

Formar para incluir: um programa nacional de capacitação de formadores

Training for Inclusion: A National Program for Educator Training

Formación para la Inclusión: Un Programa Nacional de Capacitación de Formadores

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal.
CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação - Pólo literacia digital e inclusão social)
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Susana Colaço

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal.
CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação - Pólo literacia digital e inclusão social)
susana.colaco@ese.ipsantarem.pt

Lia Pappámikail

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
CIEQV (Centro de Investigação em Qualidade de Vida)
lia.pappamikail@ese.ipsantarem.pt

Marisa Correia

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
CIEQV (Centro de Investigação em Qualidade de Vida)
marisa.correia@ese.ipsantarem.pt

Inês Cardoso

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
CIEQV (Centro de Investigação em Qualidade de Vida)
ines.cardoso@ese.ipsantarem.pt

Resumo

Neste artigo, dar-se-á conta da experiência de construção e implementação de um programa de capacitação, com base nos resultados do seu processo de avaliação, em particular os inquéritos por questionário preenchidos pelos formandos. Esta experiência resultou de um conjunto de opções, centradas no princípio de coconstrução de um processo formativo que incluiu a aferição da sua pertinência no quadro da promoção da qualidade e eficiência do sistema de educação e formação, designadamente no que concerne à problematização e disponibilização de instrumentos para a concretização de uma escola plenamente organizada, em todas as suas

dimensões, numa perspetiva inclusiva. Abordar-se-ão dois eixos fundamentais: i. produção de recursos de apoio à educação inclusiva, concebidos na ótica da capacitação de docentes, numa perspetiva não prescritiva, mas no sentido da reflexão, da tomada de decisão consciente e da adoção de práticas educativas com suporte efetivo no conhecimento disponível; ii. reforço do investimento na capacitação de docentes - incluindo, naturalmente, os que presentemente desempenham funções de administração - em matéria de equidade, segundo critérios de inclusão e justiça escolar, por forma a contribuir para o reconhecimento das dimensões política, ética e deontológica do exercício profissional de funções públicas, para o apoio à ação das escolas, nomeadamente, para a promoção de ambientes educativos e de práticas mais inclusivas.

Palavras-chave: ambientes de aprendizagem inclusivos; diversidade; educação inclusiva; equidade; formação.

Abstract

In this article, the experience of building and implementing a training program will be reported, based on the results of its evaluation process, in particular the surveys filled in by the trainees. This experience resulted from a set of options, centered on the principle of co-construction of a training process that included assessing its pertinence within the framework of promoting the quality and efficiency of the education and training system, namely with regard to problematizing and making available instruments for the realization of a fully organized school, in all its dimensions, from an inclusive perspective. Two fundamental axes will be addressed: i. production of support resources for inclusive education, conceived from the perspective of training teachers, from a non-prescriptive perspective, but in the sense of reflection, conscious decision-making, and the adoption of educational practices with effective support in the available knowledge; ii. reinforcement of investment in the training of teachers - including, naturally, those who currently perform administrative functions - in terms of equity, according to criteria of inclusion and school justice, in order to contribute to the recognition of the political, ethical and deontological dimensions of professional practice of public functions, to support the action of schools, namely, to promote more inclusive learning environments and practices.

Keywords: inclusive learning environments; diversity; inclusive education; equity; training.

Resumen

En este artículo, se presentará la experiencia de construcción e implementación de un programa de capacitación, basado en los resultados de su proceso de evaluación, en particular las encuestas por cuestionario completadas por los participantes. Esta experiencia surgió de una serie de opciones centradas en el principio de la coconstrucción de un proceso formativo que incluyó la evaluación de su relevancia en el marco de la promoción de la calidad y eficiencia del sistema de educación y formación, especialmente en lo que respecta a la problematización y la disponibilidad de herramientas para la realización de una escuela plenamente organizada en todas sus dimensiones desde una perspectiva inclusiva. Se abordarán dos ejes fundamentales: i. la producción de recursos de apoyo a la educación inclusiva, concebidos desde la perspectiva de la capacitación de docentes, no de manera prescriptiva, sino en términos de reflexión, toma de decisiones conscientes y adopción de prácticas educativas respaldadas por el conocimiento disponible; ii. el fortalecimiento de la inversión en la capacitación de docentes, incluyendo, naturalmente, a aquellos

que actualmente desempeñan funciones administrativas, en asuntos de equidad según criterios de inclusión y justicia escolar, con el fin de contribuir al reconocimiento de las dimensiones políticas, éticas y deontológicas del ejercicio profesional de funciones públicas, en apoyo a la acción de las escuelas, en particular, para promover entornos educativos y prácticas más inclusivas.

Palabras clave: Ambientes de aprendizaje inclusivos; diversidad; educación inclusiva; equidad; formación.

Introdução

A educação inclusiva tem vindo a ser reconhecida como uma meta a atingir pelos sistemas educativos em todo o mundo. Tal exige ajustes, algumas mudanças, não só na forma de perspetivar o papel e as funções da escola, do currículo, dos docentes e de outros atores no processo educativo, mas também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos numa lógica de corresponsabilização.

Internacionalmente, este tema é foco central da Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS). A Educação é um objetivo em si e um meio para atingir os outros ODS, justificando o destaque dado a este quarto objetivo, que compromete os países a garantirem uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa e a promoverem oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas. Neste objetivo, apresenta-se um conjunto de dimensões que têm como premissa uma nova visão para a educação, com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica, bem como na responsabilidade e prestação de contas entre todos, tendo como finalidade “não deixar ninguém para trás” (UNESCO, 2017, p. 7).

Com efeito, a perspetiva contemporânea da Inclusão é que esta é essencial para a Equidade. E sabemos também que uma grande parte dos problemas do nosso mundo é originada por desigualdades geradoras de injustiças sociais. Na escola, é este o combate quotidiano: fazer com que a origem social, a etnia, a deficiência, o estatuto socioeconómico, o género, a religião, entre outros, não originem diferentes acessos a uma educação de qualidade, sendo que o que define uma educação de qualidade permanece, nalguns setores sociais, objeto de divergência. Por este motivo, dizemos que a Inclusão – na aceção de pertença e usufruto de ambientes de participação e aprendizagem comuns e de qualidade – é uma condição fundamental de um sistema educativo que se deseja justo e humano. Todos somos recursos/atores de inclusão e, se não fôssemos, estaríamos a defraudar as esperanças de quem acredita que a escola pode levar-nos mais longe (Rodrigues, 2022).

Justamente neste sentido surge, em Portugal, o Regime Jurídico da Educação Inclusiva – Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, atualizado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro – centrado no compromisso de construção de uma escola que, mitigando assimetrias, garanta a todos os alunos a oportunidade de aprenderem e de participarem em todos os contextos educativos, desenvolvendo sentido de pertença. Em suma, uma escola assente no respeito pela pluralidade, num modelo educativo de coconstrução e articulação, através da adoção de percursos diferenciados, onde todos os alunos têm possibilidades de desenvolver as suas competências e aprendizagens essenciais - sig-

nificativas, contextualizadas e motivantes, mobilizando-se toda a escola para a inclusão - *the whole school approach* (Ainscow & Booth, 2015). Ora, um tal desígnio não se concretiza sem controvérsia e, sobretudo, sem um conjunto complexo de mudanças a múltiplos níveis: nas culturas de escola, nas culturas profissionais e práticas pedagógicas, na organização e administração da Escola, na mobilização e implicação de todos os agentes envolvidos na escola (Pappámikail & Beirante, 2022).

De facto, do ponto de vista normativo, a inclusão, como mandato primordial da Escola, parece ser consensual, pelo que, adicionalmente, nunca se produziu tanto conhecimento nem se acumulou tanta experiência na criação e gestão de uma escola inclusiva. No entanto, continua a haver inúmeras e diárias dificuldades na concretização deste desiderato. Por essa razão, urge (re)pensar não só “o que” se faz, mas também o “como” se faz, e apostar em dinâmicas que favoreçam a aprendizagem ativa dos alunos, numa escola capaz de se renovar e de inovar. Enfatiza-se, uma vez mais, que a possibilidade de autonomia e flexibilidade curricular reforça o campo de ação das escolas e dos docentes, permitindo-lhes uma intervenção mais concertada com a realidade (Carvalho, 2020). É necessário aceitar o desafio; porém, como antecipou Perrenoud (2003), “quase toda a gente receia a mudança, por questões que são, em grande medida, racionais. Mudar é desaprender e aprender, enfrentar novas situações, resolver novos problemas, colaborar com parceiros desconhecidos. Há, por isso, muito trabalho e muitos riscos” (p. 22).

Se é verdade que a escola portuguesa se confronta com um exigente processo de mudança, é também indiscutível que este processo é pautado por tensões decorrentes de formas distintas de ler o mundo, remetendo para opções diversas que implicam a devida reflexão sobre a ação, para a ação (Cosme, 2019). Então, “mudar o quê e como? Eis a tarefa que a todos incumbe” (Santos, 2019, p. 9). É, por isso, fundamental preparar todos os docentes para a diversidade, equidade e inclusão (Brussino, 2021; Cerna et al., 2021; Pappámikail et al., 2022).

A pandemia de COVID-19 veio expor fragilidades e, noutros casos, ampliar desvantagens nos mais vulneráveis da sociedade, conduzindo a maiores adversidades e introduzindo reveses nas práticas educativas equitativas e inclusivas. Em consequência, foi percebida a necessidade urgente de reorganizar a escola e dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem, designadamente, a operacionalização dos princípios do regime jurídico da educação inclusiva, entendida num sentido mais amplo, ou seja, entrecruzando de forma flexível as dimensões sociais, económicas e culturais, e desconstruindo visões redutoras e limitativas acerca da inclusão educativa. Por fim, ainda que o ónus da inclusão para um futuro mais justo não deva ser só dos educadores e dos professores, o papel destes agentes educativos é crucial neste processo (Rodrigues, 2022).

É precisamente nesta encruzilhada que surge a experiência que neste artigo se pretende apresentar.

Contextualização da temática e linhas orientadoras

O Projeto Educação Inclusiva foi desenvolvido entre junho e dezembro de 2022 por uma equipa de docentes e técnicos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESE-IP Santarém) e coordenado pelo Ministério de Educação (ME), através da Direção-Geral da

Educação (DGE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.). Alicerça-se na qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para a promoção do sucesso escolar, designadamente no que concerne aos instrumentos para a concretização de uma escola plenamente organizada, em todas as suas dimensões, numa perspetiva inclusiva, e desenvolve-se em três eixos fundamentais:

- i. Produção de recursos de apoio à educação inclusiva – concebidos na ótica da capacitação de docentes, numa perspetiva não prescritiva, no sentido da reflexão, da tomada de decisão e da adoção de práticas educativas com suporte efetivo no conhecimento disponível;
- ii. Reforço do investimento na capacitação de docentes, incluindo, naturalmente, os que presentemente desempenham funções de administração e coordenação, e outros agentes educativos e sociais, em matéria de equidade, segundo critérios de inclusão e justiça escolar, por forma a contribuir para o reconhecimento das dimensões política, ética e deontológica do exercício profissional de funções públicas, para o apoio à ação das escolas, nomeadamente para a promoção de ambientes educativos e de práticas mais inclusivas;
- iii. Acompanhamento e apoio de e à proximidade entre escolas e comunidades através de projetos de investigação-ação a desenvolver nas escolas, sendo, numa primeira fase, dedicados à elaboração e aplicação de guias de reflexão sobre educação inclusiva e, numa segunda fase, dedicados ao planeamento, intervenção e monitorização em áreas identificadas pelas comunidades educativas e locais como deficitárias no âmbito da equidade e inclusão em educação.

A equipa da ESE-IPSantarém focou-se nos dois primeiros eixos (i e ii): por um lado, a produção de recursos de apoio à educação inclusiva e, por outro, o reforço da capacitação de docentes, de formadores/as que irão dinamizar a formação nas escolas e com as suas lideranças.

Objetivos

O conjunto de materiais desenvolvidos procurou gerar reflexão e iniciativas concretas de ação e envolvimento de diferentes interlocutores das comunidades educativas, através de lentes multidimensionais correspondentes aos pontos de vista e experiências de que são portadores/as (Brussino, 2021; Cerna, et al., 2021), valorizando, desta forma, a autonomia e o conhecimento dos atores acerca das suas realidades locais.

Desta forma, centrámo-nos no conhecimento profissional dos/as agentes educativos/as, muito vasto, e que a equipa reconhece e procurou sempre respeitar. Foi a partir deste conhecimento que se trabalhou, por meio de uma abordagem centrada em evidências e sustentadas na prática. Foi, por isso, claro, desde o início, que este era um desafio em que se tinha de flexibilizar a dimensão académica, de forma a apoiar o desenvolvimento profissional dos/as futuros/as forma-

dores/as com base no seu conhecimento profissional e na sua prática, propondo estratégias de discussão/reflexão com vista à criação de soluções contextualizadas. Houve, assim, um conjunto de pressupostos que nortearam este trabalho:

- a) Mobilizar a investigação/produção de conhecimento científico;
- b) Partir do conhecimento profissional dos/as docentes/formadores/as, não ignorando dificuldades, problemas e tensões;
- c) Instigar o desenvolvimento de processos investigativos contextualizados, de modo a centrar a prática em evidências sustentadas;
- d) Adotar estratégias que promovam a discussão/reflexão numa abordagem interpelativa, provocadora até, no sentido de gerar o “incómodo” como “gatilho” de mudanças na prática;
- e) Assumir um processo de coconstrução de modo a desencadear uma capacitação colaborativa em comunidades de aprendizagem (numa lógica de autorregulação partilhada);
- f) Promover a autoavaliação e a autoformação.

Procedimentos do projeto

Este processo envolveu a capacitação de 331 docentes do território nacional, futuros/as formadores/as, e 150 elementos da DGE, DGEstE, IGEC e ANQEP, I.P., num total de 481 participantes.

Para a conceção dos recursos, utilizou-se uma metodologia baseada na coconstrução, integrando contributos dos/as participantes na capacitação para uma melhoria contínua dos cinco *e-books* que foram construídos. Este processo de coconstrução assentou num paradigma construtivista de aprendizagem, procurando levar a cabo uma diversidade de abordagens promotoras de reflexão e discussão, reconhecendo as dificuldades, tensões e inquietações resultantes da implementação de um paradigma de educação inclusiva nas escolas portuguesas, valorizando o que se faz bem, ou seja, destacando o trabalho entendido como eficaz que é desenvolvido na comunidade educativa em prol da educação inclusiva. Deste modo se divulgam práticas bem-sucedidas que podem servir de inspiração a outros agentes educativos, se estimula a inovação, promovendo a reflexão sobre novas formas de agir em contexto educativo, suportadas em redes de trabalho e apoio, recursos e práticas já experimentadas no terreno, com o intuito, também, de aumentar a motivação e o sucesso dos agentes educativos e, conseqüentemente, das crianças e jovens.

Este processo formativo desencadeou-se em quatro etapas, a saber: i) conceção; ii) desenvolvimento; iii) implementação; iv) avaliação; explicitamo-las seguidamente.

A primeira etapa centrou-se na conceção e desenho global da proposta, considerando a dimensão científico-pedagógica como o foco principal na capacitação, a que se aliaram as tecnologias que complementaríamos as metas definidas. Assim, destaca-se o relevo atribuído à etapa de planeamento, que incluiu desde a concetualização do curso, à sua estrutura e coerência interna (dentro de cada módulo e intermódulos), os conteúdos a disponibilizar e sua sequenciação e organização, as atividades a desenvolver, as modalidades de avaliação e *feedback*, bem como os

diferentes recursos a construir. Desta etapa resultou um guião detalhado, orientador do trabalho a desenvolver nas etapas seguintes, definindo processos e tarefas e procedendo à sua atribuição pelos diferentes elementos da equipa alargada (científico-pedagógica e técnica). Este guião permitiu prosseguir para a etapa de desenvolvimento. Ainda nesta etapa inicial realizaram-se dez entrevistas com o propósito de recolher um conjunto de testemunhos de pessoas de diversas áreas e saberes (profissionais do/no ensino, encarregados/as de educação, alunos/as, outros parceiros e entidades da comunidade), que ofereceram diferentes perspetivas sobre os sentires, as ideias e as experiências do terreno no que diz respeito à educação inclusiva. Estas entrevistas foram fundamentais para enriquecer os materiais com relatos de experiências concretas das escolas portuguesas (salvaguardando o anonimato e confidencialidade na divulgação dos resultados, mas identificando o papel de cada participante), a partir das quais se reflete, de forma construtiva, em busca de respostas e soluções contextualizadas. Procurou-se, com esta estratégia, gerar um sentimento de familiaridade e proximidade, contrariando abordagens abstratas e meramente prescritivas, distantes das vivências e realidades dos atores.

Na segunda etapa, a de desenvolvimento, foram executadas as tarefas e processos previamente definidos. Os conteúdos foram desenvolvidos, os recursos educativos construídos e disponibilizados na plataforma de gestão do processo de ensino e de aprendizagem em suporte digital de forma a poderem ser utilizados em atividades de formação presenciais, em *blended learning* (combinação de sessões presenciais e a distância) e totalmente a distância (*e-learning*). Paralelamente, criaram-se cinco *e-books* (Figura 1) de suporte à formação a ser realizada a nível nacional nas áreas de: *Gestão da Educação Inclusiva* (Pappámikail & Beirante, 2022); *Diversidade, Equidade e Inclusão* (Pappámikail et al., 2022); *Desenho Universal para a Aprendizagem* (Pisca-lho et al., 2022); *A inclusão na sala de aula* (Correia et al., 2022) e *Ambientes de aprendizagem inclusivos* (Colaço et al., 2022).



Figura 1. *E-books* construídos no âmbito do projeto
Nota. Elaborada pelas autoras

Nesse sentido, procurámos disponibilizar, nestes *e-books*, sínteses teóricas e materiais sobre os conteúdos norteadores destes cinco módulos – como, por exemplo, testemunhos dos atores educativos, recursos audiovisuais, recursos pedagógicos e informativos, propostas de atividades

práticas – a par de questões às quais cada participante pudesse responder, num exercício de maior consciencialização e de monitorização de passos possíveis a dar, no sentido de melhorar as suas práticas de educação inclusiva e as da sua instituição escolar.

Antecipámos, desta forma, uma coconstrução destes *e-books*, assumindo um processo participativo destinado à recolha de contributos para a sua melhoria, de forma a promover uma progressiva autonomia dos/as (futuros/as) formadores/as, com a possibilidade de estes/as adaptarem quer os materiais para desenvolver em contexto de formação, igualmente propícios a um registo autoformativo, quer a modalidade de curta ou de longa duração. De facto, ficariam, deste modo, definidas as bases para os processos formativos subsequentes, tendo os (futuros/as) formadores/as responsáveis pela sua utilização/dinamização a liberdade para construir a narrativa formativa mais adequada ao público e contexto, selecionando os conteúdos e as propostas de atividade mais pertinentes.

Na terceira etapa, a de implementação, a equipa científico-pedagógica, sempre acompanhada de apoio técnico, desenvolveu a capacitação *online* prevista (trabalho síncrono e assíncrono), centrada em cada um dos *e-books* criados. Foram contempladas as horas de capacitação (6 horas/módulo – ação de curta duração - ACD) e previsto o acompanhamento e *feedback* a ser assegurado pelos membros da equipa de especialistas em cada um dos cinco módulos, explorando cada uma das temáticas dos *e-books*. A formação decorreu de 12 de outubro a 14 de dezembro de 2022 na plataforma *Moodle*. Adaptando algumas das propostas de atividade contidas nos *e-books*, e partindo de recursos diversificados como textos, vídeos, interpelações reflexivas e exemplos ilustrativos, os/as participantes foram convidados a refletir, anotar e fundamentar as suas respostas com situações ou atividades reais, bem como a contribuir para os *e-books* de base. Em cada um dos cinco módulos, foi realizado um *webinar*, com recurso à plataforma *Zoom*, com uma primeira etapa de natureza mais expositiva, contando com a participação de especialistas na área da educação inclusiva. Estes momentos síncronos incluíram, ainda, a oportunidade de trabalho em pequenos grupos, mediante guião previamente disponibilizado, com o intuito de promover a análise e discussão sobre as temáticas de cada módulo e a partilha de práticas. A capacitação foi acompanhada de uma avaliação contínua, por meio de inquéritos por questionário aplicados em cada módulo, cujos resultados foram sendo tidos em consideração para a melhoria constante do processo formativo.

A última etapa destinava-se à avaliação do programa de formação, no que diz respeito aos *e-books* e cursos de capacitação, através do tratamento e análise dos dados recolhidos e da apresentação de um relatório final.

Principais resultados

Ao longo do projeto, considerando todos os módulos, foram emitidos 1833 certificados ACD, o que dá conta da magnitude e alcance do processo, sobretudo se se tomar em consideração que estavam previstos cerca de 150 formandos/as. De facto, participaram na capacitação



um total de 481 formandos/as, distribuídos/as por duas turmas (Tabela 1): uma constituída por formadores/as e outra, mais reduzida, por técnicos/as dos serviços do ME, ANQEP, Centros de Formação, entre outros.

Tabela 1. Número de certificados emitidos por Módulo/ACD

Turma	Módulo/ACD1	Módulo/ACD2	Módulo/ACD3	Módulo/ACD4	Módulo/ACD5	TOTAL
T1	295	293	283	273	269	1413
T2	109	97	76	72	66	420
Total	404	390	359	345	335	1833

Nota. Dados da pesquisa

O elevado número de certificados não escamoteia, contudo, outro fenómeno, que resultou numa ligeira redução da taxa de certificação de módulo para módulo (Figura 2): uma paulatina desmobilização no decurso das ACD, traduzida, por exemplo, no abandono da formação ou no não cumprimento de todas as atividades propostas, razões pelas quais houve diminuição do número de inscritos que reuniam condições para a obtenção de certificado.

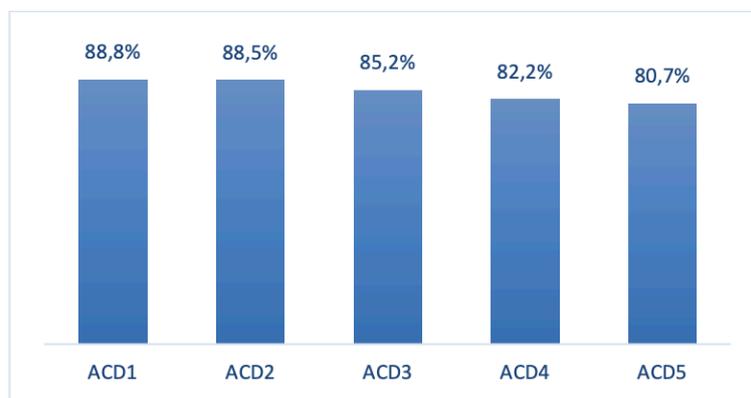


Figura 2. Percentagem de participantes da turma dos/as formadores/as que concluíram as ACD

Nota. Dados da pesquisa

Já no que diz respeito à avaliação do processo de implementação do projeto “Educação Inclusiva”, importa referir que este se apoiou em dispositivos fundamentais. Um primeiro foram as reuniões regulares da equipa e das subequipas responsáveis por cada módulo, em que se procurou sistematizar os aspetos a replicar e/ou melhorar na etapa seguinte, mobilizando os constrangimentos e oportunidades identificados nas etapas anteriores, numa lógica de integração dos contributos e experiências da própria equipa, mas sobretudo do *feedback* dado pelos/as participantes. De facto, integrou-se nos diversos módulos de capacitação um questionário de avaliação, a ser preenchido pelos/as participantes no final do módulo, que visava aferir as perceções dos/as participantes acerca da experiência de capacitação (assíncrona e síncrona – *webinar*) e dos

materiais de apoio (*e-book*), sendo que, no último módulo, se introduziram adicionalmente questões de avaliação global dos cinco módulos. O mesmo questionário continha ainda questões abertas, que pretendiam recolher informação substantiva relativa à apreciação dos vários elementos da capacitação, bem como contributos para a melhoria dos materiais (ou seja, operacionalizando o princípio da coconstrução já aludido).

O questionário, elaborado na aplicação Microsoft Forms®, foi disponibilizado na plataforma e foi objeto de consentimento informado, de acordo com o previsto no Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD).

A primeira nota a registar diz respeito ao número de respondentes aos questionários de avaliação (Figura 3). Efetivamente, sendo um facto que os dois primeiros módulos registaram um mais elevado número de participações, também porque envolveram um número mais expressivo de formandos/as, os dados revelam uma progressiva desmobilização dos/as formandos/as, com uma diferença de 151 inquéritos submetidos entre o Módulo 2 (em que foi feito um reforço de apelo à resposta ao questionário) e o Módulo 5, que registou apenas 240 respostas (Figura 3).

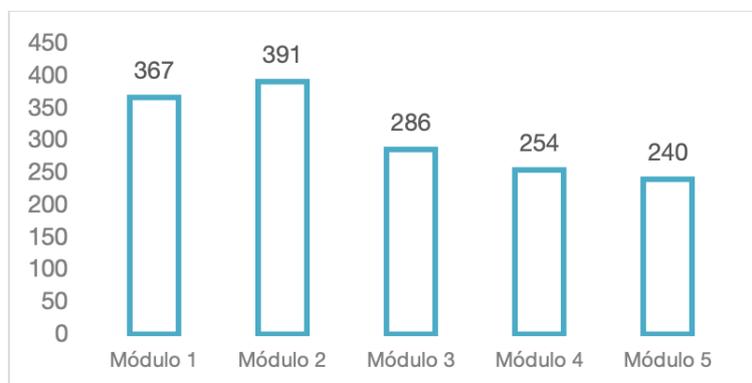


Figura 3. Número de respostas, por módulo (N)
Nota. Dados da pesquisa

Não obstante reconhecerem-se algumas dificuldades e problemas no desenvolvimento do projeto (alteração de calendários, cumprimento de prazos na disponibilização dos materiais, problemas técnicos de diversa ordem) que motivaram algumas «reclamações», os dados indicam que, todavia, os níveis de satisfação global com o processo formativo, ou seja, considerando todos os módulos, são muito positivos. Com efeito, foi solicitada aos/às participantes a classificação do seu grau de satisfação com cada módulo numa escala de cinco pontos (em que 1 é nada satisfeito e 5, totalmente satisfeito). Assim, observando a Figura 4, concluímos que, considerando todos os módulos (N=1501), 84,5% dos/as inquiridos/as ficaram satisfeitos/as ou totalmente satisfeitos/as com o processo de capacitação (e respetivos materiais). Apenas 2,3% das respostas expressam uma apreciação negativa ou muito negativa da experiência, o que permite depreender que se tratou de uma ação bem-sucedida.

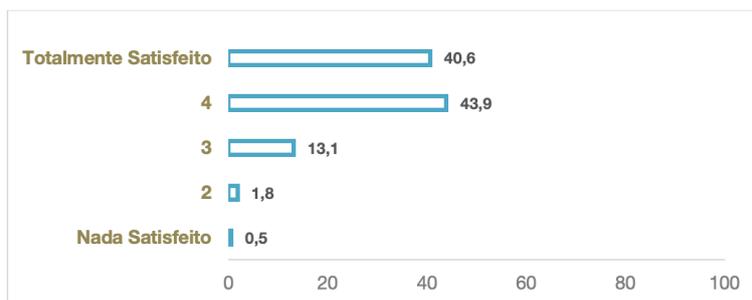


Figura 4. Avaliação global de todos os módulos (%)
Nota. Dados da pesquisa

Para além de uma apreciação global, foi solicitada uma apreciação dos módulos considerando um conjunto de itens (Figura 5): estrutura do módulo; recursos disponibilizados; atividades propostas; temas trabalhados; plataforma digital utilizada.

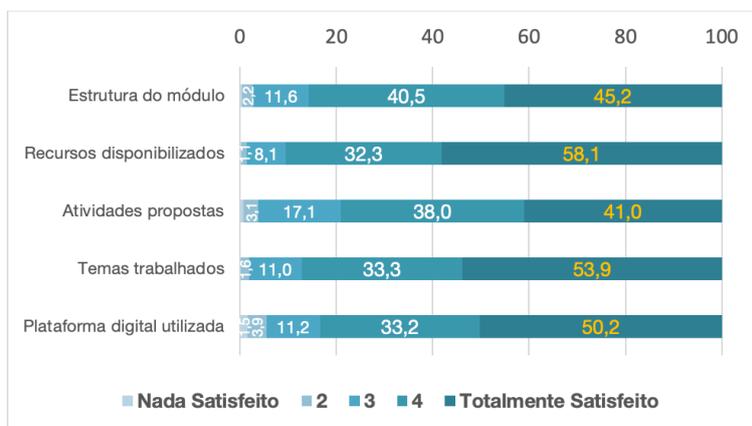


Figura 5. Avaliação de todos os módulos, por itens (%)
Nota. Dados da pesquisa

A avaliação de todos os módulos permite, porém, perceber que, ainda que a apreciação positiva seja uma constante, reunindo sempre cerca de 80% das respostas ou mais nos níveis 4 e 5, os níveis de satisfação são menos expressivos no caso dos itens “estrutura do módulo” (tendo-se percebido que a distância entre a disponibilização dos materiais e a preparação da atividade síncrona se revelou para muitos demasiado curta, deixando pouco tempo para análise dos materiais pelos/as formandos/as), “atividades propostas” (em que se procurou explorar uma diversidade de metodologias, ferramentas e estratégias) e “plataforma digital utilizada”.

Constata-se, igualmente, quando analisados os dados diacronicamente, ou seja, por módulo, que os níveis de satisfação (cujas diferenças são, ainda assim, pouco expressivas e sempre globalmente positivas ou muito positivas) aumentaram à medida que o projeto foi avançando

(Tabela 2). Levantamos a hipótese de que, num processo formativo tão longo e exigente, que se desdobrou em cinco ACD, os/as participantes menos implicados/as e envolvidos/as (e, provavelmente, menos satisfeitos/as) tenham progressivamente abandonado a formação, o que poderá ter influenciado, ainda que marginalmente, os resultados.

Tabela 2. Avaliação dos módulos, por itens (médias, 1 – nada satisfeito e 5 – totalmente satisfeito)

	Estrutura do módulo	Recursos disponibilizados	Atividades propostas	Temas trabalhados	Plataforma digital utilizada	Grau de satisfação global com o Módulo
Módulo 1	4,07	4,35	3,82	4,22	3,97	3,97
Módulo 2	4,26	4,46	4,21	4,41	4,41	4,28
Módulo 3	4,37	4,54	4,30	4,46	4,49	4,28
Módulo 4	4,37	4,50	4,29	4,43	4,09	4,29
Módulo 5	4,43	4,54	4,26	4,50	4,39	4,40

Nota. Dados da pesquisa

Ainda assim, poder-se-á concluir que o primeiro módulo, no qual se testaram plataformas, formatos, metodologias, abordagens, estratégias, representou para todos/as os/as envolvidos/as uma experiência nova e foi aquele em que se registaram, expectavelmente, mais falhas, verificando-se justamente que foi ao nível das “atividades propostas” e “plataforma digital utilizada” que se verificaram as apreciações menos positivas (média de 3,82 e 3,97, respetivamente) de toda a formação. Em sentido inverso, verifica-se que o último módulo, dedicado aos *Ambientes de Aprendizagem Inclusivos*, foi aquele que, globalmente, terá ido mais ao encontro das expectativas dos/as participantes que preencheram o inquérito de avaliação, tendo sido muito positivamente apreciado em todos os itens.

Como referimos, os módulos de capacitação desdobravam-se em dois elementos principais: as atividades assíncronas, que mobilizavam um ou mais tópicos trabalhados nos *e-books*, adaptando recursos e atividades neles contidos; e um *webinar*, ele próprio composto por duas partes, palestra(s)/mesas-redondas com especialistas convidados/as, seguida de um momento de trabalho em pequenos grupos. De todas as atividades desenvolvidas, os *webinars* foram aquelas que apresentaram mais dificuldades. Em primeiro lugar, a existência de problemas técnicos com a plataforma Zoom® (nomeadamente quanto aos limites de participantes), resolvidos em parte com a transmissão via Youtube®; a organização de pequenos grupos formados aleatoriamente, com um tão grande número de participantes (eles próprios a enfrentar problemas de rede, por exemplo), resultou em dificuldades de estabilização dos grupos; a dimensão dos grupos, entretanto reduzida ao longo do processo de capacitação, aliada ao tempo atribuído à tarefa, não constituiu, em alguns casos, um fator promotor de uma participação ativa e equitativa; e, sobretudo, a duração prevista para a atividade (uma hora e meia), que se revelou manifestamente insuficiente para os objetivos propostos, tendo levado inclusivamente a uma progressiva simplificação dos guiões de orientação da discussão e a uma clarificação das instruções que, numa fase inicial, se revelaram confusas para alguns/algumas participantes.

A avaliação dos *webinars*, plasmada na figura 6, revela-se, no entanto, expressivamente positiva, à semelhança dos dados que temos vindo a partilhar. Apesar disso, não deixa de espelhar, de algum modo, as insuficiências do modelo adotado, sendo este, justamente, o item que é menos positivamente avaliado, a par do da atividade de reflexão e partilha. Por contraste, verificam-se elevados níveis de satisfação (a rondar os 90%, ou mais) com a participação dos/as oradores/as convidados/as, o seu domínio dos conteúdos, a clareza da linguagem das intervenções e com a pertinência dos temas abordados.

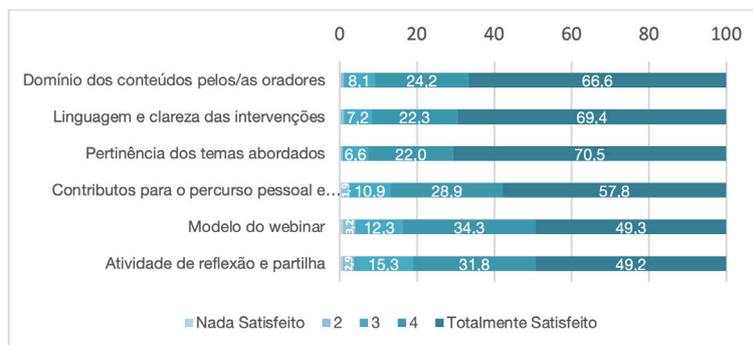


Figura 6. Avaliação dos *webinars*, por itens (%)
Nota. Dados da pesquisa

A este propósito, é possível referir ainda que uma análise preliminar dos dados qualitativos indicia que o trabalho em pequenos grupos se revelou muito positivo para alguns/algumas (nomeadamente a oportunidade de se cruzarem com colegas de outros agrupamentos, de outras zonas do país – no caso dos/as participantes formadores/as), ao passo que, noutros grupos, a experiência não se revelou tão enriquecedora, havendo aqui uma dualidade de experiências que deve ser tomada em consideração. A perceção dos/as formadores/as que acompanharam esta atividade, passando por todas as salas, esclarecendo dúvidas ou participando brevemente nas discussões, é de que, em alguns casos, os grupos foram monopolizados por participantes que, insatisfeitos/as com alguns aspetos propostos pela formação, impediram o desenvolvimento de uma discussão aberta, participada e plural, aproveitando a oportunidade para introduzir outras questões exteriores ao tema em apreço e esgotando o tempo, já escasso, para se debruçarem sobre as problemáticas em análise e discussão.

Considerando cada módulo individualmente (Tabela 3), e atendendo ao facto de que as questões relativas ao modelo do *webinar* e à atividade de reflexão e partilha só foram introduzidas no segundo módulo e seguintes, verificamos que, à semelhança do observado na apreciação dos módulos como um todo, os níveis de satisfação foram aumentando ligeiramente à medida que a formação progrediu, ainda que as diferenças não sejam expressivas. Foram efetivamente os *webinars* dos Módulos 4 e 5 aqueles que registaram índices mais elevados de satisfação; o primeiro relativo à conferência pela Professora Maria do Céu Roldão e o segundo à do Professor Domingos Fernandes. Constata-se, portanto, que a opção de um só orador para o *webinar*, tendo

em conta o pouco tempo disponível, parece ter constituído uma mais-valia, permitindo mais tempo para estes oradores apresentarem os conteúdos, facto que foi sendo referido como negativo ao longo das primeiras três sessões (haver vários oradores para tão pouco tempo atribuído a essa secção do *webinar*).

Tabela 3. Avaliação dos *webinars*, por módulos e itens (médias)

	Domínio dos conteúdos pelos/as oradores	Linguagem e clareza das intervenções	Pertinência dos temas abordados	Contributos para o percurso pessoal e profissional	Modelo do <i>webinar</i>	Atividade de reflexão e partilha
Módulo 1	4,56	4,59	4,55	4,31	-	-
Módulo 2	4,41	4,48	4,52	4,32	4,23	4,21
Módulo 3	4,33	4,36	4,55	4,26	4,21	4,21
Módulo 4	4,82	4,83	4,80	4,63	4,29	4,31
Módulo 5	4,81	4,82	4,79	4,70	4,43	4,34

Nota. Dados da pesquisa

Muito embora os módulos de capacitação tenham constituído a face mais visível de todo o projeto de Educação Inclusiva, o seu elemento mais perene é o conjunto de materiais construídos para lhe dar suporte. Com efeito, os *e-books* consubstanciam a base deste projeto e o elemento que mobilizou mais recursos, tempo e investimento por parte da equipa. Foram disponibilizados em versões passíveis de serem melhoradas, incorporando contributos por parte dos/as formandos/as, o que se verificou em alguns casos. Importa, pois, aferir a forma como foram recebidos pelos/as participantes - Figura 7.

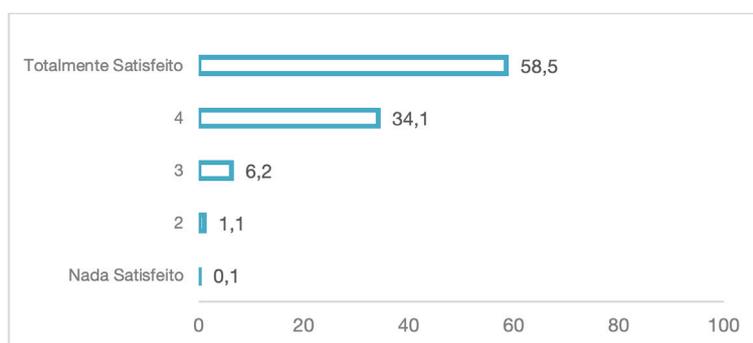


Figura 7. Avaliação global dos *e-books* (%)

Nota. Dados da pesquisa

À semelhança da avaliação global dos módulos e dos *webinars*, os níveis de satisfação com os *e-books* produzidos no âmbito do projeto são muito positivos, sendo que 92,6% dos/as respondentes (considerando todos os *e-books*) se revelaram totalmente satisfeitos (58,5%) ou satisfeitos (34,1%).

A avaliação global por itens (Figura 8), aferida na percentagem de participantes totalmente satisfeitos, acrescenta que os aspetos mais apreciados foram a “qualidade dos vídeos” (64,3%), a “clareza da linguagem utilizada” (70,6%), a “pertinência e adequação dos conteúdos” (68,4%), e a “estrutura do e-book” (64,2%).

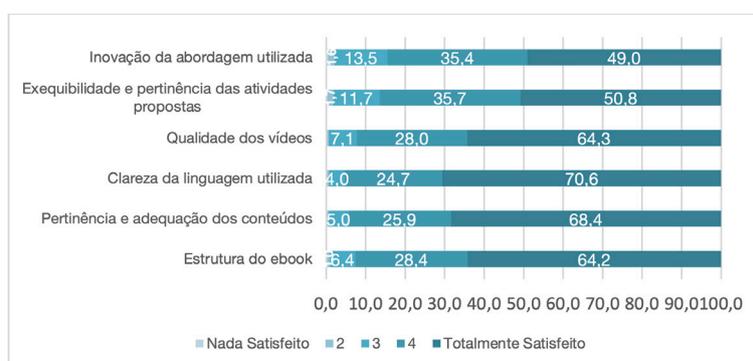


Figura 8. Avaliação dos e-books, por itens (%)

Nota. Dados da pesquisa

Considerando a avaliação por módulos e itens, de modo a perscrutar diferenças entre os módulos, verifica-se a tendência observada nos elementos anteriormente observados - Tabela 4.

Tabela 4. Avaliação dos e-books, por módulos e itens (médias)

	Estrutura do e-book	Pertinência e adequação dos conteúdos	Clareza da linguagem utilizada	Qualidade dos vídeos	Exequibilidade e pertinência das atividades propostas	Inovação da abordagem utilizada	Grau de satisfação global com o e-book
Módulo 1	4,47	4,56	4,60	4,44	4,16	4,16	4,37
Módulo 2	4,53	4,62	4,66	4,57	4,38	4,30	4,48
Módulo 3	4,59	4,64	4,67	4,64	4,40	4,33	4,54
Módulo 4	4,60	4,64	4,65	4,57	4,41	4,38	4,56
Módulo 5	4,65	4,68	4,69	4,62	4,49	4,44	4,61

Nota. Dados da pesquisa

Ainda que não se possa afirmar haver diferenças expressivas nas apreciações entre os módulos, é inegável o progresso verificado à medida que o projeto foi avançando, progresso a que não terá sido alheio o acolhimento e incorporação de sugestões de melhoria nos conteúdos e estrutura, as soluções de *design* gráfico entretanto adotadas e que tornaram os e-books objetos de mais agradável manipulação e leitura, e, também, ao maior interesse dos/as participantes nos temas dos módulos relativos às práticas pedagógicas (módulos 3, 4 e 5). De facto, a análise preliminar aos dados qualitativos revela que os dois primeiros módulos, por se apoiarem numa abordagem introdutória, de carácter geral e mais dirigida às lideranças, terão fornecido menos contributos con-

cretos e aplicáveis no quotidiano a alguns/algumas participantes, a maioria dos quais, recorde-se, são, além de formadores/as, professores/as em exercício. Não deixam de reconhecer o mérito dos temas trabalhados e a sua pertinência, mas tiveram porventura mais dificuldade em conectar-se com as temáticas relativas à gestão e administração da diversidade e inclusão nas escolas. De facto, uma pista analítica que sobressai da análise preliminar dos dados qualitativos é justamente a forma como a formação foi experienciada por muitos/as participantes: ao identificar contributos para o percurso profissional, um número muito significativo colocou-se na posição de professor/a e não na perspetiva de futuro formador/a, o que nos parece um elemento interessante e a explorar.

Considerações finais

Neste ponto, teceremos algumas reflexões sobre a condução de todo este processo formativo, seus constrangimentos, potencialidades e lições.

O projeto Educação Inclusiva constituiu um enorme desafio para quem o promoveu e também para quem nele participou. Desde logo colocaram-se algumas questões operacionais que se traduziram em constrangimentos objetivos ao desenrolar do projeto. Por um lado, o número elevado de formandos/as da capacitação: inicialmente, aquando da candidatura, estavam previstos cerca de 150 formandos/as e, depois da adjudicação, o número aumentou para 481 formandos/as (T1=331/T2=150), colocando constrangimentos no desenvolvimento do processo de capacitação, nomeadamente no que diz respeito às soluções técnicas em geral, à gestão do *feedback* a um tão grande número de formandos, à possibilidade de maior interação entre formadores e formandos e à organização de atividades síncronas a distância. De facto, o formato das sessões síncronas revelou-se desajustado. Dado o elevado número de formandos/as, ter-se-ia optado por sessões síncronas em formato *webinar*, em que a interação entre a audiência e os/as dinamizadores/as é mediada unicamente por *chat*, bem como os momentos de trabalho grupo seriam eliminados de algumas sessões, pois o tempo revelou-se manifestamente insuficiente para o aprofundamento que algumas reflexões requeriam, e que os/as próprios/as formandos/as reclamavam. Por outro lado, as condições para o cumprimento dos prazos que, apesar de terem sido renegociados, foram, ainda assim, muito curtos, atendendo a que a equipa não desenvolveu o trabalho de forma dedicada, acumulando com o seu serviço habitual. De facto, só foi possível levar a cabo o trabalho contratado com enorme sacrifício e espírito de compromisso de todos/as os/as envolvidos/as que, às suas habituais tarefas - já complexas e vastas -, adicionaram produção científica de valor e trabalho de formação em agendas já sobrecarregadas. Compreendemos os prazos para execução orçamental, mas, na área da Educação, devia ser possível dar o exemplo daquilo que se advoga: tempo para reflexão e pensamento crítico; cultura de inclusão para todos/as; tempo para a gestão da complexidade em inclusão. Será o tempo de deixar que sejam rentabilizados os recursos agora postos à disposição das escolas, que, de recursos didáticos e formativos, não parecem carentes atualmente.

Por fim, a complexidade e extensão dos conteúdos a abordar acabou por se revelar um constrangimento, na medida em que exigiu por parte da equipa um esforço de aprofundamento

de temas complexos que não se coadunam com abordagens demasiado sintéticas e redutoras. Associado a um processo investigativo prévio (realização de entrevistas e análise documental cujos resultados estão inscritos nos diversos *e-books*), tal resultou em materiais extensos, de morosa e complexa elaboração, muito além do que inicialmente se previu.

Todavia, e tendo em conta os resultados preliminares do processo de avaliação, destaca-se positivamente a forma como os/as formandos/as se apropriaram e compreendem a mais-valia dos valores e atitudes da educação inclusiva, identificaram possibilidades para que as suas escolas possam criar oportunidades com vista a mais e melhores estratégias de operacionalização, não ignorando as dificuldades, resistências e desafios concretos enfrentados, mas lançando, sobre estas, novos olhares, com vista à implementação de abordagens contextualizadas de resolução de problemas em que tudo e todos são recursos para a inclusão. Estes indícios são visíveis numa análise preliminar do material de avaliação do projeto, análise ainda em curso.

De acordo com o estudo exploratório dos resultados, os *e-books* – e o processo formativo proposto – foram percecionados, por uma expressiva maioria, como ferramentas adequadas à complexidade e diversidade que a problemática da inclusão encerra, com conteúdos pertinentes, tratados de forma inovadora e acessível, o que potencializa o desenvolvimento de um efeito multiplicador no trabalho que irá ser desenvolvido futuramente pelos/as formadores/as participantes.

Efetivamente, em termos globais, a apreciação dos materiais é muito positiva e os/as formandos/as sublinham, entre outros aspetos, a interpelação reflexiva que suscitam e a diversidade e qualidade da evidência reunida, a sua flexibilidade e utilidade prática. De facto, foram construídos de modo a poderem selecionar-se as secções e as atividades mais importantes para um determinado grupo de participantes ou contextos educativos, assim como a diversificar estratégias de dinamização das mesmas. Apesar de as atividades propostas terem sido desenhadas como exercícios que visam, num primeiro momento, estimular a reflexão individual sobre o conteúdo apresentado, sugere-se sistematicamente a aplicação de métodos ativos de formação, nomeadamente, trabalhos de pares ou em pequenos grupos, ampliando, assim, as possibilidades formativas. Igualmente interessante foi verificar que, muito embora a capacitação se destinasse a preparar os/as formandos/as para a sua intervenção enquanto futuros/as formadores/as, um número significativo de formandos/as experienciou a formação sobretudo na qualidade de docentes, intervindo e identificando contributos para a sua prática quotidiana nas escolas.

Na sequência de todo o trabalho realizado, ficaram definidas pistas e as bases para encontrar caminhos para a mudança e melhoria das práticas nas escolas. Como se disse, os/as formandos/as foram convocados a participar ativamente e, agora, mesmo o projeto encontrando-se, para a equipa do ensino superior, na última fase, a natureza inacabada dos materiais disponibilizados reafirma, outrossim, a sua natureza dinâmica, ainda em construção, abertos a propostas das escolas, seus profissionais, crianças, jovens e famílias, para complementar futuramente o seu conteúdo. A partir do que se coconstruiu, salvaguardando a autonomia individual e coletiva, poderão os utilizadores deste conjunto de materiais proceder a adaptações e ajustes que considerem adequados às suas realidades e especificidades.

Esta opção metodológica permitirá, almejamos, um contínuo crescente de aprofundamento dos conteúdos e estratégias que orientem a reflexão, a discussão, a ação e a decisão. De facto,

entre várias competências que os docentes podem desenvolver, salienta-se a capacidade de analisar as suas próprias necessidades de aprendizagem, promover a sua autoavaliação, adquirir novas compreensões, fomentar uma investigação na própria prática, partilhar ideias, resultados e materiais com outros colegas, refletir sobre as suas experiências e levar a cabo o trabalho colaborativo. Na realidade, a formação de docentes deve promover um ensino de procedimentos que possibilitem elaborar, organizar, pensar, avaliar e utilizar, de forma estratégica, os conhecimentos (Piscalho, 2021).

Antevê-se, nesta sequência, o desenvolvimento de um terceiro eixo, o do acompanhamento e apoio de proximidade às escolas e comunidades através de projetos de investigação-ação a desenvolver nas escolas, sendo, numa primeira fase, dedicados à elaboração e aplicação de guias de reflexão sobre educação inclusiva e, numa segunda fase, dedicados ao planeamento, intervenção e monitorização em áreas identificadas pelas comunidades educativas e locais como deficitárias no âmbito da equidade e inclusão em educação.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3.ª edición revisada del Index for Inclusion). CSIE.
- Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion* (OCDE Education Working Papers, N.º 256). Organization for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>
- Carvalho, L. (2020). O sentido do que aprendo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º especial*, 2020, pp. 206-224.
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OCDE Education Working Papers, N.º 260). Organization for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Silva, P. S., Novo, C., Portelada, A., & Uva, M. (2022p) *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 5: Ambientes de Aprendizagem Inclusivos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Correia, M., Luís, H., Uva, M., Piscalho, I., Portelada, A., Silva, P. S., & Novo, C. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 4: A inclusão na sala de aula*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cosme, A. (2019). Prefácio. In S. Moreira (Coord.), *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular* (pp. XIII-XVIII). Lisboa: FACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pappámikail, L., Beirante, D. & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?* Edições Asa.

- Piscalho, I., Colaço, S., Seixas, S., & Silva, F. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 3: Desenho Universal para a Aprendizagem*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Piscalho, I. (2021). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*. Tese de doutoramento, Psicologia (Psicologia da Educação), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Rodrigues, D. (2022). Diversidade na Educação: Onde estamos e para onde queremos ir. In S. Santos (Ed.), *Diversidade e educação inclusive: instrumentos validados* (pp. 191-196). Instituto de Educação/ Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/forcas-mudanca-educacao/diversidade-e-educacao-inclusiva-instrumentos-validados>
- Santos, M. (2019). *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional de Educação.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>