

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO PERCECIONAM OS PROFESSORES AS SUAS PRÁTICAS?

## INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN THE 1ST AND 2ND CYCLE OF BASIC EDUCATION FOR INCLUSIVE EDUCATION: HOW DO TEACHERS PERCEIVE THEIR PRACTICES?

Nelson David Ferreira Santos<sup>1</sup>  
Maria João Mogarro<sup>2</sup>

**Resumo:** Com este artigo pretendemos abordar a forma como os professores referem pôr em prática os princípios da Educação Inclusiva (EI), nomeadamente na resposta à diversidade e mais especificamente aos alunos sinalizados como NEE. Este trabalho decorre da investigação mais abrangente no âmbito de um curso de doutoramento, através da qual analisámos a formação inicial de professores (FIP) do 1.º e 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) em Portugal, nomeadamente a forma como estão a ser formados os futuros professores para atenderem à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Realizámos entrevistas a quatro professoras do ensino regular para perceber como estas percecionam o conceito de EI, mas através das quais pretendíamos saber quais consideravam ser as dificuldades que sentidas em sala de aula ao trabalharem com alunos com NEE. As quatro participantes expressam uma ideia clara de que o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas e que é essencial que as práticas estejam assentes nos princípios da diferenciação pedagógica (DP) para responderem a todos os seus alunos.

**Palavras-Chave:** Formação Inicial de Professores, Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais

**Abstract:** This article aims to address how teachers report putting the principles of Inclusive Education (EI) into practice, particularly in response to diversity and more specifically to students flagged as SEN. This work stems from a more comprehensive research project within the scope of a doctoral course, through which we analysed the initial teacher education (FIP) of teachers of the 1st and 2nd cycle of basic education (CEB) in Portugal, namely how future teachers are being trained to attend to the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN). We conducted interviews with four

---

<sup>1</sup>Doutorando em Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Professor Convidado no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) a lecionar na Pós-Graduação de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, Docente de Educação Especial no Colégio Pedro Arrupe, Portugal. E-mail: [nelsonsantos@campus.ul.pt](mailto:nelsonsantos@campus.ul.pt); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1610-2955>.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação, Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: [mjmogarro@ie.ulisboa.pt](mailto:mjmogarro@ie.ulisboa.pt). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>.

female teachers of mainstream education to understand how they perceive the concept of EI, but through which we wanted to know what they considered to be the difficulties they experienced in the classroom when working with students with SEN. The four participants express a clear idea that collaborative working is essential for the development of inclusive practices and that it is essential that practices are based on the principles of differentiated teaching (DP) to respond to all their students.

**Keywords:** Initial Teacher Education, Inclusive Education and Special Educational Needs.

## **Introdução**

Ao refletirmos sobre o conceito de Educação Inclusiva (EI), importa começar por clarificar qual o entendimento que temos sobre o mesmo. Por este ser um conceito muito abrangente (RODRIGUES, 2006), mas também por ser um conceito que tem originado diferentes interpretações, nomeadamente que este está direcionado para a intervenção junto de alunos identificados como alunos Necessidades Educativas Especiais (NEE) (AINSCOW, 2020).

Nos dias de hoje ainda temos modelos de intervenção sustentados, essencialmente, num modelo clínico e relacionado com o modelo médico da deficiência (RODRIGUES, 2019). Continua a existir um olhar muito direcionado para a necessidade de um diagnóstico clínico e não tanto para os aspetos pedagógicos (SANTOS, MOGARRO e RODRIGUES, in press). O entendimento que temos sobre o conceito de EI não utiliza uma visão reducionista, nem pretende que se misture com o de Educação Especial ou NEE.

Para efeitos de organização de algum apoio que seja necessário, pode ser benéfico e importante caracterizar as necessidades, mas estas não devem ser demasiado abrangentes, para servir todos, nem demasiado restritivas que deixem algumas pessoas de fora. No caso da Educação, estas caracterizações não devem centrar-se no diagnóstico, mas sim no perfil de aprendizagem do aluno, devendo ser feita uma definição do tipo de adaptações e apoios necessários, para que possam existir "práticas quotidianas edificantes, com todos os alunos que necessitam de apoio, de acordo com as dificuldades que apresentam" (BONANÇA; CASTANHO; MORGADO, 2022, p. 362).

## **Educação Inclusiva: da clarificação do conceito ao desenvolvimento de práticas inclusivas**

Consideramos que a EI é uma questão de direitos humanos e que, ainda hoje, existe “um abismo monumental entre os discursos oficiais sobre igualdades de oportunidades e a realidade das desigualdades educativas” (PIKETTY, 2022, p. 234). Por este motivo este continua a ser um assunto que nos deve envolver a todos, enquanto sociedade, uma vez que estas questões estão relacionadas com a forma como encaramos a diferença, independentemente dos diferentes modelos políticos, até porque sejam eles de "assimilação, integração ou inclusão, reflectem concepções (...) sobre a diferença e sobre a relação entre 'nós' e os 'diferentes'" (MAGALHÃES e STOER, 2005, p. 61). Urge conceber a diversidade como uma característica da condição humana.

Tendo em conta que os professores, através de dados recolhidos em outros estudos, percebem que não estão capacitados para implementar práticas inclusivas que respondam a todos os alunos, independentemente da sua condição, consideramos que é necessária uma melhoria da Formação Inicial de Professores (FIP), mas que esta deve acontecer de forma articulada com a formação contínua (CABRAL, 2020; CHAMBERS; FORLIN, 2021; INÊS; SEABRA; PACHECO, 2022; MADUREIRA; LEITE, 2007; OCDE, 2019; ROJO-RAMOS et al., 2022; SANTOS, MOGARRO e RODRIGUES, in press;). Este facto torna-se ainda mais importante se considerarmos o estudo realizado por WOODCOCK et al. (2022) em que os resultados ilustram que informar os professores sobre a inclusão (por exemplo, através de seminários sobre o que é a EI) pode não ser suficiente para que todos os professores ensinem de forma confiante e efetiva. Este autor traz a importância dos professores se sentirem apoiados para a implementação de práticas inclusivas, ou seja, dito de outra forma, o trabalho colaborativo contribui para a melhoria das práticas para responder à diversidade.

O que acabámos de referir é reforçado pelo Comité de Peritos dos Direitos das Pessoas com Deficiência no Comentário Geral n.º 4, no ponto 12 (NAÇÕES UNIDAS, 2016), salientando que a EI deve ter as seguintes características: os professores devem ser apoiados - neste ponto, o referido comité alude a que todos os professores e outros agentes educativos devem ter formação que lhes transmita valores e competências fundamentais para poderem adaptar os contextos de aprendizagem para que estes sejam inclusivos. Deve trabalhar-se para a criação de uma cultura inclusiva que torne os contextos acessíveis e estimule o trabalho colaborativo, a interação e a resolução de problemas.

Desta forma, percebemos que o trabalho colaborativo é “a pedra-angular de uma educação que se pretende inclusiva” (MADUREIRA; LEITE, 2007, p.13).

## **Metodologia**

Com este artigo pretendemos, através de um conjunto de entrevistas semiestruturadas, compreender as percepções que os professores têm sobre as suas práticas, nomeadamente sobre o que afirmam desenvolver com base nas conceções que referem ter sobre a EI.

Com este artigo pretendemos dar um contributo, sem generalizar resultados, para o aprofundamento da reflexão sobre questões que se colocam atualmente às IES, nomeadamente no que se refere à FIP do 1º e 2º CEB, de forma a fazer cumprir a filosofia e a política de inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares.

## **Objetivos do estudo**

- a) Caracterizar as práticas dos professores do ensino regular na intervenção com alunos com NEE;
- b) Perceber quais as dificuldades/constrangimentos que os professores do ensino regular têm na intervenção com alunos com NEE, nas escolas do ensino regular;
- c) Compreender quais as necessidades de formação necessárias à intervenção dos professores do ensino regular para a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular.

O objetivo central deste trabalho levanta necessariamente várias questões, às quais tentaremos responder à medida que a investigação for avançando:

- i) Quais são as práticas educativas a que os professores do ensino regular recorrem para intervir com alunos com NEE?
- ii) Quais são as dificuldades/constrangimentos dos professores do ensino regular na intervenção com alunos com NEE?
- iii) v) Quais são as necessidades de formação para a intervenção, percecionadas pelos professores do ensino regular, para a inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular?

## **Recolha de dados, estratégias e técnicas**

Ao trabalharmos no campo das representações, nas percepções que diferentes indivíduos têm sobre um mesmo acontecimento, a entrevista é considerada um instrumento muito atraente para a coleta de dados. Segundo BATISTA et al. (2021, p.

18), desta forma podemos obter "informações detalhadas e profundas sobre determinadas percepções ou representações em relação a um dado tema ou realidade social".

Após a obtenção do seu consentimento e posterior marcação das entrevistas, os participantes deram o seu consentimento informado. Foi-lhes também garantida a confidencialidade dos seus dados e das instituições que representavam, razão pela qual alterámos os nomes das entrevistadas e omitimos o nome das instituições, sendo a sua participação voluntária. Ainda antes de iniciar as entrevistas, informámos os participantes sobre os objetivos da nossa investigação.

## **Participantes**

Para este estudo contamos com a participação de quatro professoras, todas do género feminino. Relativamente à idade dos participantes, duas participantes encontram-se no intervalo de idades compreendido entre os 21 e 30 anos, uma entre os 31 e os 40 e outra no intervalo de idades entre os 41 e os 50 anos.

Quanto ao tempo de serviço, duas das docentes estavam no intervalo compreendido entre 1 e 10 anos de tempo de serviço e as outras duas entre os 11 e 20 anos de tempo de serviço.

No que se refere à formação das participantes, duas delas já realizaram a sua formação inicial após a implementação do Processo de Bolonha<sup>3</sup>, tendo já o mestrado, e dois têm formação anterior a este processo. Uma professora tem a sua licenciatura em 1.º CEB, outra em Ensino de Físico e Química. As duas formadas no período pós-Bolonha têm Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em 1.º e 2º CEB, sendo que uma ainda possui também um Mestrado em Pré-Escolar. De referir ainda que duas professoras participantes têm formação na área da Educação Especial, ambas com uma Pós-Graduação em Educação Especial.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

**Quais as práticas educativas que os professores do ensino regular referem ter quando intervêm com alunos com NEE?**

---

<sup>3</sup> O Processo de Bolonha, iniciado em 1999, também denominado de Declaração de Bolonha, trata-se de uma reforma do Ensino Superior, criando um Espaço Europeu de Ensino Superior e que se passou a organizar o sistema em três ciclos de estudo: licenciaturas (1.º ciclo), mestrado (2.º ciclo) e doutoramento (3.º ciclo). Relativamente à formação de professores, entre outras alterações, destacamos que um professor para ter habilitação para a docência tem de ter habilitação mínima de um mestrado.

As professoras referem que consideram mais importante trabalhar em equipa; sentem que o trabalho colaborativo é fundamental para melhor chegar aos seus alunos. Este facto torna-se evidente nas seguintes afirmações: "Tem de haver professores de educação especial e outros técnicos para trabalharem em articulação connosco (...)" (1ERJ); "(...) uma equipa a quem eu possa recorrer, e isso não acontece em todas as escolas" (1ERJ); "(...) especialistas que nos possam ouvir, esclarecer dúvidas, partilhar estratégias (...)" (2ERI); "(...) com os outros colegas, perceber também se têm alguma prática pedagógica que nos possa ajudar a interagir com os problemas da criança" (2ERI); "(...) a necessidade de trabalhar em equipa (...) apesar de sentir que tenho pouca ou insuficiente bagagem (...)" (3ERM); "(...) encontro respostas com especialistas, professores de educação especial ou outros técnicos, que me ajudam a fazer a transferência para o trabalho diário na sala de aula" (3ERM).

Estas respostas vêm confirmar o que referimos anteriormente, ou seja, a necessidade dos professores se sentirem apoiados para que possam efetivamente implementar a inclusão na sua sala de aula. Os professores precisam de ser apoiados na implementação dos princípios da EI à prática, de modo a fazê-los acreditar nas suas competências para implementarem práticas inclusivas (WOODCOCK et al., 2022).

Conseguimos perceber, por estes discursos, que se reconhece a importância e a oportunidade de colaborar com outros para assegurar que todos os alunos possam participar (FLORIAN, 2021).

Embora com menor peso nos seus discursos, alguns dos participantes referiram que foi a experiência do dia-a-dia que mais os ajudou, nomeadamente "trabalhar com alunos em contexto de sala de aula, a prática (...)" (1ERJ); "(...) o contacto com os alunos, com a realidade que nos dá algumas ferramentas para o dia-a-dia" (4ERP). Por estas palavras consideramos que sai reforçada a necessidade de uma efetiva implementação do período de indução profissional, que apoie e valorize a profissão docente (NÓVOA, 2022).

### **Como os professores descrevem a sua prática?**

Quando questionados sobre a forma como organizam o seu trabalho para os seus alunos, os professores, embora não os mencionem, abordam os princípios da Diferenciação Pedagógica (DP), nomeadamente a necessidade de escolher "(...) muito bem o que (...) é essencial para trabalhar com estes alunos, porque eu não vou chegar a tudo e a todos ao mesmo tempo (...)" (1ERJ); "(...) jogar com a autonomia de uns para

poder chegar a todos os outros" (1ERJ); "(...) fazer muita planificação, muita antecipação (...)" (3ERM); "Não cortar logo à partida" (4ERP).

A partir destas afirmações, parece-nos relevante salientar que é importante que os professores tenham presente que todos os alunos devem "(...) aceder ao currículo, o acesso ao currículo tem que ser possível a todos, alguns podem não aprofundar muito" (4ERP). Para isso é importante que durante a "(...) intervenção, no momento da aplicação da tarefa (...)" (4ERP); o professor vá "(...) apoiando e (...) percebendo até onde é que os alunos estão efetivamente a ir, até onde é que estão a conseguir ir" (4ERP). Parece-nos que neste aspeto estamos a evoluir positivamente, pois se "o objetivo principal é ajudar os novos professores a aceitar a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos" (ROUSE, 2010, p. 53), as respostas destes professores parecem indicar que esse objetivo está a ser alcançado.

Mais uma vez, em relação a esta questão, os participantes reforçaram a importância do trabalho em equipa, nomeadamente através das seguintes afirmações: "(...) trabalhar muito em conjunto com os técnicos que trabalham com estes alunos" (1ERJ); "(...) tem que haver uma grande comunicação e trabalho de equipa (...)" (2ERI); "(...) ter uma ótima conversa com os nossos colegas, professores de educação especial ou outros técnicos (...)" (2ERI); "(...) ver as melhores estratégias, materiais para construir, ideias, há um trabalho multidisciplinar para perceber o que é que a equipa que está a trabalhar para apoiar aquela criança está a fazer e ver o que é que eu posso fazer para ajudar, como é que nos podemos interligar todos" (2ERI); "(...) importante nunca agir completamente sozinho (...) o trabalho em equipa é fundamental" (2ERI); "(...) sempre em conversa com o(s) técnico(s) que trabalham com estes alunos" (3ERM).

Os participantes no nosso estudo revelam que consideram essencial o trabalho de equipa para a implementação de práticas inclusivas, nomeadamente em articulação com os professores de educação especial. Demonstram, ao nível do discurso, que têm incorporado os princípios da EI e da DP.

### **Quais os constrangimentos sentidos na intervenção com alunos com NEE?**

Os principais constrangimentos que os participantes deste estudo afirmam sentir relacionam-se com o tempo disponível para realizar trabalho colaborativo e de recursos necessários para a planificação e elaboração da intervenção em equipa, como podemos verificar nas seguintes afirmações: "(...) não ter ninguém a quem possa recorrer (...)" (1ERJ); "(...) o tempo e os recursos (...)" (2ERI); "(...) o tempo que temos disponível para

todos (...)" (4ERP); "(...) há muitos alunos com necessidades educativas especiais e às vezes é difícil arranjarmos tempo para falarmos em equipa para concertar estratégias (...)" (2ERI); "(...) o número de alunos que tinha na turma era um grande constrangimento (...)" (3ERM); "(...) temos muitos alunos e às vezes não conseguimos chegar a todos" (4ERP).

O que acabámos de analisar vai ao encontro do que referem alguns estudos, nomeadamente o de NARAIAN (2014), que alude para o facto de os professores identificarem o tempo como um dos maiores desafios para poderem implementar práticas e estratégias inclusivas que respondam a todos os alunos, independentemente da sua condição. Consideramos que esta é uma questão importante e que deveria merecer uma maior reflexão por parte das entidades que pensam a educação no nosso país. É fundamental que, a nível macro e meso, ou seja, ministério da educação e direções escolares, possam contemplar tempos em conjunto para que equipas de professores, nomeadamente os professores de educação especial e outros técnicos especializados, possam articular para pensar em conjunto em práticas e estratégias que sejam efetivamente diferenciadoras para responder à diversidade que temos em sala de aula.

### **Quais as necessidades de formação que referem ter para responder à inclusão de alunos com NEE?**

Quando questionados sobre as necessidades de formação necessárias para dar resposta aos alunos com NEE, a maioria das afirmações dá maior ênfase aos valores, nomeadamente à “sensibilidade [para trabalhar com alunos NEE]” (1ERJ); “(...) tens de ter essa sensibilidade, para conseguires perceber aquele aluno, aquele grupo (...)” (4ERP).

De referir ainda, que esta questão volta a sublinhar a importância do trabalho colaborativo, não só entre professores, professores de educação especial e técnicos, mas também com as famílias. Este acaba por ser um aspeto importante, uma vez que é um ponto que foi abordado transversalmente por todos os professores, em mais do que uma questão. Relativamente a esta questão os nossos participantes destacam a importância do “(...) trabalho com as famílias e também do trabalho em equipa (...)" (1ERJ); “(...) disponibilidade para trabalhar em equipa (...)" (2ERI); "Se não conseguir trabalhar em equipa, acho que está fora de questão e isso é com qualquer aluno, não é só com alunos com necessidades educativas especiais" (2ERI); “(...) nunca se colocar à parte e integrar-se numa equipa, para poder ter um olhar multidisciplinar que permite ir mais longe" (3ERM).

As professoras entrevistadas focaram questões mais relacionadas com as práticas, nomeadamente a necessidade de um professor ter "(...) ser resiliente, não desistir até porque os resultados, as conquistas não acontecem de um dia para o outro, que é um caminho contínuo" (2ERI); "(...) construir materiais (...)" (2ERI); "(...) ir diferenciando as tarefas, os materiais, mas em contexto, ali enquanto está a acontecer" (4ERP). Ainda na continuidade desta temática, as diferentes respostas das nossas participantes destacam que é necessário "(...) saber mais sobre o assunto, sobre diagnóstico, (...) procura constante de métodos (...)" (3ERM).

Consideram ainda que um professor deve "(...) investigar, que tente apropriar-se das razões que estão a causar as dificuldades que estão à sua frente" (2ERI); deve ter um "(...) pensamento (...) amplo, não ficar preso a uma conceção, a algo que se diz uma vez" (3ERM); "(...) ter uma postura de investigação-ação, procurar sempre mais e diferentes formas de responder (...)" (3ERM). Estas afirmações vão ao encontro do que referem MESQUITA e ROLDÃO (2017, p.21) quando afirmam que "a prática profissional deixou de ser vista como uma mera aplicação de teorias elaboradas separadamente, o professor passou a ser capaz de refletir sobre a sua prática pedagógica".

### **Considerações finais**

Através das entrevistas realizadas para este estudo exploratório, pudemos perceber como estes professores incorporaram nos seus discursos os princípios da DP e da EI, salientando que estes devem ser postos em prática em equipa.

Fica evidente, pelos discursos destas professoras, a importância do trabalho colaborativo. Salientam que dessa forma, colaborativamente, conseguem melhores respostas. No entanto, referem que o trabalho em equipa pode ser igualmente um constrangimento, até porque nem sempre têm os recursos (humanos e de tempo) para planificar de forma articulada e, essencialmente, para implementar práticas mais inclusivas. Ainda relativamente às práticas, gostaríamos de salientar a necessidade de reforçar que a DP é um modelo pedagógico que não deve ser visto como uma prática para alunos com maiores dificuldades.

Outra das conclusões deste conjunto de entrevistas é a necessidade de tempo, de um tempo em conjunto para que todos os professores, em equipa, possam pensar em práticas que respondam a todos os alunos, independentemente da sua condição.

Consideramos que é importante que as instituições de ensino superior reflitam sobre os planos de estudo dos cursos da FIP, nomeadamente no que se refere à forma como são

abordados os princípios da EI e das NEE. Embora esta seja uma pequena amostra, os dados que conseguimos recolher neste estudo são coerentes com os resultados que tivemos oportunidade de investigar e analisar em outros trabalhos e referenciados anteriormente que sugerem que a FIP devia ser melhorada para que os futuros professores, possam sair preparados para implementarem práticas mais inclusivas e que respondam à diversidade. Atentamos, ainda, que esta melhoria deve ser articulada com uma melhoria da formação contínua e com a efetiva implementação do período de indução profissional.

Necessitamos de uma maior valorização da profissão docente e isso exige medidas que façam uma mudança estrutural e não remediativa.

## **Bibliografia**

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2 jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BATISTA, B. F. et al. Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por questionário e/ou Inquirir por Entrevista. Em: **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados**. [s.l.: s.n.]. v. 2p. 13–36.

BONANÇA, R. M. C. S.; CASTANHO, M. G. B.; MORGADO, E. M. G. O Decreto-Lei N.º 54/2018: Um Desafio para a Inclusão. **Technology and Society (BRAJETS) Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 13, n. 4, p. 361–369, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CABRAL, A. F. **Formação de Professores do 1º CEB para atuar em contextos inclusivos**. 2020. Dissertação (Doutoramento) - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/44165>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CHAMBERS, D.; FORLIN, C. An historical review from exclusion to inclusion in Western Australia across the past five decades: What have we learnt? **Education**

**Sciences**, v. 11, n. 3, 1 mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11030119>. Acesso em: 11 jun. 2022.

FLORIAN, L. The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education. Em: KÖPFER, A.; POWELL, J. J.; ZAHND, R. (Eds.). **Handbuch Inklusion International / International Handbook of Inclusion Education**. Toronto: Barbara Budrich, 2021. p. 89–105. Disponível em: <https://doi.org/10.3224/84742446>. Acesso em: 11 jun. 2022.

INÊS, H.; SEABRA, F.; PACHECO, J. A. Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Perceções de coordenadores de cursos de formação inicial. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 310–330, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/RPE.21952>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MADUREIRA, I. P.; LEITE, T. Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada. **Revista Diversidades**, v. 5, n. 17, p. 12–16, 2007.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. **A Diferença Somos Nós**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005.

MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. D. C. **Formação Inicial de Professores: A supervisão pedagógica no âmbito do Processo de Bolonha**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **General comment N.º 4 (2016) on the right to inclusive education**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 11 jun. 2022.

NARAIAN, S. Agency in Real Time? Situating Teachers' Efforts Toward Inclusion in the Context of Local and Enduring Struggles. **Teachers College Record**, v. 116, p. 38, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146811411600601>. Acesso em: 11 jun. 2022.

NÓVOA, A.; COM COLABORAÇÃO DE YARA ALVIM. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia: Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA, 2022.

PIKETTY, T. **Uma Breve História da Igualdade**. Tradução de Artur Lopes Cardoso. Lisboa: Círculo de Leitores, 2022.

OCDE. **Guía del profesorado TALIS 2018**. [s.l.: s.n.]. Acesso em: 6 jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 11 jun. 2022.

RODRIGUES, D. 2018: Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. Em: **Estado da Educação 2018**. [s.l.] Conselho Nacional de Educação, 2019. p. 290–295. Disponível em: [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt). Acesso em: 11 jun. 2022.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Exclusão: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

ROJO-RAMOS, J. et al. Analysis of the Attitude of Spanish Physical Education Teachers towards Students with Disabilities in Extremadura. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 9, 1 maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph19095043>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ROUSE, M. Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. Em: **Teacher Education for Inclusion: Changing paradigms and innovative approaches**. Routledge ed. New York: Forlin, Chris, 2010. p. 47–55.

SANTOS, N.; MOGARRO, M. J.; RODRIGUES, D. (in press). Initial Teacher Training 1st and 2nd cycle of basic education for Inclusive Education: How are teachers perceiving their initial training? **International Journal of Inclusive Education**. Routledge.

WOODCOCK, S. et al. Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. **Teaching and Teacher**

**Education**, v. 117, p. 103802, set. 2022. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103802>. Acesso em: 11 jun. 2022.