

# PERCURSOS INCLUSIVOS – Diálogos Entre a Teoria e a Prática

Adéríta Fernandes<sup>1</sup> & Fernando Correia<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade da Madeira, aderita.fernandes@staff.uma.pt.

<sup>2</sup> Universidade da Madeira, fernandoc@staff.uma.pt.

## 1. Considerações iniciais

O presente artigo visa, em primeira instância, como o próprio nome indica, compreender que diálogos se estabelecem entre a componente teórica e a componente prática, ao longo dos percursos inclusivos que as práticas pedagógicas exigem. Esta correlação far-se-á à luz da formação específica no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, num plano mais particular, compreender como os estudantes do curso suprarreferido, futuros educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, percecionam, se envolvem, se apropriam e praticam os princípios assumidos nos principais referenciais curriculares e normativos, rumo a uma educação inclusiva.

Estes propósitos inscrevem-se, assim, na relevância que a formação de professores assume na ação estratégica política, plasmada nos objetivos de desenvolvimento sustentável, que confere “à Educação o estatuto de motor de desenvolvimento local e comunitário, com a matriz identitária que lhe é própria, aliando a formação à investigação, para a melhoria da qualidade de vida da população, com base em processos de mudança, transformação e inovação social” (Rodrigues & Sousa, 2022). Não será demais recordar que a formação de professores encerra um forte compromisso social, na medida em que a docência é entendida como uma profissão que serve propósitos democráticos, implicando, naturalmente, um grande compromisso ético e moral. A importância de desenvolver uma profissão docente consistente foi demonstrada por pesquisas recentes que demonstram a relevância da docência para a aprendizagem das crianças/alunos e para as suas oportunidades de vida.

Considerando as aprendizagens e práticas ao longo de dois anos de formação específica de habilitação profissional, o mote para esta reflexão é a

compreensão do modo como as experiências educativas a que os estudantes são expostos, mais precisamente, a prática de ensino supervisionada, contribuem e influenciam o desenvolvimento de um educador/professor inclusivo. Porque “os princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva resultam de opções teóricas e metodológicas, [que] que devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível” (Pereira et al., 2018, p. 18), espera-se que os futuros educadores e professores construam uma identidade profissional docente, congruente com um perfil assente nas dimensões (i) profissional, social e ética; (ii) de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e (iii) de participação na escola e de relação com a comunidade; (iv) de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 241/2001). Nas palavras de Silva (1997) “ser professor obriga a um modo particular de ser e de estar” (p. 165).

## 2. Espaços e práticas inclusivas

Na perspectiva de Pereira et al. (2018), a educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na Convenção dos Direitos da Criança (1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006). De acordo com a UNESCO (2015), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem. O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho estabelece, assim, os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa 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. Este documento normativo concretiza a prioridade política visando o direito de cada aluno a uma educação inclusiva adequada às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade.

Os espaços e atores educativos inclusivos deverão, nesta linha de pensamento, considerar as três dimensões que enformam o conceito de inclusão: a *dimensão ética*, referente aos princípios e valores; a *dimensão relativa à im-*

plementação de **medidas de política educativa** que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às **práticas educativas**.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho evidencia, neste sentido, o compromisso com a inclusão numa dimensão política. Aliás, outros normativos legais também o fazem, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, a Estratégia Nacional para a Cidadania, as Aprendizagens Essenciais, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, convergindo e contribuindo para a construção e desenvolvimento de um Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este último é um documento que “assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva [...] respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos” (Martins et al., 2017, p. 8).

A dimensão ética é intrínseca à profissionalidade docente. Esta dimensão considera a crença na educabilidade, a partir da nossa intervenção. A este propósito, Nóvoa (2012) declara que

a educação de todas as crianças, cada uma à sua maneira, está no coração da nossa responsabilidade ética. Alguém que, com argumentos mais ou menos teóricos, mais ou menos pragmáticos, considere que há crianças ineducáveis não tem o direito a dizer-se educador (p. 19).

Esta dimensão assenta igualmente na consciência que os estudantes com NEE têm direito à educação, direito a experimentar e vivenciar aprendizagens e experiências tão diversas e, por isso, impõe uma atitude e intervenção de respeito pelas suas singularidades, potencialidades, expectativas e necessidades. Cabe, por isso, ao professor, no âmbito da sua responsabilidade e compromisso sociais e profissionais, a criação e promoção de condições para que TODOS tenham oportunidade de realizar aprendizagens relevantes e de qualidade bem como de participar ativamente na vida da comunidade escolar.

Esta responsabilidade cruza-se, então, com os princípios das instituições formadoras e com a formação inicial de professores, que, na perspetiva de Rodrigues e Mogarro (2019), deve garantir a formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica e educacional dos candidatos a professor, possibilitando o desenvolvimento progressivo das competências profissionais que permitam o adequado exercício da profissão e o desenvolvimento

de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica.

No sentido de compreender a organização da oferta das Instituições de Ensino Superior, em cursos de formação de professores, recuamos até 2007 e respetiva promulgação do Decreto-Lei n.º 43/2007, que na sua redação, define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este mesmo normativo regulamentou, ainda, o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passaram a incluir a habilitação conjunta para a Educação de Infância e para o 1º ciclo do Ensino Básico. Desta forma e no caso específico da Universidade da Madeira, instituição com uma forte tradição e larga experiência na formação de professores, os alunos que aspiram ser educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico, quando terminam o ensino secundário candidatam-se à Licenciatura em Educação Básica. Espera-se que ao longo da licenciatura os alunos desenvolvam capacidades de aprendizagem e espírito crítico no âmbito da educação básica e infantil, construindo uma visão global sobre as crianças e os seus contextos de vida e aprendizagem. A conclusão desta licenciatura permite o acesso ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que confere a habilitação profissional para a docência nos níveis da Educação de Infância e do 1º ciclo do Ensino Básico. Refira-se que ao longo deste percurso formativo os estudantes têm contacto com duas unidades curriculares, de carácter opcional, que dizem diretamente respeito às questões da inclusão, nomeadamente Necessidades Educativas Especiais e Intervenção nas NEE.

A unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais figura no plano de curso no 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Segundo o sítio da internet da Universidade da Madeira e, de acordo com o programa, o principal propósito desta unidade curricular é:

ser um meio de informação, reflexão e análise de temáticas inerentes a esta problemática contribuindo para uma maior sensibilização e difusão de valores e princípios de solidariedade e cidadania preconizados na filosofia da Inclusão e difundida desde a Declaração de Salamanca, em 1994 (Universidade da Madeira, 2022b).

Por seu turno, a unidade curricular de Intervenção na NEE, igualmente optativa, integra o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino

do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de acordo com a ficha curricular, disponível na página da internet da Universidade da Madeira, ficamos a saber que

as temáticas desta disciplina incidirão sobre a educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais em contexto escolar, expressa nas medidas, procedimentos e intervenientes subjacentes a todo o processo, através de apropriação de técnicas e metodologias conducentes a uma intervenção de qualidade junto de crianças/jovens com NEE (Universidade da Madeira, 2022a).

Esta unidade curricular distingue-se da anterior pelo seu carácter instrumental e orientado para a prática, enquanto a unidade curricular da licenciatura visa uma sensibilização e um conhecimento acerca dos conceitos e políticas de inclusão.

Retomando o terceiro eixo relativo à inclusão, as práticas educativas, apropriando-se, desta forma, do discurso em torno da componente prática, importa evidenciar que oportunidades têm os estudantes de operacionalizar e experienciar durante a formação inicial.

Antes, porém, e no sentido de enfatizar a ubiquidade da identidade profissional docente, importa relevar as considerações de diversos autores sobre o que é ser professor e exercer a sua profissionalidade e, acima de tudo, partilhar a ideia de que a identidade profissional docente se constrói a partir da formação inicial. Gimeno Sacristán (1985) define profissionalidade docente como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 64) e Borges (2014) acrescenta que “tornar-se professor é um projeto contínuo de construção como pessoa e profissional” (p. 42), que começa, na perspectiva de Alarcão & Roldão (2010) nos “processos de formação [que] têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores”, na medida em que “a identidade profissional começa a desenvolver-se no espaço de formação inicial” (p. 17).

Salientando a consideração de que a atividade docente é práxis (Pimenta, 1994), dá-se especial destaque às unidades curriculares de Prática Pedagógica, vulgo estágio. Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os estudantes têm a prática de ensino supervisionada, durante três semestres, um na valência de educação pré-escolar e os restantes no 1.º ciclo do ensino básico. De acordo com os programas das unidades curriculares de prática pedagógica II e III, realizadas no contexto particular do

1.º ciclo do ensino básico, considera-se que o estágio representa uma entrada no mundo profissional. Assim, aceitando o pressuposto de que os professores aprendem nas instituições educativas a sua profissão numa diversidade relacional, e dada a complexa natureza do ato educativo e da profissão docente, pretende-se capacitar os professores estagiários para o exercício da profissão atendendo às dimensões profissional, social e ética, de forma a assegurar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem numa perspetiva ecológica e o investimento progressivamente autónomo na sua formação.

Após a organização do estágio e respetiva articulação com as escolas e professores cooperantes, os estudantes dão início à sua intervenção. Num primeiro momento, espera-se que os estudantes demonstrem evidências relacionadas com o conhecimento do meio, da escola e dos alunos, através da observação participante e da interação no terreno. Espera-se igualmente, que ao longo das semanas de intervenção pedagógica, junto dos alunos, sejam capazes de mobilizar os conteúdos científicos e didático-pedagógicos desenvolvidos nas diferentes unidades curriculares, bem como os referenciais curriculares na planificação das atividades e estratégias educativas. Ao longo de todo o estágio, os estudantes são desafiados a desenvolver o trabalho cooperativo com os pares, professores cooperantes e demais intervenientes. Nesta perspetiva de cooperação, elaboram um projeto ou questões de investigação para as quais deverão desenvolver respostas devidamente fundamentadas e visíveis no trabalho pedagógico. Quanto à avaliação, os estudantes deverão ser capazes de avaliar as aprendizagens dos alunos, com especial enfoque para a avaliação formativa, bem como se autoavaliar, com recurso à prática reflexiva a fim de melhorar os seus comportamentos e atitudes.

Natural e evidentemente, a diferenciação pedagógica é um conceito transversal a toda a aprendizagem e intervenção pedagógica. No dizer de Pereira et al. (2018),

a diferenciação pedagógica [é] um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados.

Enquanto garantia da equidade, torna-se relevante esclarecer que a diferenciação pedagógica não é só para os alunos com mais dificuldades, mas sim para todos os alunos de uma turma, visto que todos são diferentes e é

na gestão dessa diferença que, mesmo com a incumbência de se aprender um currículo obrigatório, sustentados pela cooperação, todos podem ficar realmente a ganhar. Consequentemente, não há espaço para um modelo do ensino simultâneo tradicional, em que “dá” a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, como se fossem apenas um. A diferenciação pedagógica afirma-se, portanto, enquanto ferramenta na construção de uma cultura de escola inclusiva.

Assim, aludindo a Ulferts (2019), constata-se que professores são responsáveis por projetar ambientes de aprendizagem enriquecedores, criar um clima em sala de aula favorável à aprendizagem e crescimento pessoal, além de facilitar a aprendizagem individual dos alunos, bem como a aprendizagem em grupos. Os professores são também agentes fundamentais de equidade educacional e inclusão. Eles são responsáveis por criar ambientes de aprendizagem inclusivos e proporcionar aos estudantes não só o acompanhamento adequado na aprendizagem, mas também integração na comunidade escolar.

A Prática de Ensino Supervisionada prevê, portanto, a mobilização teórica dos conhecimentos adquiridos na formação específica. A intervenção pedagógica deve refletir a assunção de uma abordagem metodológica que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos no contexto de sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Neste sentido, as práticas pedagógicas promovem 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 as expectativas de aprendizagem.

O desempenho no estágio é avaliado de acordo com domínios, indicadores e comportamentos esperados, nos quais as abordagens inclusivas são observáveis, de forma integrada e transversal a toda a intervenção pedagógica.

No domínio da planificação, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade de planificar tendo em conta os tempos semanais, diários e de cada situação de trabalho. Estes comportamentos são observáveis e exequíveis quando (i) planificam tendo em conta as características dos alunos e a duração da sua atenção e que possibilitem desenvolver competências de diferente complexidade cognitiva adequados aos conteúdos e aos alunos; (ii) procuram planificar questões para as quais antecipam dificuldades

dos alunos; (iii) preparam atividades alternativas para o caso de os alunos não aprenderem como previsto; (iv) integram tecnologias digitais levando os alunos a utilizá-las nas aprendizagens dos conteúdos curriculares; (v) variam as estratégias de ensino, tipos de exercícios e atividades; (vi) mobilizam a informação obtida na avaliação formativa para ajustar a planificação.

No domínio da interdisciplinaridade, os professores estagiários dinamizam um trabalho interdisciplinar e integrado, assegurando a articulação curricular, através da interligação dos assuntos decorrentes das diferentes componentes curriculares, partindo de situações reais para a análise de conteúdos de diferentes áreas e sistematizando a informação tendo em conta a articulação dos conteúdos.

No domínio da diferenciação pedagógica, espera-se, então, que a organização da intervenção pedagógica revele, no comportamento dos estudantes, a capacidade de atenção aos alunos, identificando as suas competências, dificuldades e interesses. Assim, sendo, no contexto de sala de aula deverá ser observável uma intervenção adequada traduzida em alguns dos descritores de desempenhos elencados abaixo:

- (I) voltar a trabalhar com os alunos que não alcançaram o domínio, proporcionando-lhes, por exemplo, tutorias;
- (II) criar situações para todos os alunos serem bem-sucedidos;
- (III) ajustar as estratégias aos níveis de desempenho e necessidades dos alunos, a partir do conhecimento e compreensão dos mesmos individualmente em termos de capacidades, desempenho, estilos de aprendizagem e necessidades;
- (IV) dirigir-se a todos os alunos;
- (V) dar oportunidade a que todos os alunos participem nas atividades;
- (VI) diversificar o tipo de atividades adequando-as às competências de cada aluno;
- (VII) proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação;
- (VIII) variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades;
- (IX) diferenciar o grau de dificuldade e a complexidade das tarefas.

Na gestão do espaço é também possível deter um olhar e espelhar preocupação para com os princípios da inclusão e equidade, manifestados atra-

vés de comportamentos como procurar manter a visibilidade de toda a turma, organizar o espaço da sala de aula de forma eficiente e de acordo com a intencionalidade pedagógica e movimentar-se com frequência por toda a sala.

No domínio das metodologias, palco central promotor de aprendizagens significativas, espera-se que os estudantes sejam capazes de promover situações de aprendizagem autênticas e contextualizadas. A pedagogia diferenciada assume, assim, um particular relevo enquanto pedagogia de processos, desencadeando-se num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer. Ao longo da intervenção pedagógica, são estimulados nos estudantes comportamentos no sentido de realizar com os alunos atividades variadas e relevantes, utilizando diferentes abordagens metodológicas: relacionar as ações estratégicas a situações reais dos alunos; promover com regularidade trabalho cooperativo nas aulas (trabalho de grupo, tutoria entre pares, trabalho de pares...), aplicando uma variedade de estratégias de constituição dos grupos, com intencionalidade. Atingir os mesmos objetivos para todos os alunos não exige nem uniformidade de conteúdos, pois os itinerários podem ser diversos, nem uniformidade de ritmos de progressão e, por isso, diferenciar não significa individualização no sentido do trabalho do professor face a cada aluno, pois as regulações e os percursos é que são individualizados.

Uma abordagem diferenciada exige rigor, a partir do diagnóstico das necessidades dos alunos; atribuição de relevância às aprendizagens essenciais: não mais do mesmo, nem aprendizagens divertidas; flexibilidade e variedade de métodos: os alunos podem escolher tópicos a desenvolver assim como os produtos e complexidade do trabalho do professor, a nível do domínio conceitual profundo dos conteúdos e de conceções de aprendizagem. Essas conceções dever-se-ão alinhar tendo em conta a diversidade, nomeadamente das capacidades cognitivas, dos estilos de aprendizagem, dos fatores socioeconómicos e familiares; do ritmo de aprendizagem, das influências de género, culturais e étnicas, entre muitos outros aspetos que convivem no espaço educativo. A pedagogia requer dos professores, estagiários e ao longo de toda a carreira, a preparação e planificação de atividades que tenham em conta as dificuldades, um olhar atento e diferenciado sobre o processo da aprendizagem e um olhar crítico sobre o seu próprio trabalho.

Ao longo da grelha de avaliação da prática pedagógica é possível aferir e avaliar outros comportamentos dos estudantes, a título de exemplo nos domínios das sequências de aprendizagem, de gestão dos recursos e/ou materiais, da avaliação, que vão ao encontro dos princípios da educação inclusiva.

O ato pedagógico deve ser entendido como uma decisão inclusiva, e isso implica pensar a forma como o ensino, a aprendizagem e a avaliação dialogam com os sujeitos aprendentes e com o saber que lhes propomos, em que o professor se assume pela forma como pensa e como cria as condições para a produção e construção do conhecimento, dando a possibilidade de se transformarem em sujeitos de construção. (Cosme et al., 2021, p. 23)

Trata-se, portanto, da terceira dimensão que corporiza a educação inclusiva, nomeadamente a dimensão das práticas educativas. D. Ball e Forzani, 2011, citados por Cosme et al. (2021) consideram que uma aprendizagem culturalmente significativa “depende fundamentalmente do que sucede na sala de aula quando professores e alunos interagem com base no currículo” (p. 37).

### 3. Considerações Finais

Como foi referido nas considerações iniciais, o conceito de inclusão vai muito além das NEE. Costa (2018), no prefácio do documento *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, elucida que a construção de uma escola inclusiva dá oportunidade a que os alunos com deficiência cresçam com os outros, em que as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza, em que alunos de comunidades migrantes desenvolvem aprendizagens como outros. É, em suma, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno.

Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (Costa, 2018). A

adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e democráticas contribuem para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança/aluno experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial.

É, portanto, evidente e claro o papel da formação de professores na construção de uma identidade profissional que permita refletir sobre os itinerários de aprendizagem mais adequados ao contexto. A identidade profissional é moldada pelos eventos vitais que ocorrem na vida dos sujeitos, desde o período em que iniciam a sua formação como docentes até o momento em que abandonam sua profissão. Trata-se de um processo de aprendizagem ao longo da vida que afeta todo o seu desenvolvimento profissional, que depende tanto da formação inicial como da socialização profissional no exercício da sua profissão, através de todas as experiências acumuladas (Bolívar, 2007).

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Edições Pedagogo.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE. Estudios sobre educación*, nº 12, 13-30.
- Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação - IIª Série, Número 2*, 39-52.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto Editora.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Nóvoa, A. (2012). Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. In S. Niza. *Escritos sobre Educação*. Edições Tinta-da-China.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., 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*. ME/DGE.

Pimenta, S. (1994). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. (5.<sup>a</sup> ed.) Cortez.

Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2019). Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus. *Revista Lusófona de Educação*, 46, 75-91. Rodrigues & Sousa (2022). Apresentação do XVII Colóquio CIE-UMa. Educação e Desenvolvimento Comunitário. <https://tinyurl.com/5at4j52t>.

Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-80). Porto Editora.

Ulferts, H. (2019). The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education. *OECD Education Working Paper No. 212*. <https://dx.doi.org/10.1787/ede8feb6-en>.

UNESCO (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. <https://tinyurl.com/5b2a7yx5>.

Universidade da Madeira. (2022a, fevereiro). <https://www.uma.pt/ensino/20-ciclo/mestrado-em-educacao-pre-escolar-e-ensino-do-10-ciclo-do-ensino-basico/7111/?contentid=7111>, (consultado em 25/02/2022).

Universidade da Madeira (2022bfevereiro). (<https://www.uma.pt/ensino/10-ciclo/licenciatura-em-educacaobasica/10550/?contentid=10550>, (consultado em 25/02/2022).

## Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 241/2001. (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico). *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572 -5575.

Decreto-Lei n.º 43/2007. (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário). *Diário da República* n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Regime jurídico da educação inclusiva). *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens). *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943.