e exposição aos pictogramas revela-se uma ferramenta determinante para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, para a sua inserção e orientação na sociedade, e consequente exercício de cidadania, ao ampliar o repertório de significantes visuais e consequente associação aos seus referentes. A multimodalidade e o multiformato do livro adaptado a pictogramas traduz-se no desenho e permite que todas as crianças tenham acesso à narrativa (Martins et al., 2019).

A opção por este portal aragonês fundamentou-se, também, nos termos de utilização com a licença *Creative Commons* (BY - NC - SA), excluindo qualquer fim comercial (ARASAAC, 2007). Porém, a mais-valia deste recurso remete para a iconicidade inerente aos pictogramas, ou seja, o grau de transparência na relação entre a representação de itens lexicais (nomes, verbos, adjetivos) e o seu referente, mas também na representação de itens gramaticais (artigos, preposições, conjunções) (López, 2017).

Para a compreensão da mensagem de forma eficaz, a iconicidade é determinante para a capacidade de autorreferenciação, na ótica do utilizador, mas também na dos formandos a quem foi solicitada a adaptação de títulos de literatura para a infância. Apesar desta prevalência de transparência, quando nos referimos à linguagem literária e às camadas de significados, a construção dos sentidos pode ser um desafio para o utilizador- adaptador, como para o seu usuário final, devendo recorrer a linguagem simples e clara (Hoffmann & Cardoso, 2021). Aquele desiderato é comumente associado aos textos produzidos para a literatura para a infância, porém, a riqueza do texto literário está, muitas vezes, no sentido inferencial, no não imediatamente visível ou legível (Derrida, 2012).

3. TRILHOS NA ADAPTAÇÃO DE TÍTULOS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Os pictogramas são imagens e são importantes na forma como se organiza e apropria o conhecimento, mormente para crianças com dificuldades de aprendizagem, já que as representações pictóricas facilitam a compreensão das ideias que se quer transmitir pelo diálogo provoca no leitor. Evocam uma ideia, um conceito ou um sentimento, facilitam a compreensão da realidade de forma simples e funcional (Ferreira et al., 1999).

Adaptar um título de literatura para a infância para pictogramas será sempre um exercício individual e muito próximo da tradução. Contudo, nesses interstícios do texto residem diferentes níveis de interpretação, nos quais atuam os universos de referência do leitor-adaptador, só podendo entendê-los “fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (Candido, 2006, p.13). Aquela função ou papel aproxima-se em muito do tradutor, com muitas permutações nessa travessia.

Podemos evidenciar alguns desses trilhos: (i) a literatura apoia-se na linguagem verbal, implicando que não podemos transitar de uma componente fonético-fonológica da linguagem, consubstanciada na organização ortográfica, para um sistema linear de símbolos e representações pictográficas de forma leve (Derrida, 2001). Assim, a representação imagética requer especial atenção às mundividências de quem trilha este caminho (Figura 1); (ii) a escrita, ainda que grafemática, recorre a sistema de pontuação que não é traduzível, de forma linear, para o sistema de pictogramas, obrigando a decisão sobre inclusão de pontuação no alinhamento da frase ou recorrendo a um pictograma específico de pontuação (Figura 2); (iii) o processo de seleção de informação relevante para representar o conceito, ou seja, o grau de saliência de atributos para o reconhecimento do conceito e que é transponível para a seleção, modificação ou criação de um pictograma (Figura 3); (iv) a tomada de decisão acerca dos processos de síntese de uma frase, sem identificar cada uma das palavras, ou a opção por utilizar palavra-pictograma (Figura 4); (v) a preservação do código textual a par da ilustração (Figura 5); (vi) o posicionamento e alinhamento do texto em função da orientação de leitura ou em página distinta (Figura 6); (vii) a utilização da Escala de Fitzgerald, dando indicadores acerca da classe morfológica de cada palavra pela respetiva cor (Figura 7); (viii) a localização do texto e delimitação em função do pictograma (dentro, cima ou baixo) (Figuras 8 e 9). Os trilhos deste processo de criar um recurso revela-se complexo e moroso.

Figura 1

Mariana, a menina que sonha acordada (Morgado, 2020)

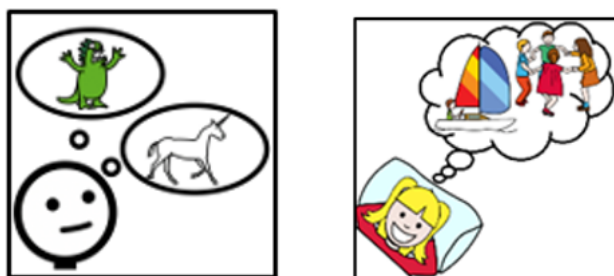


Figura 2

Os crocodilos não lavam os dentes (Fancy, 2005)



Figura 3

Mariana, a menina que sonha acordada (Morgado, 2020)



Figura 6. Adaptada de <https://arasaac.org/pictograms/search>

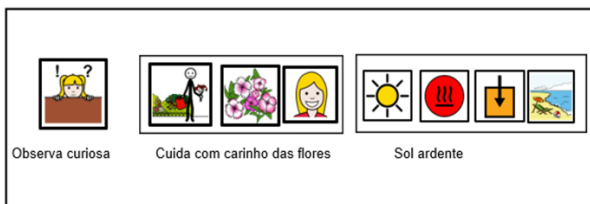


Figura 4

Pato! Coelho! (Rosenthal, 2012)

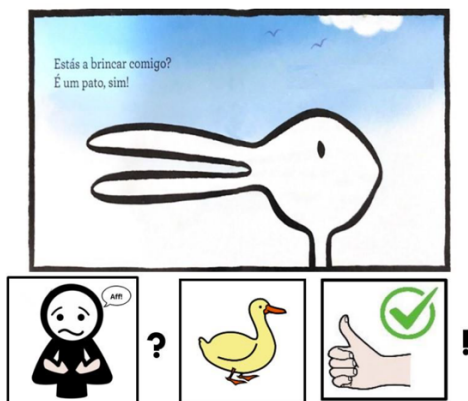


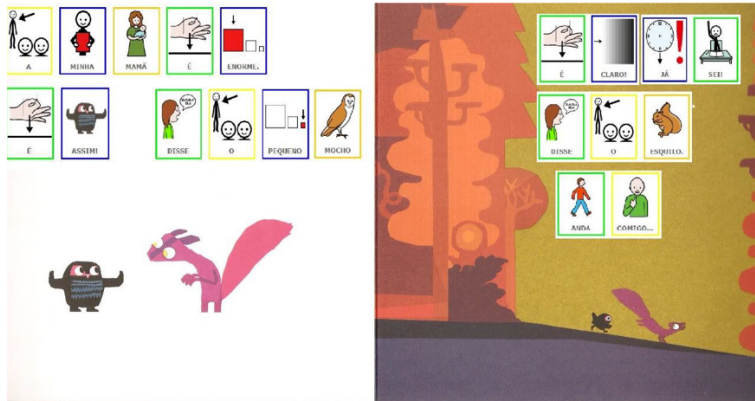
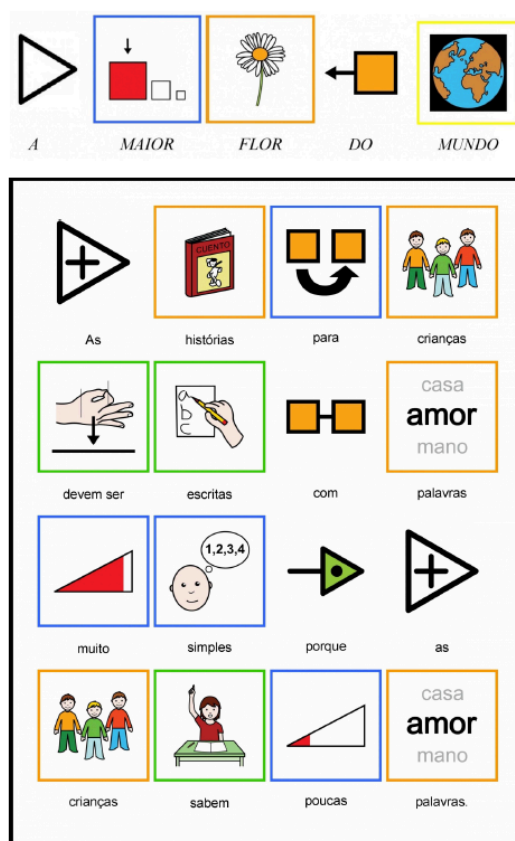
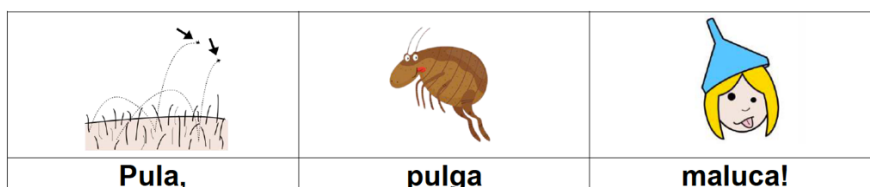
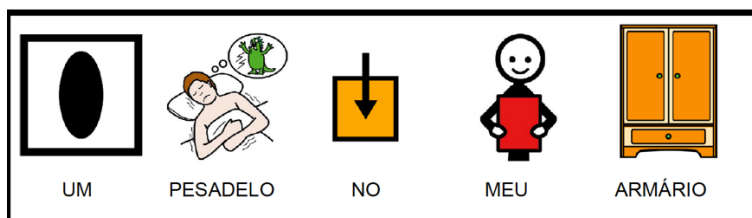
Figura 5*Mamã?* (Houghton, 2019)**Figura 6***Quando a mãe grita!* (Bauer, 2006)

Figura 7*A maior flor do mundo* (Saramago, 2016)**Figura 8***Pula, pulga maluca!* (Prado, s.d.)**Figura 9***Um pesadelo no meu armário* (Mayer, 2003)

Os exemplos trazidos para este espaço decorrem dos trabalhos dos grupos de formandos de diferentes edições do mestrado em apreço, e atestam um conjunto de decisões essenciais ao processo de adaptação e à reflexão metalinguística sobre a construção de sentido. As imagens

quando isoladas, ou delimitadas, possuem significação plástica, mas as que são sequencialmente organizadas são detentoras de significação plástica, mas também discursiva e narrativa (Villafañe & Mínguez, 2002). A seleção do título para desenvolver este tipo de projetos deverá considerar a extensão do texto, a linguagem simples, mas rica e permeável a plurissignificação. Esta reside, no texto, mas essencialmente na ilustração que o acompanha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a adaptação de uma obra de literatura para a infância para um sistema aumentativo e alternativo de comunicação (SAAC) traz desafios de natureza linguística, dado que as línguas não se constituem unidimensionalmente e também não são entidades homogêneas, mas plasmam a idiossincrasias socioculturais.

As línguas naturais possuem as propriedades de deferimento, como a referenciação independentemente das coordenadas aqui-agora-eu e a relação com o tempo e lugar-objeto; a produtividade ou criatividade: o discurso literário e respetiva linguagem literária é altamente produtiva e contempla modelos distintos dos da oralidade, mas também distintos das representações pictográficas; e reflexividade ao permitir que o sujeito de se refira a si próprio. Este processo de referenciação é linguisticamente marcado por pronomes reflexos, oblíquos átonos e tónicos e traduz âncoras com o discurso e com as personagens.

Será prudente afirmar que qualquer tentativa de transpor ou adaptar um título implica considerar a subjetividade e a intersubjetividade da linguagem intrínseca aos contextos quotidianos e consignadas no uso, por um lado; por outro, implica considerar a ausência de literalidade dos signos linguísticos (Saussure, 1978) e ainda, considerar os diferentes domínios de análise do conhecimento linguístico, a saber: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (Duarte, 2000). Não obstante a ténue fronteira entre alguns destes domínios, os instrumentos de análise utilizados no seu estudo são diferentes e as opções adotadas nos casos ilustrados dão conta de um conjunto de decisões que carecem de reflexão acerca da função de princípios de tradução, iconicidade, orientação, tamanho, delimitação e localização dos pictogramas (Lopéz, 2017).

A experiência do contactar com os diferentes tipos de títulos traz a oportunidade de aprender novos conceitos. O propósito deste modelo de trabalho proposto aos formandos, o objetivo passa por perspetivarem a educação com um espaço de igual acesso, nesse caso a livros, ainda em que formatos e modalidades distintas. Do mesmo modo, pretendeu-se por um lado, dotar os formandos de ferramentas e conhecimentos no âmbito de SAAC; por outro lado, procurar consciencializar para necessidade de criar recursos e de mobilizar os conhecimentos linguísticos a partir do exercício de adaptação; e, por último, promover o reconhecimento do potencial dos títulos de literatura para infância para a promoção de atitudes literárias positivas e indutoras de interações com os objetos artísticos e plurais, podendo constituir um tímido acervo do que se espera das bibliotecas inclusivas. Trata-se de um compromisso perante uma abordagem sobre educação que privilegia práticas que envolvem todos, ativamente, em dinâmicas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2015). *Posição da Agência sobre os sistemas de educação inclusiva*. www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer.

- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. <http://www.asha.org/policy/RP1993-00208/>.
- Azevedo, F. (2013). Pluralismo e identidade na literatura infantil. In G. Fragoso (Org.), *Literatura para a infância: Infância na literatura* (pp.11-18). Universidade Católica Editora.
- Bauer, J. (2006). *Quando a mãe grita!*. Gatafunho.
- Candido, A. (2006). *Literatura e sociedade: Estudos de teoria e história literária* (9.^a ed.). Ouro sobre Azul. <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/candido-literatura-e-sociedade-copy.pdf>
- Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. (2007). *O que é o ARASAAC?* <https://arasaac.org/about-us>.
- Cesa, C. C., & Mota, H. B. (2015). Comunicação aumentativa e alternativa: Panorama dos periódicos brasileiros. *Revista CEFAC*, 17(1), 264-269.
- Comissão para os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas. (2016). General comment n.º 4, Article 24: *Right to inclusive education [Comentário geral n.º 4, Artigo 24.º: Direito à educação inclusiva]* <https://www.refworld.org/legal/general/crpd/2016/en/112080>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Derrida, J. (2001). *Posições*. Autêntica.
- Derrida, J. (2012). *Pensar em não ver: Escritos sobre as artes do visível*. Ed. da UFSC.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Evaristo, L., & Campos, J. (2019). Análise de produções científicas sobre comunicação alternativa para pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 32, 1-26. <http://doi.org/10.5902/1984686X26577>.
- Fancy, C. (2005). *Os crocodilos não lavam os dentes*. Ambar.
- Ferreira, M. C. T. R., Ponte, M. M. N., & Azevedo, L. M. F. (1999). *Inovação Curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Haughton, C. (2019). *Mamã?*. Orfeu negro.
- Hoffmann, A.T. & Cardoso, E. (2021). Adaptação de livro infantil com recursos de comunicação aumentativa e alternativa. In G. Oliveira & G. Núñez (Orgs.), *Design em pesquisa* (Vol.4, pp. 68-88). Marcavisual.
- IFLA–UNESCO. (2022). *Manifesto da IFLA-UNESCO para as Bibliotecas Públicas 2022*. Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Documentacao/Documents/Manifesto_IFLA_PT_2022.pdf.
- López, E. B. (2017). *Análisis empírico de las características formales de los símbolos pictográficos Arasaac* [Tese de Doutoramento, Universidad de Murcia]. Repositório Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/56121>.
- Martins, D. S., Cardoso, E. & Kaplan, L. (2019). Diretrizes para o design de livros infantis em multiformato e acessíveis. In G. T. Perry, E. Cardoso, & C. C. Kulpa (Orgs.), *Informática na educação: Recursos de acessibilidade da comunicação* (pp. 95-125). Editora da UFRGS. <http://hdl.handle.net/10183/210536>.
- Mayer, M. (2003). *Um pesadelo no meu armário*. Kalandraka.
- Morgado, L. (2020). *Mariana a menina que sonha acordada*. Texto Editores.
- Rosenthal, M. (2012). *Pato! Coelho!*. Editorial Presença.
- Prado, J. (s. d.). *Pula, pulga maluca*. <https://brinquedoteca.faculdadeunica.com.br/wp-content/uploads/2024/04/Pula-Pulga-Maluca.pdf>.
- Saramago, J. (2016). *A maior flor do mundo*. Porto Editora.
- Saussure, F. (1978). *Curso geral de linguística geral* (4.^a Ed.). Publicações D. Quixote.

- Tetzchner S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa* (Vol. 10). Porto Editora.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-0adc1f11-e5c6-4d5a-8a95-c8b6c05af942>.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report Team. Inclusion and education: all means all, Easy to read version, key messages, recommendations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724?posInSet=20&queryId=N-c54e88b5-5b78-4f11-9732-499344b8bb43>
- Villafañe J., & Mínguez N. (2002) *Principios de teoría general de la imagen*. Editora Pirâmide.

Tecnologia e ensino a distância: Perspetivas no âmbito da inclusão no ensino superior

Technology and distance learning: Perspectives on inclusion in higher education

Laura Gomes, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação
lauragomes@esev.ipv.pt

Emília Martins, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
emiliamartins@esev.ipv.pt

Francisco Mendes, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
fmendes@esev.ipv.pt

Rosina Fernandes, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
rosina@esev.ipv.pt

Esperança Ribeiro, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Sara Felizardo, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
sfelizardo@esev.ipv.pt

Resumo

Na atualidade, existem esforços para a construção de uma educação inclusiva, ainda que concentrados no ensino básico. É importante expandir a investigação e atuação ao ensino superior, para que os Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (ENEE) tenham sucesso neste contexto e seja positivamente impactado todo o seu futuro. Na era digital, o recurso ao Ensino a Distância (EaD) ou às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) constitui-se como uma barreira acrescida no contexto desta problemática, como ficou evidenciado a propósito da resposta educativa durante a pandemia Covid-19. Neste artigo propõe-se uma revisão da literatura, de publicações científicas recentes em língua portuguesa, centrada sobre os seguintes objetivos: i) analisar as potencialidades da tecnologia no âmbito da educação inclusiva; ii) explorar a experiência de ENEE, dos diferentes níveis de ensino (básico ao superior), relativamente ao EaD, tendo por referência a situação da pandemia por COVID-19; e iii) divulgar exemplos de boas práticas no EaD. Em suma, as publicações analisadas sustentam vantagens no uso da tecnologia para a aprendizagem e participação ativa de todos. Não obstante, também apontam aspetos menos positivos, em particular quando as soluções não são personalizadas, como ocorreu no EaD levado a cabo na pandemia, com escassas ações inclusivas para dar resposta aos ENEE. Constata-se que, para conseguir um ensino inclusivo mediado pela tecnologia, há que garantir condições efetivas de acessibilidade, desde recursos informáticos à forma de transmissão dos conteúdos. Caso contrário, produz-se o efeito inverso, e continuado, de marginalização de alguns grupos. Importa investir no estudo das perceções dos ENEE (nomeadamente do ensino superior) sobre potenciais vantagens e dificuldades, bem como expectativas de futuro relativamente ao EaD, sendo esta uma modalidade em expansão.

Palavras-chave: Tecnologia, Ensino a Distância (EaD), Educação Inclusiva, Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (ENEE), Ensino Superior.

Abstract

Currently, there are efforts to promote inclusive education, although these are implemented specially in basic education. It is important to expand research and action to higher education, so that Students with Specific Educational Needs (SSEN) are successful in this context and their entire future is positively impacted. In the digital era, the use of Distance Education/Learning (EaD) or Information and Communication Technologies (ICT) constitutes an added barrier in this problem, as was evidenced in the educational response during the Covid-19 pandemic. This article proposes a literature review of recent scientific publications in Portuguese, focusing on the following objectives: i) analyze the potential of technology in the scope of inclusive education; ii) explore the experience of SSEN, at different education levels (basic to higher), regarding distance learning during the COVID-19 pandemic; and iii) disseminate examples of good practices in distance learning. In short, the publications analyzed support advantages in the use of technology for learning and active participation for everyone. However, they also point out less positive aspects, particularly when solutions are not personalized, as occurred in distance learning during the pandemic, with few inclusive actions to respond to SSEN. It appears that, to achieve inclusive teaching mediated by technology, effective accessibility conditions must be guaranteed, from IT resources to the way content is transmitted. Otherwise, the opposite and continued effect of marginalizing some groups will occur. It is important to invest in studying the perceptions of SSEN (namely higher education) regarding potential advantages and difficulties, as well as future expectations about distance learning, as this is an expanding modality.

Keywords: Technology, Distance Learning (EaD), Inclusive Education, Students with Specific Educational Needs (ENEE), Higher Education.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva visa o acolhimento da diversidade humana e garantia do cumprimento dos direitos fundamentais a todas as pessoas, sendo de realçar o papel do Estado e das instituições, e ainda o contributo da sociedade. Inclui-se no direito à educação a devida identificação de necessidades e a adoção de respostas adequadas às exigências, para a igualdade de condições no acesso e permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação. Ou seja, os princípios da não discriminação e do respeito pela diferença abrangem a organização e pressupostos de um sistema educacional inclusivo, assim como todos os bens, serviços e instalações relacionados, que devem ser acessíveis para todos. Procura-se potenciar a igualdade de oportunidades e, desta forma, o exercício do papel de cidadão que a todos compete, bem como uma vida digna (Almeida et al., 2018; Berberi & Fracaro, 2022; Menezes & Araújo, 2022; Neta et al., 2020; Pereira et al., 2018).

Não obstante, os esforços para a construção de uma educação inclusiva têm-se concentrado no ensino básico. Sem desconsiderar a importância de identificar formas de melhorar a equidade no sistema educativo português em geral, há que particularizar o ensino superior, o que passa pelo aumento da investigação (Moreira, 2022). Segundo o Conselho Nacional de Educação [CNE] (2017), uma das muitas barreiras neste campo é o reduzido investimento na formação e Ensino a Distância (EaD) no ensino superior.

Importa, assim, explorar o conceito de EaD, cujas definições têm em comum, segundo Barbante et al. (2024), a separação espacial e temporal dos atores do processo de ensino-aprendizagem (professores e estudantes), tendo o aluno protagonismo no controlo dos conteúdos e autogestão do ritmo, horário e local da formação [ressalva-se, quanto ao horário, que essa autonomia dependerá do carácter síncrono ou assíncrono da sessão]. A comunicação é mediada por algum tipo de tecnologia, mesmo que sejam materiais impressos. Outra alternativa é a *eletronic learning (e-learning)*, que se reporta a um regime de educação e formação integralmente *online*, através de um espaço virtual de aprendizagem e que promove a exploração de diversos recursos e ferramentas pedagógicas e tecnológicas, ao mesmo tempo que aumenta a comunicação em sessões síncronas e assíncronas, bem como a interação pedagógica professor-alunos e entre pares. Por sua vez, o regime *blended learning (b-learning)* concilia aprendizagem presencial e *online*, recorrendo a espaços distintos de interação (sala de aula e ambiente virtual) e a diferentes abordagens, estratégias e ferramentas pedagógicas e tecnológicas (Direção-Geral da Educação [DGE], 2024). É, portanto, uma prática de ensino-aprendizagem híbrida (Costa & Monteiro, 2022).

Enfatiza-se que o recurso ao EaD ou às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a construção de práticas inclusivas é, cada vez mais, uma questão em/para reflexão. Assistimos ao crescimento desta modalidade nos últimos anos – durante e após a pandemia por Covid-19 e mesmo em unidades curriculares presenciais há a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), o que demonstra a pertinência de debater a inclusão no ensino mediado pela tecnologia (Pimentel & Miranda, 2023).

Dias-Trindade e Mill (2019) asseguram que não exploramos os dispositivos/aplicativos, com os quais contactamos diariamente, nas situações de aprendizagem formal, mas o potencial é vasto. As tecnologias digitais/telemáticas possibilitam experiências pedagógicas diversas, com carácter inovador e que dão resposta a diferentes cenários educativos, contribuindo, de maneira estruturada e crítica, para a aprendizagem dos sujeitos implicados (Dias-Trindade & Mill, 2019). Porém, para ultrapassar os obstáculos à inclusão e romper com as barreiras atuais, têm de apostar em soluções personalizadas. É de realçar que o paradigma da inclusão particularmente, no ensino com recurso

à tecnologia, se não forem consideradas as especificidades dos alunos, podem, como efeito contrário, ampliar-se barreiras, restrições e desigualdades (Berberi & Fracaro, 2022; Menezes & Araújo, 2022; Neta et al., 2020; Saraiva & Cruz-Santos, 2021a).

Não esqueçamos também que a literacia digital exigida no EaD é hoje uma realidade mais abrangente, tornando-se indispensável à evolução em termos escolares e profissionais, mas também à “sobrevivência” na sociedade, uma vez que tudo passa pela tecnologia – de uma simples conversa à gestão da atividade contributiva. É, de facto, um requisito, mas, sobretudo, uma oportunidade, para superar distâncias e barreiras funcionais. Estamos mais próximos dos contextos, no sentido em que, sem sair de casa, podemos aprender, trabalhar, comunicar e interagir (Ribeiro, 2020).

Nesta revisão da literatura, centrada em publicações científicas em língua portuguesa dos últimos anos, visam-se os seguintes objetivos: i) analisar as potencialidades da tecnologia no âmbito da educação inclusiva; ii) explorar a experiência de Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (ENEE), dos diferentes níveis de ensino (básico ao superior), relativamente ao EaD, tendo por referência a situação da pandemia por COVID-19; iii) divulgar/promover práticas pedagógicas adaptadas a ter em conta no EaD.

1. CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NORMATIVA DE REFERÊNCIA

A educação inclusiva é enquadrada pela legislação relativa à escolaridade obrigatória (e não ao ensino superior) – Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

No primeiro Decreto, está patente a aposta numa escola inclusiva, para que todas as crianças e jovens, não obstante as diferentes circunstâncias pessoais e sociais, consigam obter um nível de educação e formação promotor da sua inclusão na sociedade.

O segundo Decreto está direcionado para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estabelecendo o currículo dos ensinos básico e secundário. Sublinha-se, novamente, a necessidade de garantir a igualdade de acesso à escola pública e, conjuntamente, o sucesso dos alunos e, por esse meio, a igualdade de oportunidades. É referido, todavia, que os dados disponíveis expõem a não concretização, na totalidade, destes objetivos, uma vez que não é assegurado a todos os alunos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo.

Apesar dos pressupostos legislativos, Quelhas et al. (2019) afirmam que a presença das TIC não é suficientemente adotada, não sendo concordante com a investigação ilustrativa da sua importância ao serviço da educação e garantia da inclusão. Há uma aparente utilização das TIC pelos alunos com NEE, nas atividades das áreas curriculares ou como suporte aos produtos de apoio, mas não se verifica o seu uso em contexto educativo enquanto estratégia clara de combate à exclusão social.

Refira-se que a transformação digital e a necessidade da criação de um ecossistema de educação tecnológica eficaz forma parte das políticas da União Europeia, com ênfase na utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento das aptidões digitais e na melhoria da educação através de uma capacidade superior de análise de dados e de previsão (Costa & Monteiro, 2022).

Em suma, a educação, em termos de desafios contemporâneos, necessita de ir ao encontro de toda a diversidade que nos caracteriza enquanto seres humanos e de acompanhar, igualmente, a evolução tecnológica. O recurso às TIC na educação é, assim, uma forma de melhorar as práticas pedagógicas e torná-las mais flexíveis e, ao mesmo tempo, permite aos alunos o aperfeiçoamento

das competências digitais, indispensáveis ao seu futuro. Portanto, a tecnologia não deve ser esquecida na educação, nos diferentes níveis de ensino, e ainda menos em relação aos ENEE.

No que concerne ao ensino superior, não existe legislação específica neste campo, mas tem-se procurado desenvolver unidades de apoio aos ENEE, de forma a promover respostas adequadas (Machado et al., 2020; Ziliotto, 2020), desde logo, a existência de estatutos nas instituições de ensino superior portuguesas. As ações compensatórias aí estabelecidas têm beneficiado o percurso académico, ao reconhecer as diferenças presentes neste contexto e necessidade de uma intervenção individualizada – em termos de acompanhamento docente, avaliação, prazos para o percurso formativo, recursos pedagógicos e tecnologia de suporte. Os estatutos (que são adequadamente revistos, considerando as mudanças do tempo histórico e social), não sendo garante de um processo de formação inclusivo, dão visibilidade a estes estudantes, formalizam responsabilidades institucionais e criam condições mais favoráveis (Ziliotto, 2020). Estas ações estão em linha com a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 que, no seu eixo estratégico de educação e qualificação, preconiza uma escola inclusiva, onde todos possam adquirir um nível de qualificação que favoreça a inclusão na sociedade, especificando a melhoria do acesso e frequência do ensino superior por parte das pessoas com incapacidade.

2. TECNOLOGIA AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ribeiro (2020) indica que a investigação, apesar de revelar constrangimentos no uso das TIC na educação, nos diferentes níveis de ensino (básico ao superior), tem evidenciado vantagens como: criar contextos personalizados, adequados às características e necessidades de cada aluno; diminuir o afastamento entre potencial e desempenho escolar; promover a participação ativa com a superação de barreiras e inovação pedagógica; ampliar as oportunidades de interação entre pares; facilitar a aprendizagem, com a adequação aos estilos e ritmos de aprendizagem; proporcionar estímulos sensoriais em contextos multimédia; assim como, aumentar a motivação e autonomia e, consequentemente, o sentimento de competência, autoestima e sucesso. Ou seja, parece consensual que as tecnologias impactam positivamente na aprendizagem de alunos com necessidades específicas, pelo acesso à informação e à participação, que de outra forma seria impossível (Ribeiro, 2020).

Por outro lado, os custos associados e a resistência da formação pedagógica em aceitar as novas tecnologias são justificações apontadas para a não implementação da educação inclusiva. Do mesmo modo, a tecnologia de suporte não é entendida como um mecanismo essencial para a superação de barreiras que criam desigualdade a nível de direitos e oportunidades, carecendo de aplicação (e consolidação progressiva). Falta também o envolvimento das próprias pessoas no processo de desenho, implementação e avaliação dos recursos. Neste entendimento, aquela tecnologia não se encontra implicada na vida escolar, nem no quotidiano do indivíduo, o que foi enfatizado durante a pandemia, em que ficou comprometida a participação de muitos estudantes com NEE – e não apenas pela falta do acesso material aos equipamentos e serviços (Menezes & Araújo, 2022).

Os recursos tecnológicos poderiam ser a solução para a acessibilidade, mas não o são efetivamente, uma vez que não estão ao dispor da maioria das pessoas com incapacidade (Berberi & Fracaro, 2022; Menezes & Araújo, 2022). Neste grupo, geralmente há um acesso limitado a recursos financeiros/baixa condição socioeconómica, bem como à informação (Berberi & Fracaro, 2022). Alguns estudos apontam, por exemplo, o menor acesso de pessoas com incapacidade a computadores em contexto domiciliário face à população geral, considerando Saraiva e Cruz-

Santos (2021a) que a exclusão digital carece de maior investigação no que concerne a esta população. Barbante et al. (2024) asseguram que, independentemente do grupo investigado, não pode ser ignorado o número de pessoas sem acesso a dispositivos computadorizados (mesmo que seja pequeno), já que isso incentiva a exclusão digital e a desigualdade de oportunidades. É, igualmente, necessário pensar e planear as tecnologias de suporte de acordo com as diferentes necessidades (motoras, sensoriais, comunicacionais, etc.) (Ribeiro, 2020). Não se verificando estas questões, as pessoas vivenciam uma condição permanente de marginalização, não estando incluídas nos ambientes educacionais, mercado de trabalho ou socialmente (Berberi & Fracaro, 2022).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), consagra o artigo (art.º 9) à acessibilidade, que abrange, por exemplo, a promoção do acesso às pessoas com incapacidade a novas tecnologias e sistemas de informação e comunicação, assim como o seu desenho, desenvolvimento, produção e distribuição acessíveis, isto é, um custo mínimo. Consta, igualmente, daquele documento, a noção de desenho universal, respeitante ao desenho dos produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptação ou desenho especializado (que não exclui os dispositivos de assistência a pessoas com incapacidade sempre que seja necessário). Na prática, não há uma efetivação destes componentes. Berberi e Fracaro (2022) afirmam que os distintos ambientes ainda não estão adequados para atender indistintamente a todas as pessoas, o que significa que o desenho universal não está executado, existindo barreiras quer no ambiente físico e arquitetónico, quer no digital. O maior desafio em relação à acessibilidade encontra-se mesmo na sociedade, com o preconceito e desinformação existentes. Ainda que sejam necessários mais esforços, associado também aos custos, é importante o reconhecimento da diferença e da dignidade de todas as pessoas (pela sociedade e pelo Estado), e tomar em consideração o papel da tecnologia para um futuro melhor das pessoas com incapacidade, por todas as suas potencialidades – veja-se o exemplo dos ambientes inteligentes, de casas a cidades (Berberi & Fracaro, 2022).

Retomando o contexto escolar, há vários exemplos de tecnologias de suporte benéficas para os alunos. Em casos de dificuldades visuais, é possível a sua mitigação através de programas de conversão dos textos em áudio (daí também a importância de acompanhar os elementos visuais de texto), recursos de ampliação e leitura de tela e impressora *Braille*; em dificuldades auditivas, por exemplo, programas de transcrição de áudio, legendagem e *software* de avisos visuais. Nos casos de limitações motoras, teclados adaptados, ratos, ponteiros de cabeça, etc. (Costas & Lorensi, 2013; Ribeiro, 2020); nos problemas de comunicação, os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC); entre outras problemáticas (e.g.: dificuldades de aprendizagem, incapacidade intelectual, sobredotação), incluindo ainda os alunos hospitalizados que podem usufruir de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (Ribeiro, 2020).

Em suma, as tecnologias e o EaD, este último que representa uma nova estratégia ao nível do ensino-aprendizagem, podem ser grandes aliados da redução/eliminação de barreiras à comunicação, à informação e à interação junto dos objetos do conhecimento (Costas & Lorensi, 2013). Neste sentido, o uso da tecnologia contribui para a superação de limitações funcionais e problemas de aprendizagem, possibilitando a aquisição de competências e desenvolvimento, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um e promovendo a autonomia, produtividade, participação e inclusão académica e social. A sua relevância ao serviço da educação, quer para os professores, quer para os alunos, no sentido da equidade, é notável. Mais do que isso, e em particular as tecnologias de apoio, alargam as possibilidades ao nível das capacidades individuais

nos diferentes contextos de vida, favorecendo a plena inclusão (Berberi & Fracaro, 2022; Costas & Lorensi, 2013; Ribeiro, 2020).

3. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA PANDEMIA: O CASO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

A pandemia por COVID-19 (2020) reclamou uma transformação repentina da forma de realização do ensino, do presencial para o remoto, o que implicou uma adaptação das instituições, para atenuar danos pedagógicos e assegurar qualidade nos processos de ensino-aprendizagem. Os profissionais de educação necessitaram de recorrer a plataformas digitais para os momentos síncronos e disponibilizar atividades para os momentos assíncronos nos AVA, convertendo-se as turmas em comunidades virtuais. Todavia, a urgência da situação, aliada à falta de preparação das instituições e dos profissionais, levou a que se tenha dado, sobretudo, a passagem do ensino presencial para o remoto, mantendo práticas não adequadas a uma educação digital em rede, baseadas na transmissão, com utilização instrumental dos recursos tecnológicos (Pimentel & Miranda, 2023).

Saraiva e Cruz-Santos (2021b), com 64 alunos com perda sensorial auditiva e idades entre os 2 e os 19 anos, concluíram que o acesso aos meios tecnológicos necessários no EaD teve influência na assiduidade às aulas síncronas (com assiduidade total por parte dos alunos que se encontravam num dos últimos três anos de escolarização). Num estudo anterior (Saraiva & Cruz-Santos, 2021a), apesar de resultados similares (acesso aos recursos tecnológicos, ainda que por vezes partilhados), alertou-se para as dificuldades relacionadas a questões de acessibilidade aos conteúdos – falta de tradução para a Língua Gestual Portuguesa (LGP); não acesso a imagens, gráficos e outros suportes visuais, no caso dos alunos cegos; assim como ausência de apoio pedagógico ou técnico especializado.

Medeiros e Tavares (2021) num trabalho sobre auto percepções relativas à experiência escolar no decurso da pandemia, de dois alunos com incapacidade intelectual (II) (19 e 26 anos), salientaram os défices no uso da linguagem (leitura, escrita e oralidade), não obstante a sua atenuação através de estratégias didáticas simples. São exemplos permitir a gravação das aulas, optar predominantemente pela utilização de imagens e por questões de escolha múltipla, incluindo como forma de avaliação (permitem verificar o conhecimento adquirido e proporcionam maior conforto ao aluno para responder) e alargar os prazos de entregas das atividades. Num dos casos, o estudante também solicitou o envio das tarefas e orientações pelo *WhatsApp*, facilitando o acompanhamento dos conteúdos. De enfatizar que estes aplicativos e redes sociais redefinem as maneiras atuais de educar, com particular destaque nas aulas não presenciais. As várias estratégias, incluindo o acompanhamento contínuo e individualizado, demonstraram-se essenciais para a valorização da autonomia e respeito do ritmo individual.

Neta et al. (2020), num estudo com professores do atendimento educacional especializado, no Brasil, constataram a ausência de orientações, de recursos tecnológicos, de plataformas educativas e de internet para alunos e professores. Alternativamente, a utilização dos recursos digitais pessoais, de aplicativos de conversas (para disponibilização de atividades) e atividades impressas, revelaram-se insuficientes para um efetivo acesso ao currículo, além dos “prejuízos irrecuperáveis do ponto de vista social” (p. 42). Paralelamente, verificou-se, segundo as autoras, uma baixa participação dos alunos e das famílias nas atividades propostas pela escola, também devido às dificuldades dos pais ao nível das competências tecnológicas. Enfatiza-se, neste âmbito, a relevância da parceria entre as famílias e as instituições escolares (Medeiros & Tavares, 2021).

Também na investigação de Bueno et al. (2022), com docentes de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), do Brasil, foi enfatizado o esforço dos professores durante o ensino remoto, no sentido da adaptação dos seus procedimentos para auxiliar os ENEE (planeamento colaborativo, modificações na prática e nos materiais, na avaliação, etc.). Não obstante, existiu o desafio da organização das estratégias aliado à impreparação para lidar com os recursos digitais (ainda que reconhecido o seu auxílio no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, na comunicação com os alunos e na disponibilização de materiais). Foram considerados, neste âmbito, quer aspetos positivos quer desafiadores no que respeita às tecnologias e ao ambiente virtual.

De certa forma, no período da pandemia por Covid-19, as circunstâncias – que abrangeram a mediação à distância, afastamento do espaço escolar, ausência de práticas pedagógicas individualizadas, interrupção dos processos terapêuticos, falta de interação entre pares/limitações na socialização e na participação – expuseram as fragilidades na inclusão dos ENEE, já presentes no quotidiano escolar e que foram amplificadas no EaD (Neta et al., 2020). Também Bueno et al. (2022), e Leite et al. (2022), afirmam que este contexto ampliou os desafios, com maior manifestação das desigualdades de acesso à tecnologia, à informação e ao conhecimento aos quais a educação inclusiva tem de fazer.

Em vários países, incluindo Portugal, foi observada, antes de mais, a falta de equipamento adequado à concretização do EaD no contexto domiciliário, associado ao baixo estatuto socioeconómico e/ou às habilitações académicas dos pais (Saraiva & Cruz-Santos, 2021b). Não obstante, outros fatores são também evidenciados na não adesão de alunos com NEE ao EaD, entre eles, a inadequação das tarefas propostas às especificidades, a ausência de *feedback* dos professores e, ainda, a inexistência de contacto regular entre professores/responsáveis escolares e as famílias/os próprios alunos (Saraiva & Cruz-Santos, 2021b). Conclui-se que, para a eficácia do EaD, são indispensáveis a acessibilidade técnica (equipamentos, como computadores e *tablets*, e internet) e a acessibilidade pedagógica (adaptações de materiais e na transmissão dos conteúdos). Sobretudo nas NEE, sem a necessária adaptação, há o risco de desmotivação, frustração, aprendizagens pouco significativas, e até de abandono escolar, condições opostas à inclusão (Saraiva & Cruz-Santos, 2021a).

4. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA PANDEMIA: CENÁRIO DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

No que concerne à inclusão académica e social é fundamental não esquecer os ENEE a frequentar o ensino superior. O “silenciamento” comprova, nas palavras de Pimentel e Miranda (2023), a “invisibilidade” deste segmento da população, demonstrando a inapropriada responsabilização dos estudantes pelo insucesso académico, ao invés da responsabilidade institucional de assegurar condições para a aprendizagem, participação e inclusão. Reforça-se a indispensabilidade da existência de políticas públicas, recursos/materiais especializados e medidas de acessibilidade (Leite et al., 2022), ou seja, ações comprometidas com o direito inalienável à educação, retirando este grupo da “invisibilidade” (Neta et al., 2020). Quanto à vivência do EaD durante a pandemia por Covid-19, os ENEE do ensino superior, mais uma vez, foram esquecidos, sendo possível observar a insuficiente informação acerca da temática. De acordo com o Inquérito às NEE nos Estabelecimentos de Ensino Superior –2021/2022, da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2022), existiu um maior número de ENEE no nosso país a deixar os estudos (323; acréscimo de 7,1% em relação ao ano anterior) e também um menor número a

diplomar-se (528; decréscimo de 19,7%), o que parece anunciar que esta experiência de EaD não terá sido muito positiva para estes estudantes.

Pimentel e Miranda (2023) demonstraram, igualmente, a escassez de produção científica (no Brasil) sobre a inclusão de ENEE na educação superior, no ensino remoto emergencial, além de focada apenas na incapacidade visual e auditiva. E apesar da literatura descrever a existência de investimento em recursos digitais acessíveis, foi conferido pouco relevo em acessibilidade ao nível das metodologias de ensino com recurso à tecnologia.

No estudo de Leite et al. (2022), a nível de impacto menos favorável do EaD na pandemia, foi revelado pelos ENEE do ensino superior (Brasil) uma maior preocupação com a aprendizagem e a formação, nomeadamente, apreensão com a falta de aulas práticas. Foi também relatado um desfasamento na socialização, e até alguma solidão. É de ressaltar a importância das interações para o desenvolvimento de competências sociais e para a formação sem práticas discriminatórias e excludentes (Leite et al., 2022). Nesta perspetiva, Menezes e Araújo (2022) colocam, de igual modo, dúvidas em relação à mediação *online* pelo potencial segregador, com o isolamento no ambiente domiciliário, e de desvalorização social da diversidade, mediante a menor convivência com a diferença proporcionada pelo ambiente escolar. Não obstante, os estudantes inquiridos na pesquisa de Leite et al. (2022), referiram maior união e disponibilidade dos colegas para a entretajuda, ao estarem em casa e comunicarem facilmente entre si.

Neste período, foram, ainda, narradas dificuldades de adaptação à mudança e à tecnologia (para discentes e docentes), sendo que os alunos indicaram mesmo algum receio com o uso das ferramentas tecnológicas para o acesso/acompanhamento das aulas. Existiu uma perceção de acumular de tarefas e uma necessidade de maior esforço e mais estudo (“em dobro”) para acompanhar os conteúdos, em alguns casos também associado a maior desconcentração nas aulas *online* – ainda que deva ser considerada a influência de fatores como o espaço de estudo, a presença da família e a gestão da rotina. Neste sentido, a experiência do ensino remoto foi maioritariamente classificada com adjetivos negativos (e.g. “complicada”), pautando-se, segundo os próprios, por uma maior exigência de trabalho e na aprendizagem. Foram, assim, escassas as ações inclusivas desenvolvidas para responder às necessidades específicas dos ENEE (Leite et al., 2022).

Apesar de tudo isso, os estudantes configuraram algumas potencialidades, além da maior entretajuda já referida, designadamente: maiores facilidades de locomoção, associadas ao maior controlo e conforto do ambiente doméstico (o que também demonstra a falta de acessibilidade na deslocação até à universidade e na própria instituição); ser inovador e permitir a abertura para novas formas/possibilidades de aprendizagem (Leite et al., 2022). Pimentel e Miranda (2023) também ilustram o impacto positivo do EaD no caso dos alunos cegos, em que a literatura preconiza que a disponibilização do material a ser usado nas aulas em AVA otimiza o tempo de estudo e o acesso a vídeos sobre temáticas distintas, providenciados pelas instituições de ensino, beneficia o entendimento dos conteúdos (Pimentel & Miranda, 2023).

É perceptível, como em relação aos outros níveis de ensino, que há vantagens e desvantagens do recurso à tecnologia na educação. A base prevalece a mesma, isto é, as primeiras devem ser aproveitadas e as segundas ultrapassadas, o que implica sempre diversidade e flexibilidade de estratégias na intervenção com todos e cada aluno, que parece ser um dos principais aspetos a condicionar o EaD. Além do mais, se tanto esta modalidade como a educação presencial têm benefícios, devemos conciliar ambas.

Importa trazer à discussão a opção pelo *b-learning*, que possibilita a aquisição de conhecimentos aliada a uma melhor gestão do tempo e recursos. Portanto, os estudantes, com os

seus compromissos individuais a gerir, envolvem-se nos ambientes de aprendizagem sem dispensar os momentos presenciais de interação. Este regime também permite uma maior autonomia, organização, flexibilidade e participação do sujeito no processo e decisões (Costa & Monteiro, 2022). Além do mais, a investigação evidencia que, para a concretização da acessibilidade, não se pretende que a educação *online* substitua definitivamente o ensino regular (Menezes & Araújo, 2022).

5. DIRETRIZES/PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

As desigualdades presentes na sociedade podem inviabilizar a modalidade de EaD e ir de encontro à democratização do ensino. A falta de equipamentos tecnológicos e as fragilidades no manuseamento das ferramentas informáticas, por exemplo, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem (Medeiros & Tavares, 2021; Neta et al., 2020; Saraiva & Cruz-Santos, 2021a, 2021b). Se as competências digitais são incontornáveis no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, também o são no EaD (Saraiva & Cruz-Santos, 2021b). Além disso, apesar da evolução das telecomunicações, ainda persistem, de acordo com Barbante et al. (2024), paradigmas de educação, tecnologia de comunicação educacional, bem como cursos à distância que se centram em práticas baseadas na pedagogia de transmissão, “de um para muitos”. Mais uma vez, é fundamental o acompanhamento dos alunos e a promoção de adaptações na acessibilidade a nível instrumental, isto é, com a disponibilização de equipamentos e recursos, e, igualmente, a nível comunicacional, metodológico, atitudinal e programático (Pimentel & Miranda, 2023), a já designada acessibilidade técnica e pedagógica (Saraiva & Cruz-Santos, 2021a).

As condições de acessibilidade são também no EaD um dos pilares da inclusão, uma vez que com o distanciamento físico do docente e dos pares podem ser verdadeiramente criadas situações discriminatórias e de exclusão (Pimentel & Miranda, 2023). Por isso, as instituições escolares devem antecipar fragilidades e não “perpetuar” estas situações. A verdade é que as limitações do ensino presencial podem ser transferidas para a modalidade à distância (Medeiros & Tavares, 2021) e se, relativamente à disponibilidade do professor na sala de aula, já existem dificuldades na formulação do conteúdo e implementação de estratégias inclusivas, isso é igualmente transportado para o *online*, a juntar a outras barreiras como seja o manuseamento das ferramentas digitais (Neta et al., 2020). Aliás, o ensino remoto emergencial tornou claro os vários obstáculos enfrentados pelos docentes, entre eles, a pouca ou nenhuma formação para este modo de ensino (assim como a sobrecarga de trabalho, conciliação com a rotina familiar e, ainda, falta de espaço ou mobiliário adequado). Nesta lógica, além da promoção de condições de trabalho, é crucial a formação contínua e capacitação dos docentes (Bueno et al., 2022).

Não só do ponto de vista da tecnologia, mas em termos de metodologias, Bueno et al. (2022) consideram que a diferenciação pedagógica seria muito menos desafiadora e custosa se os professores contassem com mais formação e mais apoios de profissionais especializados, assim como se as instituições regulamentassem mais eficazmente as práticas de planeamento individualizado e as estratégias de diferenciação, para “que o ensino saísse do imprevisto e caminhasse para a intencionalidade que ele demanda” (Bueno et al., 2022, p. 18). Medeiros e Tavares (2021), por sua vez, enfatizam a sensibilidade dos profissionais para, a partir da atenção às particularidades, conseguir uma mudança real, identificando as dificuldades sem as transformar em limitações. Ou seja, a heterogeneidade implica a adoção de estímulos adequados para que se reconheçam/superem angústias e se potencie a aprendizagem e o sentido de competência. Portanto, também no ensino remoto, os acompanhamentos individualizados são fundamentais,

possibilitando um contacto próximo e, desta forma, o desenvolvimento de estratégias mais adequadas às reais necessidades (Medeiros & Tavares, 2021).

Nesta lógica, o EaD apela, no sentido de uma educação inclusiva, à importância das interações e das relações de troca, mediadas por professores ou estudantes com mais experiência, de forma a favorecer o desenvolvimento dos ENEE. Neste âmbito, esta modalidade de ensino deve considerar o modelo social, não podendo restringir a participação igualitária dos alunos no acesso ao currículo e à aprendizagem, pois os efeitos serão adversos a curto e longo prazos (Neta et al., 2020). Assistir às aulas síncronas e assíncronas, ou até “fazer parte” de grupos de conversas, não significa a inclusão dos alunos, quando não são efetivadas ações de respeito às diferenças em prol da participação de todos (Menezes & Araújo, 2022; Neta et al., 2020). Todavia, não se deve, segundo Neta et al. (2020), cair no erro de tornar a adaptação das atividades num fator de discriminação e exclusão, através do não acesso aos mesmos conteúdos pelos ENEE que os demais alunos.

Há, deste modo, orientações mais gerais que podemos tomar em atenção na educação *online* de forma a que todos os alunos possam acompanhar identicamente as matérias, como sintetizadas por Pimentel e Miranda (2023): manter a câmara ligada quando se está a falar, para permitir a leitura labial por estudantes com dificuldades auditivas; enviar e-mail para a turma, de maneira a reforçar avisos que tenham sido fornecidos nos momentos síncronos; descrever imagens, figuras ou gráficos, aos quais os alunos cegos não têm acesso; tornar acessíveis todos os materiais disponibilizados – podem também ser pertinentes *softwares* editores de arquivos em PDF, *softwares* leitores de tela (ainda que insuficientes no acesso a imagens – daí a importância da audiodescrição) ou outros. Para o verdadeiro acesso à aula, e não somente “integração” nas salas virtuais, faz-se também necessário o apoio do intérprete (em casos de surdez) ou a existência de audiodescrição (dirigida às pessoas cegas) (Menezes & Araújo, 2022).

É pertinente retomar o exemplo da pandemia por Covid-19, sendo que, no nosso país, durante a telescola, verificou-se alguma falta de entendimento dos conteúdos abordados devido ao insuficiente espaço ocupado pelo intérprete de LGP na televisão, que deveria ser aumentado para metade do ecrã, ou, em alternativa, estar presente no estúdio ao lado do professor (Saraiva & Cruz-Santos, 2021a). Particulariza-se, igualmente, a importância da audiodescrição, ferramenta que seria muito pertinente no EaD, uma vez que possibilita que, enquanto os alunos normovisuais recorrem a um suporte visual e leitura do texto que o descreve, o aluno cego pode alcançar a informação através do toque e do som. Estes autores também advertem que tem sido necessário o apoio de um professor especializado para a interpretação de diagramas táteis e anotações em *Braille*, ou seja, os alunos não acedem sozinhos à informação. Neste âmbito, referem o exemplo inovador do projeto liderado pelo *Royal National College for the Blind*, de possibilidade de aceder a gráficos visuais através do toque e do som, a partir de diagramas táteis com arquivos de som integrados. Mencionam, igualmente, a empresa Sertec, em Portugal, de criação de sintetizadores de voz para computadores pessoais, porém sem a funcionalidade de descrever oralmente materiais gráficos, o que parece algo que não virá a desenvolver-se brevemente em língua portuguesa.

Sucintamente, para conseguir um ensino inclusivo mediado pela tecnologia, são cruciais: i) disponibilização de recursos tecnológicos quer para os alunos quer para os professores (Neta et al., 2020); ii) ampliação das ferramentas tecnológicas acessíveis; iii) formação dos docentes e técnicos para o uso da tecnologia, incluindo de suporte; iv) aumento dos investimentos institucionais nas equipas de acessibilidade, a fim do desenvolvimento de recursos multimédia acessíveis; v) efetivação de práticas/estratégias flexíveis/adaptadas (Medeiros & Tavares, 2021; Pimentel &

Miranda, 2023); e vi) maior presença de profissionais especializados para contornar determinadas dificuldades (e.g. leitor ou transcritor de texto) (Medeiros & Tavares, 2021).

Relativamente à partilha de boas práticas de acessibilidade digital, referenciamos o Projeto “Acessibilidades” da Universidade Aberta, de inclusão e colaboração entre estudantes e antigos estudantes com dificuldades físicas e sensoriais de acesso aos cursos (que decorrem inteiramente *online*) (Universidade Aberta, 2024). Mencionamos, igualmente o Instituto Politécnico de Viseu, tendo sido atribuído ao seu portal *web* o Selo Prata de Usabilidade e Acessibilidade – 2.^a posição no ranking dos Estabelecimentos de Ensino Superior, pertencendo a 1.^a ao Instituto Politécnico de Lisboa (Observatório Português da Acessibilidade Web, 2024).

CONCLUSÃO

A transformação tecnológica invade todos os setores da sociedade. Neste sentido, também no campo da educação, é requerida a utilização da tecnologia para acompanhar a inovação dos tempos, seja por parte dos docentes ou dos discentes. Concretamente em relação ao EaD, estando cada vez mais presente na formação contínua, há que ponderar como aproveitar esta nova realidade em prol da inclusão. Entende-se que, apesar de algumas questões adicionais, como a maior/menor facilidade em lidar com a tecnologia, as dificuldades às quais tem de fazer frente configuram-se idênticas às do ensino presencial – inexistência de flexibilidade pedagógica e de acessibilidade. Neste entendimento, independentemente da modalidade, o que parece inviabilizar o sucesso da aprendizagem, em particular dos ENEE, é a falta de atenção às particularidades dos alunos, tanto no planeamento como na dinamização das aulas. É de destacar a potencialidade dos recursos digitais para a alteração das práticas educacionais, de forma a torná-las mais estimulantes e inclusivas, ao permitirem adequar estratégias e ultrapassar barreiras à participação igualitária.

O ensino superior é um contexto onde o número de ENEE tem aumentado, mas “esquecido” em matéria de inclusão e também de investigação, além da oferta crescente de cursos a distância. Recorrendo ao exemplo do EaD na situação emergencial da pandemia, conclui-se que foram escassas as ações inclusivas para dar resposta aos ENEE, o que tornou a experiência menos positiva, ainda que com relatos de obviar dificuldades de locomoção, aliados ao entendimento desta abordagem como inovadora e promotora da abertura para novas possibilidades de aprendizagem. Provavelmente, estas vantagens seriam mais proeminentes se tivesse existido maior atenção às especificidades destes estudantes, incluindo adaptações na utilização da tecnologia. Além do mais, parece-nos pertinente a opção pelo *b-learning*, que permite combinar forças do ensino presencial e do EaD. Neste âmbito, é fundamental, ainda, que a investigação dê voz aos ENEE, a transitar ou já a frequentar o ensino superior, incidindo nas suas perceções em relação a estas modalidades e recursos de formação, para identificar dificuldades e potencialidades, assim como expectativas de futuro. Por outro lado, os restantes intervenientes, como é o caso dos formadores, não podem ser esquecidos, quer em termos de auscultação, quer de necessidades de formação. Porém, no seio das dúvidas e inseguranças, há uma certeza: as instituições de ensino superior (IES) devem assumir o potencial da tecnologia e do EaD na resposta ao crescente desafio da educação inclusiva. Mais ainda, as IES devem liderar esse processo, em razão da obrigação acrescida decorrente do *know how* científico que fundamenta as práticas e lhes confere posição de destaque no panorama do sistema educativo. Alguns exemplos de boas práticas, mesmo que impulsionados pela pandemia COVID-19, são inspiradores, mas a experiência de outras realidades que não as abrangidas pela pesquisa que sustentou este trabalho (em língua portuguesa) será um contributo a explorar.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M., Reis, R., & Santos, T. (2018). Educação inclusiva: uma garantia consagrada pelo estatuto da pessoa com deficiência. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 15(25), 19-39. <https://doi.org/10.22481/ccsa.v15i25.3979>
- Barbante, C., Oliveira, L., & Tumbo, D. (2024). Os desafios da universalização da educação à distância no ensino superior. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (26), 1-20. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15894>
- Berberi, M., & Fracaro, B. (2022). Pessoas com deficiência, acessibilidade e tecnologia: entre possibilidades e desafios para a inclusão. *Pensar – Revista de Ciências Jurídicas*, 27(4), 1-14. <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2022.11972>
- Bueno, M., Leite, G., Vilaronga, C., & Mendes, E. (2022). Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. *Educação em Revista*, 38, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0102-469833814>
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Parecer: Estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior*. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_EstudantesNEEEnsino_Superior.pdf
- Costa, R., & Monteiro, A. (2022). Aprendizagem ao longo da vida: percepções sobre o b-learning na formação pedagógica inicial de formadores. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 5(1), 1-21. <http://hdl.handle.net/10400.2/12381>
- Costas, F., & Lorensi, V. (2013). Educação a distância e a inclusão de estudantes com deficiências: algumas considerações. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889649>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República: 1.ª série, n.º 129. http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República: 1.ª série, n.º 129. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Dias-Trindade, S., & Mill, D. (2019). Educação em tempos de humanidades digitais: Algumas aproximações. Em S. Dias-Trindade & D. Mill (Orgs.), *Educação e humanidades digitais: Aprendizagens, tecnologias e cibercultura*. Imprensa da Universidade de Coimbra (pp. 9-23). <https://dl.uc.pt/handle/10316.2/47408>
- Direção-Geral da Educação. (2024). *O que é o Blended Learning (b-learning) e o Electronic learning (e-learning)?* <https://apoioescolas.dge.mec.pt/faq/4-o-que-e-o-blended-learning-b-learning-e-o-electronic-learning-e-learning>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2022). *Inquérito às NEE nos Estabelecimentos de Ensino Superior – 2021/2022*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6577346f1c5ebb42fe23c929>
- Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (ENIPD 2021-2025). <https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf>
- Leite, L., Paparella, D., & Souza, A. (2022). Avaliação do ensino remoto para estudantes do Ensino Superior com deficiência no contexto da pandemia. *Horizontes*, 40(1), 1-28. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1440>
- Machado, M., Santos, P., & Espe-Sherwindt, M. (2020). Inclusion of people with intellectual and developmental disabilities in higher education: Literature contributions in the European context. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (20), 143-165. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9688>
- Medeiros, L. R., & Tavares, L. (2021). Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. *Linguagem em Foco*, 12(3), 150-171. <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4370>

- Menezes, J., & Araújo, L. (2022). Tecnologia adaptativa e direito à educação de crianças com deficiência: críticas e desafios da mediação educacional on-line. *A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional*, 22(88), 233-262. <https://doi.org/10.21056/aec.v22i88.1596>
- Moreira, L. F. (2022). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 140-157. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.30876>
- Neta, A., Nascimento, R., & Falcão, G. (2020). A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de COVID-19: a invisibilidade dos invisíveis. *Interacções*, 16(54), 25-48. <https://doi.org/10.25755/int.21070>
- Observatório Português da Acessibilidade Web. (2024). *Diretório: Estabelecimentos de Ensino Superior (EES)*. <https://observatorio.acessibilidade.gov.pt/directories/2>
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pimentel, S., & Miranda, T. (2023). Estudantes com deficiência no ensino remoto: notas sobre práticas construídas na educação superior. *Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 21(1), 64-84. <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2021v21n1ID30831>
- Quelhas, M., Mesquita, M., & Segura, M. (2019). As TIC no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Portugal: uma perspetiva. *Revista Educação Especial em Debate*, 4(8), 65-75. <http://hdl.handle.net/10400.11/7245>
- Ribeiro, J. (2020). As TIC e as Tecnologias de Apoio na educação de pessoas com necessidades educativas especiais. Em IEFP & CITEFORMA (Eds.), *Novas tecnologias de informação ao serviço do ensino/formação: Atas do Ciclo de Seminários sobre Tecnologias no Ensino/Formação* (pp. 37-41). <http://hdl.handle.net/10400.8/5711>
- Saraiva, J. P., & Cruz-Santos, A. (2021a). Ensino à distância e Necessidades Educativas Especiais: caminhos cruzados por uma pandemia. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(45), 371-380. <https://hdl.handle.net/1822/75965>
- Saraiva, J. P., & Cruz-Santos, A. (2021b). Um estudo nacional sobre o ensino à distância aplicado em alunos com deficiência auditiva e deficiência visual face à COVID-19. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 8(2), 149-160. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n2.p149-160>
- Universidade Aberta. (2024). *Acessibilidade*. <https://portal.uab.pt/acessibilidade/>
- Ziliotto, D. (2020). Os estatutos institucionais como dispositivos para o percurso universitário de estudantes com deficiência. *Interfaces da Educação*, 11(33), 386-406. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4161>

