Reflexão sobre Práticas de Educação Inclusiva no Contexto de Iniciação à Prática: o Uso de Narrativas de Autoformação

Sara Guedes
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
sara_guedes120@hotmail.com

Isabel Piscalho
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Marta Uva
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
marta.uva@ese.ipsantarem.pt

Nota Introdutória

Todas as crianças deverão ter direito à aprendizagem no quadro de uma educação de qualidade e, efetivamente, inclusiva. Todavia, os processos de Educação Inclusiva (EI) têm sido uma problemática constantemente presente na prática pedagógica e profissional dos/as docentes desde a formação inicial.

É muito importante que um/a docente, em qualquer nível de ensino, seja promotor de uma educação de, com e para todos/as, independentemente das diferenças e características da pessoa. Uma escola inclusiva é aquela que abre as portas e garante que, à saída, os/as aprendentes conseguiram alcançar aquilo a que têm direito, ancorada num perfil de base humanista e no desenvolvimento de valores e competências que os/as torna aptos/as ao exercício de uma cidadania ativa, exercida em liberdade, democracia e bem-estar (Costa, 2018).

Ao longo da formação inicial de docentes é incutida a importância da reflexão e do questionamento sobre a prática, nomeadamente, para o desenvolvimento da sua

capacidade construtiva de aprendizagem sobre a sua futura atividade profissional numa comunidade educativa que se espera inclusiva (Piscalho, 2014). Posto isto, este estudo procura dar conta de como a reflexão sobre as práticas de educação inclusiva favorecem o processo de formação e desenvolvimento profissional, analisando narrativas a partir do uso de guiões orientadores de autorreflexão na prática de ensino supervisionada, adaptados do Manual de Apoio à Prática – Para uma Educação Inclusiva (MAP) (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Educação Inclusiva

De acordo com Luís, Piscalho e Pappamikail (2014), a educação inclusiva corresponde à transição de um pensamento focado num grupo em específico, para um pensamento geral que combate as barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação. Sendo que se refere a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade, e uma educação relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem está presente na vida de cada um/a desde o nascimento até ao seu término, o que inclui a aprendizagem em casa, em comunidade, em situações formais e informais. Procura consciencializar as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos, para que estes combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem. A educação inclusiva faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objetivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social, e onde as necessidades básicas e direitos para todos/as se encontrem.

Na Declaração de Salamanca (1994) apelou-se a todos os governos que adotassem de forma legislativa o princípio da educação inclusiva. Para que o acolhimento de todas as crianças seja possível é necessário que exista uma verdadeira igualdade de oportunidades e participação, ou seja, garantir que todas as crianças tenham acesso aos apoios necessários de modo a atingir o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Destaca-se, assim, a inclusão como sendo um direito de todas as crianças na participação nos contextos educativos. Neste sentido, todas as crianças têm o direito a serem diferentes e por isso a ação pedagógica deve ser desenvolvida com flexibilidade garantindo a diferenciação nos processos de ensino e de aprendizagem (nos métodos, nos instrumentos, nas atividades, nos tempos e na avaliação) (Areias, 2018).

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos (Pereira *et al.*, 2018). Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos/as promovendo a sua aprendizagem.

Não obstante a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação 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. Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão.

A 6 de julho saiu a mais recente legislação de educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, este "estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (n.º 1 do artigo 1.º). A nova legislação assume uma perspetiva claramente inclusiva, este decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o Perfil dos/as alunos/as à saída da escolaridade obrigatória, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo (Pereira *et al*., 2018).

A dedução de que se devia ensinar tudo a todos/as, como se todos/as fossem um só, é abolida, pois segundo os mesmos autores a diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos/as os/as alunos/as 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, ou seja, na realização de uma atividade o docente tem de ter em conta todas as características

dos/as alunos/as, de forma a poder responder a todas as necessidades dos mesmos e permitir que todos/as, sem exceção, possam participar na atividade.

Assim sendo, o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem dar corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão. Destaca a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, por exemplo, a Abordagem Multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como opções metodológicas que têm como objetivo comum a promoção de inclusão de todas as crianças e que devem ser exploradas pelos/as docentes no acesso ao currículo (Pereira *et al.*, 2018).

De forma sintetizada, as mudanças mais significativas reveladas neste decreto-lei em relação aos diplomas anteriores, estão associadas ao abandono dos sistemas de categorização de alunos/as, incluindo a "categoria" necessidades educativas especiais; o abandono do modelo de legislação especial para alunos/as especiais; o estabelecimento de um *continuum* de respostas para todos/as os/as alunos/as; o enfoque principal nas respostas educativas e não em categorias de alunos/as e, por fim, a perspetiva de mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

Neste sentido é importante dar voz a cada criança e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem a participação e lhes possibilite experienciar o sucesso educativo e pessoal. Há um real compromisso com a construção de uma escola inclusiva, na qual todos/as os/as alunos/as têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e são respeitados/as e valorizados/as, que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada criança (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018). Uma escola inclusiva é o reflexo das suas práticas, ou seja, para uma escola ser considerada como tal, as suas práticas têm de ser proporcionais e dignas desse título. Pode considerar-se de uma boa prática uma iniciativa, uma política ou uma forma de atuação bem-sucedida que melhora os processos escolares e os resultados educativos das crianças e dos/as alunos/as. Segundo Benavente e Panchaud (2008), em educação é considerada uma boa prática aquelas que se regem por uma concretização organizacional, pedagógica e educativa, o que faz contribuir para a resolução de problemas.

De acordo com Baltazar *et al*. (2016) no âmbito da educação inclusiva, uma boa prática deve contribuir para o desenvolvimento integral de cada criança e jovem, melhorando a

participação e as aprendizagens. A Unesco, no âmbito do seu programa MOST (Management of Social Tranformations), especifica os atributos deste conceito e as suas características. Assim, em termos gerais, uma boa prática deve ser: i. Inovadora – desenvolve soluções novas ou criativas; ii. Efetiva – demonstra um impacto positivo e tangível relativamente à melhoria; iii. Sustentável – pode manter-se no tempo e produzir efeitos duradouros; iv. Replicável – serve como modelo para desenvolver políticas, iniciativas e atuações noutros lugares.

De forma a facilitar a análise do contributo deste tipo de práticas para a construção de uma escola inclusiva, segundo o modelo concetual proposto por Sassaki (2004), estas devem ser organizadas recorrendo a requisitos que devem ser assegurados por estruturas gerais da comunidade para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, nomeadamente:

- Acessibilidade atitudinal, expressa pela ausência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações por parte dos agentes educativos;
- Acessibilidade programática, expressa pela ausência de barreiras invisíveis integradas em documentos estruturantes da Escola;
- Acessibilidade metodológica, expressa pela ausência de barreiras decorrentes dos métodos e técnicas de ensino desenvolvidos;
- Acessibilidade comunicacional, expressa pela ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual;
- Acessibilidade instrumental, expressa pela ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de ensino e aprendizagem;
- Acessibilidade arquitetónica, expressa pela ausência de barreiras ambientais físicas nas instalações e equipamentos educativos.

A construção de uma escola inclusiva revela-se um desafio para todos/as, mas em simultâneo, uma maré de oportunidades para os/as docentes, por se tornarem melhores profissionalmente e pessoalmente, mas principalmente para as crianças por terem direito à mesma qualidade de ensino, livre de preconceitos e discriminações. De acordo com Costa e Silva e Carvalho (2016), a escola não é um espaço dedicado apenas a alguns, mas

sim o local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno/a ao limite das suas capacidades.

Segundo os mesmos autores, a construção de uma escola inclusiva não é uma utopia, porque são muitas as escolas que o conseguem. A educação é, portanto, um direito efetivo de todos/as e não um privilégio de alguns/mas.

Formação Inicial de Professores/as

A formação inicial é considerada como a primeira etapa, com a duração de cinco anos, de um longo percurso de formação constante na área do ensino. É nesta fase que se experimenta a primeira etapa, referida em vários estudos, como sendo um ritual de passagem de aprendente a docente, o período de iniciação do futuro profissional (Cardona, 1997, 2006; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002; Ralha-Simões & Simões, 1990; Oliveira-Formosinho, Machado & Mesquita, 2015; Oliveira-Formosinho, 2002; Valente & Baptista, 2014).

Estrela (2002) considera a formação inicial como um momento de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho de uma atividade. Ora, neste sentido, esta preparação nos primeiros anos, deve também destacar a importância das atitudes e dos comportamentos por serem elementos básicos num ambiente educativo, onde se encontram crianças muito atentas aos exemplos e formas de agir do/a docente, porque são, na maior parte das vezes, modelos e linhas de orientação (Piscalho, 2021).

Em Portugal, as políticas de formação de professores/as têm seguido orientações que se fundam em diretivas europeias, configurando o que Ball (2001) designa de "convergência" ou "empréstimo de políticas". À semelhança do que ocorre em outros países, essas políticas têm seguido objetivos fundamentalmente orientados para a qualificação dos professores, em termos científicos, didáticos e de formação pessoal e social, para a docência (Ceia, 2010; Formosinho, 2009; Leite, 2005, 2012).

Durante muitos anos, essa qualificação para a docência foi diferente para educadores/as de infância e professores/as. No caso de educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo do ensino básico essa formação correspondia a bacharelato, enquanto para professores/as dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e professores/as do ensino secundário, correspondia a licenciatura (art.º 31 da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta distinção no grau de habilitação para a profissão docente criou na opinião pública, em geral, perceções

diferenciadas sobre a profissão e o exercício da docência e promoveu uma imagem de "ser professor/a" com um estatuto socialmente diferenciado.

Por esse motivo, constituiu um marco fundamental na profissão a exigência de licenciatura como a habilitação mínima para o exercício da docência em todos os níveis de ensino. Pela primeira vez em Portugal, a legislação (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro) colocou em condições de igualdade, em termos de habilitações, todos/as os/as professores/as dos ensinos básico e secundário e educadores/as.

Poucos anos mais tarde, a assinatura da Declaração de Bolonha (1999) esteve na base de novas políticas de formação de professores/as. Portugal viu-se perante a necessidade de remodelar os modelos de formação respeitando os ciclos de estudos (1.º e 2.º ciclos) preconizados na adequação ao Processo de Bolonha, situação que colocou novos desafios às instituições formadoras e que exigiu alterações na qualificação dos/as professores/as. Entramos, assim, num cenário de mudanças profundas no campo da formação de professores/as. Politicamente, do ponto de vista legal, este tipo de formação é justificada, nomeadamente por assegurar uma maior qualificação dos/as futuros/as professores/as.

Em 2014 foi aprovado um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio), com alterações substantivas ao que se expôs para o 1.º e o 2.º CEB, e que vigora desde o ano letivo de 2015/2016. O novo regime de habilitação para a docência manteve o modelo bietápico ou sequencial de formação organizado, como vimos, em dois ciclos de estudos não integrados e introduziu alterações na duração desses ciclos, na sua organização curricular e componentes de formação (Lopo, 2016, citado por Piscalho, 2021).

Diversos autores/as consideram que este modelo poderá dificultar a possibilidade de uma formação integrada que privilegie a relação teoria-prática, bem como um contacto prolongado e aprofundado com o exercício profissional (Boyd, Allan & Reale, 2010; Flores, 2010; Korthagen, 2009). Importa, por isso, ter esta noção e procurar investir em metodologias que suplantem estas lacunas sugeridas na formação inicial (Piscalho, 2021).

Como referem Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997), reconheceu-se que a "competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal", ou seja, que a formação deve estimular a "mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas que

proporcionem a capacidade do real através da observação e da intervenção" (Alarcão et al., 1997, p. 5).

O Papel das Narrativas na (Auto)formação do/a Docente

Durante as últimas décadas, segundo Reis (2008), a educação começou a reconhecer de forma crescente, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Em Portugal, no âmbito dos mestrados que habilitam para a docência, tem-se assumido o relatório de estágio como um instrumento formativo que traduz a operacionalização e a concretização da dimensão investigativa e reflexiva na prática pedagógica em contexto de estágio (Dias & Pinho, 2020).

Tal como refere Piscalho (2021), o relatório de estágio é um elemento estruturante das práticas de construção de conhecimento profissional e permite-nos aceder à forma como o/a futuro/a docente observa, identifica problemáticas decorrentes dos próprios contextos e/ou da própria prática pedagógica, reflete e age sobre os mesmos. Esta autora conseguiu identificar no discurso dos diferentes autores/as de relatórios, a evidência de uma atitude de compromisso e espírito de aprendizagem ao longo da vida enquanto profissionais de educação, o que acaba por consolidar a ideia de Figueiredo (2013) que releva o contributo do relatório de estágio para a construção do conhecimento profissional do/a docente, particularmente, pelas potencialidades que este processo de indagação, investigação e de sistematização parece proporcionar.

Os/as docentes quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, segundo Reis (2008) fazem algo mais do que registar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas, os/as professores/as reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. O mesmo autor afirma que, a redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspetos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência

do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

De acordo com Piscalho (2021), um estudo que se baseie, essencialmente, em narrativas de formação tem por regra principal a liberdade de expressão e opõe-se à tradicional preocupação de estandardização. Segundo Pais (2001), um caso não pode representar o mundo, no entanto, pode representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir. A narrativa configura a capacidade da pessoa construir um sentido para o emaranhado das suas experiências, facto que lhe confere um papel privilegiado na interpretação do sentido da prática e a institui como um instrumento insubestimável na inteligibilidade da complexidade da experiência humana (Piscalho, 2021).

A narrativa de formação como processo de reflexão pedagógica permite ao/à futuro/a docente, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. Têm, por isso, uma dimensão formativa importante já que permitem ao aprendente perceber mais claramente os mecanismos que o movem na sua prática, ao observar mais de perto os processos de ensino e de aprendizagem (Piscalho, 2021).

Através das narrativas, é possível aceder ao pensamento experiencial do/a docente, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e dos modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (Connelly & Clandinin, 1986; Galvão, 2005).

Metodologia

Tipo e pertinência do estudo

O estágio em creche foi determinante na escolha da problemática de investigação. A experiência nesta prática de ensino supervisionada, num primeiro momento, permitiu perspetivar a reflexão a partir "de fora", a partir de quem observa e, mediante o que se presenciou, com base no critério fundamental "o bem-estar de todas as crianças". Num outro momento, na posição "do lado de quem está a provocar a situação", levou à reflexão

de que sem nos apercebermos podemos originar uma situação desagradável que, numa situação adversa, repugnaríamos.

Para que os/as educadores/as de infância e professores/as preocupados com a promoção de uma prática educativa inclusiva, possam autorregular o seu desempenho e desenvolvimento profissional, a reflexão sistemática sobre a própria prática pode ser um caminho profícuo. Partindo da abordagem de Galvão (2005) as narrativas podem então ser encaradas como processos de investigação da própria prática, reflexão pedagógica e formação em educação.

A metodologia pela qual este estudo se regeu é de natureza qualitativa, sendo que, tendo em consideração a conceção de Bogdan e Biklen (1994), esta investigação reúne as seguintes características, típicas de um estudo qualitativo: i) ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal; ii) os dados são recolhidos de forma descritiva; iii) maior interesse pelo processo do que pelos resultados, por parte dos investigadores; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e v) são consideradas as experiências dos participantes e a interpretação que daí advém, por parte deles mesmos.

Uma metodologia de tipo qualitativo dá grande relevância às experiências e interações, uma vez que, o investigador se interessa por analisar o seu contexto natural. Desta forma, esta investigação pode considerar-se como sendo naturalista, sendo que, segundo os mesmos autores o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado.

Este exercício investigativo permitiu refletir a partir da prática pedagógica, usando narrativas de formação, seguindo um processo investigativo-reflexivo-formativo. Para Zabalza (1994), quanto mais docentes investigarem e refletirem, consigo e com os outros, sobre a sua intervenção quotidiana e quanto maior for a consciência das práticas, melhor será o seu desempenho formativo. É através de um trabalho de investigação e reflexão sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal que o desenvolvimento profissional se constrói (Cardona, 2006; Amado & Oliveira, 2017).

Questões e objetivos do exercício investigativo

O presente estudo foi orientado pela seguinte questão investigativa:

- De que forma as narrativas sobre práticas de EI são favorecedoras do processo de (auto)formação no contexto de iniciação à prática profissional.

A partir desta questão central, delinearam-se os seguintes objetivos, numa perspetiva autoformativa:

- Identificar as dificuldades sentidas na promoção da EI;
- Identificar estratégias promotoras da EI;
- Reconhecer exemplos de práticas inclusivas;
- Relacionar práticas educativas inclusivas em contexto de EI e 1.º CEB.

Contexto e participantes

As narrativas de formação são um método de investigação educacional e nesse processo de investigação é possível aceder ao pensamento experiencial do/a docente, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (Connelly & Clandinin, 1986; Galvão, 2005).

Neste caso, assume-se como participante neste estudo, a investigadora principal uma vez que as narrativas de formação decorreram da sua prática, enquanto estudante em formação inicial.

As práticas de ensino supervisionadas foram realizadas em três valências diferentes, sendo estas, a Creche, o Jardim-de-Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro estágio foi em Creche e decorreu numa sala de um ano, com um grupo de quatorze crianças, sendo que nove eram do sexo masculino e as restantes cinco eram do sexo feminino. O segundo estágio ocorreu em jardim-de-infância, numa sala de quatro anos com um grupo de vinte crianças, sendo treze do sexo masculino e cinco do sexo feminino. O terceiro estágio foi em 1.º CEB, numa turma do 2.º ano, com um grupo de vinte alunos dos quais nove eram do género masculino e onze eram do género feminino. O quarto e último estágio foi em 1.º CEB, num contexto de ensino à distância através da plataforma *Teams*, numa turma de 3.º ano, com um grupo de 20 alunos/as, sendo que dez eram do sexo masculino e os restantes dez do sexo feminino.

Processos de recolha e tratamento de dados

As narrativas permitiram realizar um exercício de reflexão sobre o vivido, instaurando-se um processo de (re)descoberta profissional (Piscalho, 2021), através utilização dos instrumentos reflexivos disponibilizados pelo MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018), que com o mais recente Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 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 (Pereira *et al.*, 2018).

O MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018) oferece diversos instrumentos de apoio aos/às educadores/as e professores/as, que facilita a reflexão sobre a própria prática e, consequentemente, sobre aquilo que devem ou não alterar na sua dinâmica de sala de aula. Para o presente estudo investigativo foram utilizados alguns desses instrumentos reflexivos: o anexo 2, o anexo 7, o anexo 8 e o anexo 9 que, em seguida, serão explicitados.

O **anexo 2** é um instrumento desenvolvido pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, no âmbito do projeto *Inclusive Early Childhood Education*. Este instrumento de autorreflexão considera um conjunto de questões, organizadas em 8 dimensões relativas à inclusão, conforme se apresenta de seguida:

1. Clima geral de acolhimento;
2. Ambiente social inclusivo;
3. Ambiente físico adequado;
4. Materiais para todas as crianças;
5. Oportunidades de comunicação;
6. Ambiente de aprendizagem centrado na criança;
7. Ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo;
8. Ambiente de envolvimento da família.

As questões do instrumento de autorreflexão foram desenhadas de forma a explicitar o nível de inclusão no contexto de educação, considerando quer os aspetos físicos, quer sociais do ambiente educativo. Desta forma, este instrumento pode constituir-se como um

guia para a melhoria de práticas por parte dos diferentes profissionais. (Pereira *et al.*, 2018).

O **anexo 7** é um instrumento de suporte à reflexão sobre a prática do/a docente, segundo o Desenho Universal para a Aprendizagem, ou seja, ajuda o/a docente a entender a forma como gere e organiza uma aula, levando-o a refletir se tem ou não algo a melhorar. O mesmo é composto por dezasseis questões de escolha múltipla e foi completado após o decorrer de determinadas aulas.

O **anexo 8** é um exemplo de instrumento de apoio à planificação segundo o Desenho Universal para a Aprendizagem. Um instrumento em tabela que se baseia numa determinada atividade e foca-se na identificação e respostas a barreiras causadas à aprendizagem. A mesma foi preenchida após o decorrer de certas atividades no âmbito das aulas anunciadas no anexo 7.

O **anexo 9** é uma lista de verificação do/a professor/a, de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Um questionário de resposta rápida, com o objetivo de fazer entender ao/à docente se este consegue ou não chegar a mais alunos/as através dos princípios do DUA.

A intencionalidade do MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018) é que as próprias escolas, os/as seus/suas profissionais e até os próprios encarregados de educação possam vir a contribuir com propostas para complementar o seu conteúdo (Pedroso, 2018).

Procedimento de recolha de dados

Para a recolha de dados, num primeiro momento foram feitas algumas leituras sobre a problemática de modo a tornar o quadro teórico mais consistente, mas também para me elucidar quanto a algumas temáticas. Num segundo momento, no decorrer dos estágios, foram utilizadas diferentes técnicas/instrumentos, designadamente, a observação direta e participativa, as notas de campo e instrumentos de autorreflexão.

A observação, segundo Pacheco (1990), desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um/a professor/a. Desta forma, possibilita o reconhecimento de necessidades, interesses e motivações das crianças e permite adequar a prática pedagógica do docente. De acordo com Spradley (1980), a observação participante permite-nos

observar as atividades das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social, fazendo com que nos sintamos parte integrante daquela realidade.

A partir da observação e registo de notas de campo da prática, foram devidamente preenchidos os instrumentos de autorreflexão, presentes no MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018). Para este estudo investigativo utilizaram-se diversos instrumentos que foram preenchidos com base numa lógica cronológica, exemplificada na seguinte tabela.

Tabela 1. *Lógica cronológica dos instrumentos autorreflexivos.*

	Estágio em Creche	**Estágio em Jardim-de-Infância**	**Estágio em 1.ºCEB (turma 2.º ano)**	**Estágio em 1.ºCEB (turma 3.º ano)**
Anexo 2	Fase final de estágio + Reflexão final	Fase final de estágio + Reflexão final	Fase inicial + Fase final de estágio + Reflexão final	Fase inicial + Fase final de estágio + Reflexão final
Anexo 8	_____	_____	Após a realização de uma atividade	Após a realização de uma atividade
Anexo 7	_____	_____	Após o decorrer de uma aula onde ocorreu a prática da atividade mencionada no anexo 8.	Após o decorrer de uma aula onde ocorreu a prática da atividade mencionada no anexo 8.
Anexo 9	_____	_____	Após a conclusão dos anexos 7 e 8.	Após a conclusão dos anexos 7 e 8.

Procedimento de tratamento de dados

Relativamente aos dados recolhidos a partir do registo das narrativas de formação, o tratamento foi realizado com base nos instrumentos de autorreflexão do MAP (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Um aspeto relevante desta análise do estudo é a representação dos conteúdos ser sistemático e concreto, através da organização em categorias, de forma a captar as ideias principais desse conteúdo. Segundo Amado, Costa e Crusoé (2017), estes consideram que o primeiro grande objetivo deste tipo de análise é a organização de conteúdos num sistema de categorias que vão traduzindo as ideias principais veiculadas pela documentação em análise e, desta forma, reduzem o estudo ao essencial, tendo em conta o material que se investiga e os objetivos do mesmo.

Na análise dos dados foi aplicado um procedimento aberto, em que houve a necessidade de construção de uma grelha que facilitou o sistema de categorização a partir da análise dos dados por diferenciação e depois por reagrupamento (Bardin, 1977).

O procedimento de análise seguiu quatro fases. Numa primeira fase, a análise incidiu no anexo 2, um instrumento que foi aplicado nos quatro estágios: em creche, jardim-de-infância e 1.º CEB. A segunda fase de análise, recaiu sobre o anexo 8, este focou-se na planificação de atividades e, por isso, consideraram-se três atividades aleatórias por cada estágio, sendo que o instrumento de reflexão apenas foi aplicado nos estágios de 1.º CEB. A terceira fase complementou a anterior, com base no anexo 7, um instrumento que questionava o funcionamento da aula no geral. Por último, a quarta fase da análise foi realizada nos dois estágios de 1.º CEB utilizando o anexo 9, um instrumento que permite certificar se se cumprem ou não os ideais do DUA na prática pedagógica.

Tabela 2. *Grelha de análise dos resultados*.

Tema ou Objetivos:	**Categoria:**
- Dificuldades sentidas na promoção de EI	- Autorregulação no processo de planificação; - Promover a diversidade cultural; - Escassa comunicação entre os familiares e os profissionais em formação inicial; - Falta de relacionamento interpessoal com os alunos em ensino à distância; - Tempo reduzido de aula em ensino à distância; - Ensino à distância não favorece um ambiente inclusivo de ensino e aprendizagem.
- Estratégias promotoras de EI	- Proporcionar um bom ambiente educativo;

	- Importância da reflexão sobre a prática; - Autorregulação de aprendizagens; - Importância do apoio especializado para crianças com NE; - Autorregulação de aprendizagens; - Investir em literatura para abordar diferentes temáticas de inclusão; - Promover competências motivacionais; - Importância da participação dos familiares na vida escolar dos educandos; - Apresentação de soluções a fim de eliminar barreiras de aprendizagem.
- Exemplos de práticas inclusivas	- Bom relacionamento entre os familiares e os profissionais de educação; - Promover estímulos de espírito de equipa; - Bom desempenho entre profissionais de educação, em prol do bem-estar de todos os alunos; - Investir em literatura para abordar diferentes temáticas de inclusão; - A importância do apoio escolar numa fase de ensino à distância;
- Formação dos docentes na área de EI	- Investimento na formação na área da comunicação (diferentes línguas); - Investimento na formação na área de educação inclusiva; - Importância do investimento do desenvolvimento profissional; - Importância do investimento na formação tecnológica;

Apresentação e Análise dos Resultados

Tal como já referido, este exercício investigativo utilizou narrativas desenvolvidas a partir de guiões de reflexão, fornecidos pelo Manual de Apoio à Prática (ME, 2018). Os quatro anexos utilizados foram explorados com diretrizes e finalidades distintas, pelo que faz sentido refletir sobre a sua aplicação, de forma individual. Desta forma, a apresentação e

análise dos resultados seguirá a mesma ordem de realização/utilização dos anexos que permitiram as narrativas de (auto)formação.

Dimensões da inclusão (anexo 2 do MAP)

Considerou-se o instrumento intitulado de *Anexo 2* o mais completo, pois este leva a refletir sobre a educação inclusiva em oito dimensões distintas: desde a organização da escola e dos seus profissionais, ao ambiente físico e social, aos materiais utilizados, à comunicação, ao ambiente de aprendizagem centrado na criança e, por fim, ao envolvimento da família.

O uso deste instrumento alertou para a importância da problemática da exploração da diversidade em contexto educativo. Também acautelou para a importância do investimento na formação para a melhoria pessoal e profissional, respondendo da melhor forma às necessidades de todas as crianças.

A reflexão permitiu, ainda, entender alguns aspetos a ponderar e melhorar na prática, assim como as potencialidades enquanto futura docente, na área da inclusão, sobretudo, da importância do acolhimento das crianças, do envolvimento das famílias, do apoio especializado e da acessibilidade dos espaços e equipamentos.

> "A boa energia que se sentia naquela sala era passada para as crianças e fazia com que estas se sentissem confortáveis, acolhidas e confiantes para encarar todos os desafios diários." (extrato retirado do registo das narrativas – estágio em jardim de infância)

> "... é muito importante a participação dos pais e mães na vida escolar dos seus educandos/as. Mesmo que esses não se mostrem muitos disponíveis para tal, é necessário adaptarmo-nos às condições que os familiares nos apresentam e a partir daí organizarmo-nos e apresentarmos soluções de forma a que consigam participar de alguma forma." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio em creche)

> "Todos os profissionais são, diariamente, incansáveis a trabalhar em prol de responder às necessidades de todos/as os/as alunos/as e não era pela falta de elevador ou de rampa que os/as alunos/as com limitações motoras deixavam de conseguir aceder aos restantes pisos e, neste caso, as profissionais de educação revelam um grande espírito de equipa e de entreajuda para que todos/as os/as alunos/as se sintam bem recebidos e acolhidos." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

Segundo Cardona *et al.* (2021), a partilha entre o/a educador/a e os/as pais/famílias são momentos privilegiados para, em conjunto, se debaterem pontos de vista sobre o percurso da criança e para se planearem próximos passos na sua aprendizagem. Para Pereira *et al*. (2018) constituem exceção as situações em que os pais, comprovadamente, não exerçam o seu direito de participação, no processo educativo dos/as seus/suas filhos/as. Neste caso, competirá à escola desencadear as medidas apropriadas a cada aluno/a.

Sobre a oportunidade de comunicação de e para todos/as, a falta de formação nesta área foi evidente. Porém, e segundo Pires, Alves e Gonçalves (2016), as competências adquiridas ao longo da formação não podem garantir que o/a docente responda a todas as situações com que se depara ao longo da carreira, sendo que essas competências se desenvolvem continuamente, de acordo com as necessidades que vão surgindo no decorrer do percurso profissional.

> "Houve um momento neste estágio em que a criança com NEE, tem uma crise... e nesse instante, eu senti-me apavorada por dentro, não com medo dos seus comportamentos, mas por não saber o que fazer para a ajudar." (extrato retirado do registo das narrativas – estágio em jardim de infância)

> "Como reconhecimento do esforço e bom trabalho dos/as alunos/as, para além das palavras de apoio e incentivo que sempre gostei de empregar, também aprendi com a professora titular a utilizar alguns métodos muito simples, como carimbos ou autocolantes motivacionais de "Bom trabalho!"; "Excelente!"; "Muito Bom!", entre outros. Aparentemente, pode parecer um recurso insignificante e sem grande relevância, mas para os/as alunos/as serve de motivação para continuarem com um bom trabalho e isso foi visível e é bastante gratificante." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

> "O bom relacionamento entre todos é, sem dúvida, um grande passo para que haja um bom ambiente dentro da instituição e, consequentemente, se torne um espaço confortável para todos." (extrato retirado do registo das narrativas – estágio em creche)

Tendo em conta a presente conjuntura de *pandemia* pelo novo *coronavírus*, *SARS*-CoV2, acresceu à reflexão a questão de como aplicar, em contexto educativo, estratégias inclusivas ajustadas aos tempos de pandemia, promotoras de uma escola inclusiva.

> "Infelizmente, não consegui criar grande relação com os/as alunos/as, pelo menos não tão boa como a que estava habituada a ter nos estágios passados." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

> "Desta vez, foi tudo muito diferente. O facto de o ensino ser a distância fez com que o pouco tempo que tínhamos para cada aula fosse inteiramente focado na matéria que tínhamos para lecionar e, assim que acabava a aula, as crianças saiam e não havia contacto nenhum como o ensino *normal* nos acostumou." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

> "... como seria significativo se as aulas síncronas tivessem maior duração, para que o professor tivesse tempo suficiente para ele próprio perceber quais as dúvidas dos/as alunos/as e assim intervir de forma mais eficaz." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

> "... havia situações em que os/as alunos/as não conseguiam comunicar tão bem, ou não estavam presentes e, por isso, acabavam por não conseguir participar". (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

> "Os familiares mostraram-se muito presentes na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as, como em nenhum estágio tive o prazer de presenciar, pois tiveram de desempenhar o papel importante de serem os *olhos* da professora em casa, ou seja, fizeram em casa o que a professora não conseguia fazer à distância, o que fez com que fortalecesse a ligação entre o professor e os familiares." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

Ao nível das práticas inclusivas em tempos de pandemia, e dentro das dimensões consideradas importantes para a inclusão (participação, sucesso e presença), as crianças, as suas famílias, o pessoal docente e não docente ficaram limitados/as nas suas ações, em virtude dos constrangimentos provocados pela mesma.

Abordagem inclusiva em aula (anexo 7 do MAP)

Quanto ao *Anexo 7*, foi apenas aplicado nos estágios de 1.º CEB. Este instrumento, ajuda os/as docentes a refletir sobre o modo como organizam e gerem uma aula a partir de questões para autorreflexão com resposta em escolha múltipla. A reflexão com base neste documento possibilita entender o que deveria melhorar quanto a organização da aula e aos materiais utilizados.

> "Recorro muitas das vezes ao recurso das tecnologias como apoio ao ensino e à aprendizagem dos/as alunos/as, porém, este documento fez-me refletir que afinal

> não uso o suficiente e que as tecnologias podem e devem ser mais exploradas, pois traz muitos benefícios à aprendizagem dos/as alunos/as." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

Segundo Damásio (2011), o uso das TIC em contextos educativos abarca um vasto conjunto de áreas, desde o simples uso do computador ou de um vídeo como suplemento expositivo, até ao uso de tecnologias colaborativas para aumentar os índices de colaboração e participação de estudantes, temporal ou especialmente separados.

> "De um modo geral, em relação a forma como disponibilizo os materiais, o modo como organizo o grupo, se os métodos utilizados são os mais apropriados ao grupo e como elaboro e organizo os trabalhos para os/as alunos/as, em nenhuma destas vertentes me revelo inata ou incapacitada, contudo, em diversos pontos específicos fez-me refletir de como devo melhorar no tipo de estratégia de ensino, a fim de dar uma melhor experiência de aprendizagem a todos/as os/as alunos/as." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

A organização do ambiente educativo é deveras essencial, pois *o* trabalho, o tempo, o espaço e os materiais quando bem utilizados, levam à melhoria da qualidade do ensino, à aprendizagem e à satisfação pessoal da criança.

Identificação de barreiras à aprendizagem (anexo 8 do MAP)

Este instrumento foi aplicado nos dois estágios de 1.º CEB (2.º e 3º anos de escolaridade) e para a concretização do mesmo foram selecionadas três atividades de cada um. No decorrer de cada atividade, após reflexão, foi possível verificar algumas barreiras à aprendizagem e ultrapassá-las apresentando soluções assentes no DUA.

> "A primeira atividade está relacionada com a área da Matemática e o conteúdo da tabuada. Para a mesma identifiquei quatro barreiras e, para todas elas, apresentei soluções a nível dos meios de envolvimento, dos meios de representação e dos meios de ação e expressão." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

> "Planifico, agora com mais flexibilidade, por exemplo, no modo como apresento a informação e como envolvo e motivo os/as alunos/as, tenho em consideração a diversidade de alunos/as em sala de aula e tento responder às necessidades de cada um/a deles/as. O DUA mostrou-me que fui capaz de identificar e de remover barreiras à aprendizagem e mesmo que os tipos de soluções apresentadas não se revelem formidáveis, estas podem e devem ser melhoradas, futuramente, com a prática." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

O uso deste instrumento reflexivo possibilitou melhorar as respostas às necessidades dos/as alunos/as com a finalidade de garantir oportunidades de aprendizagem para todos/as.

Lista de verificação do professor (anexo 9 no MAP)

Em relação, ao último instrumento, o *Anexo 9*, foi utilizado no fim de cada estágio de 1.º CEB e após a conclusão da realização de todos os instrumentos anteriores (Anexo 2, Anexo 7 e Anexo 8), e permite refletir globalmente sobre a prática, especificamente, sobre os princípios base do DUA.

> "Consegui constatar que crio um ambiente de aprendizagem no qual as ideias e a informação são representadas de forma diversa, onde os/as alunos/as podem expressar a sua compreensão dos conteúdos e onde têm múltiplas oportunidades de envolvimento." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 2.º ano de escolaridade)

> "No estágio D, ainda que num contexto de ensino à distância, o resultado foi bastante mais satisfatório que o do estágio anterior, pois dos quinze itens da lista de verificação do professor, todos foram conseguidos de forma satisfatória. Consigo assim, através dos princípios do DUA, chegar a mais alunos/as. Isto quer dizer que, apesar de todos os aspetos negativos inerentes ao contexto de ensino à distância, também ele se revelou bastante importante na promoção da importância das tecnologias e como podem e são favoráveis ao ensino e à aprendizagem." (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

A forma como cada aluno aprende é única e singular, logo o planeamento deverá ser 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/as os/as crianças em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem.

Considerações Finais

Falar em inclusão é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas (Luís, Piscalho & Pappamikail, 2014).

Os resultados deste estudo evidenciam aspetos importantes sobre a prática pedagógica, bem como os contributos das narrativas e reflexão como processos enriquecedores de desenvolvimento profissional.

> "O instrumento de autorreflexão fez-me tomar consciência de todas as aprendizagens que retiro da experiência, bem como, de todas as potencialidades e aspetos menos positivos que devo ponderar e melhorar." (extrato retirado do registo das narrativas – estágio em jardim de infância)

Conforme Monteiro, Nacarato e Fontoura (2016), o processo de escrita narrativa remete para o entendimento de que a pessoa é autora, investindo na sua interioridade e no conhecimento de si, pois ao se questionar sobre a sua identidade, reflete sobre ela e forma-se. Deste modo, a reflexão sobre a prática acaba por se evidenciar numa aprendizagem constante, em que nos apercebemos de erros, potencialidades e melhorias a fazer.

> "Ao longo dos quatro estágios foi notório o meu progresso a nível pessoal e profissional, pois revelo uma maior sensibilidade com certas temáticas ao querer dar o melhor de mim para poder proporcionar momentos de aprendizagens significativas e conseguir responder às verdadeiras necessidades de todas as crianças". (extrato retirado do registo das narrativas - estágio numa turma do 3.º ano de escolaridade)

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos (Ministério da Educação, 2016).

Segundo Silva *et al.* (2016) o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Com a realização deste estudo foi possível identificar dificuldades sentidas na promoção da educação inclusiva, nomeadamente, em relação aos materiais refletirem muito pouco da diversidade cultural; à lacuna na formação ao nível da comunicação e, também, o facto de ao longo do percurso formativo haver pouco contacto com crianças com de necessidades educativas específicas.

Porém, constatamos que as narrativas foram influentes neste processo(auto)formativo durante os estágios, na planificação e ação da prática pedagógica, promovendo reflexões sobre condições físicas, materiais e profissionais, conducentes a uma maior consciencialização do papel do/a docente da educação inclusiva.

Em síntese, é importante que a formação inicial proporcione oportunidades que permitam aos/às estudantes refletirem criticamente sobre as experiências vivenciadas em sala de aula. Porém, formação contínua de professores é algo inerente à sua profissão, sendo algo indispensável e de extrema necessidade para o bom desempenho das funções desses profissionais (Costa e Silva & Carvalho, 2016).

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schõn e os programas de formação de professores. (P. Editora, Ed.) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*.

Areias, C. (março de 2018). *Os desafios da equidade e da dinclusão na educação pré-escolar e no 1.º CEB* - perspetivas de estudantes em formação inicial e docentes.

Ball, S. (2001). Diretrizes e políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*.

Baltazar, R. B. (2016). *A escola inclusiva*: desafio. https://www.igec.mec.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteudo.* Edições 70.

Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional.* Edições Cosmos.

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de Educação - Género e Cidadania (1.º ciclo).* Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de Educação - Género e Cidadania (Pré-escolar).* Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Cardona, S. M. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. M. d.-G.-DGE, Ed.

Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão:* As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão.

Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores* (2.º ed.), Vol. Coleção Necessidades Educativas Especiais). Porto Editora.

Costa e Silva, A. M.; Carvalho, M. L. (2016). A investigação-ação a serviço de uma pedagogia crítica e democrática. *Revista Estreiadiálogos, 1*(2), p. 102-110.

Damásio. M. (2001). P*ráticas Educativas e novos media. Contributo para o Desenvolvimento de um novo modelo de literacia*. Edições Minera.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.* UNESCO.

Dias, & Pinho. (2020). *A dimensão investigativa na formação inicial de Educadores de Infância:* um olhar sobre relatórios de estágio.

Estrela, E., & Rodrigues. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. (P. Editora, Ed.)

Figueiredo. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância.* Instituto Politécnico de Viseu.

Fontana, M., & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: Uma integração entre a teoria e a prática. *Revista de Educação do ideau*.

Freire. (2008). *Um olhar sobre a inclusão.* Instituto Superior D. Afonso III.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade* . São Paulo.

Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciência & Educação*.

González, P., Cañas-Encinas, & García-Martín. (2019). Capacidad metacognitiva en docentes y futuros docentes de enseñanza no universitária. *Revista de Psicologia y Educación.*

Leite, T. (1996). *Ser professor/a num contexto da reforma.* Asa.

Luís, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). *Formar para incluir* - a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.* Edições Colibri.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis.* Porto Editora.

Pais. (2001). *Ganchos, tachos e Biscates*: Jovens trabalho e futuro.

Pires, A. G. (2016). Revista portuguesa de pedagogia. *Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida*.

Piscalho, I. (2020). *Observar, Refletir e Narrar*: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças.

Piscalho, I. (2021). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autoregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças.* Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra.

Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Estudos sobre Educação*.

Rocha, H. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família.* Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

Sassaki. (2004). *Inclusão:* construindo uma sociedade para todos.

Silva. (2016). *A planificação no Processo de Ensino e de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation. Hancourt Brace Jovanovich College Publishers.*

Whitebread, Coltman, Pino-Pasternak, Sangster, Grau, Bingham, . . . Demetriou. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Part of a special issue on assessing metacognition*.

Zabalza, A. (1994). *Diários de aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores* . Porto Editora.

Zerbato, A., & Mendes, E. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégias de inclusão escolar. *Da Investigação às Práticas*.