

## Educação Inclusiva na perspectiva de Educadores de Infância

Ana Caterna Gouveia<sup>1</sup>

Manuela Sanches-Ferreira

Mónica Silveira-Maia

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto  
InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

### RESUMO

Assente num conjunto de evidências que atribuem ao domínio das atitudes dos professores importância fundamental no desenvolvimento da educação inclusiva, este artigo procura, com base na opinião de Educadores de Infância, identificar características definidoras do perfil de um educador inclusivo e explorar fatores influentes na construção desse perfil. Com recurso a uma amostragem por conveniência, foram auscultadas oito educadoras da zona norte do país. Socorremo-nos de uma entrevista semiestruturada e de um questionário de vinhetas onde perante diferentes casos de limitações funcionais os educadores se posicionavam quanto à inclusão efetiva em sala de aula e quanto às razões que podiam estar na base da sua convicção. Segundo a opinião das entrevistadas, o perfil de educador inclusivo define-se pela valorização da diferença, por sentimentos/valores pessoais caracterizados pelo respeito, o afeto e a criatividade; e por um modo de atuar pautado por uma abordagem cooperativa aliada a adaptações no currículo e na prática pedagógica. Face às limitações funcionais expostas nas vinhetas, as educadoras mostraram-se convictas da possibilidade de inclusão das crianças, com apoio de um professor de educação especial nas suas salas. A dimensão do grupo, os recursos, a legislação e a relação com a família são considerados fatores facilitadores da inclusão; e a formação e a experiência pilares fundamentais de um perfil profissional inclusivo.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar; Inclusão; Perfil de educador inclusivo; Atitudes; Crianças com Necessidades Adicionais de Suporte.

### ABSTRACT

Based on the assumption that teachers' attitudes have a critical role on implementing an inclusive education, in this article we sought for defining an inclusive educator profile and for factors influencing the building of that profile. Through a convenience sampling, eight educators of the north of Portugal were recruited for an interview and a questionnaire with vignettes describing functional limitations. Face to each of the vignettes the educators evaluated the chance of including the child on their classrooms and the reasons underlying their response. According with educators' view, an inclusive profile is defined by the valorization of the difference, by personal feelings and values of respect, affection, and creativity; and by implementing a cooperative approach along with curricula and practices accommodations. From the analysis of the vignettes, the educators were convinced about the chance of children' inclusion on their classroom, with the support of a special educator teacher. The size of the group, the resources, the legislation and the relationship with the family were considered as facilitators of inclusion; and the educators' training and experience as critical factors for an inclusive profile.

**Keywords:** Pre-school Education; Inclusion; Educators' inclusive profile; Attitudes; Children with additional support needs.

---

<sup>1</sup> Endereço de contacto: [anacaternagouveia@gmail.com](mailto:anacaternagouveia@gmail.com)

## 1. Introdução

A educação inclusiva tem sido amplamente debatida como uma prática profissional que está ainda dependente de uma mudança atitudinal capaz de dar significado às iniciativas políticas que vertem o compromisso do direito a uma educação de qualidade para todos. Existe, hoje, um vasto número de estudos que se dedicam à análise das crenças e atitudes dos professores quanto ao imperativo ético e legal (e.g., DL n.º 54/2018) de promover contextos educativos que garantam o acesso, participação e progresso de todos os alunos incluindo aqueles com diferenças no domínio funcional (e.g., Ewing, Monsen, & Kielblock, 2018; Saloviita, 2020). Esta transformação intrínseca – a do professor – é analisada sobre diferentes prismas e segundo diferentes variáveis operacionais como é exemplo a aceitação e capacidade para facilitar um bom ambiente de aprendizagem para todos os alunos; e ou a disponibilidade para um trabalho mais interativo e colaborativo entre profissionais (Radojichikj & Jovanova, 2015). Estes exercícios de natureza autoscópica – onde os professores são objeto de análise quanto às suas crenças – encontram fundamento na profunda ligação que se reconhece entre o plano das convicções e o plano comportamental. Têm sido várias as evidências que relacionam atitudes positivas dos professores face à inclusão, e uma maior probabilidade de sucesso de todas as crianças na sala de aula (e.g., Monsen, Ewing, & Kwoka, 2014). Esta relação entre atitudes e as práticas do professor, é objetivada numa ligação entre exercícios de categorização dos alunos em função de grupos de deficiência ou diagnóstico, a gestão de expectativas sobre o seu progresso e a sua efetiva aprendizagem (como resultado das oportunidades e da qualidade do ensino prestado). Este é, como sublinha Sanches-Ferreira (2007), um ciclo perpetuado por um género de profecia autorrealizada onde a crença de que o aluno não progredirá em função de uma dada característica funcional, provoca a sua própria realização através da inoperância do professor no ajustamento do contexto e do, conseqüente, abaixamento de oportunidades de aprendizagem e participação. O mesmo se transporta em geral para as atitudes dos professores sobre a inclusão e a sua efetiva operacionalização. Não se discutindo a aceitação ou aderência à inclusão como variável isolada – pela sua clara ilegitimidade face ao imperativo de justiça social – estes estudos analisam variáveis que moldam ou ajudam a edificar um perfil profissional inclusivo (e.g., Monsen et al., 2014). As atitudes enquanto conceito e objeto análise em educação inclusiva têm sido, por isso, alvo de operacionalizações diversas, destacando-se:

- a definição de atitudes proposta por Gall, Borg e Gall (1996) “um ponto de vista individual ou disposição em relação a um dado objeto (pessoa, coisa, ideia, etc.)” (p.273);

– e as componentes atitudinais definidas por Eagly e Chaiken (1993) ao nível: (i) cognitivo; (ii) afetivo; e (iii) comportamental. Na tabela faz-se resumo dessas componentes com base na operacionalização de De Boer, Pijl & Minnaert (2011) (Tabela 1).

**Tabela 1.** Componentes atitudinais face à educação inclusiva (adaptado de De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011)

Componentes	Significado
<b>Cognitivo</b>	Crenças ou conhecimento individual sobre o objeto, neste caso, sobre a educação de crianças com necessidades adicionais de suporte em escolas e salas de aula comuns; por exemplo: “Acredito que as crianças com necessidades adicionais de suporte pertencem aos contextos educativos regulares”
<b>Afetivo</b>	Sentimentos sobre o objeto; i.e., os sentimentos dos professores sobre a possibilidade de educarem alunos com necessidades adicionais de suporte; por exemplo “Tenho medo que os problemas comportamentais do aluno interfiram com o desempenho da turma”
<b>Comportamental</b>	Predisposição para agir sobre o objeto. Inclui as visões dos professores sobre como agir face às necessidades do aluno na sua sala de aula; por exemplo “Eu recusaria dar tempo e suporte extra a um aluno com necessidades adicionais de suporte”.

Numa revisão sistemática conduzida por Avramidis & Norwich (2002), são elencadas variáveis potencialmente influentes na atitude dos professores face à inclusão, ao nível: (i) da criança, especificamente o tipo de necessidade adicional de suporte, com dados a revelar que as dificuldades emocionais e comportamentais

são vistas com maior preocupação pelos professores comparativamente a outras problemáticas; (ii) do professor, com evidências inconsistentes relativas ao valor preditivo das variáveis género, nível de ensino, experiência de contacto, formação, crenças e visão sociopolítica; e (iii) do ambiente educacional, nomeadamente a disponibilidade de serviços de apoio e de profissionais especializados, o encorajamento da direção, tamanho do grupo de sala e disponibilidade de tempo e materiais.

Dentre o espectro de evidências mais recentes, Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017) sugerem, com base na opinião de educadores / professores, que a aderência a práticas inclusivas se relaciona com a perceção de competência para lidar com alunos com diferenças funcionais, e com o quão útil consideram a presença na sala de aula para os próprios alunos e para a turma. Estas perceções plasmas aspetos de conhecimento e competência a que se reconhece uma natureza altamente modificável e dependente da formação inicial e continua dos professores. A reforçar este mesmo entendimento, Kwon, Hong e Jeon (2017), sublinham no seu estudo que a formação especializada e a experiência são fatores importantes nas atitudes dos professores e nas práticas de sala de aula relacionadas com a inclusão em situações de incapacidade.

Há, pois uma gama de conhecimentos e competências, mas também de experiências, que parecem estar na base da construção de uma identidade profissional que promove de um modo estruturado, cientificado e rotineiro um ensino individualizado (no seu ajustamento ao perfil de necessidades de cada um) e cooperativo, no sentido de ser talhado pela aproximação, reconhecimento e defesa do próximo. De facto, enquanto construto, a identidade profissional é definida por processos de autopercepção, de preservação da individualidade e de identificação com o grupo profissional, no contexto de uma relação com os outros que decorre do tempo e da experiência (Olsen, 2010). Através da auscultação de professores e alunos, Galkiene (2014) destaca que, no contexto da educação inclusiva, a identidade profissional de um professor é caracterizada pelo reconhecimento e valorização da diversidade, pela motivação para conduzir ao sucesso todos os alunos, pelo conhecimento e experiência na educação de grupos heterogéneos, pela capacidade para a construção de contextos pedagógicos em que se veja reduzida a necessidade de adaptações e, quando necessário, pela capacidade de implementar estratégias de suporte. A expressão das competências e características de *professores que praticam uma educação inclusiva* foi analisada por um grupo de investigadores, numa iniciativa da Agência Europeia da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial e Inclusão (AEDEEI), da qual resultou, em 2012, a publicação de um *perfil de professor inclusivo*. Nesse perfil (AEDEEI, 2012a) destacam-se como áreas de valores e de competências: (1) a valorização da diversidade; (ii) o apoio a todos os alunos; (iii) o trabalho com os outros (i.e., outros profissionais e pais e família); e (iv) o desenvolvimento pessoal e profissional.

Este *perfil inclusivo* encontra reflexo nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE propostas pelo Ministério de Educação (2016), onde se refere que os saberes, as características e as diferenças individuais de todas e de cada criança devem ser respeitadas e constituir a base de novas aprendizagens. Como gestores de um currículo próprio, cabe aos educadores proporcionar experiências educativas diversificadas e significativas, que visem uma prática pedagógica diferenciada e centrada na cooperação. Esta autonomização do currículo e do professor visando a promoção de uma educação inclusiva, é também vincada no decreto-lei n.º 55/2018 onde se apela como princípios orientadores “a garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão” (artigo 4º, p. 2930).

Face à inequívoca necessidade de uma prática educativa inclusiva e a sua relação com aspetos de teor atitudinal dos educadores, neste estudo procuramos, com base na opinião de Educadores de Infância, identificar características definidoras do perfil de um educador inclusivo e explorar fatores influentes na construção desse perfil.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Os participantes foram recrutados por conveniência, de acordo com circunstâncias de proximidade geográfica e profissional com o primeiro autor. A todos foi endereçada uma carta de convite à participação, acompanhada de consentimento informado, onde constava explicação sobre o âmbito e objetivos do estudo, os métodos e procedimentos de recolha de dados, bem como, o impacto esperado da investigação.

Participaram no estudo oito educadores de infância da zona Norte do país, com idades compreendidas entre os 25 e os 57 anos e com uma média de dezasseis anos de experiência. Quatro exerciam funções no ensino público e quatro no ensino privado. Assumindo que existem determinantes do presente e do passado, nomeadamente ao nível da formação e das circunstâncias de trabalho, com influência na conceção e implementação de uma educação inclusiva, são resumidos na Tabela 2 características gerais de formação e das salas em que atuam as educadoras auscultadas.

**Tabela 2.** Características gerais das entrevistadas

	Formação	Experiências prévias com NAS*	Sistema de Ensino	Características das salas			
				Faixa-etária	Dimensão da turma	Crianças com NAS*	Profissionais envolvidos nos apoios
E11	Mestrado em Educação Pré-Escolar	sim	privado	2 anos	13 alunos	sim	Educadora de Ensino Especial; Terapeuta da fala; Terapeuta ocupacional; Psicólogo
E12	Licenciatura em Educação de Infância; Pós-Graduação em Educação Especial	sim	público	3 aos 5 anos	20 alunos	sim	Educadora de Ensino Especial; Terapeuta da fala; Terapeuta ocupacional; Psicólogo
E13	Licenciatura em Educação de Infância	não	público	3 aos 5 anos	22 alunos	não	
E14	Licenciatura em Educação de Infância	sim	público	3 aos 5 anos	19 alunos	sim	Educadora de Ensino Especial; Terapeuta da fala; Terapeuta ocupacional; Psicólogo
E15	Mestrado em Educação Pré-Escolar	sim	privado	3 anos	16 alunos	não	
E16	Licenciatura em Educação de Infância; Pós-Graduação em dificuldades do desenvolvimento	sim	privado	4 e 5 anos	20 alunos	sim	Terapeuta da fala; Psicólogo
E17	Mestrado em Educação Pré-Escolar	sim	privado	3 anos	18 alunos	não	
E18	Licenciatura em Educação de Infância; Mestrado em Educação Especial	sim	privado	4 anos	22 alunos	não	

\*Conforme estabelecido no DL n.º 281/2009, as crianças alvo de apoio definem-se por apresentar "alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento".

Quanto à formação, e conforme mostra a tabela, todas as entrevistadas detinham licenciatura em Educação de Infância ou em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-escolar – que, como estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014, representam requisitos mínimos de formação para o grupo de recrutamento pré-escolar. Esta formação inicial, composta por dois ciclos de estudos, engloba um conjunto de unidades curriculares (UC) desenvolvidas ao longo de quatro a cinco anos e onde os conteúdos atinentes à educação especial e à inclusão estão globalmente concentrados numa única UC com carga horária situada em cerca de 38 horas. Duas participantes detinham, ainda, formação pós-graduada no domínio da educação especial (EI2 e EI8) e uma outra na área das dificuldades do desenvolvimento (EI6). Todas pertenciam ao grupo de recrutamento de docentes 100, i.e., de Educação Pré-Escolar. A experiência pedagógica referente à inclusão de crianças com alterações no funcionamento ou no desenvolvimento, é indicada por 7 das 8 entrevistadas. Metade das entrevistadas indicam que o seu grupo de sala atual inclui uma ou mais crianças com alterações funcionais, cujas respostas são enquadradas no Decreto-Lei n.º 281/2009.

## 2.2. Instrumentos

Para a realização deste estudo foram usados, de forma complementar, dois métodos de recolha de dados: a entrevista e questionário.

### *Entrevista*

Para a entrevista foi desenvolvido um guião semi-estruturado, cuja construção se inspirou noutros estudos dedicados à auscultação dos professores sobre experiências e perspetivas relativas à inclusão (e.g., Bryant, 2018; Leatherman, 2007) e sobre características e competências para uma prática inclusiva (e.g., Galkiene, 2014). O guião foi objeto de um processo de validação de conteúdo, através de peritagem por dois investigadores com publicações no domínio da educação inclusiva. A sua versão final contemplou três grandes áreas de discussão: (i) perfil de um educador inclusivo (e.g., o que é para si um Educador de Infância inclusivo? Considera-se um educador com perfil inclusivo? Porquê?); (ii) fatores que influenciam a existência, ou não, de educadores inclusivos (e.g., da sua experiência o que influencia um educador a ter (ou não) atitudes inclusivas?); e (iii) experiências, procedimentos, práticas que o educador tem adotado e o seu alinhamento com os princípios de inclusão (e.g., já teve alguma experiência de inclusão? Como a descreve e como a avalia? Que dificuldades encontrou e que estratégias usou?). As entrevistas foram conduzidas presencial e individualmente, com duração de 30 a 40 minutos. Cada entrevista foi gravada e sujeita a transcrição para posterior análise de conteúdo.

### *Questionário*

O questionário aplicado constituiu uma versão adaptada de Valverde (2006), extensamente usado e validado noutros estudos (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017). A sua versão original incidia sobre as perceções dos professores do 1º ciclo; tendo sido objeto de uma adaptação de natureza terminológica atendendo ao estabelecido nos decretos-lei n.º 54/2019 sobre a Educação Inclusiva e n.º 281/2009 que regulamenta o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. As adequações foram objeto de validação por uma das autoras da versão original do instrumento. Este questionário é constituído por uma folha de caracterização individual, seguida da apresentação de vinhetas com a descrição perfis de funcionalidade referentes a cinco crianças. As vinhetas ilustravam perfis de funcionamento enquadrados nos seguintes quadros de diagnóstico: vinheta 1 - Perturbação do Espectro do Autismo (PEA); vinheta 2 - Paralisia Cerebral (PC); vinheta 3 - Incapacidade Intelectual (II); vinheta 4 – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA); vinheta 5- Atraso Global de Desenvolvimento (AGD).

Perante cada uma das vinhetas, o educador era levado a classificar em que medida e em que condições consideraria possível e efetiva a inclusão da criança na sua sala (com respostas “não”, “sim, com apoio de um professor de educação especial na sala”, “sim, sem apoio de um professor de educação especial na sala”); e quais as razões que estavam na base da sua resposta. O leque de razões apresentadas no questionário visava aspetos de formação, nível de benefício para a criança e para o grupo, a adequabilidade sala e de outros espaços de apoio da escola; cuja resposta obedecia a uma escala de Lickert que variava entre 1 e 4 (onde 1 significava Discordo Completamente e 4 Concordo Completamente). Na questão final era solicitado ao

educador que indicasse, considerando os últimos cinco anos de trabalho com que frequência, teve na sua sala crianças com perfis idênticos ao exposto em cada uma das vinhetas; com opções de resposta situadas entre 0 e 6 (0- nunca; 1- pelo menos uma vez; 2- pelo menos duas vezes; 3- pelo menos três vezes, 4- pelo menos quatro vezes; 5- pelo menos cinco vezes; até 6- sempre). O questionário foi enviado e preenchido eletronicamente, usando uma versão de formulário PDF.

### 2.3. Análise de dados

De modo similar ao procedimento usado por Bryant (2018), as oito entrevistas foram transcritas na totalidade e para a análise foi realizada a leitura e releitura de cada transcrição. Da totalidade de cada entrevista transcrita, foram retiradas as ideias-chave, isto é, as ideias mais relevantes e significativas para alcançar o objetivo do estudo. A análise das entrevistas obedeceu sobretudo a uma natureza indutiva na criação de categorias de análise, onde foram considerados trechos de frases como unidades de significado. As unidades identificadas foram aglutinadas em subcategorias e categorias de acordo com a ideia ou conceito que lhes estava subjacente (Tabela 3). Este processo de categorização foi alvo de análise da fiabilidade, através do envolvimento de dois codificadores, com quem foi partilhado e explicado o esquema de categorização. Os dois codificadores usaram o esquema, de um modo independente, para enquadrar as unidades de significado que identificaram nos textos transcritos. As suas análises foram depois comparadas com as do primeiro autor, contabilizando o número total de unidades de significados identificadas e aquelas que tinham sido enquadradas pelos três na mesma categoria e subcategoria. Através deste processo, calculou-se uma percentagem de acordo, que se situou nos 91%. Num processo de *member-checking*, a transcrição e análise das entrevistas foi enviada a cada uma das entrevistadas para que confirmassem veracidade do que tinha sido transcrito e a conformidade da análise com as ideias que queriam efetivamente transmitir.

**Tabela 3.** Esquema de categorização das entrevistas

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	Exemplos de Discurso
Perfil Educador	Valorização da diferença	“encara a diferença como algo positivo e enriquecedor”
	Sentimentos/valores pessoais	“tem capacidade de acolher, respeitar, valorizar”
	Indicadores para a ação Adaptação do currículo e prática pedagógica	“preparar um monte de atividades e dentro dessa atividade incluir”
	----- Indicadores para a ação Abordagem cooperativa	“colocar os pares na ajuda do currículo do aluno com incapacidades”
Fatores para a Inclusão	Formação	“falta de formação dos profissionais de educação”
	Recursos	“ter um profissional realmente formado, seguramente nessa prática que possa nos orientar, o resto do corpo educador.”; “os apoios técnicos que falham”; “os produtos de apoio que demoram muito a chegar”
	Legislação	“Como maior facilitador, refiro a nova Lei que rege atualmente a Educação Especial.”
	Família	“é muito importante na inclusão é o contacto com os pais... um diálogo muito aproximado entre os pais é importante também para facilitar a inclusão da criança no grupo.”
	Dimensão do grupo	“número excessivo de crianças nos grupos, massificação”

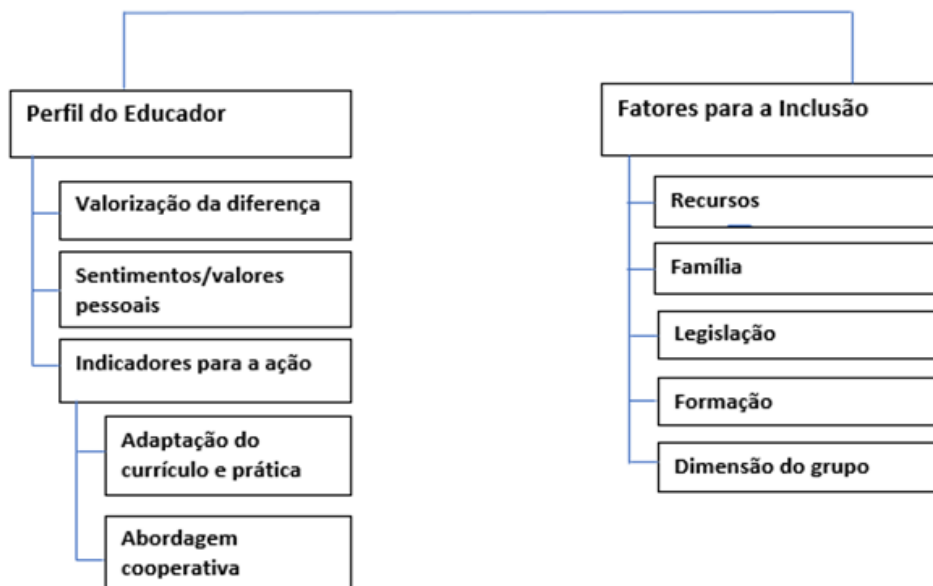
### 3. Resultados

Para apresentação dos resultados iremos, num primeiro momento, analisar separadamente as respostas à entrevista e ao questionário, fazendo-se, de seguida, uma intersecção dos dois métodos de análise num exercício de padronização do discurso e posicionamento dos respondentes.

#### 3.1. Entrevista

O conteúdo das entrevistas foi analisado e categorizado por temas e categorias. As respostas foram, assim, organizadas em dois grandes temas (correspondentes aos dois primeiros tópicos de discussão previstos no guião da entrevista), dos quais emergiram 8 categorias e 2 subcategorias (Figura 1).

**Figura 1.** Esquema de categorização das entrevistas



#### Tema: Perfil do Educador

No tema *Perfil do Educador* emergiram três categorias, que parecem revelar, por um lado, a crença sobre o que acreditam ser um educador inclusivo - plasmado nas categorias de *valorização da diferença* e nos *sentimentos/valores pessoais* - e, por outro, aquilo que consideram que o educador inclusivo deve *fazer* – na categoria *indicadores para a ação*.

Na categoria *valorização da diferença*, surge a conceção de um educador inclusivo como aquele que encontra na diversidade um valor insuperável na qualidade da educação e da relação entre as crianças (EI2, EI3 e EI4): *“Um educador inclusivo é aquele que encara a diferença como um valor.”*; *“Ser diferentes é ser igual, ser diferente é bom não é mau”*; *“Se o professor tiver uma atitude em que julgue que a diferença é enriquecedora e que se pode trabalhar com a diferença”*.

Na categoria *sentimentos/valores pessoais*, exalta-se sobretudo uma relação entre o perfil de um educador inclusivo e suas características intrínsecas e pessoais (EI1, EI2, EI3, EI4, EI5, EI6), nos termos da capacidade para, não só, acolher as especificidades de cada criança, de as respeitar e valorizar (EI2, EI3, EI4), mas também, para tomar na base da educação o afeto (EI4) e a criatividade (EI6): *“trata todas as crianças com carinho”*; *“temos que ser pacientes, temos que ser criativos”*. Há, também, nesta subcategoria uma forte presença do termo *empatia* (EI1, EI4, EI5), e *persistência* (EI2, EI8) como características definidoras de um educador inclusivo.



Como *indicadores para a ação*, a terceira categoria, encontra-se a referência a aspetos de mobilização/transformação ao nível do educador e dos pares. Sob a visão dos educadores EI1, EI5 e EI7 um educador inclusivo tem de ser capaz, em termos pragmáticos, de olhar para as crianças, perceber as dificuldades, os interesses e as necessidades de cada uma. Há também referência (EI2, EI6, EI8) à capacidade de reconhecer progressos em todas e cada uma das crianças (*“todas conseguem aprender”*), considerando o seu perfil de especificidades (*“todas são diferentes e têm ritmos de aprendizagem diferentes”*). A adaptação do currículo e da prática pedagógica (EI2, EI8), e o uso de uma abordagem cooperativa (EI5), fazem também parte dos *indicadores para a ação*, enquanto subcategorias, onde se devem considerar ajustamentos ambientais que respondam às necessidades das crianças e onde se refere a mobilização dos pares no apoio ao acesso ao currículo: *“busca preparar um monte de atividades e dentro dessa atividade incluir”*; *“pegar no bom que um tem para colmatar as dificuldades do outro”*; *“colocar os pares na ajuda do currículo do aluno com incapacidades”*.

Por fim, é de destacar também que é no grupo com menor escolaridade, Organização C, onde emerge menor diversidade de referências a de acesso a informação sobre saúde e a possíveis fontes e contextos de informação.

#### *Tema: Fatores para a Inclusão*

Neste tema os educadores discorreram sobre aspetos que mais contribuem para uma prática inclusiva na educação pré-escolar encontrando-se no seu discurso cinco categorias: recursos (humanos e materiais), família, legislação, formação e dimensão do grupo.

Quanto aos *recursos* os educadores EI1, EI2, EI3, EI4, EI5 e EI8 destacam o envolvimento de outros profissionais que possam servir de consultores ao processo de inclusão no ajustamento do contexto e prática pedagógica: *“ter um profissional realmente formado, seguramente nessa prática que possa nos orientar, o resto do corpo educador.”* O imperativo do envolvimento de uma equipa multidisciplinar, é também sublinhada pelos educadores EI2, EI3 e EI6 nos termos da sua insuficiência – isto é, a perceção da falta de apoios técnicos, de pessoas formadas e sensibilizadas para trabalhar em equipa: *“os apoios técnicos que falham”*; *“falta de trabalho em equipa”*. Ainda no âmbito dos recursos, foi mencionado como facto elementar o acesso e disponibilização de recursos materiais. Segundo os educadores EI2, EI4 e EI7 verifica-se ainda a dificuldade em alocar materiais adequados em tempo útil: *“os produtos de apoio que demoram muito a chegar”*; *“os meios que temos para trabalhar a inclusão, quer materiais”*; *“burocracia e tempo para o acesso aos recursos necessários”*. Importa notar, que os recursos, ou a falta deles, ocupou parte maioritária do discurso das educadoras quanto aos fatores para a inclusão.

A *família* constitui também elemento fundamental, destacando-se o contacto direto e regular com os pais como condição necessária para um processo de inclusão bem-sucedido: *“a família deverá ser o parceiro de excelência”*; *“é muito importante na inclusão é o contacto com os pais.”* (EI3 e EI6)

A *legislação* ocupou, igualmente, lugar no discurso das educadoras, referindo-se à sua importância para um comprometimento institucional com a inclusão e para a orientação das práticas dos educadores (EI2, EI5 e EI8): *“Como maior facilitador, refiro a nova Lei que rege atualmente a Educação Especial.”*; *“a lei tem que ter esse aparato da legislação para a gente cobrar das instituições escolares a efetivação dessa prática inclusiva”*. A *formação* é narrada nos termos da sua falta ou insuficiência para uma prática inclusiva eficiente, quer na base do treino/preparação inicial dos professores, quer no desenvolvimento de um conhecimento mais especializado atinente a diferentes tipos de necessidades (EI1, EI2, EI3 e EI5): *“não tem formação específica em todo o tipo de necessidades”*; *“falta de formação dos profissionais de educação”*.

Quanto à *dimensão dos grupos* destaca-se a perceção de que a necessária individualização da educação ao perfil de cada criança demanda contextos de grupo mais reduzidos; ficando premente a ideia de que grupos mais heterógenos em termos funcionais devem necessariamente ser mais pequenos (EI3, EI4, EI6, EI7 e EI8): *“número excessivo de crianças nos grupos”*; *“haver redução de alunos por sala que é necessária”*.

Na análise dos discursos sobre os fatores para a inclusão, distinguiram-se menções de natureza positiva – isto é, fatores referidos como facilitadores do processo de inclusão – e outras de teor negativo – referindo-se aos atuais e potenciais impedimentos à inclusão. Salienta-se o carácter facilitador atribuído ao papel da família e à legislação. Por oposição, as categorias descritas de um modo inerentemente negativo referem-se à



formação, à dimensão dos grupos e os recursos materiais. Os recursos humanos são descritos essencialmente quanto à sua importância no processo de inclusão.

### 3.2. Questionário

Como mostra a Tabela 4, parece existir convergência, quase absoluta, entre educadoras quanto à convicção de uma efetiva inclusão das crianças representadas nas diferentes vinhetas na sua sala. Para a maioria dos respondentes, o apoio do professor de educação especial na sala, é condição necessária e transversal a todos os perfis apresentados; exceção feita para a vinheta representativa de um caso com PHDA, onde a maioria responde positivamente à possibilidade de inclusão sem apoio do professor de educação especial na sala.

**Tabela 4.** Resposta dos educadores quanto à possibilidade de inclusão de crianças com diferentes perfis de funcionamento nas suas salas

<b>Esta criança podia estar na minha sala?</b>			
	<b>Não</b>	<b>Sim, com apoio</b>	<b>Sim, sem apoio</b>
<b>Vinheta 1 (PEA)</b>			
<p>Criança que comunica e faz-se entender, essencialmente através de palavras soltas e frases simples. Os seus centros de interesse são reduzidos: puzzles, desenhos, folhear livros e quando lhe é solicitado outras atividades não reage com calma, bate na mesa, abanando a cabeça gritando "ahahahah". Tem grande dificuldade em seguir instruções, interage pouco com os pares, procurando-os raramente e nem sempre respondendo às suas, também, poucas solicitações. Necessita dum ambiente calmo e estruturado para obtermos o seu melhor desempenho.</p>		6 (E1 1, 2, 3, 4, 7, 8)	2 (E1 5, 6)
<b>Vinheta 2 (PC)</b>			
<p>Criança que se desloca em cadeira de rodas revelando muitas limitações a nível de motricidade fina. Produz algumas vocalizações para mostrar agrado ou desagrado na sua rotina. Usa para comunicar um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC), com suporte das tabelas de imagens com apoio e do educador é capaz de interpretar sequências de imagens. Tem bom cálculo mental.</p>	2 (E1 1,3)	6 (E1 2, 4, 5, 6, 7, 8)	
<b>Vinheta 3 (II)</b>			
<p>Criança que aceita bem as regras do grupo, comunica verbalmente através de pequenas frases sendo capaz de identificar alguns números e letras conseguindo ler imagens e símbolos (McDonald's, Jumbo, Coca-Cola). Apesar de raramente iniciar interações com os colegas, responde e brinca com agrado quando é por eles solicitada. As atividades têm que ser curtas e muito variadas, devido a possuir momentos de atenção reduzidos, exige muito apoio por parte do educador, a ajuda dos colegas é também facilitadora nas aprendizagens.</p>		6 (E1 1, 3, 4, 6, 7, 8.)	2 (E1 2, 5)
<b>Vinheta 4 (PHDA)</b>			
<p><i>Criança que se distrai com frequência, tendo dificuldade em esperar e dar a vez, estar muito tempo sentado, com constantes chamadas de atenção, sendo, portanto, o seu maior problema o cumprimento de regras do grupo. Não apresenta grandes dificuldades em acompanhar as atividades e jogos propostos, precisando, contudo, que o educador o ajude a autorregular. Quando isso não acontece, perturba o normal funcionamento do grupo, quer chamando pelo educador constantemente, batendo com os pés e mãos na mesa, quer levantando-se e andando pela sala.</i></p>		3 (E1 6, 7, 8)	5 (E1 1, 2, 3, 4, 5)
<b>Vinheta 5 (AGD)</b>			
<p><i>Criança muito calma com reduzida participação em contexto escolar, revela dificuldades na execução de tarefas que exijam atenção e concentração. Acompanha as rotinas com muita dificuldade, não solicita ajuda mesmo quando precisa, mas necessita da presença do educador para realizar a maior parte das atividades. Com pouco relacionamento com os colegas prefere brincar sozinha.</i></p>		8 (E1 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)	

Importa notar que no caso enquadrável na Paralisia Cerebral, registam-se duas respostas negativas quanto à possibilidade de inclusão na sala. As razões que parecem estar na base destas duas respostas (E11, E13) é a falta de formação, a crença de que o centro de aprendizagem poderá constituir espaço mais adequado para a aprendizagem, a ideia de que o tamanho do grupo não permitirá dar a atenção necessária à criança e de

que a sua presença prejudicará o tempo útil de trabalho de toda a turma (Tabela 5). A falta de formação sentida pela maior parte das educadoras face à vinheta referente a Paralisia Cerebral (EI1, EI3, EI4, EI5, EI6, EI8) é também assinalada, por metade, a respeito da vinheta de Incapacidade Intelectual (EI3, EI6, EI7, EI8), em oposição com as vinhetas da PEA, PHDA e AGD- onde a maioria discorda da asserção “falta de formação”. O fator “dimensão dos grupos” é considerado influente por cerca de metade dos respondentes ao nível da PEA, PC e II, em oposição com PHDA e AGD onde a maioria não considera constituir obstáculo. A conceção do centro de aprendizagem como espaço mais adequado para a educação das crianças é verificado em maioria das respostas relativas à vinheta de Paralisia Cerebral, com metade das educadoras a terem posicionamento idêntico em relação à PEA. De modo quase absoluto, todos concebem a inclusão como fator de desenvolvimento sociomoral dos pares e de que as próprias crianças com necessidades adicionais de suporte lucrarão com a inclusão no grupo.

**Tabela 5.** Justificações apontadas pelos educadores para a sua resposta face à inclusão dos alunos descritos nas cinco vinhetas

	Vinheta 1 (PEA)		Vinheta 2 (PC)		Vinheta 3 (II)		Vinheta 4 (PHDA)		Vinheta 5 (AGD)	
	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	3 (EI 1, 3,4)	5 (EI 2, 5, 6, 7, 8)	6 (EI 1, 3, 4, 5, 6, 8)	2 (EI 2,7)	4 (EI 3, 6, 7,8)	4 (EI 1, 2, 4,5)	1 (EI 6)	7 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8)	3 (EI 3, 4, 6)	5 (EI 1, 2, 5, 7, 8)
Esta criança não lucrará em estar incluída no grupo	1 (EI 4)	7 (EI 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8)	1 (EI 3)	7 (EI 1, 2, 4, 5, 6,7, 8)	0	8 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8)	0	8 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8)	1 (EI 1)	7 (EI 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)
Os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) são o espaço indicado para a criança descrita	4 (EI 1, 2, 4, 8)	4 (EI 3, 5, 6, 7)	5 (EI 1, 3, 4, 5, 8)	3 (EI 2, 6, 7)	0	8 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8)	1 (EI 6)	7 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8)	1 (EI 8)	7 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
A inclusão de alunos com NAS no grupo, promove o desenvolvimento sociomoral dos pares	7 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)	1 (EI 8)	7 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)	1 (EI 8)	8 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8)	0	8 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8)	0	8 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8)	0
O grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança	3 (EI 3, 4, 6)	5 (EI 1, 2, 5, 7, 8)	3 (EI 1, 3, 8)	5 (EI 2, 4, 5, 6, 7)	3 (EI 3, 7, 8)	5 (EI 1, 2, 4, 5, 6)	0	8 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8)	1 (EI 3)	7 (EI 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8)
Devido ao número de crianças por sala, não podemos despende de muito tempo com crianças como a descrita	4 (EI 1, 2, 3, 4)	4 (EI 5, 6, 7, 8)	3 (EI 1, 3, 8)	5 (EI 2, 4, 5, 6, 7)	3 (EI 3, 7, 8)	5 (EI 1, 2, 4, 5, 6)	0	8 (EI 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8)	2 (EI 1, 3)	6 (EI 2, 4, 5, 6, 7, 8,)

Em forma de síntese, e atendendo às características gerais dos entrevistados (cf. Tabela 2), importa destacar que dentre o grupo de educadores auscultados, apenas um (EI3) não indicou experiências prévias no domínio da inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte; aspeto que concorre para o atual enquadramento político de educação inclusiva, onde 99% das crianças e jovens com necessidades adicionais de suportes estão nas escolas comuns conjuntamente com os seus pares (Pinto & Pinto, 2018). Assim, e

considerando o valor preditivo atribuído em estudos anteriores (e.g., Avramidis & Norwich, 2002) a esta dimensão – i.e., experiências prévias de inclusão - importa perscrutar com maior detalhe a perspetiva do educador sem experiência, comparativamente aos restantes. No que respeita ao perfil do educador, o seu discurso inscreve-se na dimensão *ser*, na valorização da diversidade e unicidade de cada criança. Dentre os fatores para a inclusão, poder-se-á destacar no seu discurso o relevo dado a aspetos obstaculizadores como a falta de formação, de trabalho de equipa e o número excessivo de crianças nas salas. Estes fatores são exaltados, também como razões atribuídas à sua convicção – acompanhada apenas pelo EI1 - de que a criança descrita na vinheta relativa a um quadro de PC não poderia estar na sua sala. Este enfoque nos obstáculos é refratado nas restantes vinhetas (com exceção da vinheta de PHDA) onde indica não ter formação para trabalhar com as crianças, que o grupo será prejudicado em tempo útil de trabalho com a presença desta criança, e que devido ao número de crianças por sala não poderá despender de muito tempo com crianças com as características funcionais descritas. Nestes itens as respostas dos restantes educadores são para a maioria e, no caso de EI5, mesmo para a totalidade das vinhetas, consonantes quanto à assunção de que o grupo não será prejudicado em tempo útil e que o número de crianças não será fator impeditivo de despender tempo com as crianças descritas. Já a falta de formação é uma perceção mais acompanhada pelos restantes educadores, particularmente no caso referente a PC.

Distingue-se, ainda, dentre a amostra, educadores com formação pós-graduada no domínio da educação especial e das dificuldades do desenvolvimento (EI2, EI6, EI8). O discurso destes educadores poder-se-á destacar menções à criatividade (EI6) e persistência (EI2, EI8), o enfoque na avaliação e monitorização do desempenho e necessidades (EI2, EI6, EI8) e de adaptação curricular (EI2, EI8), que vai além do discurso dos restantes educadores na definição do perfil de um educador inclusivo. Este grupo considera para a totalidade das vinhetas que a criança poderia estar na sua sala, convergindo para a ideia, na maioria das situações, da necessidade do apoio do professor de educação especial na sala. Não obstante se assinalarem respostas em que se afirma a possibilidade das crianças estarem na sala sem apoio (em particular pelo EI6 em relação à vinheta PEA e pelo EI2 em relação às vinhetas II e PHDA), a perceção de necessidade de apoio é comum aos restantes entrevistados. Esta é, aliás, uma ideia reforçada pelos educadores, também, na entrevista onde se refere a importância de haver profissionais especializados que possam servir de consultores e para a importância de um trabalho cooperativo de uma equipa multidisciplinar como fatores críticos para a inclusão.

#### 4. Discussão dos resultados

Neste estudo procurou-se explorar - segundo o ponto de vista de 8 educadores de infância – quais as características definidoras do perfil de um educador inclusivo e que fatores parecem influir na construção desse perfil profissional.

Na definição de um perfil inclusivo destacaram-se no discurso dos entrevistados duas dimensões: (i) “o ser”, na perspetiva de *valorização da diferença* enquanto conceção da diversidade como condição fundamental na promoção da qualidade da educação e da relação entre pares e *de sentimentos/valores pessoais* que tomam na base da educação o respeito, o afeto e a criatividade; e (ii) “o fazer” com *indicadores de ação* remetidos para as esferas da adaptação do currículo e prática pedagógica e para o uso de uma abordagem cooperativa. Esta factorização do discurso parece acompanhar as componentes atitudinais face à educação inclusiva operacionalizadas por De Boer, Pijl e Minnaert (2011), ao transparecer, por um lado, a crença sobre o valor e a possibilidade de uma educação de qualidade para todos (componente cognitivo e afetivo) e, por outro lado, ao relevar indicadores de ação consentâneos com a componente comportamental nos termos da predisposição para responder às necessidades das crianças através da adaptação das práticas. Esta componente comportamental esteve presente no discurso dos entrevistados sobretudo num plano ideológico ou conceptual na referência a grandes linhas de atuação como revelam os termos de “adaptação” ou “cooperação”, sem estar acompanhada de exemplos práticos do *modus operandi* de um educador inclusivo.

De facto, perante o tópico do guião da entrevista “experiências, procedimentos, práticas que o educador tem adotado”, as respostas dos entrevistados reposicionaram-se em abordagens globais definidoras do modo de ser e agir de um educador inclusivo (enquadradas sob o tema perfil do educador) e em aspetos que podem influir positiva e negativamente sobre as práticas (enquadradas sob o tema fatores para a inclusão). Este dado

merece ser lido e interpretado sob o ponto de vista das limitações do estudo – debatidas em seguida -; não podendo, contudo, deixar de ser analisado quanto ao seu possível significado na conceção e implementação de práticas inclusivas. De facto, a explicação para o reduzido detalhe e riqueza na abordagem à inclusão no seu domínio prático – verificado, também, no estudo de Leatherman (2007) – poderá estar situada no *gap* entre formulações e realizações ainda reconhecido no domínio político, organizacional e prático da educação inclusiva (Haug, 2017). Os dados parecem refletir, de forma análoga ao discutido por Forlin e Chambers (2011) a respeito da preparação dos professores, uma maior apropriação da ideologia e política da educação inclusiva do que da sua prática na resposta aos desafios levantados na educação de crianças com necessidades adicionais de suporte; aspeto que tem merecido atenção na discussão da formação inicial dos professores no contexto Europeu (AEDEEI, 2012b). A transladação da base ideológica da inclusão para a rotinização da sua implementação constitui, também, desígnio do presente e futuro da investigação em educação inclusiva que, também ela, persegue um cariz mais intervencionista (e.g., Amor et al., 2019; Silveira-Maia & Santos, in press).

A afirmação categórica da inclusão enquanto direito humano que surgiu de um modo evidenciado nas entrevistas, encontrou continuidade nas respostas ao questionário. A partir do posicionamento dos educadores face às diferentes vinhetas de crianças com alterações funcionais, é legítimo concluir a geral convicção quanto à possibilidade de cada criança descrita estar na sua sala, com concordância – também uníssona - quanto aos benefícios no desenvolvimento sociomoral do grupo de pares.

Dentre as respostas obtidas no questionário importa destacar que o apoio do professor de educação especial na sala é percebido como condição necessária à inclusão das crianças descritas nas vinhetas; aspeto que se encontra vertido também na entrevista pela importância atribuída ao conhecimento especializado e à colaboração de uma equipa multidisciplinar. De facto, a centralidade deste profissional no processo de inclusão de crianças com necessidades adicionais de suportes, é extensamente reconhecida quer na gestão do processo – em termos de avaliação e monitorização das necessidades – quer na efetiva implementação dos suportes (e.g., Sanches-Ferreira et al., 2010). A presença em sala, em específico, é amplamente discutida na literatura enquanto condição fundamental à concretização de salas de aula inclusivas capazes de apoiar a aprendizagem de todos e cada uma das crianças (e.g., Murawski & Swanson, 2001), e que se encontra pragmatizada em diferentes abordagens de co-ensino (Friend & Cook, 2016).

Este aspeto conduz-nos inevitavelmente a outro fator presente nas respostas e discursos dos educadores – cujos grupos variavam na sua composição entre 13 a 22 crianças – relativo à redução do tamanho/ dimensão dos grupos enquanto fator essencial para a inclusão. A intersecção desta ideia, com a menção à necessidade de trabalho cooperativo entre profissionais e em específico do professor de educação especial (nos termos do seu apoio na sala de aula), apela a um recolocar da questão não unicamente no número de crianças na sala, mas no rácio educador-criança enquanto fator para a inclusão. De facto, conforme sublinhado por Solheim e Ophiem (2019), a discussão em torno do tamanho de turmas é, hoje objeto de premente revitalização no sentido atender à natureza flexível dos contextos educativos, nomeadamente, às práticas de co-ensino. O rácio adulto-criança, é hoje considerado um indicador de qualidade chave na avaliação dos programas de educação infantil; continuando, contudo, a ser inconsistente a associação entre melhores rácios adulto-criança e os resultados na participação e aprendizagem da criança, segundo a revisão sistemática de Perlam e colegas (2017).

Importa, também, sublinhar que em contraponto com as conclusões da revisão sistemática conduzida por Avramidis e Norwich (2002) – onde se relata maior resistência dos professores face a problemas cognitivos e emocionais-comportamentais -, assistiu-se a uma posição mais cautelosa por parte dos educadores perante a vinheta enquadrável na PC, onde se descrevem limitações sobretudo de natureza motora e comunicacional. Na leitura das vinhetas, para além dos domínios funcionais em que se enquadravam as limitações, lêem-se também flutuações nas descrições quanto à severidade dos problemas. Essa dimensão – i.e., a severidade do problema quando se relata “muitas limitações ao nível da motricidade” e “comunicação através do SAAC” na vinheta PC - poderá ter estado na base da resposta dos educadores, nomeadamente daqueles que responderam que a criança não poderia estar na sua sala. Esta possível leitura dos dados, alinha-se com as conclusões de Forlin (1995), onde se documenta uma relação inversa entre a aceitação dos professores e a severidade da incapacidade quer a nível motor quer cognitivo.

Estando hoje estabelecidas um conjunto de evidências demonstrativas de uma inclusão educativa eficaz - mediante implementação de suportes - em situações de restrições severas na mobilidade e de necessidades complexas de comunicação (características funcionais particularmente salientes da vinheta em questão) (e.g., Hagiwara et al., 2019), importa escrutinar as razões que motivaram o posicionamento dos respondentes e que configuram variáveis a modificar. Perante essa vinheta em particular, o indicador que parece condicionar a atuação da maioria dos respondentes é a de falta de formação (alegada por 6 dos 8 educadores). A dimensão do grupo e os recursos (materiais e humanos) são igualmente identificados de modo geral nas entrevistas como elementos que, neste momento, não correspondem às demandas da inclusão. Importa, ainda, notar que as famílias e a legislação (especificamente o decreto-lei n.º 54/2018) surgem com direção positiva no discurso dos entrevistados, enquanto elementos facilitadores no compromisso e orientação das práticas para a inclusão.

#### *Limitações e investigação futura*

Como limitações do estudo destaca-se, não só, o número reduzido de participantes, cujo alargamento permitiria uma análise mais rica e robusta, quer no sentido de explorar aspetos definidores de um perfil e prática inclusiva, quer na análise de características potencialmente influentes nas suas posições face à inclusão, como são as experiências prévias de inclusão e a formação. A adoção de um desenho de estudo sequencial, com análise das respostas ao questionário seguida da realização da entrevista, permitiria também uma exploração mais aprofundada das perceções dos entrevistados, nomeadamente sobre a sua posição face a possibilidade de inclusão em sala das crianças descritas nas diferentes vinhetas. Não obstante o guião de entrevista incluir a exploração de experiências passadas no espectro da inclusão, a objetivação e descrição de casos específicos pelos entrevistados ou o aditamento de questões de *follow-up* poderia, eventualmente, trazer às narrativas maior detalhe e profundidade na caracterização e descrição de um educador inclusivo, não só, no seu modo de pensar e ser, mas também, no modo de atuar.

Este estudo traz a lume elementos caracterizadores de um perfil inclusivo, bem como, fatores que interferem nos processos de inclusão em contexto de Jardim-de-Infância e que merecem consideração quer no plano formativo dos futuros educadores, quer no plano político-institucional para a promoção das competências e condições necessárias à inclusão. Resulta também deste estudo a identificação de trajetos investigativos futuros, especificamente a necessidade de retratar com detalhe práticas e experiências positivas que possam dar exemplo de boas práticas pedagógicas e político-institucionais; incluindo a auscultação as próprias crianças e famílias quanto ao seu entendimento do perfil de um educador inclusivo e dos fatores influentes na inclusão.

#### **5. Considerações finais**

Com este estudo pretendeu-se discutir o perfil de um educador inclusivo e os fatores que poderão influir na construção desse perfil profissional, a partir da perspetiva de oito educadores. Segundo a sua visão, o perfil de um educador inclusivo pauta-se: (i) pela valorização da diferença; (ii) por sentimentos/valores pessoais que tomam na base da educação o respeito, o afeto e a criatividade; e por (iii) um modo de atuar capaz de implementar uma abordagem cooperativa aliada a adaptações no currículo e na prática pedagógica. Perante diferentes perfis de funcionamento e incapacidade, expostos em vinhetas, os educadores mostraram-se convictos da possibilidade de inclusão das crianças, com apoio nas suas salas de um professor de educação especial. Enquanto fatores passíveis de influenciar um posicionamento e perfil profissional inclusivo, os educadores destacaram: (i) a formação, os recursos materiais e a dimensão do e/ou rácio adulto-criança enquanto potenciais obstaculizadores; e (ii) a família, a legislação e a equipa multidisciplinar como elementos fundamentais no suporte a uma prática inclusiva.

## Referências

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012a). *Perfil de Professores Inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Retrived from: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf)
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012b). *Teacher Education for Inclusion: project recommendations linked to sources of evidence*. Retrived from: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/sources-of-evidence.pdf>
- Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J., Verdugo, M., Burke, K., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bryant, J. P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Friend, M., & Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8 th ed.). Pearson Education Inc.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). Longman Publishing.
- Galkiene, A. (2014). Professional identity characteristics of a teacher implementing inclusive education: Pupil and teacher experience. In T. Vogel, *Education and academic self-concept in the globalized world* (pp. 371-390). Gerd-Bodo von Carlsburg.
- Hagiwara, M., Amor, A., Shogren, K., Thompson, J., Verdugo, M., Burke, K., Uyanik, H., & Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature Review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Leatherman, J.M. (2007). I just see all children as children: Teachers perception about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611.
- Ministério da Educação (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho*. Diário da República N.º 129, Série I. Retrived from: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652962/details/normal>
- Ministério da Educação (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho*. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Retrived from: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Retrived from: [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Ministério da Educação (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio*. Diário da República n.º 94/2014, Série I. Retrived from: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>



- Ministério da Educação (2009). *Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro*. Diário da República n.º 193/2009, Série I. Retrieved from: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/281/2009/10/06/p/dre/pt/html>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Paradigm.
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E., & Shah, P.S. (2017). Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 12(1), e0170256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2018). *Pessoas com deficiência em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2018*. Observatório Da Deficiência e Direitos Humanos. <https://doi.org/10.1016/j.ymprev.2013.08.013>
- Radojichikj, D. D., & Jovanova, N. C. (2015). Teacher's acceptance of students with disability. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 24(5), 647-656.
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., Tavares, A., Alves, S., & Pinheiro, S. (2010). *Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório Final*. DGIDC.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma história de separação*. Edições Afrontamento.
- Silveira-Maia, M., & Santos, M. (in press). Ética na investigação em educação inclusiva: Conversão dos valores da inclusão para a prática investigativa com crianças e jovens com necessidades adicionais de suporte. In I. Nascimento, & P. Savi, *Ensaio sobre Ética e investigação em Psicologia e em Educação*. Legis Editora
- Solheim, O. J., & Opheim, V. (2019). Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil–teacher ratio. *International Journal of Educational Research*, 96, 146-153. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.008>
- Valverde, I. M. (2006). *A crença dos professores do 1º Ciclo do Ensino Regular e da Educação Especial face à inclusão*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Vieira-Rodrigues, M. M., & Sanches-Ferreira, M. M. (2017). A Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: A opinião de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino público e privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 37-52. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000100004>