

O Educador de Infância: Percepções e Práticas de Inclusão

Early childhood educator:
Perceptions and inclusion practices

Lo maestro de jardín infantil:
Percepciones y prácticas de inclusión

Rosa Martins 
Escola Superior de Educação de Fafe, Medelo, Portugal
rosamartins77@gmail.com

Ana Paula Pereira 
Escola Secundária Caldas das Taipas, Caldelas, Portugal
pereiradias23@gmail.com

Recebido em 03 de dezembro de 2020

Aprovado em 02 de maio de 2023

Publicado em 11 de maio de 2023

RESUMO

Estudos recentes alertam para o período que antecede a escolarização formal por ser um tempo crítico em termos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Por este motivo, a qualidade da educação pré-escolar tem sido uma prioridade para muitas organizações internacionais. Pesquisas sobre o assunto consideram que a qualidade da educação pré-escolar está diretamente dependente das concepções que os educadores de infância têm das suas práticas. Os estudos que avaliam as concepções dos educadores de infância sobre práticas inclusivas em idade pré-escolar são escassos e destes, a sua maioria enfoca a inclusão de crianças com NEE. Neste trabalho pretendemos avaliar as concepções dos educadores de infância sobre a educação pré-escolar inclusiva, à luz do novo paradigma de educação inclusiva, proclamado pela Declaração de Salamanca. Através de uma metodologia qualitativa, procurou-se dar ênfase aos pontos de vista dos educadores de infância e ao significado que têm sobre o assunto. Participaram no estudo 4 educadores de Infância de Jardins de Infância da rede pública do norte de Portugal. Foi utilizada a entrevista e o seu guião baseou-se no instrumento desenvolvido pela European Agency for Special Needs and Inclusive Education, no âmbito do projeto Inclusive Early Childhood Education. Os dados permitem-nos refletir sobre as atitudes favoráveis à inclusão em idade pré-escolar. Permanecem, contudo, desafios à criação de ambientes inclusivos que não sejam obstáculos à educação pré-escolar de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Pré-escolar; Educadores de Infância.

ABSTRACT

Recent studies warn of the period that precedes formal schooling as it is a critical time in terms of cognitive, social and emotional development. For this reason, the quality of pre-school education has been a priority for many international organizations. Research on the subject considers that the quality of pre-school education is directly dependent on the conceptions that early childhood educators have of their practices. Studies that assess the conceptions of early childhood educators about inclusive practices in preschool age are scarce. Most of these focus on the inclusion of children with NEE. In this paper, we intend to evaluate the conceptions of early childhood educators about inclusive pre-school education, in the light of the new paradigm of inclusive education, proclaimed by the Salamanca Declaration. Through a qualitative methodology, the interview sought to emphasize the points of view of early childhood educators and the meaning they have on the subject. Participated in the study 4 Kindergarten teachers from the public network in the north of Portugal. The interview guide was based on the instrument developed by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, within the scope of the Inclusive Early Childhood Education project. The results allow us to conclude that the participating educators have attitudes favorable to inclusion in pre-school age. However, challenges remain in creating inclusive environments that aren't obstacles to quality preschool education.

Keywords: Inclusion; Pre-school education; Childhood Educators.

RESUMEN

Estudios recientes advierten del período que precede a la escolarización formal por ser un momento crítico en términos de desarrollo cognitivo, social y emocional. Por esta razón, la calidad de la educación infantil ha sido una prioridad para muchas organizaciones internacionales. La investigación sobre el tema considera que la calidad de la educación infantil depende directamente de las concepciones que los educadores de la primera infancia tengan de sus prácticas. Los estudios que evalúan las concepciones de los maestros de la educación infantil sobre las prácticas inclusivas en la edad infantil son escasos y de estos, la mayoría se enfocan en la inclusión de niños con NEE. En este trabajo pretendemos evaluar las concepciones de los maestros de la educación infantil sobre la educación infantil inclusiva, a la luz del nuevo paradigma de educación inclusiva, proclamado por la Declaración de Salamanca. A través de una metodología cualitativa, se intentó enfatizar las opiniones de los maestros y el significado que tienen sobre el tema. Participaron en el estudio cuatro docentes de Educación Infantil de la red pública del norte de Portugal. Se utilizó la entrevista y su guión se basó en el instrumento desarrollado por la Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva, en el marco del proyecto Educación Infantil Inclusiva. Los datos nos permiten reflexionar sobre

actitudes favorables a la inclusión en la edad infantil. Sin embargo, persisten los desafíos para crear entornos inclusivos que no sean obstáculos para una educación preescolar de calidad.

Palabras llave: Inclusión; Educación infantil; Maestros de la educación infantil.

Introdução

Criar uma escola inclusiva não é uma utopia, mas uma ambição, “[...]outrora acalentada pelos pais das crianças com NEE” (CARVALHO; PEIXOTO, 2000). É uma ambição que se reveste de prioridade internacional, devido à consciência de que na diferença e na diversidade está a essência da condição humana. Por este motivo, todos os alunos devem, o mais cedo possível, aprender juntos e as escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso todas as suas crianças. As escolas apresentam-se como “[...] os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9).

A qualidade da educação pré-escolar está interrelacionada com as concepções que os educadores de infância têm das suas práticas (AINSCOW, 1995; AVRAMIDIS, BAYLISS, BURDEN, 2000; DE BOER; PIJL; MINNAERT, 2011; AHMMED; SHARMA; DEPPELER, 2012; FERREIRA; PRADO; CADAVIECO, 2015). Ahmmed, Sharma e Deppeler (2012) concluíram que a percepção de insucesso que os professores têm das práticas inclusivas tem um efeito negativo nas suas atitudes face à inclusão. Também Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) concluíram que as representações que o educador tem sobre a escola inclusiva e a sua formação na área condicionam as suas práticas inclusivas. Dias e Cadime (2018), administraram o Inventário de Inclusão a 118 educadores de infância portugueses e concluíram, a partir dos resultados, que as práticas inclusivas dos educadores estão relacionadas com a percepção de apoio e anterior utilização de práticas inclusivas por parte dos mesmos.

Apesar do papel dos educadores de infância na criação de uma educação pré-escolar de qualidade, os estudos que avaliam as suas percepções face às práticas inclusivas em idade pré-escolar são escassos (DIAS; CADIME, 2015, 2018). Desses, uma grande percentagem enfoca a percepção dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE. O novo paradigma de escola inclusiva contempla uma educação para todos e “[...]desenganem-se aqueles que continuam a pensar que a educação inclusiva diz respeito somente às crianças com deficiência” (FERREIRA; PRADO; CADAVIECO, 2015, p. 2). Este é um erro comum do sistema: diferenciar pela deficiência. A educação inclusiva é, precisamente, aquela que se compromete com a diversidade e onde todos os cidadãos estão incluídos.

Ainscow (1995) numa comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial em Birmingham, cinco anos depois da Conferência Mundial sobre *Educação para Todos*, na Tailândia, procurou “[...] estimular a discussão acerca de formas possíveis de se avançar” e tornar a educação para todos uma realidade. A discussão foi despoletada a partir de duas questões, uma das quais a) “Como podem os professores ser ajudados a organizar as suas salas de aula de modo que assegurem a aprendizagem a todos os seus alunos?” De acordo com a autora, existem três fatores-chave que parecem ter grande influência na criação de salas de aula mais inclusivas, “[...] a planificação para a classe, como um todo [...], utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais e a improvisação, por outras palavras, a capacidade de ser capaz de modificar planos e atividades [...]” (p. 4). A planificação para a turma cria condições favoráveis à inclusão na escola regular. Há, de acordo com a autora, “[...] um erro tácito ao darmos ênfase exagerada na planificação individual, por vários motivos, mas essencialmente porque, distrai a atenção em relação a outros fatores contextuais que podem ser utilizados para estimular e apoiar a aprendizagem de cada elemento da classe” (idem, p.4). Em articulação com uma planificação para todos, os professores são convidados a usar os recursos “[...] que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos” (p.5). Para isso o professor precisa de se reinventar a cada dia e ser detentor de uma atitude positiva em relação às contribuições de cada aluno. Reinventar-se supõe também ser capaz de improvisar perante circunstâncias imprevistas e refletir em equipa sobre “[...] o porquê daquilo que fazem, quais as influências que levaram a estas respostas e, como resultado disso, que outras possibilidades foram encaradas” (idem, p. 6).

O perfil dos profissionais para a inclusão está altamente relacionado com uma educação de qualidade para todos. No contexto desta conclusão a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) criou um instrumento de apoio à profissionalização dos professores e à qualidade da educação. Esse instrumento, designado como *Perfil de professores inclusivos*, incide num conjunto de valores fundamentais para a prática de uma educação para todos. São eles: a) *valorização da diversidade*; b) *apoiar todos os alunos*; c) *trabalho com outras pessoas* e; d) *desenvolvimento profissional e pessoal* (p. 7). Cada um destes valores é descrito ao pormenor em áreas de competências que, por sua vez, aparecem detalhadas em três elementos essenciais: atitudes, conhecimentos e capacidades. Importa registar que

os valores e as áreas de competências para a educação inclusiva proporcionam aos professores as bases necessárias para trabalhar, na sala de aula regular, com alunos com diversos tipos de necessidades e reforçam a ideia de que a educação inclusiva diz respeito a todos os alunos e não apenas a grupos específicos com necessidades particulares (AGÊNCIA, 2012, p. 20).

O mesmo será dizer que permite desenvolver uma educação de qualidade porque, na verdade, “[...] a educação inclusiva e a qualidade na educação não podem ser vistas como questões distintas” (AGÊNCIA, 2012, p. 12).

Mantendo-se a preocupação em identificar os principais contributos de uma educação inclusiva desde as mais tenras idades, a mesma Agência (2017) publicou um relatório síntese do projeto que implementou de 2015 a 2017, intitulado *Educação pré-escolar Inclusiva*, precisamente desenvolvido com o objetivo de “[...] identificar, analisar e, posteriormente, promover as principais características de uma educação pré-escolar inclusiva de qualidade para todas as crianças, desde os três anos até ao início do ensino básico” (p. 13). A análise dos dados do projeto levou ao que a Agência designou de “[...] três novos contributos para a elaboração das políticas, investigação e prática na educação pré-escolar inclusiva” (p.7).

Compreender os fatores que influenciam a qualidade da educação inclusiva implica ter presente a necessidade de uma abordagem abrangente, tal como a que é sugerida pelo modelo Ecológico do desenvolvimento Humano, o qual contextualiza o desenvolvimento da criança num conjunto de relações complexas e dinâmicas que ocorrem nos vários contextos de socialização, mais imediatos ou mais vastos (BRONFENBRENNER; MORRIS 2006). Tal como afirma Ana Sofia Antunes (Ministério da Educação, 2016 “[...] a inclusão só é verdadeira se feita com todos e para todos, e todos os agentes educativos são fundamentais neste processo. Naturalmente que os docentes assumem uma posição chave [...]” (p. 5). Na linha de estudo de alguns autores (FERREIRA; PRADO; CADAIECO, 2015) o educador está, inclusive, no epicentro da educação inclusiva.

O objetivo deste estudo é conhecer as concepções dos educadores de infância sobre a inclusão em idade pré-escolar, à luz do novo paradigma de educação inclusiva, proclamado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Partimos da assunção de que a qualidade da educação pré-escolar está altamente dependente das concepções que os educadores de infância têm das suas práticas (AINSCOW, 1995; AVRAMIDIS, BAYLISS; BURDEN, 2000; DE BOER; PIJ; MINNAERT, 2011; AHMED; SHARMA; DEPPELER, 2012; FERREIRA, PRADO, CADAIECO, 2015).

Método

Neste estudo utilizou-se uma metodologia de investigação qualitativa: incide nas concepções dos educadores de infância sobre a inclusão em idade pré-escolar e pretende dar ênfase aos seus pontos de vista e centrar-se no significado que têm sobre o tema. Os dados a recolher são palavras que assumem particular importância, tanto no registo como na disseminação dos resultados.

Participantes

A natureza exploratória e qualitativa deste estudo levou-nos a considerar uma amostragem por acessibilidade ou por conveniência (GIL, 2008). Os critérios utilizados para a validação da amostra foram a formação e a prática

profissional em educação de infância e o exercício da docência em contextos diversos.

A amostra deste estudo é constituída por quatro educadoras de infância, cada uma delas a exercer a sua atividade profissional em um centro educativo da rede pública do norte do país, dois deles localizados na vila de Caldas das Taipas, um na cidade de Braga, e outro na vila da Póvoa de Lanhoso. Apenas uma das educadoras participantes tem formação em Educação Especial, apesar de todas as restantes terem experiência com crianças com NEE.

Instrumentos e procedimentos

Recorremos à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados. No âmbito das circunstâncias atuais, provocadas pela pandemia do Covid-19 e a conseqüente necessidade de confinamento social, as entrevistas foram realizadas por meios telemáticos, com o recurso à gravação de áudio, com consentimento prévio dos participantes. Esta forma de recolha de dados está contemplada na literatura (FONTANA; FREY, 1994; GIL 2008) enquanto forma mediatizada e semipresencial de estabelecer interação entre o entrevistador e o entrevistado.

Foi criado um guião com um conjunto de questões orientadoras alusivas ao bloco temático “Conhecimentos/representações sobre a inclusão”.

Tabela 1 – Guião da Entrevista

BLOCO TEMÁTICO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Conhecimentos/ representações sobre a inclusão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que caracteriza a sua sala de educação pré-escolar quanto à diversidade? 2. Na sua opinião, o que é um ambiente social inclusivo? 3. Com base na sua experiência, é possível promover em idade pré-escolar um ambiente social inclusivo? 4. (Se a resposta anterior for positiva) De que forma? 5. Com base na sua experiência, qual é o papel dos materiais disponíveis na sala para a promoção de uma educação pré-escolar inclusiva? 6. Na sua opinião, qual é o papel do educador na promoção de um jardim de infância inclusivo? 7. Com base na sua experiência, como lidam as crianças em idade pré-escolar com a diferença? 7. Com base na sua experiência, em que é que fundamenta as propostas de atividades para o seu grupo de crianças? 8. Na sua opinião, quais são os maiores desafios à adoção de práticas inclusivas em idade pré-escolar?

Como forma de assegurar a confidencialidade dos dados codificamos as entrevistas em E1, E2, E3, E4, conforme a ordem cronológica da sua realização. Para a análise e interpretação dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, que conferiu a possibilidade de compreender o discurso dos informantes, determinando as categorias ou temas que permitiram uma melhor compreensão dos significados atribuídos pelos entrevistados (BARDIN, 2013).

Análise e discussão dos resultados

A questão que ocupa o primeiro lugar do guião, “Como é que caracteriza a sua sala de educação pré-escolar quanto à diversidade?”, pretende espoletar a conversa em torno das representações e crenças que o educador de infância tem sobre a inclusão em idade pré-escolar. O que dizem os educadores de infância acerca da diversidade? *E1: Eu dir-lhe-ia que é uma sala muito diversa. Eu tenho dois meninos na minha sala com necessidades específicas. Um menino que tem dificuldades de aprendizagem, que tem um atraso global e tenho um menino com autismo[...] E2: Começa pela diversidade das idades, não é! Como pela diversidade de ter alguns meninos de etnia. Tenho meninos cabo-verdianos, tenho meninos brasileiros e tenho meninos de etnia cigana. Portanto, é uma sala de gente com os seus genes diferentes. É diversa. E3: É um grupo muito diverso. É heterogéneo, dos três aos seis (este ano até foi muito muito diverso) e muito diverso não só quanto às idades mas nas maneiras de ser. Mas isso é sempre. Heterogéneo a todos os níveis[...]E4: - Olhe, é muito heterógeno. Eu acho que tenho um bocadinho de tudo. Tenho um menino que por volta dos 6/7 meses lhe foi detetado que tinha atrasado na língua, porque se cansava a mamar. [...] tenho os outros que falam pelos cotovelos, muito bem integrados, que percebem tudo.*

Parece-nos oportuno retomar Ferreira; Prado e Cadavieco (2015) no pressuposto de que “[...]desenganem-se aqueles que continuam a pensar que a educação inclusiva diz respeito somente às crianças com deficiência” (p. 2). Os discursos sobre a diversidade que aqui são apresentados remetem-nos, no geral, para a conceção de que *cada criança é uma criança diferente...!* (E3), ao encontro da conceção de que todas as crianças são especiais (UNESCO, 1994). Faz-se referência a todas as crianças, *não só quanto às idades mas nas maneiras de ser* (E3), *numa perspetiva de que é uma sala de gente com os seus genes diferentes. É diversa* (E2), e de que *“as salas de pré-escolar são diversas porque nós somos individuais e cada um, não é, tem a sua forma de ser e de trabalhar* (E1). O enfoque em *dois meninos na minha sala com necessidades específicas* (E1) e *a um menino que por volta dos 6/7 meses lhe foi detetado que tinha atrasado na língua[...]* (E2) pode ser lido como uma “visão dicotómica da diferença” (RODRIGUES, 2000) pela apresentação de dois grupos de crianças: as que têm dificuldades e as que não as apresentam, o que não favorece o entendimento e a valorização das necessidades e das potencialidades de todas as crianças. Ainda assim, em todos os discursos sobre a diversidade são mencionadas todas as crianças da sala, de forma mais ou menos focada, indo ao encontro do princípio de que “a educação inclusiva é uma abordagem para todos os alunos e não apenas para aqueles que têm necessidades diferentes e que podem estar em risco de exclusão” (AGÊNCIA, 2012, p. 13). Podemos ler esta abordagem como “um posicionamento discordante face às práticas educativas centradas na homogeneidade” (FERREIRA; PRADO; CADAIECO, 2015, p. 3).

Explanando as conceções iniciais, o que dizem os educadores de infância acerca do que é “[...]um ambiente social inclusivo?”: *E1: É o que se está a viver, por exemplo, na minha sala. Onde eles conseguem ver que há meninos diferentes e conseguem perceber as diferenças e, por exemplo, [...] quando eles conseguem perceber quando estamos sentados na manta, que estamos a ouvir uma história ou a cantar os bons dias, e conseguem perceber que o amigo se levanta, que tem necessidade de ir, por exemplo, até à área da casinha,*

e eles aceitam isso. E2: Quanto a isso, as pessoas pensam que a inclusão parte só, apenas, para os meninos com necessidades educativas, simplesmente, sim senhora, é inclusão. Mas a inclusão também se faz a partir de meninos com diferentes contextos de vida, com diferentes culturas, com diferentes formas de estar[...] E3: Um ambiente social inclusivo é exatamente um ambiente que permite que cada ser tenha a sua individualidade própria, tenha as suas mais valias, portanto, não é preciso sermos todos iguais, e não somos mesmo, e podemos nos comportar e complementar[...]Eu já tive uma criança num grupo, que era uma criança com microcefalia, cardiopatia congénita (30 por uma linha) e era a criança com maior sentido de humor do grupo e era uma mais valia porque era quem nos fazia rir[...]E4: É aquele que recebe qualquer criança e que tem a possibilidade, de ao receber qualquer criança, tem perfeita noção de que tem pernas por onde se mexer, para acionar diversos apoios.

Algumas das concepções apresentadas vão ao encontro da filosofia inclusiva descrita por Correia (2003, 2008). Os discursos que proclamam: *eu considero que é uma sala inclusiva, porque eles estão a aceitar a diferença (E1); [...]que cada ser tenha a sua individualidade própria (E3); [...] é nessa busca das mais valias de cada um que se faz um ambiente inclusivo (E3)*, demonstram a capacidade de reconhecer que “a diversidade deve ser respeitada, valorizada e entendida como um recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem” (AGÊNCIA, 2012, p.13).

Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) no estudo sobre as representações e atitudes dos professores acerca da educação inclusiva afirmam que “a interação positiva entre todos os alunos depende da capacidade do professor para promover um ambiente educativo ajustado, facilitador e cooperativo” (p. 4).

Parece-nos oportuno ter presente que foi responsabilidade do professor incutir nas crianças sem necessidades especiais a importância do respeito pela diferença. Esta forma de estar vai ao encontro de um dos grandes contributos apontados pela Agência (2017) no âmbito das conclusões do Projeto Educação Pré-Escolar Inclusiva em “capacitar a pertença, o envolvimento e a aprendizagem de todas as crianças” (p. 7).

A perspetiva atual de escola de inclusiva sugere vivamente que, independentemente das características e diferenças, todas as crianças possam aceder a uma educação de qualidade onde vivam experiências significativas (FREIRE, 2008), se sintam integradas, felizes, respeitadas, valorizadas e explorem ao máximo as suas potencialidades. Ao encontro desta concepção as educadoras participantes relatam que *[...]eu já tive uma criança num grupo, que era uma criança com microcefalia, cardiopatia congénita, 30 por uma linha, e era a criança com maior sentido de humor do grupo e era uma mais valia porque era quem nos fazia rir[...] (E3) e, ainda, eu digo sempre, os meninos conseguem, à sua maneira, chegar aos objetivos (E1, na resposta à primeira questão)*. As expectativas elevadas relativamente a todas as crianças são um dos indicadores de qualidade dos contextos de educação pré-escolar inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

No âmbito das concepções dos educadores de infância acerca de um jardim de infância inclusivo uma das educadoras considera que um jardim de infância inclusivo, *é aquele que recebe qualquer criança e que tem a possibilidade, de ao receber qualquer criança, tem perfeita noção de que tem pernas por onde se mexer, para acionar diversos apoios (E4)*.

A necessidade de suporte é também uma necessidade expressa por Ferreira, Prado e Cadavieco (2015), na medida em que, “[...] o trabalho colaborativo deve ser um dos alicerces da escola inclusiva (p. 4).

A impossibilidade de acionar diversos apoios, eventualmente relacionados com má gestão dos recursos humanos e excessiva burocracia documental é um desassossego para o educador e, por isso, considerados inibidores de um ambiente inclusivo. Se assim acontecer, o educador pode sentir-se desamparado e a percepção de insucesso tem um efeito negativo nas suas atitudes face à inclusão (AHMMED; SHARMA; DEPPELER, 2012). Também em Dias e Cadime (2018) se corrobora que as práticas inclusivas dos educadores estão relacionadas com a sua percepção de apoio.

O que dizem os educadores participantes acerca da possibilidade de promover um ambiente social inclusivo em idade pré-escolar? “Com base na sua experiência é possível promover em idade pré-escolar um ambiente social inclusivo?” *E2: Com certeza, mais do que nunca. É nessa idade mesmo que tem de se promover esse ambiente de tolerância, interação de diferentes etnias, diferentes culturas, diferentes formas de pensar, diferentes formas de famílias. E3: Só é! É porque as crianças são extremamente educáveis, isto é, mente aberta, ainda sem preconceito, e portanto, é a idade ideal para começar a educação inclusiva. E4: É, É! Porque eles já me dizem, O Mário ainda não sabe falar, mas vai aprender!”. Por isso, eles já perceberam que há ali qualquer coisa que ele ainda não consegue fazer, mas que vai conseguir.*

Os discursos convergem na consciência de que a idade pré-escolar é um tempo crítico para o desenvolvimento de determinado tipo de competências (VASCONCELOS, 2005; DE BOER; PIJL; MINNAERT, 2014). Transparece o entendimento de que é “[...] na socialização precoce que se estabelecem as bases para lidar com a diversidade, respeitar as pessoas que são diferentes e descobrir as semelhanças entre todos” (SERRANO; AFONSO, 2010, p.2). Quando a educadora participante refere *com certeza, mais do que nunca (E2)*, interrogamo-la sobre o porquê de “mais que nunca”, ao que nos respondeu: *Porque é nestas idades que se adquirem os princípios básicos da educação e da cultura. É nestas idades, não é! Não há nada pré-concebido[...]*

Uma das educadoras participantes respondeu-nos à questão “Com base na sua experiência é possível promover em idade pré-escolar um ambiente social inclusivo?”, com enfoque no papel do educador: *E1: Não é sempre. Aqui, só depende do educador. Porque é assim, contra nós falo, mas há muitos colegas que não estão predispostos a isso, que não estão recetivos à diversidade, muito menos a meninos com necessidades específicas. Não estão! Não estão!*

Estudos variados como por exemplo o de Ferreira, Prado e Cadavieco, 2015, colocam o professor no epicentro da educação inclusiva. A questão “que tipo de professores é necessário para uma sociedade inclusiva numa Escola do século XXI?” colocada pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial durante o Projeto Formação de Professores para a Inclusão (2012), tem especial conexão com o desabafo da educadora participante, que vai também ao encontro de Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) quando estes

afirmam que para operacionalizar as mudanças desejadas é “necessário uma alteração significativa nos modos de pensar e de agir de muitos professores” (p. 3).

Afinal, de que forma é possível promover um ambiente social inclusivo em idade pré-escolar? *E1: Quando pensamos no grupo, pensamos no grupo. Obviamente que cada um tem a sua maneira. Nós planeamos uma atividade, mas quando estamos a planejar uma atividade, também estamos a pensar nos outros e estou a falar agora em alunos não com necessidades específicas. E2: [...] aceitar as formas de eles estar. Por exemplo, quando havia os encontros de pais na sala, no momento da leitura do PNL (vê só este pormenor), foram lá contar a história um casal, a mãe e a companheira, e as crianças aceitaram as crianças com naturalidade. São as experiências! E3: Lá está. Valorizando as mais valias de cada um. Uma identidade de grupo que se constrói a partir de todos e de cada um, em que todos somos importantes, em que o educador valoriza e faz ressaltar as características melhores de cada um, e nesse sentido, a inclusão é algo de natural. Num ambiente de uma metodologia ativa, em que há uma interajuda completa, isto é, um por todos e todos por um, portanto, não há handicap de ninguém que seja uma barreira intransponível. E4: Olhe! Temos de trabalhar todos na mesma direção, por exemplo, eu ao planificar, tenho que falar com a auxiliar, tenho de dizer o que pretendo[...] Só assim, com cooperação completa se chega lá.*

É oportuno retomar Ainscow (1995) e os três fatores-chave que parecem ter grande influência na criação de salas de aula mais inclusivas. Em certa medida esses fatores-chave são-nos aqui apresentados, nomeadamente, a *planificação para o grupo como um todo: Quando pensamos no grupo, pensamos no grupo. Obviamente que cada um tem a sua maneira. (E1); utilizar de forma mais eficiente dos recursos naturais: “Lá está. Valorizando as mais valias de cada um. Uma identidade de grupo que se constrói a partir de todos e de cada um, em que todos somos importantes, em que o educador valoriza e faz ressaltar as características melhores de cada um, (E3); a improvisação, por outras palavras, a capacidade de ser capaz de modificar planos e atividades: Num ambiente de uma metodologia ativa, em que há uma interajuda completa, isto é, um por todos e todos por um, portanto, não há handicap de ninguém que seja uma barreira intransponível. Nem pensar! (E3).*

Note-se, em E1 e E3, a sensibilidade para usar os principais recursos disponíveis na sala: as próprias crianças, discordando com as conclusões de alguns estudos, onde se verifica uma tendência por parte dos professores para colocarem as crianças em segundo plano (AINSCOW, 1995). A criança é aqui encarada como protagonista do seu próprio desenvolvimento (SERRANO; AFONSO, 2010). Ao encontro da investigação, o poder para aprender reside na criança e a aprendizagem é testemunhada como uma *experiência social* que envolve interações significativas entre adultos e crianças (HOHMANN; WEIKART, 1997).

Demonstrando algumas das educadoras participantes a consciência de que as crianças são os principais recursos disponíveis, o que dirão, todas as educadoras participantes acerca de “qual é o papel dos materiais disponíveis na sala para promover uma educação pré-escolar inclusiva? *E1: Claro que temos de ter diversidade! A minha sala estava muito bem equipada, muito bem equipada. Mas por exemplo, existe uma verba para materiais. É claro que se eu tiver um aluno que tem, por exemplo, muitas dificuldades ao nível da motricidade fina eu posso pedir uns jogos, mas é assim, nós hoje em dia temos uma ferramenta que é o motor de busca da google onde há montanhas de materiais que nós podemos construir para trabalhar determinadas áreas e não precisamos de dinheiro para os*

fazer. Com material reciclável, nós podemos construir materiais. Temos é que ter, lá está, é o que eu digo, temos de ter essa boa vontade, essa vontade de fazer essas coisas[...] E2: É assim: os materiais têm de ser de qualidade e que a gente saiba que vão promover a educação inclusiva E3: Muito importante. Muito importante. Em grupos heterogêneos, quer em idades, quer em maneiras de ser. Claro que o material, de qualidade, é muito importante para o desenvolvimento[...] uma sala onde não haja só plástico, haja também matérias naturais que se vão buscar lá fora. Trazer o ambiente para dentro. E4: São, sem dúvida... Os materiais têm de ser o mais diversificado possível. Desde jogos, desde aqueles bonecos na casinha das bonecas, desde os trabalhos projetos. Lá está, é o que eu digo. Aí entra o papel do professor, para prepará-los[...].

Os discursos apontam características dos materiais que vão ao encontro dos indicadores de qualidade referidos no Instrumento de Autorreflexão, anexo 2, do Manual de Apoio à Prática (2018), nomeadamente em termos da diversidade cultural e de promoção de diversas literacias emergentes (p. 71). A qualidade dos materiais, tal como reforçam as educadoras participantes, é uma das variáveis determinante do envolvimento da criança na tarefa.

Note-se, ainda, que a qualidade dos materiais está, de acordo com os discursos, dependente da atitude do educador. A proatividade do educador pode determinar a diversidade e qualidade dos materiais disponíveis na sala, e o consequente envolvimento da criança na tarefa.

O educador é, como temos vindo a reafirmar, considerado o epicentro da educação inclusiva (FERREIRA; PRADO; CADAVIECO, 2015). O que dizem as educadoras participantes acerca do “[...] papel do educador na promoção de um jardim de infância inclusivo?” *Tem de interagir muito, têm de ter vontade, porque é assim, se me perguntar é diferente ter um menino com necessidades específicas?, é! Só que realmente é assim: se a pessoa não for para estar ali e perceber esse menino com necessidades específicas, é mesmo melhor não o querer na sala (E1) [...] Olha, um educador inclusivo é aquilo que eu fazia, que era reunir algumas famílias, nomeadamente as famílias que tinham dificuldade em levar os meninos para o jardim pela primeira vez. Então o que é que eu fazia? Chamava aquele pai, chamava um pai de um menino que já estivesse na minha sala e, eles os dois, partilhavam a forma de como poderiam levar o menino para a sala. E ajudavam-me[...]. O educador inclusivo não fica restrito única e simplesmente à sua sala. Se há famílias, também tem de haver uma articulação entre famílias. Precisa de partilhar as suas experiências com as famílias, mesmo! (E2) [...] - O papel do adulto é a base de tudo, claro. É condicionante de tudo o que vai acontecer. As coisas que o adulto diz, porque muitas vezes até pode professar uma coisa, mas depois na prática tem interjeições negativas e as crianças apanham tudo. Portanto, tem mesmo que ser uma prática pedagógica muito cuidadosa, muito cuidada, muito consciente para não deixar passar interjeições, caras, expressões[...] (E3) A gente às vezes tem de provocar e há tanta coisa. Sejamos realistas. Desde jogos, desde livros, mesmo a nível de tecnologias, jogos tecnológicos. Nós temos de tudo para promover. Temos as ferramentas, temos é criar desafios, provocar o grupo. (E4).*

Os participantes revelam atitudes positivas face ao papel do educador para promover um ambiente pré-escolar inclusivo, ao encontro de estudos como, por exemplo, Jerlinder, Danermark e Gill (2010). Contudo, encontramos diferenças nas dimensões que apontam serem ilustrativas da importância da ação do educador de infância: *valorizar a diversidade (E1); apoiar todos os alunos (E3 e E4); e trabalhar com outras pessoas (E2)*. Estas dimensões integram o conjunto de

valores elencados pela Agência (2012), no instrumento *Perfil dos professores Inclusivos*.

Os discursos sobre o papel dos educadores na criação de uma escola inclusiva marcam um posicionamento concordante com a perspectiva de escola para todos, onde o professor é agente de e para a mudança, ao nível das atitudes, das capacidades e dos conhecimentos (SANTOS; PAULINO, 2006; FERREIRA; PRADO; CADAIECO, 2015).

O desabafo de que [...] *há muitos meninos que são encostados na sala. Eles não vão conseguir chegar aos objetivos, nunca!* (E1) vai encontro da ideia de que “[...] a escola de hoje, apesar de ser heterogenia e receber crianças de várias raças e etnias, de diferentes religiões e de diferentes condições físicas, como é o caso das crianças com deficiência, ainda é preconceituosa” (FRAGOSO; CASAL, 2012). E, reafirmando o autor, “o preconceito e a discriminação associados à falta de conhecimento sobre necessidades educativas especiais são uma realidade não só da sociedade...mas também da escola que se pretende inclusiva” (p. 531).

Como é que lidam as crianças em idade pré-escolar com a diferença? (E1) *Eu confesso que muito bem. Porque eu penso que se forem maiorzinhos que já fazem ali algumas... ou que assinalam muito ou que apontam muito para as diferenças. E nestes casos não. Eles aceitam-nos como são. (E2) Se os adultos lidarem bem, elas também lidam bem. Se o adulto encarar com naturalidade e fomentar um ambiente deste género elas não têm atitudes negativas[...]Eles gostam todos muito um dos outros, interajudam-se. Nessa perspectiva de que somos todos diferentes e de que todos nos podemos valer porque somos mais completos. (E3) Lidam muito bem. As crianças lidam muitíssimo bem. Os adultos é que não. As crianças, basta termos uma conversa aberta, real, “olha, nasceu assim, vai demorar mais tempo a aprender, nós também demorarmos mais tempo a aprender umas coisas”. Mas as crianças percebem muito mais depressa e compreendem, toleram, mais do que o adulto. Os pais são piores, quando sabem que na turma há meninos com problemas!*

Há concordância com a investigação no pressuposto de que o contexto de educação pré-escolar é primordial para a intervenção precoce e sensibilização para a diversidade (VASCONCELOS, 2005; DE BOER; PIJL; MINNAERT 2014). A maximização de experiências, a implementação de uma pedagogia diferenciada e a promoção da equidade estão altamente dependentes do papel do educador de infância e têm maior impacto em idade pré-escolar do que em níveis seguintes (DE BOER; PIJL; MINNAERT, 2014).

No contexto da entrevista E3, falou-se, também, da necessidade de dar continuidade, nos níveis seguintes, à perspectiva diferenciadora que se implementa em idade pré-escolar, sob o risco de se perderem os efeitos positivos da abordagem de qualidade que se implementou: *Também não dá em nada[...]vamos ver. Se saem das mãos de uma metodologia deste género e entram numa metodologia de competição, em que se fomenta o individualismo, e vamos lá trabalhar para ser melhor, não que tu próprio, mas que o outro, é evidente que[...] não sei muito bem qual é o impacto. Agora se houver uma sequência nesta perspectiva e nesta abordagem creio que só tem tudo para dar certo. (E3)*

Retomando a ideia do *fazer emergir em idade pré-escolar*, o que responderam as educadoras participantes à pergunta: “Em que é que fundamenta as atividades que propõe para o seu grupo de crianças?”. [...] *atendendo às vivências, aos projetos que vão surgindo, às vezes um livro que eles trazem, ou mesmo as situações que vão acontecendo, porque por exemplo, eu posso logo no início do ano trabalhar as emoções porque estamos a conhecer os alunos, a conhecer o eu, o outro, e começamos ali a conhecer um bocadinho os alunos e conforme nos fomos conhecendo começamos a conhecer o que eles gostam, o que gostam menos, a maneira deles serem e aí vão surgir temas. (E1) [...]às vezes tenho orientação na atualidade, no contexto social de agora, e preparo-os para essas situações, ao nível do planeta, das questões sociais que se colocam agora. Especialmente para eles saberem pensar e refletir. E têm momentos de reflexão e fazem isso todos os dias. Muitas vezes são eles que propõem determinadas situações e quando eu não as sei responder tenho de procurar quem as saiba responder para dar conceitos corretos. Quando os interesses não aparecem, faço eu as propostas. As propostas que lhe faço é para a problemática atual[...] Lembra-me perfeitamente: por que é que o céu é azul? Na altura estávamos deitados no recreio, de papo para o ar, e um deles: ai, professora, por que é que o céu é azul? (E2) [...]A base é não seguir planos mas seguir as crianças. Ao seguirmos as crianças nós estamos a planificar. Não é uma prática à mercê do acontecimento, não! (E3) Ou seguimentos de trabalhos que se está a viver, ou em propostas das crianças ou dos pais. Trabalho por projetos, uns lançados pelos pais outros pelas próprias crianças, em que eu vou dificultando. Mesmo com os 3 anos surgiram temas como o arco-íris, olha que giro, se eles falaram nisto é porque lhes interessa. Vou agarrar e vamos pesquisar. Até fizeram materiais para a área das ciências, depois. E é que está lá bem presente e não fui eu que o lancei. É preciso dar-lhe voz, com mais atenção(E4).*

Esta questão permite-nos, em certa medida, observar, ou não, a velha dicotomia entre a teoria e a prática, onde se contrapõe o conhecimento obtido na academia com a prática concreta. As práticas relatadas apresentam características de uma educação de qualidade, pelo enfoque nos interesses e necessidades da criança, pela capacidade de criar situações que provoquem esses mesmos interesses, e pela criação de um clima de confiança onde as crianças testam as suas competências, sem medo de falhar (SERRANO; AFONSO, 2010).

A participação ativa é uma marca nos diversos discursos e é uma característica da pedagogia construtivista. O relato seguinte permite-nos sintetizar os principais indicadores de um ambiente acolhedor que, do ponto de vista da inclusão, favorecem o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade (AGÊNCIA, 2017). [...] *Em termos práticos, numa metodologia ativa, em que se busca que as crianças façam significar a realidade à sua maneira, de acordo com os modos que melhor condizem com a sua personalidade, com o seu perfil, portanto, que estão respeitados na sua individualidade. Já estão diferenciados à partida porque o educador respeita as suas motivações intrínsecas, os seus centros de interesse, e é lá que ele vai beber a planificação e a reestruturação constante do seu ambiente educativo, de forma a satisfazer, a atar pontas, a enriquecer as situações. Portanto, cada um, nesta metodologia, é um. E o educador vem para casa a pensar na maneira como vai corresponder aquele handicap, ou aquele centro de interesse ou àquela motivação. De que maneira é que pode fazer a criança avançar etapas sempre numa opção de zona de desenvolvimento proximal, de Vygostky, não é! Como é que eu posso elevar aquela criança, a sair daquele patamar, o que é que eu lhe vou dar a seguir. Portanto, isto é educação inclusiva. (E3)*

Finalmente, “na sua opinião, quais são os maiores desafios à educação pré-escolar inclusiva?” [...] *Não é bem a formação! É serem recetivos. Porque eu penso que*

se houver essa boa vontade, a pessoa nem precisa! A professora Anabela e outros professores, foram professores que não tinham formação na educação especial, mas tinham esta boa vontade que eu chamo que causa. Aceitaram o aluno com o coração. Não é aquela coisa: pronto vou ter de ter um! Não é! É aceitar o aluno com o coração. (E1). Muitas vezes os desafios são os adultos, não são as crianças. Alguns pais, que podem não aceitar. Há pais com ideias muito pré-concebidas e que podem não aceitar determinadas coisas. Eu lembro-me que na altura, relativamente a essa família, houve pais que comentavam: aí, mas é tão estranho!. Não, não é estranho. Elas são como os outros. São perfeitamente normais. Não podemos estar ali a dizer esse tipo de coisas. Eu acho que os desafios passam pela forma de aceitar a diferença. E aceitar a diferença é saber respeitar as limitações de cada um, saber aceitar a cultura de cada um e não deixar que alguém venha impor. Isso é que é importante[...] (E2) É o número de crianças na sala, o número de crianças por adulto. O número de crianças é uma loucura. Eu, que até sou uma pessoa de tensão baixa, ando sempre a mil. E gostava de chegar a cada um, nesta perspetiva, certo, a cada um, com vinte e cinco é horrível. Muitas vezes saio da lá a pensar “não consegui ter tempo para este, não consegui atar a conta com aquele, não o ouvi como devia ser”, quer dizer, é horrível, horrível. O maior problema é o número de crianças por turma[...] É desgastante. Numa perspetiva de um para um, e é atender ao ritmo de cada um, e é tentar satisfazer, e é ampliar, e é aprofundar aquela vontade, aquele centro de interesse. Está a ver isto, x25? Isto é um desgaste, uma coisa incrível. E mesmo assim é desgaste da parte do adulto e a sensação de que não se chegou onde se queria. Completamente! (E3) - Preparação! Preparação académica dos profissionais. Eu acho que falta muito. Não há muito investimento aí[...] O que é que eu vejo, formação ao nível da linguagem, tecnologias, experiências para o conhecimento do mundo. “- A formação na educação inclusiva não é uma prioridade dos profissionais?” - Não, não. Nem pensar. Eu quando vejo as formações que nos aparecem, raramente tem esse assunto. E também não há quem (que engraçado!) às vezes nós lançamos temos e esse tema nunca me lembro de o ver! (E4) “- E faria ter sentido ter formação nesta área?” - Aí faz! Eu falo por mim. Às vezes eu não sabia até que ponto havia de puxar mais pelo Lucas, até onde poderia ir ou não. Vou ler à última da hora? Eu ir vou, mas é muito diferente (E4).

Os testemunhos estão em conformidade com a investigação no pressuposto de que há ainda diversos obstáculos a transpor para alcançar uma educação de qualidade para todos. A falta de preparação dos professores (MANZINI, 1999; MELRO, 2003), a necessidade de reestruturar o sistema de ensino (AINSCOW, 1995), a inexistência de meios técnicos e humanos (FRAGOSO; CASAL, 2012), e as representações sociais acerca da deficiência (SANTOS; PAULINO, 2006) são apontados como os principais desafios à educação pré-escolar inclusiva.

O papel ativo dos educadores é fundamental para a eficácia da inclusão (SANTOS; PAULINO, 2006), porém, [...] é desgastante. Numa perspetiva de um para um, e é atender ao ritmo de cada um, e é tentar satisfazer, e é ampliar, e é aprofundar aquela vontade, aquele centro de interesse. Está a ver isto x25? Isto é um desgaste, uma coisa incrível (E3). Por outro lado, [...]Preparação! Preparação académica dos profissionais. Eu acho que falta muito.(E4). A formação dos educadores de infância está altamente relacionada com as suas atitudes face à inclusão (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; FRAGOSO; CASAL, 2012) e acresce saber, reafirmando Fragoso e Casal (2012), que “[...] de um modo geral a formação inicial não dá resposta aos problemas do dia a dia profissional, principalmente devido a dificuldades gerais e de ordem prática[...]” (p. 539) e, por sua vez, Não, não. Nem pensar. Eu quando vejo as formações que nos aparecem, raramente tem esse assunto. E também não há quem (que engraçado!) às vezes nós lançamos temas e esse tema nunca me lembro de o ver! (E4). Em

termos práticos, muitos educadores não se sentem devidamente preparados para oferecer uma educação de qualidade (MELRO; CÉSAR, 2010): [...] *Eu falo por mim. Às vezes eu não sabia até que ponto havia de puxar mais pelo Manuel, até onde poderia ir ou não. Vou ler à última da hora? Eu ir vou, mas é muito diferente. (E4)*. Mesmo com os métodos pedagógicos mais avançados se os educadores considerarem os alunos como limitados esses métodos podem tornar-se ineficazes (AINSCOW, 1995).

Conclusão

Com este estudo, conhecer as concepções dos educadores de infância sobre a educação pré-escolar inclusiva, à luz do novo paradigma de educação inclusiva, proclamado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os dados permitem-nos refletir sobre as atitudes favoráveis à inclusão em idade pré-escolar (UNESCO, 1994; AGÊNCIA, 2012), à semelhança daquilo que aconteceu em outros estudos. (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN 2000). Os discursos das educadoras participantes convergem na concepção de que todas as crianças são especiais (UNESCO, 1994) e de que a idade pré-escolar é o tempo ótimo para a socialização precoce (SERRANO; AFONSO, 2012; DE BOER; PIJL; MINNAERT, 2014). É consensual o papel ativo da criança em todo o processo de ensino-aprendizagem, ao encontro dos indicadores que favorecem o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade (AGÊNCIA, 2017). Colocar a criança no centro do processo educativo é, acima de tudo, um desafio para criar uma nova cultura de inclusão (FRAGOSO; CASAL, 2012), o que em idade pré-escolar parece bastante familiar pelas orientações pedagógicas de índole construtivista que o educador de infância é convidado a seguir para uma prática de qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Permanecem, contudo, desafios à criação de ambientes inclusivos que não sejam inibidores de uma educação pré-escolar de qualidade (FERREIRA; BRANDÃO; SANTOS, 2010). A análise global dos discursos das educadoras participantes permite-nos encontrar concordância entre os desafios que apontam e aqueles que são considerados na literatura como entraves à educação inclusiva (AINSCOW, 1995; MANZINI, 1999; MELRO, 2003; SANTOS; PAULINO, 2006; FRAGOSO; CASAL, 2012). A necessidade de formação para a inclusão tem sido apontada pela investigação como fundamental à criação de uma educação de qualidade para todos. A investigação inicial não dá resposta aos desafios que a prática coloca e a formação específica é um elemento estruturante das atitudes dos educadores (FRAGOSO; CASAL, 2012).

Este estudo permitiu-nos retomar a discussão em torno do papel do educador para a criação de ambientes educativos de qualidade (AINSCOW, 1995; AGÊNCIA, 2017), e em torno dos obstáculos que ainda persistem ao processo de inclusão (AINSCOW, 1995; SANTOS; PAULINO, 2006; FRAGOSO; CASAL, 2012). Recordemos que a investigação corrobora a premissa de que a qualidade da educação pré-escolar está altamente dependente das concepções que os educadores de infância têm das suas práticas (AINSCOW, 1995; AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; DE BOER; PIJL; MINNAERT, 2011;

AHMMED; SHARMA; DEPPELER, 2012; FERREIRA; PRADO; CADAVIECO, 2015).

A atualidade impõe a necessidade de criar uma nova cultura de inclusão colocando a tônica na criança (FRAGOSO; CASAL, 2012). Considerar as suas representações e práticas é uma questão de direitos. Tal como refere Fernandes (2005) “será através da valorização da voz e ação social das crianças, dando espaço à pluralidade das suas formas de comunicação, que se poderá construir um conhecimento válido que suporte, nos planos teórico e prático, a intervenção social e educativa com crianças”. O que dirão as crianças em idade pré-escolar sobre a diferença?

Referências

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Perfil de Professores Inclusivos**. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Educação Pré-Escolar Inclusiva: Novas Perspetivas e Ferramentas – Relatório Síntese Final**. Odense, Dinamarca, 2017.

AHMMED, Masud; SHARMA, Umesh; DEPPELER, Joanne. **Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh**: Journal of Research in Special Educational Needs: 12, n.º 3, p. 132–140, jul. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236119992_Variables_affecting_teachers'_attitudes_towards_inclusive_education_in_Bangladesh. Acesso em: 8 jun. 2020.

AINSCOW, Mel. **Education for all: making it happen**. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre, 1995.

AINSCOW, Mel. **The next step for special education**: supporting the development of inclusive practices. British Journal of Special Education, 2, p.76-80, 2000.

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. **Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais**. Porto: Porto Editora, 2003.

AVRAMIDIS, Elias; BAYLISS, Phil; BURDEN, Robert. **A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with especial educacional needs into ordinary school in one local education**

authority. Educational Psychology, 20, n.º2, p. 191-211, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/713663717>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. **The Bioecological Model of Human Development.** Handbook of child psychology: *Theoretical models of human development*, p. 793-828, 2006.

CARVALHO, Olívia; PEIXOTO, Luís. **Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade.** Braga: APPACDM, 2000.

CORREIA, Luís de Miranda. **Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.** Porto: Porto Editora, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. **O movimento da inclusão.** 2 ed, p. 7-29. Porto: Porto Editora, 2008.

DE BOER, Anke; PIJL, Sip Jan; MINNAERT, Alexander. **Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature.** International Journal of Inclusive Education, 15, n.º 3, p. 331–353, 2011.

DE BOER, Anke; PIJL, Sip Jan; MINNAERT, Alexander; POST, Wendy. **Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 44, n.º 3, p. 572–583, mar. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256188992_Evaluating_the_Effectiveness_of_an_Intervention_Program_to_Influence_Attitudes_of_Students_Towards_Peers_with_Disabilities. Acesso em: 9 jun. de 2020.

DIAS, Paulo; CADIME, Irene. **Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool.** European Journal of Special Needs Education, 31, n.º1, p. 111–123, nov. 2015.

DIAS, Paulo; CADIME, Irene. **Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, 26, n.º 98, p. 91-111, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002600962>. Acesso em: 09 jun. 2020.

FERNANDES, Natália. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida : representações, práticas e poderes.** Tese

doutoramento, Universidade do Minho, 2005. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6978>. Acesso em: 9 jun. 2020.

FERREIRA, Marco; BRANDÃO, Teresa; SANTOS, Ana Paula. **Conceitos e representações sobre Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**. Um estudo qualitativo com educadoras de infância. Revista de Educação Especial e Reabilitação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 4, n.º 17, p. 33-46, 2010.

FERREIRA, Marco; PRADO, Susana; CADAVIECO, Javier. **Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão**. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8, n.º1, mar. 2015.

FONTANA, Andrea; FREY, James. Interviewing: **The Art of Science**. Handbook of Qualitative Research, p. 361-376. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc, 1994.

FRAGOSO, Francisca; CASAL, João. **Representações Sociais dos educadores de Infância e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**, Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 18, n.º 3, p. 527-546, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300011>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da Educação, n.º 1, p. 5-20 jan. 2008.

GIL, António Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. S. Paulo: Editora Atlas, S.A, 2008.

HOHMANN, Mary; Weikart, David (1997). **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

JERLINDER, Kajsa; DANERMARK, Berth; GILL, Peter. **Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities**. European Journal of Special Needs Education, v. 25, n. 1, p. 45-57, fev. 2010.

MANZINI, Eduardo. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador?** Temas sobre desenvolvimento, 7, n.º 42, p. 52-54, 1999.

MELRO, Joaquim. **Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada**. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003.

MELRO, Joaquim; CÉSAR, Margarida. **Desafios profissionais da educação inclusiva: A voz dos professores**. Actas do XVII Colóquio AFIRSE. A escola e o mundo do trabalho. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE, 2010.

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica, 2016.

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática**. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica, 2018.

RODRIGUES, David. **O paradigma da educação inclusiva**: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, n.º1, p. 7-13, 2000.

SANTOS, Mónica Pereira.; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação**: Uma visão geral. São Paulo: Cortez, p. 11-15, 2006.

SERRANO, Ana Maria; AFONSO, Joana. **Educação pré-escolar em contextos inclusivos**: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão*, n.º 10, p.7-28, 2010.

UNESCO. **Necessidades Educativas Especiais**: Declaração de Salamanca sobre Princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional. *Inovação*, 7, n.º1, 1994.

VASCONCELOS, Teresa. (2005). **Early childhood education and equity issues in Portugal**: A case study of four settings. *Journal of Early Childhood Research*, 3, n.º2, jun. 2005.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa (x) Revisão de Literatura ()



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)