



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anelise do Pinho Cossio **Inclusão no Pré-escolar: Atitudes de crianças da Zona Norte de Portugal**

Anelise do Pinho Cossio

Inclusão no Pré-escolar: Atitudes de crianças da Zona Norte de Portugal



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anelise do Pinho Cossio

Inclusão no Pré-escolar: Atitudes de crianças da Zona Norte de Portugal

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Ana Paula da Silva Pereira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Às crianças e famílias que participaram na realização deste estudo, agradeço por terem despendido seu tempo e disposição, permitindo com que este trabalho fosse possível.

Aos Agrupamentos de Escolas da zona Norte de Portugal, e seus respetivos Diretores e educadoras de infância das educações pré-escolares, que gentilmente aceitaram participar deste estudo.

À Doutora Ana Paula Pereira, que contribuiu imenso para os meus conhecimentos em investigação.

Aos meus amados pais, Sérgio Cósio e Rúbia Cósio, pessoas importantes na minha vida, que me apoiam em todos os sentidos na busca pelos meus sonhos e acreditam no meu potencial.

Aos meus queridos irmãos, Isadora Cósio, Nicolas Cósio e Vinicius Cósio, por proporcionarem momentos de partilha valiosos de puro companheirismo e diversão.

À Rita Cósio, minha madrinha de coração, que me motivou e inspirou a continuar na carreira académica, sobretudo na área da Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais.

À Aline Betin, Moisés Silveira e Petilin Souza, meus amigos queridos, que estiveram ao meu lado partilhando de diversos momentos importantes da minha vida.

À amada Lilly, que tem sido o meu grande apoio emocional e companhia para todas as horas.

À Sigrun Peil, Andreia Santos, Fernando Almeida, Joana Casanova, e aos amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem, por me apoiarem e ensinarem imenso durante o meu percurso académico e pessoal.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Inclusão no Pré-escolar: Atitudes de crianças da Zona Norte de Portugal

RESUMO

Considerando que é no contexto da educação pré-escolar onde se criam oportunidades de inclusão bem-sucedidas, definiu-se como finalidade deste estudo a identificação das atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, em relação à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais (NEE), incluídos na educação pré-escolar na zona Norte de Portugal. Utilizou-se uma metodologia de natureza quantitativa, com 340 crianças de ambos os sexos (185 rapazes e 155 raparigas), tendo como instrumento de recolha de dados a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais”.

Como resultados desta investigação, destacam-se: 1) as raparigas apresentam maiores níveis de atitudes inclusivas em relação aos seus pares com NEE; 2) as crianças apresentam comportamentos mais inclusivos perante os pares com NEE com perturbação do espectro do autismo e com anomalias genéticas/cromossómicas; 3) as pontuações da Escala não variam em função da formação especializada em Educação Especial das educadoras de infância; 4) existe uma correlação entre os anos de experiência das educadoras de infância e os comportamentos das crianças com desenvolvimento típico acerca da inclusão dos seus pares com NEE; 5) não existe influência nas atitudes e comportamentos das crianças com desenvolvimento típico que interagem com os pares com NEE noutros contextos externos à escola; 6) os valores da média são ligeiramente mais elevados no grupo de crianças cujos pais sensibilizam as suas crianças em relação às NEE.

Conclui-se que outros estudos devem ser desenvolvidos nesta área, de modo a analisar como a Educação Inclusiva está a ser implementada na educação pré-escolar a nível nacional e internacional. No 4º objetivo da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável está preconizada a promoção da Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade na educação pré-escolar, assim como a defesa do direito à igualdade de oportunidades e da não discriminação. Portanto, cabe investigar quais as mudanças executadas e o que ainda precisa ser alcançado para que este objetivo se cumpra neste nível de ensino.

Palavras-chave: Atitudes; Educação Inclusiva; Educação Pré-escolar; Necessidades Educativas Especiais.

Preschool Inclusion: Children's Attitudes from Portugal's North Zone

ABSTRACT

Considering that it is in the context of preschool education where successful inclusion opportunities are created, the purpose of this study was defined as the identification of five-year-old, typical development children's attitudes in relation to the acceptance of their peers with Special Educational Needs (SEN), included in pre-school education in Portugal's North Zone. A quantitative methodology was applied, with 340 children of both sexes (185 boys and 155 girls), using the "Scale of Attitudes concerning the Inclusion of Children with Special Educational Needs in Preschool".

Regarding the investigation's results, the following stand out: 1) girls have higher levels of inclusive attitudes towards their peers with SEN; 2) children demonstrate more inclusive behaviors towards peers with autism spectrum disorder and with genetic/chromosome anomalies; 3) the Scale scores do not vary depending on the kindergarten teachers' specialized training in Special Education; 4) there is a correlation between the years of experience of kindergarten teachers and the behavior of typically developing children regarding the inclusion of their peers with SEN; 5) there is no influence on the attitudes and behaviors of typically developing children who interact with peers with SEN in other contexts outside the school; 6) the mean values are slightly higher in the group of children whose parents sensitize their children to SEN.

It is concluded that other studies should be developed in this area, in order to analyze how Inclusive Education is being implemented in pre-school education at both national and international level. The 4th objective of the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development advocates for the promotion of inclusive, equitable and quality education in pre-school education, as well as the defense of the right to equal opportunities and non-discrimination. Therefore, it is necessary to investigate what changes were implemented and what still needs to be achieved for this objective to be achieved at this level of education.

Keywords: Attitudes; Inclusive Education; Preschool Education; Special Educational Needs.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	ix
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. 1. Percurso Histórico da Educação Inclusiva	8
Exclusão Social e Segregação	8
Desinstitucionalização	12
Normalização	14
Integração Escolar e Inclusão Total	14
Escola Para Todos e Educação Inclusiva	17
1. 2. A Educação Inclusiva em Portugal	23
1. 3. Diretrizes para a Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar	34
CAPÍTULO II - ATITUDES DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO EM RELAÇÃO AOS PARES COM NEE: QUE EVIDÊNCIAS?.....	38
Fatores Individuais	40
Fatores Ambientais.....	51
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	56
1. Opção Metodológica e a Sua Fundamentação	56
Natureza do Estudo: Metodologia Quantitativa.....	56
Questão de Investigação e Objetivos do Estudo	57
Hipóteses de Investigação	58
Definição e Estatuto das Variáveis.....	59

2. Desenho do Estudo	59
Amostra do Estudo	59
Caracterização e Organização do Instrumento de Recolha de Dados	60
Recolha de Dados e Procedimentos.....	67
Métodos de Análise e Tratamento dos Dados.....	68
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
1. 1. Apresentação e Caracterização das Crianças que Integram a Amostra do Estudo ..	69
1. 2. Caracterização das Educadoras de Infância que Apoiam as Crianças deste Estudo	71
1. 3. Caracterização dos Contextos de Interação e de Sensibilização em Relação às Crianças com NEE.....	72
1. 4. Escala de Atitudes Acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com NEE	73
1. 4. 1. Estrutura Fatorial e Consistência Interna da Escala	74
1. 5. Testagem de Hipóteses e Discussão	77
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	95
1. Limitações do Estudo	101
2. Futuros Desenvolvimentos	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	129
Anexo 1 - Parecer do Conselho de Ética da Universidade do Minho	129
Anexo 2 - Pedido de Colaboração no Estudo aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas	130
Anexo 3 - Consentimento Informado, Esclarecido e Livre aos Educadores de Infância	131
Anexo 4 - Consentimento Informado, Esclarecido e Livre aos Encarregados de Educação	132
Anexo 5 - Instrumento de Recolha de dados	133
Anexo 6 - Questionário aos Educadores	138
Anexo 7 - Questionário aos Pais	139

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Mudanças do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Adaptado de Pereira et al., 2018, p. 18 e 19)</i>	27
Tabela 2. <i>Princípios para a Educação Inclusiva do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Adaptado de Rodrigues, 2019, p. 113 e 114)</i>	28
Tabela 3. <i>Princípios da Abordagem Multinível (Adaptado de Pereira et al., 2018, p. 19)</i>	30
Tabela 4. <i>Medidas para a Adoção de Práticas Inclusivas nas Escolas (Adaptado de Parecer n.º 7/2018, 2018, Conselho Nacional de Educação)</i>	33
Tabela 5. <i>Melhores Práticas e Apoios na Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar (Adaptado de Division for Early Childhood & National Association for the Education for Young Children, 2009)</i>	35
Tabela 6. <i>Conjunto de Itens da “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017, p. 35-36)</i>	62
Tabela 7. <i>Caracterização do Número de Crianças por Agrupamentos de Escolas e Concelhos</i> .	70
Tabela 8. <i>Distribuição da Amostra em Função das Crianças com NEE</i>	71
Tabela 9. <i>Contextos de Interação com Crianças com NEE</i>	73
Tabela 10. <i>Estrutura Fatorial Rotação Varimax</i>	75
Tabela 11. <i>Análise Descritiva dos Itens da Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Ensino Pré-escolar de Crianças com NEE</i>	77
Tabela 12. <i>Análise das Diferenças em Função do Sexo na Escala de Atitudes Face à Inclusão</i> .	78
Tabela 13. <i>Categorização da Amostra em Função do tipo de NEE</i>	81
Tabela 14. <i>Relações entre os Tipos de NEE e o Total da Escala de Inclusão, e seus Fatores</i>	82
Tabela 15. <i>Análise da Variância (ANOVA) das Pontuações da Escala em Função da Formação das Educadoras de Infância</i>	86
Tabela 16. <i>Correlação da Escala das Atitudes com os Anos de Experiência das Educadoras de Infância no Grupo da Educação Pré-Escolar e Anos de Experiência com NEE</i>	89
Tabela 17. <i>Análise das Diferenças nas Médias das Pontuações na Escala de Atitudes de Inclusão e suas Dimensões em Função dos Contextos de Socialização com Crianças com NEE</i>	91
Tabela 18. <i>Análise das diferenças nas médias das pontuações na Escala de Atitudes de Inclusão em função da sensibilização para as NEE</i>	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo de resposta aos itens da “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017)</i>	64
Figura 2. <i>Raquetes de resposta aos itens da “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017)</i>	65

LISTA DE ABREVIATURAS

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

ELI - Equipas Locais de Intervenção

IPI - Intervenção Precoce na Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI - Plano Educacional Individualizado

PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

PIT - Plano Individual de Transição

SNIPI-CC - Comissão Coordenadora do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva na educação pré-escolar constitui-se como uma nova cultura escolar, em que as classes são heterogêneas - nos aspetos individuais, culturais, linguísticos, religiosos, políticos, económicos e sociais -, procurando o acesso, a participação na educação e o sucesso de todas as crianças (Booth & Ainscow, 2011; Neto et al., 2018; Rodrigues, 2006).

A implementação da Educação Inclusiva organiza-se de forma intencional, organizada e planeada de acordo com as potencialidades e prioridades das crianças (percecionadas de maneira académica, socioemocional e pessoal) e das suas famílias. Os programas e serviços de qualidade constituem-se como recursos determinantes para a inclusão, pois proporcionam o acesso, a participação, e os apoios individualizados e apropriados a todas as crianças (Division for Early Childhood, 2020; National Association for the Education for Young Children, 2009).

De acordo com Chen et al. (2019), as investigações enfatizam que as crianças em idades precoces, com e sem NEE, conseguem alcançar melhores resultados num contexto de Educação Inclusiva, pois aprenderão juntas a respeitar as diversidades e a descobrir semelhanças por meio da socialização, promovendo, assim, a aceitação pelos pares, e criando oportunidades de construção de amizades.

Estas experiências precoces proporcionam sentimentos de pertença e de vinculação entre os pares, com e sem NEE (Division for Early Childhood, 2020), preparando-os para os desafios que alguns contextos sociais apresentam, como habilidades sociais (i. e., momentos de negociação, acordos e aptidões sociais), habilidades de vida diária, e habilidades académicas (Booth & Ainscow, 2011; Neto et al., 2018; Rodrigues, 2006). Outros efeitos sociais positivos da inclusão são a redução do medo, da hostilidade, do preconceito e da discriminação, bem como o aumento da tolerância e da compreensão (Kart & Kart, 2021; Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi, 2018).

O sentimento de pertença à escola é um preditor dos resultados académicos, pois está relacionado com emoções positivas como o prazer, a esperança e o orgulho. Além disso, a diversidade proporciona às crianças uma maior variedade de estilos de pensamento, de comunicação, de linguagem, e de habilidades cognitivas (i. e., regulação da atenção, do controlo inibitório, da flexibilidade cognitiva, do raciocínio, da resolução de problemas, e do planeamento). Estes benefícios melhoram o desempenho no comportamento durante o jogo social, diminuem o abandono escolar e o risco de problemas de ajustes posteriores (Brown, 2019; Kesäläinen et al., 2019).

Embora existam pontos positivos na Educação Inclusiva na educação pré-escolar para todas as crianças, o que as investigações na área das atitudes têm demonstrado é que as crianças com NEE geralmente são menos aceites pelos seus pares com desenvolvimento típico (como resultado de vitimização por pares, *bullying*, e discriminação), apresentando dificuldades em formar relações sociais e em se envolverem (Broomhead, 2019; Chen et al., 2019). O isolamento pelos seus pares pode acarretar uma baixa qualidade de vida, influenciar negativamente o seu bem-estar, e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Este isolamento, a longo prazo, compromete o desenvolvimento socioemocional, e aumenta os riscos de problemas comportamentais e cognitivos (Du Plessis et al., 2019; Jarcho et al., 2019; Sandseter & Seland, 2018).

No documento desenvolvido por ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, & United Nations Children's Fund, World Vision (2021) intitulado “Our Europe, Our Rights, Our Future”, 56.6% das crianças com NEE (física, intelectual, sensorial, ou perturbação do espetro do autismo) da União Europeia, reportaram sofrer exclusão social, e disseram que a escola é um ambiente propício para esse tratamento diferenciado. As causas para a exclusão são, sobretudo, devidas à aparência (31%), ao tipo de NEE (21%), a problemas de saúde mental (21%), ao sexo (20%), e aos resultados escolares (16%), sendo estes motivos mencionados como razões para o tratamento diferenciado e para o *bullying* por parte dos seus pares com desenvolvimento típico.

Especificamente em Portugal, Alves, Campos Pinto e Pinto (2020) afirmam que os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2018) revelaram que 98.9% dos alunos com NEE do país se encontravam matriculados no ensino regular no ano letivo de 2017/18. Destes, 87.3% estudavam em escolas públicas. Dentre estes alunos, 57% apresentam NEE complexas (com Currículos Individuais Específicos, NEE profundas e múltiplas, visuais ou deficiência auditiva ou perturbação do espetro do autismo). Além disso, os dados mostram que 40% dos alunos com NEE passaram menos tempo com os seus pares, quando comparados com os alunos com desenvolvimento típico. Para 31% destes alunos com NEE, o tempo gasto com o resto da turma foi menor do que 20%.

No âmbito das atitudes, as relações entre as crianças da educação pré-escolar com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE tem recebido destaque nos últimos anos (Dias, Mamas & Gomes, 2020). Estes estudos mostram que existem algumas variáveis independentes que podem interferir nas atitudes, nomeadamente: o sexo das crianças (Gomes, 2019); o tipo de NEE (Lin et al., 2019); a qualificação e a experiência das educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE (Gouveia, 2019; Klibthong & Agbenyega, 2020); a interação com crianças com NEE em outros contextos

externos à escola (Loio, 2018); e a sensibilização por parte dos pais em relação às crianças com NEE (Correia, 2018).

Neste sentido, foram realizados diversos estudos em Portugal com a mesma escala utilizada no presente estudo, designadamente a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017), os quais serviram como base para perceber as evidências sobre o tema proposto a nível nacional. Seguidamente, serão apresentados alguns destes estudos.

O estudo de Negrões (2017) foi realizado em cinco agrupamentos do concelho de Braga, tendo nele participado 373 crianças (202 rapazes e 171 raparigas), com idades entre os quatro e os cinco anos. Constatou-se que as crianças com desenvolvimento típico apresentam atitudes positivas e de inclusão em relação aos pares com NEE. A variável sexo não obteve resultados significativos, ou seja, não existe uma interferência do sexo nas atitudes de aceitação. Na variável idade, as crianças com cinco anos de idade exprimem uma maior aceitação e atitudes de inclusão. Na variável presença de alunos com NEE no seu grupo da educação pré-escolar, concluiu-se que 39.4% das crianças que têm colegas com NEE apresentam atitudes de aceitação mais positivas em comparação aos que não têm colegas com NEE.

A investigadora Sousa (2018) aplicou o instrumento numa amostra de 77 crianças (46 rapazes e 31 raparigas), com cinco anos de idade, nos Concelhos de Braga e de Cabeceiras de Basto. Concluiu-se que a variável sexo não influencia as atitudes das crianças em relação aos pares com NEE, embora o sexo masculino tenha apresentado uma média mais positiva comparativamente com o sexo feminino. Na variável, tipo de NEE, evidenciou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados. Na variável influência dos pais nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE, não se verificou uma discrepância nas médias entre os pais que sensibilizam os filhos e aqueles que não o fazem. Na variável interação com crianças com NEE em outros contextos, não houve diferença entre as crianças que interagem e as que não interagem em outros contextos. Na variável experiência das educadoras de infância no âmbito da inclusão e as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com NEE, não foi detetada nenhuma correlação entre os dados.

Nos concelhos de Braga, de Fafe, e da Póvoa de Lanhoso, a investigadora Gomes (2019) aplicou o instrumento numa amostra de 103 crianças (52 rapazes e 51 raparigas) com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, de 10 grupos da educação pré-escolar. Na variável, sexo, não foram encontradas diferenças entre as atitudes dos rapazes e das raparigas em relação aos pares com NEE,

embora a média sugira que as raparigas demonstraram atitudes mais positivas perante a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar. Na variável, tipo de NEE, ficaram demonstradas diferenças significativas, tendo os pares com perturbação do espectro do autismo sido alvo de atitudes mais positivas, quando comparadas com as crianças que possuíam como seus pares crianças com atraso global do desenvolvimento. Na variável sensibilização dos pais, não se verificaram diferenças entre os pais que sensibilizavam os filhos em comparação aos pais que não sensibilizavam os seus filhos. Da mesma forma, na variável interação em outros contextos externos à escola, os dados não revelaram uma influência nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE.

No distrito de Lisboa, Carneiro (2018) utilizou a escala num estudo com 127 crianças (76 rapazes e 51 raparigas) com desenvolvimento típico, das educações pré-escolares e do primeiro ciclo, com idades entre os quatro e os sete anos. Na variável sexo, o domínio comportamental não apresentou diferenças entre os rapazes e as raparigas; contudo, as raparigas revelaram resultados positivos no domínio das atitudes. Na variável nível escolar, as crianças da educação pré-escolar obtiveram resultados positivos no domínio afetivo, em comparação com as crianças do primeiro ciclo. Na variável sensibilização dos pais em relação às pessoas com NEE, as crianças com as quais os pais abordavam o assunto da inclusão revelaram atitudes mais positivas em comparação com as crianças que não falavam sobre o assunto em casa.

Por fim, as investigadoras Reis et al. (2020) realizaram um estudo na educação pré-escolar com 151 crianças (77 rapazes e 74 raparigas), com cinco anos de idade. Evidenciou-se que 63.8% dos pais sensibilizava os filhos sobre as pessoas com NEE. A variável sexo não demonstrou uma correlação entre as atitudes, independentemente do sexo da criança participante. A variável contactos com os pares com NEE no grupo da educação pré-escolar apresentou atitudes mais positivas, em comparação com as crianças que não possuem pares com NEE incluídos no seu grupo. Na variável contactos em outros contextos externos à escola, foram encontradas diferenças positivas entre as atitudes das crianças que mantêm um contacto, em comparação com as que não mantêm esse contacto. Na variável sensibilização dos pais sobre as NEE, não se verificou uma diferença entre as crianças que conversavam ou não sobre esse tema. Na variável anos de serviço como educadores de infância na educação pré-escolar, não foram detetados resultados significativos. Finalmente, a variável anos de experiência das educadoras de infância na educação pré-escolar com crianças com NEE, apresentou uma correlação negativa.

Assim, tendo como base as evidências nesta área de estudo, considerou-se como finalidade desta investigação: identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, em crianças com

cinco anos de idade, em relação à aceitação dos seus pares com NEE incluídos na rede pública da educação pré-escolar, no distrito de Braga.

Levando-se em conta a necessidade de perceber como ocorrem as interações entre os pares no seu grupo da educação pré-escolar e as variáveis independentes relacionadas, escolheu-se para a recolha dos dados deste estudo a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017). Além disso, foram desenvolvidos dois questionários sociodemográficos para serem aplicados às educadoras de infância e aos pais das crianças com desenvolvimento típico participantes. Assim, definiu-se como objetivos específicos:

- 1) analisar a influência do sexo nas atitudes das crianças inquiridas;
- 2) analisar a influência do tipo de NEE nas atitudes dos inquiridos;
- 3) analisar a influência de variáveis socioprofissionais das educadoras de infância nas atitudes das crianças inquiridas;
- 4) analisar a influência da variável interação com crianças com NEE em outros contextos externos à escola nas atitudes das crianças inquiridas;
- 5) analisar a influência dos pais na sensibilização das crianças com desenvolvimento típico em relação à aceitação das crianças com NEE.

O presente estudo, intitulado “Inclusão no Pré-escolar: Atitudes de crianças da Zona Norte de Portugal”, está estruturado em quatro capítulos, dois de referenciais teóricos e dois de componentes empíricos.

No primeiro capítulo, apresenta-se o percurso histórico da Educação Inclusiva. Num primeiro momento, abordam-se as mudanças e os eventos que foram pertinentes nos âmbitos social, político e pedagógico, internacional e em Portugal. Posteriormente, discutem-se as diretrizes para a Educação Inclusiva na educação pré-escolar.

No segundo capítulo, explica-se o campo da análise, por meio dos estudos sobre as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE na educação pré-escolar. Foram separadas as investigações de acordo com as variáveis relacionadas com as atitudes, como sejam os fatores individuais (i. e., idade; sexo; tipo de NEE; reconhecimento dos tipos NEE; e contactos prévios), e os fatores ambientais (i. e., atitude dos pais de crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão de crianças com NEE; qualificação profissional das educadoras de infância no âmbito da inclusão; e a influência das educadoras de infância nas atitudes das crianças com e sem NEE).

No terceiro capítulo, apresenta-se o componente empírico, em que se reporta a natureza da metodologia do estudo. Em seguida, definem-se a questão de investigação e os objetivos do estudo. Com base nas definições anteriores e na necessidade de se obter informações adicionais, organizou-se o conjunto de hipóteses. As definições e o estatuto das variáveis dependentes e independentes são descritas nessa etapa.

No desenho do estudo, delimitam-se os critérios de seleção para a amostra, o instrumento de recolha de dados, que é caracterizado e organizado, explicitando-se os seus domínios, o conjunto de itens do instrumento, de que forma as crianças respondem às perguntas, e como a investigadora apresenta o instrumento às crianças, assim como os questionários sociodemográficos desenvolvidos pela investigadora para as educadoras de infância da educação pré-escolar e para os pais dos grupos de crianças com desenvolvimento típico participantes.

Por fim, explicita-se como se procedeu à recolha dos dados, e os métodos de análise e tratamento dos dados utilizados.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise e a discussão dos resultados. Num primeiro momento, efetua-se a apresentação e a caracterização das crianças que integram a amostra do estudo.

Num segundo momento, identificam-se os dados sociodemográficos recolhidos por meio dos questionários enviados às educadoras de infância e aos pais dos grupos de crianças da educação pré-escolar que participaram neste estudo.

Num terceiro momento, são descritas a validade do constructo do instrumento, em que recorreremos à análise fatorial exploratória, e a consistência interna dos itens, por meio do *Alfa de Cronbach*. Desta forma, foi possível detetar quais as dimensões que melhor compreendem o estudo e retratam as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE.

Num quarto momento, procede-se à análise dos resultados recolhidos, considerando-se a questão de pesquisa e os objetivos que nortearam a presente investigação. Realizou-se a verificação e a discussão das hipóteses, procurando-se aprofundar os resultados obtidos com base em evidências de outros estudos neste mesmo âmbito.

No final deste estudo, são apresentadas as conclusões, realizando-se uma síntese dos resultados mais relevantes obtidos, ressaltando-se as contribuições empíricas utilizadas. A tese encerra-se com as limitações do estudo, bem como com a sugestão para futuros desenvolvimentos de investigação no âmbito das atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentar-se-á o percurso histórico da Educação Inclusiva, sendo destacadas diversas mudanças sociais, políticas e pedagógicas, bem como sucessivos eventos portugueses e internacionais, e respetivos documentos políticos.

Por fim, discutir-se-ão as diretrizes para a Educação Inclusiva para a educação pré-escolar.

1.1. Percurso Histórico da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é marcada por um percurso histórico, político e ideológico. Assim, importa conhecer a construção social sobre as pessoas com NEE e as barreiras que as impediram de ter uma participação social e política plena ao longo da história da humanidade. Os marcos históricos possibilitam a reflexão e o aprimoramento dos princípios e diretrizes que orientam a concretização de uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Castaman, 2006; Fontes, 2016).

Exclusão Social e Segregação

Em diferentes países, o termo “deficiência” perdurou por longos séculos, sendo utilizado para referir-se às pessoas com alguma incapacidade física, psíquica, sensorial, atitudinal, e com dificuldades na interação com as barreiras urbanas e arquitetónicas (Tremblay, 2007). Neste sentido, este termo será utilizado ao longo do presente capítulo de acordo com as fases históricas em que foi adotado.

No percurso histórico da Educação Inclusiva, começaremos por compreender o significado da exclusão social, para perceber a manutenção do preconceito contra as pessoas com deficiência (Fontes, 2016). A exclusão social foi um termo cunhado em França, no final dos anos 1970, pelas próprias pessoas que não eram consideradas produtivas económica e moralmente pela sociedade, que eram, portanto, marginalizadas, independentemente das suas potencialidades. Atualmente, o conceito de “Exclusão Social” descreve um carácter estrutural de um sistema capitalista neoliberal, possuindo um sentido mais amplo e multidimensional, centrado na economia, no Estado, nos atributos individuais, na vida social e cultural da pessoa, em que aquelas que possuem os atributos sociais vigentes estabelecem uma relação de domínio sob aquelas que não os detêm, descaracterizando-as humanamente como inválidas e como dignas de caridade (Bissoto, 2013).

Dentro deste paradigma, as pessoas que não possuem condições de produção na sociedade moderna são consideradas inaptas para serem aceites socialmente, uma vez que serão dependentes economicamente e têm um desvio em relação à norma. Por isso, são determinadas as relações de poder por meio das instituições assistenciais às pessoas com deficiência (e. g., asilos, clínicas, escolas especiais e instituições filantrópicas), as quais estabelecem o seu modo de viver, reafirmam o estereótipo de deficiente e definem os seus direitos e capacidades. Assim, as pessoas conduzidas para situações de internamentos em locais segregados da sociedade não conseguem aspirar a serem bem sucedidas nas suas realizações pessoais, afetivas, profissionais, no lazer, na educação, entre outros (Correia, 2017).

A história ocidental possui marcas de segregação e exclusão social das pessoas com algum tipo de deficiência, que é classificada como uma tragédia individual durante muitos anos. De acordo com Fontes (2016), na Antiguidade Clássica, (i. e., Grécia e Roma), o culto do corpo e a ideia de que a sociedade deveria contribuir para o desenvolvimento do Estado eram fatores que limitavam as pessoas com deficiência nas suas vivências em sociedade.

Para os gregos, havia a diferença entre os corpos com deficiência, de forma a separá-los em duas categorias, como sejam os “corpos fracos” e os “corpos diferentes”. Pertenciam aos “corpos fracos” as pessoas com deficiências visual, auditiva e intelectual, às quais caberia uma intervenção da competência da medicina, possíveis de serem tratadas. Já os “corpos diferentes” eram os de pessoas com malformações físicas, as quais eram motivo de preocupação para a sociedade, por representarem um sinal de maldição divina ou azar (Brandenburg & Lückmeier, 2013).

As culturas grega e romana compartilhavam da mesma ideia de abandono ou infanticídio das crianças que nasciam com alguma diferença física. Entretanto, as crianças gregas eram propriedade do Estado e as crianças romanas eram propriedade do patriarca da família (Costa, Picharillo & Paulino, 2018).

Na Idade Média (entre os séculos V e XV), o Estado e a Igreja associavam as deficiências ao misticismo, pois existia a ideia de que estavam possuídas por espíritos malignos; assim, foram perseguidas pela Inquisição (Fontes, 2016).

Posteriormente, no período do Renascimento (entre os séculos XIV e XVI), o conhecimento científico proporcionou a mudança da perceção sobre as pessoas com deficiência, desconstruindo as ideias místicas que a rondavam. Com o crescente conhecimento da anatomia humana, houve uma melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência, entendendo-se que elas poderiam ser curadas ou que as suas incapacidades e enfermidades poderiam ser atenuadas (Fontes, 2016). Apesar

disto, a escolarização das pessoas com deficiência ainda não era um assunto mencionado (Brandenburg & Lückmeier, 2013).

Entre os séculos XVI e XVIII, surgiram os hospitais destinados ao internamento de pessoas desempregadas, sem-abrigo ou com alguma deficiência, com o intuito de estabelecer a ordem social num local específico que concentrasse e que delimitasse o seu acesso (Dorneles & Pavan, 2014).

Segundo Moises e Stockmann (2020), o desenvolvimento da ciência proporcionou investigações favoráveis sobre as capacidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. Além disso, alguns intelectuais abriram caminhos para a educação e reabilitação das pessoas com deficiência, como John Locke, em 1689, que apresentou a concepção de que o ser humano nasce como uma “Tabula Rasa”, bem como o humanista espanhol Juan Luis Vives que, em 1526, publicou um tratado filosófico intitulado *De Subventionem Pauperum*. O professor italiano de Física e Matemática, Francesco Lana-Terz desenvolveu um método de linguagem para pessoas com surdez e um recurso de escrita para pessoas com cegueira baseado em pontos, publicado em 1676, no seu livro denominado *Arte Maestra*. Por fim, o filósofo e enciclopedista Diderot, que procurou compreender as experiências de vida e os aspetos psicológicos das pessoas com cegueira, por meio do livro publicado em 1749, intitulado *Lettre sur les Aveugles à l'Usage de ceux qui Voient* (Cerqueira, 2017).

Entre os séculos XVIII e XIX, ocorreram mudanças na percepção das pessoas com deficiência nos países escandinavos e na América do Norte, pois com o início da Revolução Industrial (entre os anos de 1760 a 1840) sucederam transformações no âmbito do trabalho, nas estruturas familiares, na urbanização e na mercantilização, proporcionando a criação de asilos e instituições (e. g., Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris) (Armstrong, 2014b).

A educação passou a ser compreendida pela sociedade como uma capacitação para a produção de capital em que se aprendia algum ofício. A criança com deficiência foi percecionada como potencial para o trabalho. Assim a educação focou-se na sua preparação para o trabalho, embora os recursos utilizados não tenham cumprido o seu propósito, favorecendo as práticas excludentes e segregacionistas, surgindo, assim, a Educação Especial como um serviço assistencialista para atender pessoas com deficiência e escondê-las da sociedade, como uma forma de resolução dos problemas (Pacheco & Alves, 2007).

A Revolução Francesa em 1789, baseada nos seus ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, reformou o funcionamento das instituições para as pessoas excluídas, sendo o objetivo de abrigo substituído pelo da reabsorção dessas pessoas, por meio do acolhimento, correção e reclusão, numa perspetiva social ancorada na manutenção da ordem pública (Alves et al., 2009).

No final do século XVIII, o psiquiatra Pinel separou as pessoas com deficiência das demais minorias para procurar alcançar a sua cura. Este autor defendeu que podiam ser tratadas no âmbito médico, com possibilidades terapêuticas. Entretanto, concebeu-se uma nova visão de que a pessoa com deficiência era destituída de razão, portanto, incapaz de ser considerada cidadã como os demais. Surgiram, assim, consolidados pelo pensamento do psiquiatra Kraepelin, os Hospitais Psiquiátricos, caracterizados como locais de segregação, de alienação, de confinamento e de isolamento social, com métodos de tratamentos punitivos e reguladores (Brandenburg & Lückmeier, 2013).

Se, por um lado, a Medicina ajudou a desvencilhar as deficiências do misticismo, por outro, reduziu a vida dessas pessoas às suas limitações individuais, usando técnicas que se centravam na identificação, na classificação e na regulação dos seus corpos. Assim, criaram-se os conceitos de normal/anormal, sano/insano, saudável/doente (Fontes, 2016).

Em França, foi criada a primeira escola para “Surdos-Mudos”, pelo educador Abade L’Epée; e Valentin Haüy fundou em Paris a primeira escola para crianças cegas (Silva, Fernandes & Fonseca, 2020). Em 1854, o Sistema *Braille* foi oficializado e tornado obrigatório em todos os centros de ensino para cegos (Cerqueira, 2017).

O método desenvolvido por Louis Braille proporcionou uma nova concepção sobre a escrita e a leitura para cegos. Desta forma, o cenário educativo e reabilitacional de grande parte das instituições segregadoras foi modificado para Escolas Especiais especializadas em diferentes tipos de deficiência (e.g. dificuldades motoras, sensoriais e intelectuais) (Fontes, 2016).

Segundo Pieczkowski (2016), foi no período de 1801 a 1806 que a Educação Especial teve início, através das experimentações científicas e pedagógicas do médico Jean Itard com o paciente Victor de Aveyron, de aproximadamente doze anos de idade, encontrado na floresta de *La Caune*, no sul de França. A criança foi encaminhada para o “Instituto Nacional de Surdos-Mudos”, criado pelo *Abbé-de-L’Epee*, em Paris, para ser educada individualmente. Victor possuía Deficiência Intelectual grave, e o facto de Itard ter sido o primeiro estudioso a utilizar a metodologia da educação dos sentidos, desenvolvida para ensinar pessoas com deficiência, legitimou-o como o criador da Educação Especial.

Outro precursor e também considerado um dos fundadores da Educação Especial foi o médico e educador Édouard Séguin que fundou em Paris, no ano de 1840, a primeira escola para deficientes intelectuais, e publicou o livro *Traitement Moral, Hygiène, et Education des Idiots*, que foi um dos primeiros livros a estabelecer os métodos da educação de crianças com deficiência, tendo em consideração os aspetos fisiológicos e psicológicos (Garcia & Favaro, 2020; Tezzari, 2010).

Segundo Tezzari (2010), Édouard Séguin compreendia que o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual estava relacionado com as suas questões individuais, com o grupo, com o contexto e com a prática pedagógica. Ele percebia a importância da família nas intervenções e procurava orientar a criança para superar os défices decorrentes da deficiência intelectual nos seus contextos naturais.

No século XIX, pensava-se que a educação, promovida em instituições segregadas e assistencialistas, proporcionava condições suficientes para suprir as necessidades de cada aluno, uma vez que estaria focada nos défices decorrentes das deficiências (Kauffman et al., 2018; Santos, Santos & Damaso, 2019). Entretanto, o que se percebeu foi que não houve avanço na educação no sentido de ser alcançada uma autonomia e uma independência, pois ela continuou a isolar e a separar da sociedade aqueles que não cumpriam o padrão de normalidade concebido na época (Silva, Fernandes & Fonseca, 2020).

Desinstitucionalização

A desinstitucionalização refere-se ao processo da desconstrução física das instituições segregadoras, (e. g., asilos e manicómios), onde prevaleciam os saberes e práticas psiquiátricas, as quais aprisionavam e negavam a cidadania às pessoas com algum tipo de deficiência ou que não se enquadravam nos padrões vigentes da época. Este movimento transformou a realidade no âmbito político, social e cultural, passando a psiquiatria a promover a saúde e a valorização do indivíduo (i. e., singularidades, sociabilidade, saberes, cultura, nível socioeconómico, entre outros), ao invés de procurar a cura da doença mental nos moldes biomédicos e regulados pelo Estado, que preconizavam uma vida produtiva (Amorim & Dimenstein, 2009).

Devido à forte repercussão das atrocidades e barbáries causadas pela Segunda Guerra Mundial, começou a pôr-se em causa o funcionamento dos hospitais psiquiátricos. Em consequência de reformas políticas, económicas, culturais e sociais, chegou-se à conclusão de que os hospitais psiquiátricos deveriam passar por mudanças ou serem abolidos (Desviat, 2015).

Foram muitos os soldados que regressaram aos seus países, vindos das guerras, com ferimentos, amputações e traumas; assim, o Estado reconheceu que era sua responsabilidade reorganizar-se para suprir as carências causadas pelas batalhas (Alves et al., 2009).

Nesta época, a tecnologia desenvolveu soluções para que os soldados regressados de cenários de guerra tivessem uma vida o mais autónoma e produtiva possível. Desenvolveu-se a procura da reabilitação destas pessoas, no sentido de promover uma melhor qualidade de vida, a nível físico, mental

e social. A promoção da reabilitação contou com profissionais de diferentes áreas, que trabalhavam de maneira multiprofissional, nomeadamente os técnicos de Medicina, de Psicologia, de Sociologia, de Pedagogia, de Engenharia e de Mecânica (Brandenburg & Lückmeier, 2013).

A mudança em relação às pessoas com deficiência começou a tomar proporções consideravelmente positivas, no sentido da retificação do movimento segregador e de exclusão. Mesmo que em alguns locais as instituições segregadoras ainda estivessem em atividade, as pessoas com deficiência estavam a passar pelo processo de serem reconhecidas como indivíduos com potencialidades (Pacheco & Alves, 2007). Apesar disso, as deficiências eram percebidas como um problema individual e, por isso, as pessoas com deficiências careciam dos serviços assistencialistas para a sua reabilitação, cura e tratamento, e para se adaptarem à sociedade (Madruga, 2018; Silva, Fernandes & Fonseca, 2020).

Dentre os marcos históricos no progresso da Inclusão de pessoas com deficiência e das pessoas marginalizadas pela sociedade, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (Organização das Nações Unidas, 1948) foi importante para a luta dos direitos civis e para a proclamação do direito de todas as pessoas à educação.

Neste sentido, a “Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino”, que ocorreu em Paris (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 1960), recorreu à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que considera a discriminação na educação uma violação de direitos. Definiu o conceito de “Discriminação”, pela qual se entende “toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação” (Art. 1º, p. 2). Deste modo, os Estados Partes, que participaram desta Convenção, comprometeram-se a criar políticas nacionais para uma educação totalmente igualitária, gratuita e de qualidade.

Portanto, as pessoas com deficiência começaram a ser percecionadas sob o prisma dos princípios democráticos, através do qual teriam o direito aos serviços e benefícios que eram prestados aos demais cidadãos. Como resultado, no ano de 1960, o atendimento educativo passou a ser questionado, surgindo o movimento em defesa da Normalização (Martins, 2000).

Normalização

O conceito de “Normalização” defendia que a pessoa com deficiência tinha os mesmos direitos à educação, ao trabalho, ao lazer, entre outros, ao dispor de toda a sociedade (Silva, Fernandes & Fonseca, 2020). Esta foi uma quebra no paradigma Renascentista baseado no modelo biomédico que perdurou durante séculos (Martins, 2000).

No ano de 1959, surgiu o conceito de Normalização na legislação dinamarquesa, desenvolvido por Bank Mikkelsen. Em 1969, Bengt Nirg sistematizou o conceito e, em 1972, Wolfensberg disseminou-o para a Europa e para a América do Norte (Sanches & Teodoro, 2006).

Este conceito generalizou-se no meio educativo, a fim de que as barreiras à educação, que ocorriam por meio da segregação e da institucionalização das pessoas com deficiência, fossem derrubadas (Martins, 2000).

Além do importante marco do conceito de Normalização, nesse período as instituições segregadoras estavam a passar por uma crise económica, sendo necessário diminuir os custos para os cofres públicos (de Souza, Fialho & Machado, 2018). Assim, foi oportuno aderir ao movimento de Integração Escolar, em que os serviços educacionais nas escolas regulares passaram a dispor de um atendimento especial, com um docente especializado e responsável para atender as crianças com deficiência (Sanches & Teodoro, 2006).

Integração Escolar e Inclusão Total

Nesta fase do percurso histórico da Educação Inclusiva, passa a ser adotado o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), substituindo-se, assim, o conceito de “Deficiência”, conceito esse adotado nas três fases anteriores, nomeadamente, Exclusão Social e Segregação; Desinstitucionalização; e Normalização. O conceito de NEE foi definido na “Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006), que compreende um conjunto de barreiras comportamentais e ambientais que impossibilitam as pessoas de participarem efetivamente na sociedade em condições de igualdade.

Na evolução no quadro da Educação Inclusiva, a Integração Escolar tinha como objetivo inserir as crianças com NEE nas escolas regulares, manter a oferta do ensino especial, e promover as relações sociais entre os pares de idades cronológicas equivalentes (Mendes, 2006; Silva, Fernandes & Fonseca, 2020).

No ano de 1970, o documento *Education Act* (Handicapped Children), publicado no Reino Unido, foi pioneiro no debate sobre a Integração de crianças com NEE na escola regular. Este foi um importante passo para a abertura dos caminhos para a Inclusão das crianças com NEE na sociedade (Armstrong, 2014b).

O modelo da Integração Escolar foi baseado no princípio do *mainstreaming*, com base numa Lei pública dos Estados Unidos, do ano de 1977, que obedecia a uma estrutura intitulada de “Sistema de Cascata”, ou seja, a criança poderia transitar entre o sistema de ensino regular e o ensino especial da maneira menos restritiva possível. Porém não compreendia as metas da Normalização, como seja a da não segregação (Mantoan, 1998).

No mesmo ano, em alguns países do Norte e Sul Europeu, iniciou-se a integração compulsória das crianças com NEE nas escolas regulares, sem que estas passassem por mudanças no currículo educacional e de formação dos professores no âmbito das NEE. Neste modelo, manteve-se a escola especial como um serviço paralelo ao ensino regular, em que a sua frequência era flexível ao nível dos apoios educativos, da extensão do plano escolar de um ano dividido em vários, das aulas complementares e das condições especiais de avaliação. Ao aluno com NEE era concedido o direito de permanecer na escola regular se cumprisse os requisitos de comportamento e rendimento propostos, podendo ser reenviado para a escola especial (Rodrigues, 2006).

Acreditava-se que a Integração Escolar proporcionaria diversos benefícios para o desenvolvimento das crianças com e sem NEE, como ambientes desafiadores, oportunidades de aprendizagens significativas em contextos reais, e respeito pela diversidade que levam a atitudes mais positivas (Mendes, 2006). Apesar disto, as práticas integrativas não proporcionaram o direito pleno de participação, que contaria com a mudança social, dos espaços físicos e dos materiais. Pelo contrário, cabia à criança com NEE enfrentar os desafios de se enquadrar no sistema educativo (Silva, Fernandes & Fonseca, 2020).

Santos e Baraldi (2019) afirmam que algumas escolas ofereciam o serviço de Educação Especial às crianças que tivessem NEE ligeiras ou moderadas; aquelas com NEE mais severas eram encaminhadas para as escolas especiais. Estas falhas no sistema organizacional das escolas demonstraram que a integração não era suficiente para proporcionar benefícios no desenvolvimento dos alunos com NEE, mas proporcionou provas de que essas crianças eram capazes de ser ensinadas e que era válido criar expectativas relativamente ao seu progresso educativo. Além disso, começou-se a pensar

¹ Na Educação Especial, o termo *mainstreaming* tem o significado de padronização do tratamento dos alunos no ensino regular (Mantoan, 1998).

nos fatores de acessibilidade arquitetônica, nos materiais e nas estratégias de ensino-aprendizagem (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

Os estudiosos da Sociologia da Educação trouxeram à tona a discussão e a crítica sobre a categorização e a rotulagem das crianças com NEE, pelo que defendiam a reavaliação da qualidade da educação. A educação destas crianças, com base nos serviços educacionais especializados, passou a ser questionada, pois ainda se pautava pela segregação (Armstrong, 2014a).

De acordo com Correia (2013), no ano de 1986, nos Estados Unidos da América, nasceu o movimento chamado *Regular Education Initiative*, que surgiu a partir de um artigo publicado por Madeleine C. Will, secretária de Estado dos serviços de Educação Especial e Reabilitação. No artigo, Madeleine denunciava que existiam limitações na promoção do sucesso escolar dos alunos com NEE, e defendia que a cooperação e corresponsabilização entre os educadores da escola regular e da Educação Especial eram o meio pelo qual a promoção da Inclusão e a aprendizagem dos alunos com NEE seria possível.

Por meio deste movimento, diversos estudos começaram a ser realizados, marcado por divisões entre os investigadores, em que alguns eram a favor da integração de alunos com NEE na escola regular, enquanto outros não concordavam com a unificação da educação (Martins, 2000).

Neste sentido, iniciaram-se as reflexões sobre as melhores metodologias para a educação de alunos com NEE, pois o que fora realizado até ao momento não estava a conseguir resultados suficientes para uma aprendizagem de sucesso. Assim, estudos científicos e teóricos começaram a ser produzidos, com o intuito de perceber as melhores práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e potencialidades destas crianças e dos tipos de NEE (Kauffman et al., 2018).

A Inclusão passou a ser um compromisso social e não somente das crianças com NEE e das suas famílias, cabendo à sociedade adaptar-se a elas e não mais o contrário (Silva, Fernandes & Fonseca, 2020). Assim, os educadores depararam-se com o desafio de as educar respeitando as diversidades e as individualidades de cada uma (Martins, 2000).

Além do modelo da *Regular Education Initiative*, em meados dos anos 1980, surgiu a proposta da *Full Inclusion*, traduzida como: Inclusão Total, como forma de inserir as crianças com NEE no ensino regular em período integral (Neto et al., 2018).

O conceito de “Inclusão Total” compreende a inserção de todas as crianças no ensino regular, independentemente do nível e tipo de NEE, onde devem ter as mesmas oportunidades educacionais que os seus pares com desenvolvimento típico, para que sejam garantidas as condições estruturais e

pedagógicas necessárias a uma aprendizagem e para poderem ser mantidas na escola (Kauffman et al., 2018; Anastasiou, Gregory & Kauffman, 2018; Prais & Furlanetto, 2015).

Entretanto, a Inclusão Total não possui como foco o desenvolvimento académico das crianças, pois centra-se nos aspetos sociais para que a diversidade seja percecionada e respeitada pelos pares como a promoção de uma sociedade mais justa. Além disso, a proposta assume que os serviços de Educação Especial devem ser eliminados na sua totalidade, estando somente inscritos na classe regular (Gerber, 2017).

Estes factos proporcionaram reflexões aos estudiosos que acabaram por concluir que esta seria mais uma forma de exclusão, uma vez que se configurava como uma limitação a um atendimento adequado dos alunos com NEE (Kauffman, Ward & Badar, 2016). Desta forma, outros movimentos mundiais começaram a repensar a escola inclusiva, como a Escola para Todos.

Escola Para Todos e Educação Inclusiva

No decorrer dos diversos ciclos destes movimentos, a Educação Inclusiva começou a ser pensada de maneira política, social, cultural e pedagógica. Iniciando-se pela “Conferência Mundial de Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia, 1990), que teve como objetivo renovar e garantir a universalização do acesso à educação, o envolvimento das famílias, da comunidade e dos meios de comunicação como redes de apoio ao ensino regular (Luna, Silva & Miranda, 2016).

Em seguida, aconteceu a “Conferência Mundial da Educação das Necessidades Especiais: Acesso e qualidade”, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (na cidade de Salamanca, Espanha, 1994), onde foram lançadas as bases do movimento da Inclusão como uma política de justiça social e que também fundamentou os princípios, as políticas e as práticas no âmbito das NEE, e o enquadramento da Educação Especial (Correia, 2017).

Desta conferência, surgiu a “Declaração de Salamanca”, subscrita por 92 países, dentre os quais Portugal, que invocou a Educação Inclusiva e eliminou a escola nos moldes da Integração (Rodrigues, 2019). Assim, foi cunhado o conceito de “Escola Para Todos”, que tem como princípios a Inclusão de todos os alunos e o reconhecimento da diversidade, como as condições motoras, sensoriais e linguísticas, as NEE severas, a sobredotação, as minorias linguísticas, culturais e étnicas, as crianças desfavorecidas, marginalizadas, em situação de rua e de trabalho, e nómadas. Neste sentido, a escola regular deve ser capaz de promover a individualização do currículo pedagógico e sistematizado, e o desenvolvimento de um ambiente acolhedor, saudável e protetor (Ferreira et al., 2016). Este

compromisso implica que a escola não tem mais o direito de reenviar o aluno com NEE para a escola especial por este não ser capaz de responder às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017). Esclarece que os ensinamentos fornecidos nas escolas especiais não substituem as escolas regulares, pois as duas devem garantir que os alunos recebam os apoios requeridos (Santos, Santos & Damaso, 2019).

Na mesma Declaração, ressaltou-se o compromisso dos países em definir na Lei o princípio da Educação Inclusiva no ensino regular que garanta a definição da estrutura de planeamento, de supervisão e de avaliação educacional para os alunos com NEE; o investimento em estratégias de Intervenção Precoce na Infância (IPI); e a Inclusão no *currículo* de formação de professores em resposta às NEE (Declaração de Salamanca, 1994).

Outro importante documento na história da Educação Inclusiva foi a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 (ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990). Este documento definiu, no Artigo 23º, que os Estados Parte devem assegurar às crianças com NEE o direito aos cuidados particulares de saúde, educação, formação, reabilitação, preparação para o emprego, o acesso às atividades recreativas, artísticas e religiosas, que promovam a sua integração plena na sociedade e a sua autonomia (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2019).

Nos anos seguintes, foram organizadas reuniões e preparados documentos fundamentais para corroborar a importância da Educação Inclusiva. Destaca-se o relatório: “Monitorização Global sobre a Educação para Todos”, de 2005, que se revestiu de particular importância ao propor quatro princípios que definem a Educação Inclusiva, como sejam: 1) processo; 2) identificação e eliminação de barreiras; 3) presença, participação e sucesso de todos os alunos; 4) atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento escolar. Estes princípios procuram ser orientadores para uma educação de qualidade, na qual os desafios encontrados pela organização escolar e pelos alunos são percecionados como uma janela de oportunidades ao invés de um obstáculo (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2005).

No ano de 2019, foi publicado o documento: “Estratégia para a inclusão como um dos pilares de trabalho da ONU em que os direitos da pessoa com deficiência devem ser entendidos como inalienáveis dos direitos humanos”, que prevê a revisão institucional das Nações Unidas para que sejam integrados membros com NEE em todos os pilares da Organização como forma de garantir os propósitos da Inclusão, os quais foram acordados nos tratados e conferências até à atualidade, e possíveis acordos futuros (Organização das Nações Unidas, 2019).

Assim, na Organização, serão centralizadas medidas sistemáticas internas e externas para que sejam refletidas em todas as políticas, programas e resultados organizacionais, nas áreas de: a) liderança, planeamento estratégico e gestão; b) inclusão; c) programação; e d) cultura organizacional. Com o objetivo de promover o bem-estar, o respeito, a segurança, a valorização, a dignidade, a saúde, os direitos e o *empowerment* às pessoas com NEE (Organização das Nações Unidas, 2019).

A Organização reconhece que os princípios dos Direitos Humanos, a paz, a segurança e o desenvolvimento sustentável somente serão desfrutados quando as pessoas com NEE estiverem no mesmo patamar de igualdade das demais. Além das medidas adotadas, serão realizadas consultas, por meio dos sindicatos e das federações, às pessoas de todas as idades com NEE, aos que possuem dependentes com NEE, às mulheres, e aos marginalizados socialmente (Organização das Nações Unidas, 2019a).

Conforme a sucessão das Conferências, reuniões e documentos oficiais, o conceito de “Escola para Todos” refinou-se no conceito de “Educação Inclusiva”, para que fossem implementadas políticas educacionais, fundamentais para o direito de as pessoas com NEE acederem à educação de qualidade nas escolas regulares (Luna, Silva & Miranda, 2016).

O conceito de Educação Inclusiva relaciona-se com o de Inclusão; não obstante os dois possuem as suas particularidades, pelo que importa conceitualizá-los. A conceção da Inclusão está relacionada com as diversidades, em que os interesses, capacidades, atitudes e necessidades de cada criança são únicas (Correia, 2017). Embora não exista um único conceito que defina a Inclusão, a sua compreensão não se delimita às crianças com NEE, pois está em toda a escola e em toda a comunidade, em questões como a etnia, o nível socioeconómico e sociocultural, a identidade de género, entre outros (Rodrigues, 2019).

A Educação Inclusiva não trata somente de conquistar o espaço da criança no ensino regular, mas também de querer transformar o contexto de aprendizagem onde todas as crianças possam aprender juntas (Brandão & Ferreira, 2013). Trata-se de um processo sistematizado que se inicia quando ocorre o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação de todas as crianças, sejam elas com ou sem NEE.

Este processo diferencia-se do ensino tradicional, que reprova ou exclui as crianças que não atingem o desenvolvimento académico pré-determinado. Configura-se como uma nova cultura escolar, pois reconhece que as crianças são heterogéneas nos aspetos individuais, culturais, linguísticos, religiosos, políticos, económicos e sociais. Assim, procura envolver e valorizar as crianças no seu

processo educativo, reconhecer a diversidade como um recurso de apoio à aprendizagem, e reduzir as barreiras de acesso à participação por meio de estratégias (Booth & Ainscow, 2011).

A política da Educação Inclusiva entende a necessidade de serem criadas políticas, culturas e práticas que envolvam as crianças nos seus processos de conhecimento, que sejam partilhados com os seus pares, podendo promover, desta forma, o sentimento de pertença à escola através da colaboração entre as crianças na assimilação de conteúdos, na habilidade de interação social e no respeito pelas individualidades (Neto et al., 2018).

Para proporcionar o acesso e a permanência da criança com NEE no ensino regular, com aproveitamento académico, a escola tem a responsabilidade de oferecer recursos, serviços de apoios formais, e profissionais qualificados de diversas áreas (e. g., educadores de infância, docentes da Educação Especial, técnicos de saúde, etc.), em modo *continuum* para que o ensino seja ajustado às características e capacidades de cada criança (Kauffman & Anastasiou, 2018).

De acordo com Neto et al. (2018), a Educação Inclusiva remove as barreiras à aprendizagem e inclui a comunidade e as famílias nos processos de aprendizagem. Uma vez que as escolas se ajustam às necessidades individuais dos seus alunos, levando-se em consideração o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal, os pais podem contribuir significativamente para esse processo, por meio da colaboração nas avaliações, planificações, intervenções educacionais e na análise dos resultados atingidos pela sua criança (Imray & Colley, 2017).

Segundo Booth e Ainscow (2011), a Educação Inclusiva relaciona-se com três dimensões, as quais se relacionam entre si, nomeadamente criar Culturas Inclusivas, produzir Políticas Inclusivas, e Desenvolver Práticas Inclusivas. As *Culturas Inclusivas* referem-se à construção de uma comunidade educativa (i. e., profissionais, funcionários, pais, alunos e comunidade); estabelecer valores inclusivos; tornar-se acolhedora e estimulante; e firmar parcerias com outras organizações e comunidades para promover melhores condições sociais. As *Políticas Inclusivas* relacionam-se com a construção de uma “Educação para Todos”, e com a organização do apoio à diversidade (e. g., interesses, potencialidades, estilo de vida, país de origem, entre outros). Por fim, o *Desenvolvimento das Práticas Inclusivas* reporta-se à organização da aprendizagem e à mobilização de recursos.

Neste sentido, Martins (2012) também descreveu os pressupostos necessários para que a filosofia da Educação Inclusiva seja alcançada; são eles:

- 1) *Visão e comprometimento*: a filosofia da inclusão deve ser definida de forma comum entre toda a comunidade educativa, para que os valores e objetivos sejam transmitidos e alcançados adequadamente;
- 2) *Liderança*: os líderes detêm a responsabilidade de garantir a promoção das decisões, das interações, dos desafios, e dos processos de implementação da inclusão de acordo com a filosofia da inclusão definida pela escola;
- 3) *Práticas de colaboração*: refere-se ao *como* trabalhar em conjunto, em que dois ou mais professores e/ou agentes da comunidade educativa são responsáveis por resolver os desafios educacionais diários relacionados com a escola;
- 4) *Desenvolvimento profissional*: os professores devem ter acesso às qualificações contínuas no âmbito da Educação Inclusiva, para que sejam desenvolvidas competências adequadas (e.g., métodos e técnicas pedagógicas) com base em evidência e com supervisão no terreno, e que obedeçam à filosofia de inclusão definida pela escola;
- 5) *Serviços de apoio de qualidade*: configura-se como a oferta de apoios necessários à inclusão, nomeadamente: recursos humanos; apoios naturais; redes de apoio social e de amizade; recursos materiais; serviços especializados no âmbito da saúde e educação; e equipas de apoio aos professores;
- 6) *Modelos de intervenção multinível*: compreende três níveis de respostas que previnem o surgimento de dificuldades académicas, sociais e comportamentais dos alunos em risco ou com algum tipo de NEE, podendo requerer o apoio da Educação Especial;
- 7) *Cultura de escola, e de sala de aula que recebe, valoriza e se adapta à diversidade*: promove a divulgação da filosofia de inclusão definida pela escola, procurando promover a valorização, a segurança, o respeito e o apoio aos alunos, com base nos princípios da igualdade, da justiça e da dignidade;
- 8) *Práticas educativas eficazes*: as lideranças das escolas devem apoiar os professores na promoção de práticas baseadas em evidência, por meio de recursos materiais e técnicas diversificadas, que forneçam uma educação de qualidade e acessível a todos os alunos;
- 9) *Práticas de avaliação frequente e sistemática*: as avaliações devem ser contínuas, para perceber os processos de aprendizagem de cada aluno (i.e., antes, durante e depois), no sentido de definir, monitorizar e contribuir para o alcance dos objetivos estabelecidos e a definição de estratégias pedagógicas individualizadas.

Partindo-se destes pressupostos, importa ressaltar que a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” determinou, no âmbito da Educação Inclusiva, novos processos de elaboração e desenvolvimento de propostas políticas e pedagógicas que assegurem o acesso ao ensino regular. Reafirmando, assim, os princípios universais (dignidade, integralidade, igualdade, e não discriminação) e a sensibilização da sociedade para as NEE (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006; Rodrigues, Nozu & Neto, 2019).

As mudanças nos pressupostos da Educação Inclusiva promoveram a atualização do conceito de “Serviço de Educação Especial”. Ao abandonar o modelo assistencialista, transformou-se num conjunto de serviços e apoios especializados, prestados por professores, fisioterapeutas, terapeutas da fala, psicólogos, entre outros, proporcionado às crianças com NEE em risco educacional e com sobredotação, quando solicitados pelas escolas, famílias ou comunidades. Este serviço coloca uma equipa de profissionais na classe regular, sempre que possível, e segue um planeamento orientado para maximizar o potencial da criança dentro e fora da escola. Portanto, ajuda a prevenir, a reduzir ou a suprimir as dificuldades em todos os níveis, nomeadamente no mental, no físico e no emocional (Correia, 2017; Sandall & Schwartz, 2003).

O Serviço de Educação Especial deve ser disponibilizado juntamente com a participação comunitária e a promoção de habilidades que perpassem o contexto escolar, com o objetivo de maximizar o potencial individual e ajustar-se às necessidades essenciais para o desenvolvimento da criança, como sejam famílias empregadas, acesso a serviços de saúde, alimentação, lazer, entre outros (Rodrigues, 2019).

Outro importante acontecimento para o progresso da Educação Inclusiva foi o “Fórum Mundial de Educação”, que ocorreu no ano de 2015 na cidade de Incheon (Coreia do Sul), e onde participaram ministros de mais de cem países, entre eles Portugal. Neste evento, foi aprovada a “Declaração de Incheon” que reafirmou o movimento global “Educação para Todos” e se comprometeu com uma Educação Universal até 2030. Destas ações resultaram os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, baseados nos “Objetivos de Desenvolvimento do Milénio” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015). Com o intuito de concretizar essas metas, foi criada a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, definida de acordo com “17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, em que a Educação Inclusiva tem lugar no quarto objetivo, nomeadamente na “Educação de Qualidade” (Organização das Nações Unidas, 2016).

Espera-se que até ao ano de 2030 a “Educação de Qualidade” seja garantida aos rapazes e às raparigas, com ou sem NEE, por meio das seguintes metas (Organização das Nações Unidas, 2016):

- 1) O acesso ao ensino livre, equitativo e de qualidade;
- 2) Os cuidados na primeira fase da infância, na educação pré-escolar, e que as crianças e jovens sejam preparadas para a transição para os outros ciclos de ensino (primário e secundário);
- 3) As escolas devem construir e melhorar as instalações arquitetónicas, para que as crianças e jovens com NEE acedam a ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos, eficazes para todos, e não violentos.

Com os “Objetivos de Desenvolvimento do Milénio” pretende-se de facto concretizar a Educação Inclusiva para todos, uma vez que a Inclusão é voltada para o reconhecimento e para a valorização das diferenças, para a segurança da igualdade de direitos, para a promoção da cidadania livre de injustiças e de preconceitos, conforme afirma Mantoan (2017).

Neste sentido, o recente documento publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019), intitulado “Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação”, destaca a educação como base para que a sociedade se torne inclusiva, equitativa e coesa. O reconhecimento da diversidade e o respeito pela dignidade humana são percecionados de forma positiva no contexto educacional, onde as estratégias pedagógicas e os ambientes de aprendizagem permitem que se caminhe para uma sociedade mais justa.

De acordo com o exposto sobre o percurso da Educação Inclusiva, pôde-se perceber que obedeceu a diversas reformas com o intuito de cumprir com a filosofia da Inclusão, pelo que foi possível assistir às diversas mudanças no seu conceito, para que correspondesse adequadamente aos progressos das evidências e experiências difundidas pelo mundo.

Em Portugal, a inclusão de pessoas com NEE nos espaços educacionais e sociais também sofreu inúmeras mudanças, as quais possibilitaram a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, atualmente em vigor.

1.2. A Educação Inclusiva em Portugal

Durante longos anos, Portugal utilizou o termo “Deficiência” para identificar as pessoas com limitações motoras e psíquicas, pois tinha-se a perceção de que era impossível educá-las e socializá-las, tendo daí resultado uma atitude de exclusão e de segregação (Fontes, 2016). Estas pessoas dependiam

apenas dos recursos, como a Classe Especial, a Escola Especial, as Instituições Particulares de Solidariedade Social, e os Asilos para as pessoas com deficiência visual ou com deficiência auditiva (Morgado et al., 2018).

Os primeiros passos da Educação Inclusiva portuguesa começaram em meados dos anos 1940, em Lisboa, quando foram criadas as “Classes Especiais”, que atendiam alunos com diferentes tipos de deficiência e com diversas dificuldades escolares. Entre os anos 1950 e 1960, surgiram associações focadas em deficiências específicas (Rodrigues, 2011).

Nos anos 1960, a Direção-Geral da Assistência definiu as “Salas de Apoio” para os alunos com deficiência visual que frequentavam o ensino regular de escolas preparatórias e secundárias em poucas cidades do país (Morgado et al., 2018).

Posteriormente, nos anos 1970, foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/71, de 8 de novembro, denominado “Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes”, com o objetivo de assegurar a integração social das pessoas com deficiência, por meio do desenvolvimento e aproveitamento das suas potencialidades, até que se atingisse o máximo das suas capacidades físicas, mentais, vocacionais, económicas e sociais (Decreto-Lei n.º 6/71, 1971).

Passados dois anos, foi criada a “Divisão do Ensino Especial”, com o objetivo de atender uma parcela de crianças com deficiência no ensino regular, embora o ensino não ocorresse em salas de aula em comum com outras crianças, e não se promovesse a socialização entre as crianças com e sem deficiência. No mesmo ano, promulgou-se o Decreto-Lei n.º 5/73 de 25 de julho, que orientou a organização e a estruturação do ensino e a responsabilidade do Estado pelo fornecimento do serviço de Educação Especial (Morgado et al., 2018).

Após a “Revolução dos Cravos” e a instauração do “Regime Democrático”, em 1974, a Educação Especial no ensino regular foi consolidada, fruto das transformações sociais e políticas. Entretanto, a oferta educativa era insuficiente para os alunos com deficiência; desta forma, surgiu o movimento das Cooperativas de Educação e Reabilitação, definidas como entidades prestadoras de serviços de escolarização, atendimento especializado, e cuidados médicos, afastando-se do modelo assistencialista de atendimento (Rodrigues, 2011).

De acordo com Correia (2017), no ano de 1982, o ensino público vivenciou uma mudança drástica no aumento significativo de crianças e adolescentes matriculados, e uma transformação acentuada na perceção social sobre as crianças com deficiência. Desta forma, em 1986, foi aprovada a “Lei de Bases do Sistema Educativo”, Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e o Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que permitiram transformações significativas ao criar as Equipas de Educação

Especial. Estes documentos orientavam os encaminhamentos e atendimentos às crianças com deficiências motoras ou psíquicas com vista à promoção adequada do seu desenvolvimento (Correia, 2013; Rodrigues & Nogueira, 2011).

Neste interim, Portugal associou-se aos diversos organismos internacionais, como sejam a Organização das Nações Unidas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a União Europeia, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, dando início a sucessivas mudanças legais orientadas para políticas educativas que traduzissem as “Diretrizes Globais para a Universalização da Educação” (Morgado et al., 2018).

Com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997), iniciaram-se mudanças significativas, preconizando-se a importância do desenvolvimento das crianças com e sem deficiência, valorizando e encontrando respostas adequadas às suas características pessoais por meio de uma Pedagogia baseada na cooperação, na aceitação das diferenças, e no apoio à aprendizagem. Posteriormente, regulamentou-se o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, que criou unidades de apoio especializados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Foi por meio do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que a Educação Especial cumpriu um novo conceito, apresentando-se como um serviço de suporte legal e pedagógico aos alunos. Resultante das experiências do modelo de Integração, abandonou o uso do termo “Deficiência” e adotou o novo conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, afastando-se da intervenção focada nos défices e mantendo a compreensão biopsicossocial preconizada na Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens (Rodrigues, 2011). Esta política foi fundamental, ao determinar que a escola deveria ser gratuita, igualitária e de qualidade. Privilegiou a integração escolar dos alunos com NEE, implementou os Planos Educacionais Individualizados (PEI), possibilitou a flexibilização dos currículos e a flexibilização das avaliações (alternativos, adaptados e funcionais), e reforçou a colaboração dos pais no exercício dos direitos e deveres que lhes são atribuídos (Correia, 2013).

Após a Declaração de Salamanca (1994) e das “Normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, das Nações Unidas (1995), Portugal iniciou um movimento acentuado para promover a inserção dos alunos com NEE nas classes regulares, que lhes permitisse ter acesso aos serviços e apoios especializados adequados às suas necessidades, características e capacidades (Correia, 2017).

Deste modo, na publicação do Despacho n.º 105/97, de 30 de maio, foi instituído um novo regime de serviços de apoios educativos, com a criação das Equipas de Coordenação dos Apoios

Educativos, responsabilizando as escolas pela articulação com recursos existentes noutras estruturas e serviços que pudessem dar respostas às necessidades educativas dos alunos. Articulou ainda os professores de ensino regular com os docentes de Educação Especial, para que todas as crianças fossem ensinadas na classe regular (Despacho n.º 105/97, 1997).

Neste percurso, assistiu-se à transição do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde foram instituídas as Diretrizes Pedagógicas com base no conceito de “Escola Para Todos” decorrentes da Declaração de Salamanca (Prychodco, Fernandes & Bittencourt, 2019). Importa frisar que a inclusão na educação pré-escolar se tornou obrigatória a partir dessa política (Dias & Cadime, 2019).

Passados dez anos da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o Sistema Educativo Português adotou o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com a designação “Regime Jurídico da Educação Inclusiva”, distinguindo-se das Legislações anteriores que referiam a “Educação Especial”. Esta proposta reorganizou o sistema de ensino para atender todos os alunos, com ou sem NEE, que necessitassem de algum tipo de apoio à aprendizagem. A sua criação decorreu das contribuições obtidas no âmbito da Educação, Saúde e Inclusão Social, promovidas pelo “Grupo de Trabalho” criado por meio do Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho.

Em termos gerais, caracteriza-se como uma proposta inovadora, pois diferencia-se dos diplomas anteriores nos aspetos da organização escolar, da tomada de decisões, e da ação educativa (Tabela 1) (Pereira et al., 2018; Pereira, 2018).

Tabela 1

Mudanças do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Adaptado de Pereira et al., 2018, p. 18 e 19)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">· Suprime as respostas somente aos alunos categorizados com NEE, e assume uma visão mais ampla;· Elimina o modelo de legislação especial para alunos especiais;· Implementa as respostas pedagógicas em um <i>continuum</i>;· Enfatiza as respostas educativas ao invés da categorização dos alunos;· Mobiliza os serviços de saúde, emprego, formação profissional e segurança social, quando necessário. |
|--|

Neste sentido, o novo Decreto-Lei incorpora princípios e normas que garantem a Educação Inclusiva, a fim de romper com os obstáculos à sua implementação. Para este efeito, considera três dimensões da inclusão, como sejam (Pereira, 2018):

- 1) *Dimensão Ética*: enquadramento dos valores e princípios da inclusão;
- 2) *Dimensão das Políticas Educativas*: cumprimento das escolas e comunidades educativas inclusivas;
- 3) *Dimensão das Práticas Educativas*: determina as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A nova política de Educação Inclusiva portuguesa percebe o desenvolvimento do aluno na perspetiva sistémica (holística), relaciona os seus contextos naturais com os educacionais, e as dimensões individuais (especificidades cognitivas, culturais e experienciais). Baseia-se no princípio da flexibilidade do currículo, com o objetivo de garantir oportunidades para que a criança alcance ao máximo as suas potencialidades. Estas práticas ocorrem, sempre que possível, em ambientes de coparticipação entre alunos, e pressupõe a autonomia e a participação (Rodrigues, 2019).

De acordo com Pereira et al. (2018), por meio deste novo Decreto-Lei, a escola promove uma sociedade democrática e inclusiva. Conta com uma equipa multidisciplinar para colaborar com os educadores e docentes no processo de avaliação, planificação e intervenção académicas e sociais.

Obedece ao princípio da igualdade de oportunidades e enquadra-se nas evidências científicas e nos documentos recentes sobre a Educação Inclusiva, os quais se orientam segundo oito princípios (Tabela 2).

Tabela 2

Princípios para a Educação Inclusiva do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Adaptado de Rodrigues, 2019, p. 113 e 114)

- 1) *Educabilidade Universal*: todos os alunos têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento educativo;
- 2) *Equidade*: garantia de todos os alunos no acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- 3) *Inclusão*: direito de todos os alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- 4) *Personalização*: planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, por meio de uma Abordagem Multinível;
- 5) *Flexibilidade*: gestão flexível do currículo, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;
- 6) *Autodeterminação*: respeito pela autonomia pessoal, levando em consideração as necessidades do aluno, os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- 7) *Envolvimento Parental*: direito de os pais ou encarregados de educação de participarem e serem informados relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- 8) *Interferência Mínima*: intervenção técnica e educativa desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo dos alunos, e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Por intermédio do Decreto-Lei n.º 54/2018 foram adotados novos conceitos, com o intuito de manter atualizadas as definições das organizações internacionais e nacionais. Assim, mudou-se o paradigma de “Educação Especial” para “Educação Inclusiva”, ficando subjacente que a escola deve educar todos os alunos, sem exceção. Da mesma maneira, abandonou o termo “Necessidades Educativas Especiais” (permanentes ou temporárias, de origem orgânica e/ou ambientais), e adotou o termo “Necessidades Educativas”, pois pressupõe que qualquer aluno pode exigir medidas de apoio à aprendizagem, eliminando o requisito da categorização da Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens (Rodrigues, 2019).

Relativamente à diferenciação pedagógica, considerou a relação do aluno com o seu processo de aprendizagem, que é definida de acordo com as suas necessidades, potencialidades e interesses. Assim, o Desenho Universal para a Aprendizagem, com base na abordagem multinível, é a abordagem curricular utilizada para orientar a construção de ambientes de aprendizagem que sejam efetivos para todos os alunos, de maneira flexível, intencional e proativa nas práticas pedagógicas (Pereira et al., 2018).

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão enquadram-se em uma abordagem multinível. Este modelo de intervenção tem como base os estudos que evidenciam a eficácia do Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto escolar e obedece a quatro princípios orientadores (Tabela 3) (Pereira et al., 2018).

Tabela 3

Princípios da Abordagem Multinível (Adaptado de Pereira et al., 2018, p. 19)

Compreensiva, holística e integrada	as crianças são percebidas de maneira sistêmica, ou seja, relaciona os aspetos individuais aos contextos educativos.
Proativa e preventiva	Os conhecimentos científicos e pedagógicos dos educadores são a base para a promoção das competências e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.
Orientada para a qualidade e eficácia dos processos	A avaliação das crianças é realizada pelos educadores para averiguar a qualidade e a eficácia dos processos de intervenção. Nas avaliações devem constar as informações sobre a comunidade e a escola que a criança está inserida.
Estruturada para os processos de tomada de decisão em função dos dados	A análise do processo de ensino-aprendizagem de cada criança deve considerar os dados coletados a seu respeito somados às evidências científicas que deem base para as decisões a serem tomadas.

A abordagem multinível é uma pirâmide de serviços que se organiza em níveis, os quais correspondem ao tipo, intensidade e frequência das intervenções, nomeadamente, Universais, Seletivas e Adicionais. As *Medidas Universais* dirigem-se a todos os alunos e propõe a promoção da participação e o sucesso escolar; enquanto as *Medidas Seletivas* e *Adicionais* são mobilizadas quando os alunos necessitam de recursos a um nível aprofundado e personalizado pelo facto de apresentarem dificuldades mais complexas (Rodrigues, 2019).

No âmbito do trabalho inclusivo, preconizou a criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, que se caracteriza como um órgão de coordenação de todas as decisões. Estas equipas são compostas por profissionais das áreas de Educação, Educação Especial, Coordenação Pedagógica, e Psicologia. Possui as seguintes competências (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, Art. 12º):

- a) Implementar, acompanhar e monitorizar a eficácia das Medidas de Suporte à Aprendizagem;
- b) Aconselhar os docentes na implementação das práticas pedagógicas inclusivas;

- c) Acompanhar o Centro de Apoio à Aprendizagem;
- d) Sensibilizar a comunidade educativa para a Educação Inclusiva;
- e) Ter uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo;
- f) Elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico, se aplicável, o PEI e o Plano Individual de Transição (PIT).

No que diz respeito à IPI, a parceria permanece no âmbito intersectorial. É coordenada pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação, e da Saúde, conjuntamente com as famílias e com a comunidade. Amparada pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, em que a referência para o apoio da IPI é efetuada pelos docentes ou pelos familiares da criança sempre que se observe e avalie a existência de alguma alteração ou risco de alterações nas estruturas ou funções do corpo (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

Devido à promulgação do novo Decreto-Lei, no ano de 2018, a Comissão Coordenadora do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI-CC) publicou orientações para a colaboração do trabalho das ELIs com as escolas. Deste modo, definiu que as ELIs devem participar na elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico, do PEI, e do PIT, em conjunto com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva da escola, sempre que necessário (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 2018).

Além disso, os profissionais das ELIs devem ser convidados a integrar a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva pelo Coordenador desta, como membro variável, quando acompanham crianças no âmbito do SNIPI. As crianças referenciadas devem ter os seus objetivos pedagógicos definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que se destinam a apoiar a construção e a gestão do currículo na educação pré-escolar de maneira holística (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 2018).

O mesmo documento determinou que o educador titular de turma deve elaborar, implementar e (re)avaliar sistematicamente os objetivos do Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) no âmbito Pedagógico. No âmbito da intervenção multinível, o educador titular deve trabalhar conjuntamente com os profissionais de IPI por meio da articulação entre o Relatório Técnico-Pedagógico e o PIIP, implicando a complementaridade entre o PIIP e o PEI, a fim de evitar sobreposição de ações (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 2018).

Acerca das intervenções, os profissionais das ELIs devem realizá-las nos contextos naturais, porém, estas devem suceder a avaliação da criança e dos objetivos definidos no PIIP. As ELIs identificam-se como um recurso exclusivo da comunidade, amparando a sua intervenção no modelo transdisciplinar (Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC, 2018).

Além da Comissão Coordenadora do SNIPI, o Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer no dia 26 de abril de 2018, em que teceu medidas para a adoção de práticas inclusivas nas escolas (Tabela 4).

Tabela 4

Medidas para a Adoção de Práticas Inclusivas nas Escolas (Adaptado de Parecer n.º 7/2018, 2018, Conselho Nacional de Educação)

- a) Os serviços proporcionados pelos Centros de Recursos para a Inclusão devem ser acessíveis a todos os alunos que a escola avalie e que deles necessitem, e não apenas dos que forem objeto de Medidas Adicionais;
- b) As promoções das práticas inclusivas pelos professores ocorrem quando a formação inicial, especializada, e em serviço, ocorrem na relação entre teoria e prática, atividades de reflexão sobre a prática e o conhecimento proveniente da experiência;
- c) Desenvolver programas de formação para os docentes no contexto de trabalho, para as lideranças de topo e intermédias, para os técnicos, para os assistentes operacionais e para as famílias, que possam ser disponibilizados em parceria com os Centros de Formação de Professores e com Instituições de Ensino Superior;
- d) Para aperfeiçoar as competências de monitorização e avaliação previstas no Art. 32.º, as equipas da Inspeção-Geral da Educação e Ciência devem receber formação.
- e) Para a promoção de práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas, as avaliações deveriam ser realizadas por meio de parcerias com escolas/agrupamentos da mesma zona geográfica;
- f) O Manual de Apoio à Prática Inclusiva (Art. 31.º) deve ser utilizado como um recurso e uma ajuda no sentido de esclarecer dúvidas e, principalmente, de encontrar direções coerentes e seguras para que todos os alunos sejam igualmente contemplados para beneficiar um resultado de sucesso.
- g) A transição entre o ensino secundário e o ensino superior/formação profissional deve receber a máxima atenção, para que todos os esforços realizados no percurso da escolaridade obrigatória tenham continuidade.

Apesar dos compromissos internacionais assinados pelos Estados, ainda que as Legislações implementadas sejam importantes, somente o estabelecimento destes Documentos não é suficiente para a implementação da Educação Inclusiva (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019). Assim, a promoção da inclusão também consiste na adoção de diretrizes para a Inclusão com base em evidências científicas atualizadas e descritas, no ponto seguinte.

1. 3. Diretrizes para a Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar

A Educação Inclusiva na educação pré-escolar compreende os apoios individualizados e apropriados a todas as crianças, disponibilizados pelas intervenções e práticas baseadas em evidências. Estas experiências precoces proporcionam sentimentos de pertença e de vinculação, permitindo alimentar relacionamentos sociais positivos e amigáveis, e o desenvolvimento e a aprendizagem que correspondem às expectativas elevadas das crianças e de suas famílias (Division for Early Childhood, 2020).

Para se alcançar um modelo de Educação Inclusiva na educação pré-escolar, o sistema educacional deve reformar profundamente os seus valores e as suas práticas, dando importância à construção e ao significado do conhecimento, e sendo flexível perante as distintas formas de aprendizagem das crianças (Rodrigues, 2014).

A Division for Early Childhood, juntamente com a National Association for the Education of Young Children (2009), teceram linhas orientadoras para as escolas, para as famílias, para os profissionais, para a liderança, para os políticos, e para os demais profissionais, com o intuito de recomendar as melhores práticas e apoios em Educação Inclusiva na educação pré-escolar (Tabela 5).

Tabela 5

Melhores Práticas e Apoios na Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar (Adaptado de Division for Early Childhood & National Association for the Education for Young Children, 2009)

Orientação	Descrição das práticas/apoios
1. Criar expetativas elevadas para cada criança	<ul style="list-style-type: none"> . Para que cada criança atinja o seu potencial total; . Criar expetativas compartilhadas para que as famílias, profissionais e instituições alcancem uma Inclusão de qualidade.
2. Desenvolver uma filosofia de programa sobre Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> . Deve adotar-se um único conceito de Inclusão para que todos os programas, profissionais e instituições operem com os mesmos pressupostos, valores e crenças. . As práticas ideais devem garantir que as crianças e suas famílias se sintam parte da comunidade, recebam múltiplas oportunidades de aprendizagem, desenvolvam e formem relacionamentos positivos.
3. Estabelecer um sistema de serviços e apoios	<ul style="list-style-type: none"> . Os programas de Inclusão infantil devem atender à diversidade das crianças com NEE; . Oferecer acesso aos apoios formais às crianças e às suas famílias; . Estes programas devem estar estruturados com recursos humanos e materiais para proporcionar a Inclusão às crianças com NEE e às suas famílias;

Tabela 5

Melhores Práticas e Apoios em Educação Inclusiva na Educação Pré-Escolar (Adaptado de Division for Early Childhood & National Association for the Education for Young Children, 2009) (Continuação)

Orientação	Descrição das práticas/apoios
4. Repensar o programa de ensino e qualificar os profissionais	. Melhorar a qualidade da sala de aula, para atender às especificidades de cada criança, com ou sem NEE; . Capacitar os professores e demais profissionais, para que tenham competências para trabalhar num sistema inclusivo.
5. Alcançar um sistema de desenvolvimento profissional integrado	. Para que as crianças e as suas famílias obtenham benefícios das redes de apoios formais (e. g., Educação, Intervenção Precoce, Saúde, etc.).
6. Influenciar os sistemas governativos/políticos	. Quando a definição do que é Inclusão é compartilhada, os sistemas responsáveis podem melhorar a qualidade do apoio, atender com precisão as crianças com NEE, e aumentar o número de crianças que possam ser beneficiadas pelos serviços.

As atitudes dos educadores de infância em relação à Educação Inclusiva desenvolvem-se por meio de práticas bem-sucedidas. Para que isto se cumpra, é primordial que os profissionais envolvidos estejam abertos às reformas nas suas atitudes e práticas pedagógicas (Rodrigues, 2008).

Armstrong (2014a) percebe que é necessário o desenvolvimento de sete perspetivas nas práticas dos educadores de infância para o ensino e a aprendizagem das crianças no ambiente escolar inclusivo, como sejam:

- 1) Cada criança possui uma história de vida e experiências diversas;
- 2) Cada criança possui um conjunto de conhecimentos construído culturalmente e socialmente, que interagirá com as práticas escolares;
- 3) Estes conhecimentos são passíveis de transformação, reinterpretação e aprimoramento do que está a ser ensinado;

- 4) A aprendizagem ocorre de maneira bilateral e colaborativa, e o educador de infância valoriza e considera o conjunto de conhecimentos da criança, o seu estilo de aprendizagem, e o seu contexto social;
- 5) O modelo de aprendizagem de *scaffolding* pressupõe que as crianças partilhem os seus conhecimentos como um caminho para a resolução de problemas e a criação de hipóteses;
- 6) A pedagogia e o *curriculum* devem caminhar juntos, pois o ensino e a aprendizagem resultam em reconhecimento e valorização do conhecimento;
- 7) A Pedagogia Inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da individualidade de cada criança e a importância dos aspetos sociais e culturais que operam nas respostas ao *curriculum* e à Pedagogia.

Neste sentido, a educação de qualidade alcança-se por meio das interações sociais das crianças com e sem NEE em que se promovem os desafios diários. As turmas heterogêneas proporcionam momentos importantes para desenvolver estratégias de negociação, acordos e aptidões sociais, preparando as crianças para enfrentar as situações que os ambientes sociais proporcionam (Rodrigues, 2006).

Desta forma, constituem-se como fator de alta qualidade os programas que proporcionam o envolvimento de todas as crianças da educação pré-escolar na planificação, na implementação e na avaliação das atividades realizadas diariamente, porque possibilita que elas reconheçam as suas potencialidades, o seu desenvolvimento, e o interesse pela comunidade de aprendizagem (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2014; Sandall & Schwartz, 2003).

CAPÍTULO II - ATITUDES DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO EM RELAÇÃO AOS PARES COM NEE: QUE EVIDÊNCIAS?

A filosofia da Educação Inclusiva defende que todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente das suas condições físicas, psicológicas, culturais e sociais (Johora, Flear & Veresov, 2019); e, para além disso, devem estar inseridas na escola regular, para se sentirem partes integrantes do contexto, para serem participantes ativas, para terem objetivos comuns, e para aprenderem juntas (Mendes, 2002).

Há evidências consistentes na investigação sobre os benefícios das interações sociais em idades precoces em ambientes inclusivos, que resultam em ganhos positivos e significativos no processo de ensino-aprendizagem das crianças com e sem NEE. Estes ganhos melhoram as competências funcionais, a linguagem, a autoajuda, as habilidades sociais e comportamentais das crianças na educação pré-escolar (Adibsereshki & Salehpour, 2012; Buysse, Goldman & Skinner, 2003; DeLuzio & Girolametto, 2011; Vakili et al., 2009).

É nestas interações que as crianças com e sem NEE encontram um ambiente seguro e múltiplas oportunidades que lhes permitem praticar e desenvolver as suas competências sociais, ao experimentar os efeitos positivos ou negativos dessas interações e ao utilizar determinadas estratégias em situações sociais específicas (Holahan & Costenbader, 2000; Lindsay, 2007; Laws & Kelly, 2005; Sandall & Schwartz, 2003).

Segundo Odom (2000), as atitudes das crianças com desenvolvimento típico determinam, em grande parte, a inclusão das crianças com NEE na educação pré-escolar. O simples facto de incluir as crianças com NEE numa turma de crianças com desenvolvimento típico não garante por si só que essas crianças sejam efetivamente aceites, pois a inclusão é um processo multidimensional e complexo (Favazza, Phillipsen & Kumar, 2000).

Os autores deBoer, Pijl e Minnaert (2012) referem um aumento considerável de estudos que analisam a influência da variável atitude na aceitação e nas interações entre a criança com e sem NEE. Apesar das vantagens comprovadas sobre a inclusão, a investigação realizada na área das atitudes tem demonstrado que as crianças com desenvolvimento típico normalmente não interagem com os seus pares com NEE, a menos que sejam encorajadas a fazê-lo (Odom, Buysse & Soukakou, 2012). As suas interações geralmente ocorrem com os adultos, pois as crianças com NEE apresentam, na sua maioria, dificuldades nas habilidades sociais que lhes são necessárias para participar nas performances de jogo com os pares (Pierce-Jordan & Lifter, 2005).

As atitudes são definidas como cognições e afetos internos que avaliam e julgam a relação que se tem com um objeto (i. e., pessoas, grupos sociais, objetos físicos, comportamentos, e conceitos abstratos) (Crano & Prislin, 2006; Fabrigar & Wegener, 2010). Segundo Gaad (2004), a atitude está relacionada com o sentido que o indivíduo atribui a algum “objeto particular”, nomeadamente a uma pessoa, a um objeto, a uma ideia, entre outros. O seu conceito abrange uma gama de significados na psicologia social, dentre eles a teoria das três componentes, que abarca os aspetos cognitivo, afetivo, e comportamental.

A componente cognitiva abarca a crença e a perceção que se tem sobre os outros e sobre as suas características. A componente afetiva integra os sentimentos e emoções relacionadas com os outros. A componente comportamental é a intenção de agir de maneira positiva ou negativa em relação aos outros (Campos, Ferreira & Block, 2014; Gaad, 2004).

As crianças com NEE experienciam frequentemente dificuldades em ser aceites pelos seus pares, têm menos amigos, e apresentam menores níveis de participação em atividades de grupo (Koster et al., 2010; Kugelmass, 2001), e são mais propensas a ser vítimas de preconceito e *bullying* por parte dos seus colegas (Frederickson, Jones & Lang, 2010; Mantoan, 2013). A longo prazo, estas experiências negativas podem desencadear quadros como a depressão e outras questões de saúde mental (Bonanno & Hymel, 2010; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Gladstone, Parker & Malhi, 2006).

Portanto, num contexto de Educação Inclusiva torna-se imperativo o desenvolvimento de ambientes onde seja promovida a aceitação de todas as crianças, independentemente das suas condições e especificidades (Georgiadi et al., 2012; Han, Ostrosky & Diamond, 2006; Rillotta & Nettelbeck, 2007).

No levantamento de estudos de investigação que abarcam o fenómeno em estudo nesta tese, constatou-se que as relações de amizade dependem de dois determinantes das atitudes, que são os fatores individuais e os fatores ambientais (Cross et al., 2004; Odom, 2007).

Os **fatores individuais** dizem respeito ao modo como o indivíduo interage com o ambiente, tendo em conta as suas características pessoais, correspondendo às variáveis: idade; sexo; tipo de NEE; reconhecimento dos tipos NEE; e contactos prévios.

Os **fatores ambientais** são externos ao indivíduo e podem influenciar de maneira positiva ou negativa o seu comportamento. É, portanto, constituído pelas variáveis: atitude dos pais de crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão de crianças com NEE; qualificação profissional das educadoras de infância no âmbito da inclusão; e a influência das educadoras de infância nas atitudes das crianças com e sem NEE.

Apresentar-se-ão, em seguida, os estudos realizados relativamente a cada um dos fatores descritos anteriormente e as suas variáveis correspondentes.

Fatores Individuais

Nos primeiros anos de vida das crianças são desenvolvidas as capacidades comunicativas, sociais e lúdicas. E é fundamental que, na educação pré-escolar, a criança com NEE crie amizades para alcançar resultados sociais e académicos (Sandall & Schwartz, 2003). Neste sentido, iniciar-se-á este tópico referenciando a influência da variável **idade** da criança com desenvolvimento típico na sua relação com as atitudes perante os pares com NEE.

O estudo quantitativo de Negrões (2017) utilizou a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017) adaptada da *The Acceptance Scale for Kindergartners Revised* - ASK-R (Favazza & Odom, 2014). Esta autora constatou que as crianças com desenvolvimento típico, de cinco anos de idade, apresentam atitudes mais positivas de aceitação e inclusão quando comparadas com as crianças de quatro anos de idade.

O ajuste socioemocional pode estar relacionado a qualidade das amizades, apresentando-se de diferentes formas, dependendo do percurso social que a criança experimentou na educação pré-escolar. A amizade de alta qualidade está relacionada ao estabelecimento de interações, o envolvimento, o apoio mútuo e a afetividade positiva. Por outro lado, a amizade de baixa qualidade está associada as interações conflitantes, agressivas e de rejeição. Na investigação longitudinal de Engle, McElwain e Lasky (2011), com 567 crianças da educação pré-escolar, verificou-se que as amizades de baixa qualidade intensificam os comportamentos de externalização nos rapazes e níveis mais baixos nas raparigas. A longo prazo, no primeiro ano escolar, as crianças sem amigos manifestaram problemas internalizados. Em oposição, as amizades de alta qualidade na educação pré-escolar foram relacionadas com maiores habilidades sociais a longo prazo. No primeiro e terceiro anos escolares, os rapazes revelaram um aumento nas habilidades sociais.

Da mesma forma, Gülay (2011) constatou que a diferença de um ano entre as idades pode ser crucial para os comportamentos e as atitudes em relação aos pares. Na sua investigação, as crianças com idades de cinco anos apresentaram comportamentos antissociais, exclusão e hiperatividade, enquanto as crianças com seis anos demonstraram a capacidade de estabelecer relacionamentos eficazes no contexto de educação pré-escolar, como resultado do estágio do seu desenvolvimento.

Na meta-análise dos artigos compreendidos entre os anos de 1990 a 2000 dos investigadores Nowicki e Sandieson (2002), percebeu-se que os alunos com idade pré-escolar mostram maiores índices de aceitação pelos pares com NEE comparativamente com os alunos com idades superiores. Possivelmente, este fator relaciona-se com o uso de estratégias bem-sucedidas em salas de aula inclusivas, onde ambientes educacionais positivos proporcionaram oportunidades para fazer amizades entre os alunos (Pijl, Frostada & Flema, 2008).

Os investigadores Guralnick et al. (2007) realizaram um estudo longitudinal, de base quantitativa, com crianças da educação pré-escolar, para obter informações sobre a extensão das redes sociais de pares infantis e sobre as características das crianças que participam dessas redes. Estes autores verificaram que as crianças com NEE, ao interagirem com os pares com desenvolvimento típico, revelaram uma série de características positivas, sugerindo fortemente que os níveis de reciprocidade aumentaram ao longo de dois anos. As crianças com NEE tornaram-se mais responsivas e aumentaram o seu nível de interações positivas. Conversaram mais com os seus amigos, envolveram-se numa maior proporção de jogo interativo diádico ou jogo de grupo quando realmente brincaram com brinquedos ou materiais, e jogaram menos vezes sozinhas. Os investigadores Bertran (2015) e Dietrich (2005) afirmam que quando a procura do par é contínua e há reciprocidade na construção conjunta de atividades durante um período prolongado, entendem-se esses comportamentos como indicativos de amizade mútua.

No mesmo estudo, as crianças com NEE demonstraram uma preferência por pares da mesma idade ou um pouco mais jovens (Guralnick et al., 2007). Isso pode estar relacionado com o desenvolvimento cognitivo das crianças com e sem NEE, pois foi evidenciado por outros investigadores que este é um fator preditivo das atividades de jogo entre os pares que se encontram no mesmo estágio de desenvolvimento (Diamond & Soo-Young, 2010; Odom et al., 2006; Skinner, Buysse & Bailey, 2004).

Da mesma forma, Noggle e Stites (2018) realizaram um estudo longitudinal com a duração de um ano, em que acompanharam as atitudes de três crianças com desenvolvimento típico com idades entre três e cinco anos em relação aos pares com diferentes NEE: perturbação do espectro do autismo, paralisia cerebral, e perturbação global do desenvolvimento, inseridas na educação pré-escolar dos Estados Unidos. Observou-se que as três crianças conseguiram um crescimento social e emocional, como a autorregulação, a autoconfiança, a paciência, as habilidades lúdicas, a disposição para brincar, e a iniciativa de aproximação aos pares com NEE. Em especial, um dos participantes demonstrou uma mudança significativamente positiva na aceitação, procurando aprender a jogar com um colega com pouca expressão verbal, e começou a questionar os professores e os pais sobre os tipos de NEE dos seus pares.

As relações entre os pares com e sem NEE foram investigadas por Özokçu (2018), numa investigação em que participaram 112 crianças da educação pré-escolar (56 com NEE e 56 com desenvolvimento típico) com idades de cinco e seis anos. Foram utilizados instrumentos para a recolha dos dados, nomeadamente a *Information Form* (desenvolvido pelos pesquisadores) e a *Child Behavior Scale* (organizada por Ladd & Profilet, 1996 e adaptada para a realidade turca por Gülay, 2008). Quando comparadas, as crianças com e sem NEE não obtiveram diferenças de pontuação significativas entre as idades ao nível das relações sociais. Contudo, os comportamentos pró-sociais (prestação, partilha e cooperação) das crianças com NEE evidenciaram pontuações significativamente mais baixas do que as dos seus pares com desenvolvimento típico. A investigação revelou que ter algum tipo de NEE não significa apresentar comportamentos não sociais, nomeadamente a ansiedade, o medo, e a hiperatividade, os quais podem resultar em exclusão.

A variável **sexo** foi igualmente considerada como um fator de influência nas atitudes das crianças da educação pré-escolar com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE. No entanto, as evidências não apresentaram uma consistência em relação a esta variável (Han, Ostrosky & Diamond, 2006; Laws & Kelly, 2005).

No estudo quantitativo da investigadora Sousa (2018), foi utilizado o instrumento “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017) para a zona Norte de Portugal. Numa amostra de 77 crianças (46 rapazes e 31 raparigas) num grupo da educação pré-escolar, constatou que não existem diferenças significativas entre os sexos. Apesar disso, os rapazes apresentavam uma média mais positiva em comparação com as raparigas.

Di Blasi (2019) obteve os mesmos resultados daquela autora. Recolheu os seus dados no Estado do Rio de Janeiro (Brasil) na educação pré-escolar, utilizando o instrumento “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017) adaptado para esta zona do Brasil. Participaram um total de 123 crianças, com cinco anos de idade, e os dados mostraram que não existem diferenças nas atitudes das crianças relacionadas com o sexo.

Da mesma maneira, Camelo (2019), utilizou a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptado para o Estado de Santa Catarina (Brasil), para analisar um grupo da educação pré-escolar com 115

crianças. Os dados obtidos não evidenciaram uma associação entre o sexo e as atitudes das crianças em relação aos pares com NEE.

No Estado da Baía (Brasil), a investigadora Argolo (2019) também utilizou a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptado para esse Estado do Brasil. Na amostra de 75 crianças da educação pré-escolar (50.7% rapazes, e 49.3% raparigas), obtive o mesmo resultado que as investigadoras mencionadas anteriormente.

Entretanto, Carneiro (2018) utilizou a escala “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017), adaptado para Portugal, no distrito de Lisboa, num estudo com 127 crianças da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, com idades entre quatro e sete anos, tendo detetado que as raparigas possuem atitudes mais positivas em comparação com os rapazes. Nos concelhos de Braga, Fafe, e Póvoa de Lanhoso, a investigadora Gomes (2019) obteve o mesmo resultado na análise dos dados da “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017), numa amostra de 103 crianças com desenvolvimento típico da educação pré-escolar.

A progressão do comportamento altruísta pró-social das raparigas com idades entre 22 e 40 meses foi evidenciado por Persson (2005), no seu estudo longitudinal, que teve a duração de três anos consecutivos. Percebeu-se que as diferenças entre os sexos aumentaram conforme os anos, diferenciando-se as raparigas significativamente dos colegas do sexo masculino.

Jaswandi e Kurniawati (2018) investigaram na Indonésia o nível de aceitação das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE, por meio da *The Acceptance Scale for Kindergartners Revised* - ASK-R (Favazza & Odom, 2014), adaptada pelos autores para a sua cultura. A amostra consistiu em 105 crianças (52 rapazes e 52 raparigas) que frequentavam a educação pré-escolar, com idades entre 70 e 72 meses. As análises evidenciaram uma moderada ou neutra aceitação, em que não houve uma diferença significativa baseada nos sexos. Apesar disso, os autores acreditam que os níveis de aceitação estão relacionados com a ausência de conhecimento e experiência com pares com NEE, pois a legislação que regulamenta a inclusão escolar na Indonésia entrou em vigor somente no ano de 2012.

Em Israel, Werner, Peretz e Roth (2015) realizaram um estudo com 106 crianças (58 rapazes e 48 raparigas), com idades dos quatro aos seis anos, de 10 salas de educação pré-escolar. Foram utilizadas três escalas de atitude para medir as componentes cognitivas, afetivas, e comportamentais das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com deficiência auditiva, problemas

motores, e sem NEE. Os resultados deste estudo demonstraram resultados mais positivos dos rapazes na componente cognitiva em comparação com as raparigas, relativamente aos pares com problemas motores.

Não obstante, Nowicki (2006) utilizou três escalas correspondentes aos aspetos cognitivos, comportamentais e afetivos, numa amostra de 100 crianças canadianas (44 rapazes e 56 raparigas), e obteve resultados significativamente positivos por parte das raparigas. O investigador sugere que as preferências das raparigas possam estar relacionadas a preferência em interagir com os pares do mesmo sexo, bem como o estágio do seu desenvolvimento. Os investigadores Olaleye et al. (2012) acreditam que os estilos de comportamentos das raparigas se possam traduzir nas suas escolhas de brincadeiras, nas suas formas de interagir, e na sua tendência para demonstrar mais empatia. Já os rapazes avaliam as interações de acordo com os tipos de jogos/brincadeiras e do desempenho que se deve alcançar na competição com os pares.

De acordo com Papalia e Feldman (2013), a segregação sexual é um aspeto comum entre as em idade pré-escolar, estando relacionada com os valores sociais, com os estereótipos de género, e com os contextos lúdicos organizados pelos adultos. As probabilidades de as crianças brincarem mais vezes com os mesmos pares estão relacionadas com as experiências sociais positivas, nomeadamente a partilha de brincadeiras preferidas, a empatia, a realização de atividades em conjunto, a ajuda, e a preocupação uns com os outros.

No tocante à variável **tipo de NEE**, alguns estudos mostram que as crianças com desenvolvimento típico se relacionam de maneira diferente, dependendo das especificidades da NEE e do tipo de brincadeira (Ferreira et al., 2017; Gaad, 2004; Hay, Payne & Chadwick, 2004).

Harper e McCluskey (2002) observaram 48 crianças da educação pré-escolar, em que cinco delas apresentavam: distúrbios da fala, da linguagem, e problemas motores; e as outras oito crianças apresentavam: perturbação do espectro do autismo, perturbação global do desenvolvimento, paralisia cerebral, e trissomia 21. Os resultados mostraram que as crianças com distúrbios da fala e com problemas motores graves dificilmente interagiram com os pares, em comparação com as restantes crianças que integravam o estudo. Na maior parte do tempo, estas crianças permaneceram isoladas ou na companhia dos educadores de infância ou cuidadores.

Os autores Diamond e Soo-Young (2010) efetuaram um estudo com 72 crianças (32 rapazes e 37 raparigas), com idades entre três e cinco anos com desenvolvimento típico, de sete educações pré-escolares inclusivas. Como metodologia, utilizou-se vinhetas de situações de atividades lúdicas que

poderiam ocorrer no ambiente escolar, em que foram analisados os raciocínios das crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão de pares hipotéticos com problemas motores. Concluiu-se que as crianças com desenvolvimento típico escolhem os pares com problemas motores somente quando a atividade lúdica requer menos esforço físico; de outra forma, preferem escolher os pares sem NEE.

Este resultado coaduna-se com outro estudo de Diamond e Tu (2009), em que as evidências mostraram que embora as crianças com problemas motores recebam menos ofertas sociais, comparativamente com os pares com desenvolvimento típico, as interações dependem do contexto do jogo.

O estudo de Odom et al. (2007) mostrou maiores índices de rejeição quando as crianças com NEE não apresentam as competências sociais necessárias para interagirem de forma positiva (i. e., dificuldade em jogos de abstração, conflitos, isolamento, problemas na linguagem, perturbação, agressão). Da mesma forma, Richardson (2002) detetou que podem surgir algumas dificuldades nas interações sociais das crianças com problemas motores, nomeadamente as que estão relacionadas com a reciprocidade, com as características das interações sociais lúdicas, com a influência da interação dos adultos, e com a qualidade do envolvimento ocupacional.

Huckstadt e Shutts (2014) realizaram um estudo qualitativo com crianças da educação pré-escolar com desenvolvimento típico para avaliarem as suas preferências sociais e os julgamentos das ações das pessoas com e sem NEE. Esta investigação sugere que as crianças com desenvolvimento típico preferem relacionar-se com os pares sem NEE visíveis. Não obstante, apesar de não apresentarem pontuações positivas na área da construção de amizades com os pares que utilizam cadeiras de rodas, também não foram negativamente avaliadas na capacidade para fazer amizades.

Em Vila Nova de Anha (Portugal), Sousa (2011) realizou um estudo com um grupo da educação pré-escolar, onde foram avaliadas as relações sociais entre 17 crianças com desenvolvimento típico e dois colegas com NEE (um com hidrocefalia e outro com deficiência intelectual). Como instrumento de investigação, foi utilizada uma grelha de observação sistemática da conduta social das crianças, desenvolvida por Bakeman e Brownlee, apresentada por Bakeman e Gottman (1989). Os resultados qualitativos mostraram que as crianças com NEE passaram a maior parte do tempo em jogo solitário e, quando havia interação com algum par com desenvolvimento típico, apresentavam dificuldades em manter o jogo em grupo, devido a uma ausência de habilidades sociais e comportamentais. a autora defende que é necessária a mediação de um adulto para que estas crianças sejam de facto incluídas, pois somente a inclusão física não é suficiente.

No Brasil, Silva (2015) investigou as habilidades sociais e a competência social de uma criança com cegueira, com cinco anos de idade, incluída na educação pré-escolar. Constatou que os pares com desenvolvimento típico apresentaram atitudes de aceitação nas atividades de grupo e de brincadeira, nos ambientes externos da educação pré-escolar, como no parque, no pátio, no recreio, e no tanque de areia. a autora percebeu que a aceitação da criança com cegueira está diretamente relacionada com a estimulação precoce recebida desde bebê e com o Serviço de Atendimento Educacional Especializado que recebia na escola. Estes tipos de apoio possibilitaram, assim, um comportamento interativo e cooperativo com os seus pares com desenvolvimento típico, traduzindo-se num relacionamento social positivo.

Nos Estados Unidos, Passmore e Hughes (2020) estudaram o comportamento lúdico de oito crianças de uma educação pré-escolar, quatro com NEE e quatro com desenvolvimento típico, durante o momento de brincadeira em sala de aula. As quatro crianças com NEE estavam identificadas com perturbação global do desenvolvimento e perturbação da linguagem. Ao longo de três meses, os investigadores utilizaram os instrumentos de recolha de dados *Play Observation Scale* para capturar os comportamentos sociais e cognitivos das crianças durante as brincadeiras, e a escala *Test of Playfulness*, utilizada para avaliar quatro elementos de brincadeira, como sejam o controlo, a motivação, a suspensão da realidade, e o enquadramento de pistas sociais. Também foram analisadas as anotações do diário de campo dos investigadores sobre as observações dos participantes.

Foi identificado que as crianças com e sem NEE possuíam comportamentos lúdicos, sociais e cognitivos semelhantes; e interesse em brincadeiras de grupos quando os brinquedos disponibilizados eram sensoriais e jogos dramáticos. Os investigadores perceberam que o estabelecimento de metas que facilitem os períodos de brincadeiras entre as crianças com e sem NEE e a monitorização sistemática se revela uma estratégia facilitadora da inclusão.

Coelho (2010) realizou um estudo qualitativo em Portugal, em que utilizou o método da investigação-ação e a entrevista semiestruturada, para perceber as atitudes de sete crianças com desenvolvimento típico, com idades de quatro e cinco anos, em relação a uma colega com síndrome de rett incluída na educação pré-escolar. Inicialmente os dados mostraram que o grupo tinha atitudes agressivas verbais e físicas contra a colega com NEE. Na entrevista com as crianças com desenvolvimento típico, a investigadora percebeu que as atitudes negativas iniciais em relação à colega com NEE estavam relacionadas com as suas dificuldades em compreender de que forma poderiam brincar com ela, devido às limitações pessoais desta.

Apesar disso, no estudo de Camelo (2019), foi detetado num grupo de educação do pré-escolar, no Estado de Santa Catarina (Brasil) que não existe uma relação entre o tipo de NEE e as atitudes das crianças com desenvolvimento típico. Nesta investigação, foram identificadas três crianças com perturbação global do desenvolvimento e três crianças com perturbação do espectro do autismo.

Do mesmo modo, Di Blasi (2019) no seu estudo realizado no Estado do Rio de Janeiro revelou que não existe uma relação entre o tipo de NEE e as atitudes de 123 crianças com desenvolvimento típico que integravam a amostra.

Ainda no Brasil, Argolo não encontrou uma relação entre o tipo de NEE e as atitudes de 75 crianças com desenvolvimento típico.

No estudo longitudinal de Lin et al. (2019), participaram 501 crianças de educações pré-escolares inclusivas (288 rapazes e 213 raparigas), sendo 40% (N = 200) dessas crianças com algum tipo de NEE consideradas leves e moderadas. Este estudo teve como objetivo investigar as redes sociais em situações de jogos no contexto de sala de aula. Os resultados mostraram que as crianças com e sem NEE interagiram significativamente entre si. Entretanto, as crianças com NEE apresentaram mais dificuldades na criação de redes sociais em comparação com os pares com desenvolvimento típico, devido ao impacto das suas habilidades de autorregulação, mediada pela linguagem pragmática, durante as interações lúdicas. Os autores sugerem a importância de os educadores estimularem as interações sociais por meio da exposição a ambientes inclusivos. Desta forma, desenvolver-se-ão as competências de linguagem pragmática e de autorregulação necessárias para a diminuição da exclusão académica e social, a curto e longo prazo.

Da mesma maneira, Kesäläinen et al. (2019) verificaram, na Finlândia, que a linguagem e a autorregulação possuem uma relação com as interações sociais. Os investigadores afirmaram que todas as crianças, com e sem NEE, em idade pré-escolar, devem receber apoio na autorregulação, pois tem um impacto na concentração nos momentos de interação social, nas habilidades cognitivas, e nas atividades.

A investigação de base mista de Ferreira et al. (2017), sobre aceitação social e rede social, sugere que as crianças com NEE mais severas se encontram em maior risco de rejeição social e isolamento, comparativamente com as crianças com NEE ligeiras. De facto, o que se evidencia é que, de maneira geral, as crianças com algum tipo de atraso no desenvolvimento sentem dificuldades ao nível da competência social em que pese a capacidade de estabelecer amizades recíprocas durante o período da primeira infância (Freeman & Kasari, 2002; Gomes, 2019; Margalit, 2004). Além disso, estes fatores podem estar associados à ausência de conhecimento das crianças sobre os aspetos que englobam as

especificidades da NEE, o estereótipo social que carrega, e a falta de contacto prévio com alguém que tenha NEE (Bigler & Liben, 2007).

Relativamente à variável **reconhecimento dos tipos de NEE**, Diamond, Soo-Young e Tu (2008) determinaram, pela análise de artigos, que as crianças em idade pré-escolar têm consciência das NEE sensoriais e motoras, e da forma como elas afetam algumas habilidades, com base nas suas experiências de vida.

Favazza e Odom (1996) verificaram, no seu estudo com crianças da educação pré-escolar, que estas percebem os diferentes tipos de NEE por meio de atributos observáveis (e. g., muletas e cadeiras de rodas), pela incapacidade de execução de tarefas, ou por características perceptíveis, como a surdez e a cegueira.

Diamond, Furgy e Blass (1993) efetuaram uma investigação longitudinal de metodologia quantitativa com crianças que frequentavam a educação pré-escolar com três e quatro anos de idade. Foi constatado que as crianças com três anos de idade não souberam diferenciar os pares com e sem NEE. As crianças com quatro anos de idade, que foram sensibilizadas em relação aos tipos de NEE existentes e em relação ao conceito de diversidade, mostraram melhores resultados, dando mostras de uma consciência realista sobre as NEE.

Na Grécia, Tsakiridou e Polyzopoulou (2019) exploraram as atitudes de 396 crianças da educação pré-escolar (188 rapazes e 208 raparigas) em relação aos pares com NEE. Foram realizadas entrevistas por meio do instrumento revisto *The Primary Students Survey of Handicapped Persons* (PSSHP, Esposito & Peach, 1983). Os resultados mostraram que o conceito de NEE está diretamente relacionado com uma baixa mobilidade, capacidade física, e uma utilização de equipamentos específicos relacionados com problemas motores. Alguns participantes relataram que recebem informações de adultos (pais, professores e profissionais da saúde) e da televisão, mas grande parte afirmou não ter conhecimento das limitações que os pares com diferentes tipos de NEE possuem. Grande parte dos participantes expressaram sentimentos de simpatia, empatia, altruísmo, ajuda, e amor pelos pares com NEE; apesar disso, apenas uma quantidade mínima deles mantém relações de amizade.

Entretanto, Zakai-Mashiach, Ziv e Dromi (2017) investigaram, em Israel, as habilidades implícitas na Teoria da Mente em crianças da educação pré-escolar com desenvolvimento típico, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Os resultados mostraram que as crianças com três e quatro anos expressam melhor a compreensão dos estados mentais dos pares com perturbação do espectro do autismo. Os mesmos autores sugerem que o interesse social espontâneo em relação aos pares com

perturbação do espectro do autismo está relacionado com o nível de desenvolvimento em que os participantes se encontravam, bem como com a sua inclusão na educação pré-escolar.

Os estudos de pesquisa-ação que utilizaram intervenções por meio do fornecimento de informações num curto período sobre as NEE, nomeadamente livros, discussões orientadas, ou atividades de simulação, obtiveram resultados positivos e, conseqüentemente, foram percebidas diferenças positivas diretas nas atitudes das crianças analisadas (Codeço, 2014; Han et al., 2006; Krahé & Altwasser, 2006; Ostrosky et al., 2015).

Contrariamente, Marques (2012) desenvolveu uma pesquisa-ação com 21 crianças com desenvolvimento típico num grupo da educação pré-escolar com duas crianças com NEE incluídas, na zona rural de Braga. Evidenciou-se que as atividades realizadas com as crianças com desenvolvimento típico proporcionaram a compreensão sobre os direitos das crianças com NEE e sobre como interagir socialmente com elas numa relação de amizade e ajuda, o que se traduziu, assim, em respostas verbais de aceitação em relação aos pares com NEE. No entanto, as atitudes observadas mostraram contradições nos discursos destas crianças, pelo facto de continuarem a excluir socialmente as crianças com NEE.

Do mesmo modo, as investigações mostram que a variável **contactos prévios** é um indicador de atitudes positivas acerca da inclusão nos ambientes de sala de aula e no recreio (Yu, Ostrosky & Fowler, 2015). Porém, os resultados dos estudos encontrados são imprecisos.

MacMillan et al. (2014) reviram sistematicamente os estudos publicados entre os anos de 1966 e 2011. Dentre os 35 estudos incluídos nesta revisão, 16 relataram uma associação positiva significativa entre a quantidade de contacto de crianças com pessoas com NEE e as suas atitudes.

Di Blasi (2019) verificou que os dados do seu estudo mostraram que somente 35% das crianças mantinha uma convivência com crianças com NEE noutros contextos, enquanto 65% não tinha oportunidades de convivência para além da educação pré-escolar. Entretanto, as análises estatísticas não evidenciaram diferenças entre as atitudes das crianças que interagem e as que não interagem noutros contextos externos à escola.

Um resultado semelhante foi encontrado por Camelo (2019), em que 33% das crianças possuía convivência com os pares com NEE noutros contextos externos ao seu grupo da educação pré-escolar. Apesar disso, os dados estatísticos não demonstraram uma relação entre as atitudes e as interações em ambientes externos à escola.

Em Portugal, Loio (2018) utilizou o instrumento de recolha de dados *Acceptance Scale for Kindergarten-Revised* - ASK-R, desenvolvida por Favazza e Odom (1996, 1999), que adaptou para a realidade portuguesa, e utilizou a escala “Aceitação de Inclusão em Atividades de Crianças com Incapacidades”, de Hong, Kwon e Jeon (2014). Participaram do estudo 123 crianças com desenvolvimento típico, de educações pré-escolares inclusivas e não-inclusivas, com idades entre os quatro e seis anos. Concluiu-se que o contacto prévio com as crianças com NEE traduz-se em atitudes mais positivas em comparação com as crianças que não mantêm esse contacto.

Entretanto, Dimitrova-Radojichikj e Chichevska-Jovanova (2018) avaliaram as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com problemas motores, deficiência intelectual, e desenvolvimento típico. Participaram do estudo 53 crianças da Macedónia, com idades entre os quatro e seis anos, sendo que metade delas (50.9%) conviveu anteriormente com alguma criança com NEE. Quando questionadas sobre a sua disposição para interagirem com um par com NEE, responderam de forma menos positiva em comparação com as interações com os pares com desenvolvimento típico.

Sousa (2014) verificou uma predisposição das crianças para a escolha de pares com desenvolvimento típico em detrimento das crianças com problemas motores ou com deficiência intelectual para manterem uma relação.

Hacıbrahimoğlu e Ustaoglu (2020) aplicaram o instrumento *Acceptance Scale for Kindergarten-revised* – ASK-R (Favazza & Odom, 1996, 1999) numa amostra de 144 crianças com desenvolvimento típico (79 rapazes e 76 raparigas), em 10 educações pré-escolares inclusivas e não-inclusivas na província de Giresun (Turquia). A análise dos dados mostrou a média de 14.69 concluindo que existe a aceitação de pares com NEE. Não houve diferença significativa entre as crianças em contextos inclusivos e não-inclusivos ($t(142) = .28, p > .05$), sugerindo que a inclusão de uma criança com NEE não é suficiente para garantir a aceitação pelos seus pares.

Em consonância, o estudo misto de Hong et al. (2014), com 94 crianças da educação pré-escolar, em que 23% delas estudava em turmas inclusivas, não detetou uma relação entre os contactos prévios e a intenção de incluir os pares com NEE nas brincadeiras.

Fatores Ambientais

A família é o agente principal no desenvolvimento das crianças a nível individual e social, pois promove aprendizagens culturais, valores, atitudes, habilidades e, assim, influencia e modela comportamentos e características psicológicas (Del Prette & Del Prette, 2011; Dessen & Silva, 2004).

Desta forma, iniciar-se-á este tópico pela variável **atitudes dos pais** de crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão de crianças com NEE, pois eles exercem uma influência no ensino de estereótipos positivos ou negativos no relacionamento com a diversidade social (Diamond & Huang, 2005).

Em Portugal, Correia (2018) realizou um estudo de método quantitativo, utilizando a escala *Parental Attitudes Towards Kindergarten Inclusion Scale* (PATKIS), adaptada de Tafa e Manolitsis (2003). Participaram 153 pais de crianças, com filhos com idades dos três aos cinco anos, que frequentavam educações pré-escolares do sistema público e de Instituições Particulares da Segurança Social, no concelho de Barcelos. Dentre os pais, 11 afirmaram ter filhos com algum tipo de NEE. A análise dos dados evidenciou uma maior concordância com a inclusão nos pais com habilitações académicas nas categorias profissionais de trabalho, como professor, profissional de saúde, ou bancário. Além disso, os pais que possuem filhos em Instituições Particulares da Segurança Social, e a existência de crianças com NEE no grupo da educação pré-escolar dos seus filhos, apresentaram atitudes positivas quanto à inclusão.

No Líbano, ElZein (2009) entrevistou 15 pais de crianças com NEE relativamente às suas atitudes e percepções sobre a inclusão escolar. De maneira geral, os entrevistados perceberam que a inclusão proporciona aspetos positivos para os filhos, nomeadamente o aprimoramento social e académico. Entretanto, perceberam que os anos iniciais são melhores para a inclusão, por promoverem oportunidades iguais de socialização entre os alunos. Além disso, defenderam que a idade das crianças com desenvolvimento típico pode influenciar as atitudes relacionadas com o tipo de NEE dos pais.

Na Macedónia, Dimitrova-Radojichikj e Chichevska-Jovanova (2014) realizaram uma investigação de base quantitativa, em que utilizaram um questionário com uma escala de avaliação do tipo *likert*. Participaram 88 pais de crianças da educação pré-escolar e do primeiro ciclo com desenvolvimento típico. As autoras obtiveram resultados significativamente positivos acerca da inclusão de crianças com NEE por parte dos pais de crianças da educação pré-escolar, comparativamente com os obtidos junto de pais de crianças do primeiro ciclo.

O estudo de Peck et al. (2004) avaliou as percepções de inclusão de 389 pais de crianças com desenvolvimento típico em seis escolas do primeiro ciclo dos Estados Unidos, que incluíam crianças com NEE, como, deficiência intelectual, perturbação do espectro do autismo, paralisia cerebral, e trissomia 21. Os participantes responderam a inquéritos com perguntas abertas e fechadas. De maneira geral, os pais mostraram percepções positivas relativamente aos impactos da inclusão no desenvolvimento social e emocional dos filhos com desenvolvimento típico. Além disso, 78% relataram que matriculariam novamente os filhos em escolas inclusivas.

Apesar disso, uma minoria dos pais entrevistados demonstrou uma preocupação relativamente ao tempo despendido pelos educadores e auxiliares com a criança com NEE que possui dificuldades nas competências sociais, pelo facto de estarem na maior parte do tempo atentos às suas necessidades em detrimento das crianças com desenvolvimento típico (Peck et al., 2004). Outros estudos também referem preocupações ao nível do gerenciamento do tempo, da qualidade, e da qualificação dos educadores para o ensino das crianças, com e sem NEE, que frequentam a educação pré-escolar (deBoer, Pijl & Minnaert, 2010; Leyser & Kirk, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2008).

No estudo de Sira, Maine e McNeil (2018), foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, com perguntas semiestruturadas, para entrevistar sete pais de crianças com desenvolvimento típico matriculadas na educação pré-escolar. As crianças com NEE foram diagnosticadas com perturbação do espectro do autismo, dificuldades comportamentais, atrasos de fala e perturbação da hiperatividade e défice de atenção. A maioria dos pais relatou que conversam com os seus filhos acerca da importância de respeitar e tratar como amigos todas as crianças, independentemente de terem ou não NEE.

Reis et al. (2020) verificaram que a grande maioria dos pais (63.8%) sensibilizava os filhos sobre as pessoas com NEE, enquanto 34.9% não sensibilizava.

Sousa (2018) encontrou resultados semelhantes, pois não verificou correlações nas variáveis sensibilização dos pais e atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE.

Da mesma forma, Argolo (2019) não encontrou correlações entre a sensibilização dos pais e as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE.

Relativamente à variável **qualificação profissional dos educadores de infância** no âmbito da inclusão, Guralnick (2005) afirma que os educadores possuem uma grande responsabilidade na inclusão bem-sucedida das crianças com NEE. Para que se alcance o sucesso na inclusão, é crucial que

o educador possua uma visão positiva e que adote a política vigente no programa de inclusão da escola (Adderley et al., 2015).

Porém, mesmo que os educadores de infância tenham atitudes positivas sobre a inclusão, alguns encontram desafios relacionados com a sua implementação, como a falta de recursos materiais, a falta de tempo para elaborar as adaptações, e a dificuldade em cumprir as exigências do sistema educacional (Sokal & Sharma, 2017; Mieghem et al., 2018). Além disso, Protic-Gava et al. (2018) percebem uma carência na formação contínua e no apoio de especialistas da Educação Especial para proporcionar uma inclusão bem-sucedida.

A investigadora Ispas (2020) realizou um estudo no distrito de Caras-Severin (Roménia), com 174 professores (58 educadores do ensino primário e pré-escolar; 58 professores do ensino secundário; e 58 professores de educação superior e profissional). O estudo consistiu em identificar a perceção dos professores sobre a importância da formação profissional no âmbito da Educação Inclusiva nos últimos cinco anos. Verificou-se que a maioria dos professores consideram muito importante a formação contínua, destacando como preferencial a leitura de referências bibliográficas no âmbito da Educação Inclusiva e a participação em sessões de formação.

Contrariamente, Lopes (2012) realizou no Brasil entrevistas semiestruturadas com quatro educadoras de infância de três salas de educação pré-escolar. Nenhuma das participantes possuía formação em Educação Especial ou em Educação Inclusiva, sendo o primeiro ano em que tinham alunos com NEE no seu grupo da educação pré-escolar. A falta de especialização nestas áreas e a ausência de apoio pedagógico foram reveladas nas entrevistas como obstáculos às práticas de inclusão em sala de aula, interferindo negativamente nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE. Este facto foi evidenciado pela investigadora nos momentos em que foram observadas atitudes de superproteção, receios, e cansaço físico, por parte destas educadoras. Assim, as crianças com NEE passavam a maior parte do tempo excluídas do seu grupo nas brincadeiras livres, devido à ausência da mediação de um adulto.

Da mesma maneira, Barboza (2019) observou, numa educação pré-escolar no Brasil, que a ausência de formação contínua dos educadores de infância e profissionais de apoio no âmbito da Educação Inclusiva interferiu na qualidade das brincadeiras e interações da criança com problemas motores e seus pares. Estes educadores relataram dúvidas quanto às metodologias utilizadas para a inclusão, o que se refletia em insegurança nas suas práticas.

Hamid, Alasmari e Eldood (2015) realizaram um estudo de metodologia analítica descritiva, com o objetivo de perceber as atitudes de 120 estudantes de cursos de graduação, com idade de 23,7 anos,

em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Os estudantes pertenciam às áreas de Educação Especial (N = 40), de Educação Artística (N = 40), e de Educação Física (N = 40), da Universidade de Jazan (Arábia Saudita). Os resultados revelaram atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, de forma que a idade e o nível de escolaridade não influenciaram as atitudes destes estudantes.

No Reino Unido, os educadores recém-formados pela Universidade relataram atitudes positivas relativamente a uma carreira no campo da Educação Inclusiva. Entretanto, as crianças com dificuldades emocionais e comportamentais preocupavam-nos mais do que as crianças com outro tipo de NEE (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Ainda em Portugal, Sousa (2018) detetou que as educadoras de infância do seu estudo tinham experiência no âmbito da inclusão de crianças com NEE. Entretanto, os resultados estatísticos demonstraram que não existe uma correlação entre a experiência das educadoras e as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com NEE.

Na cidade de Sintra (Portugal), Joaquim (2011) realizou entrevistas semiestruturadas com 20 educadoras de infância com experiência em inclusão. A maioria das respostas revelou que as participantes são a favor da inclusão, pois o convívio entre os pares com e sem NEE possibilita a aprendizagem e o respeito pela diversidade. As participantes percebem que as suas práticas educativas são aprimoradas pela inclusão, pelo facto de procurarem formações para poderem proporcionar um trabalho diferenciado.

Por último, na variável **influência dos educadores de infância** nas atitudes das crianças com e sem NEE tem-se verificado que existe uma tendência das crianças com NEE para passarem a maior parte do tempo do recreio na companhia dos educadores, dos auxiliares, ou dos funcionários da escola (Woolley et al., 2005).

Na investigação de Harper e McCluskey (2003), foram observadas as interações nas atividades livres, durante o período de oito meses, de vinte e quatro crianças da educação pré-escolar, entre as quais quatro com trissomia 21, duas com atrasos da fala, três com perturbação do espectro do autismo, uma com perturbação da hiperatividade e défice de atenção, e duas com perturbação global do desenvolvimento. Na análise dos dados codificados, foi detetado que a probabilidade de as crianças com NEE iniciarem uma interação com os educadores de infância era maior do que com os pares com desenvolvimento típico. Este estudo é consistente com a investigação observacional de Koegel et al.

(2001) com crianças com perturbação do espectro do autismo da educação pré-escolar, cujos resultados mostraram maiores interações com os adultos ao invés dos pares com desenvolvimento típico.

Em Lisboa (Portugal), Aguiar (2011) utilizou a “Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas para Educadores”, de R. A. McWilliam, para a recolha de dados sobre o envolvimento das crianças com NEE nas rotinas de creche. A amostra consistiu em 29 crianças, sendo 20 crianças com desenvolvimento típico e nove crianças com NEE (trissomia 21, síndrome de noonan, multideficiência, multiparalisia, paralisia cerebral, e perturbação global do desenvolvimento). Os dados codificados evidenciaram que as crianças com NEE estão envolvidas nas atividades com seus pares, embora os valores sejam significativamente mais elevados em relação ao envolvimento com os educadores de infância, com os auxiliares, ou com os terapeutas. Os investigadores acreditam que este resultado está relacionado com as necessidades pessoais que configuram o tipo de NEE que a criança apresenta.

Harper e McCluskey (2003) sugerem que, nas atividades livres, os educadores de infância devem limitar a sua participação, adotando uma abordagem não diretiva, intervindo somente como mediadores, fornecendo instruções diretivas ou quando a criança está a brincar sozinha. Ao evitar iniciar as interações, o educador promoverá o relacionamento entre os pares com e sem NEE.

Além disso, dependendo do tipo de NEE, algumas crianças podem brincar de maneira diferente dos colegas com desenvolvimento típico, adotando comportamentos lúdicos mais simples, menos diversos, e até mesmo repetitivos. Assim, sugere-se que os educadores de infância prestem atenção às particularidades de cada criança com NEE. Por exemplo, a criança com perturbação do espectro do autismo pode precisar de apoio ao nível da atenção conjunta, de aprender habilidades sociais, e de receber intervenção ao nível do jogo simbólico (Frey & Kaiser, 2010; Meyer & Ostrosky, 2016; Wong & Kasari, 2012).

Kwon, Elicker e Kontos (2011) observaram que, quando o desenvolvimento das habilidades sociais era um dos objetivos do PEI, os educadores adotaram estratégias que beneficiaram oportunidades de interação mais positivas e uma maior espontaneidade na relação entre os pares, nomeadamente a modelação, o reforço, e o ensino direto.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentar-se-á o conjunto de orientações metodológicas utilizadas no estudo. Assim, delimitar-se-á o estudo numa perspetiva metodológica quantitativa. Posteriormente, definir-se-á o desenho do estudo, descrevendo a amostra, o instrumento de recolha de dados, e a recolha e os procedimentos adotados. Por fim, identificar-se-ão os métodos de análise e tratamento dos dados.

Para promover uma melhor compreensão do estudo, procurou-se explicitar, de maneira descritiva, a divulgação sequencial do procedimento investigativo, partilhando as decisões tomadas e as etapas percorridas.

1. Opção Metodológica e a Sua Fundamentação

Natureza do Estudo: Metodologia Quantitativa

A opção metodológica escolhida para o estudo é de natureza quantitativa, uma vez que foi utilizado o inquérito que analisou, numa amostra alargada, as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, em relação com os pares com NEE incluídos na educação pré-escolar.

A investigação quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, desde a recolha de informações até ao tratamento destas, recorrendo à utilização de técnicas estatísticas simples ou complexas para garantir a precisão daquilo que está a ser examinado. Possui um plano de investigação estruturado e inalterável (Coutinho, 2014; Prodanov & Freitas, 2013).

A realidade social é estudada sob a perspetiva hipotético-dedutiva, e os seus resultados são passíveis de generalizações, já que tenciona prever, explicar, controlar e regularizar os fenómenos com objetividade. Desta forma, permite que o conhecimento seja útil e valioso, pois abrange uma amostra extensa; e o investigador adota uma postura neutra e distante do objeto de estudo para que a investigação alcance resultados realistas (Almeida & Freire, 2007).

Considerando que a presente pesquisa tencionou descrever as características de uma determinada população (crianças da educação pré-escolar) e estabelecer uma relação entre as variáveis, podemos classificá-la como sendo do tipo descritivo. Segundo Prodanov e Freitas (2013), uma investigação descritiva possibilita descrever e analisar as interações entre as variáveis, perceber e

organizar as informações sobre a amostra, e interpretar as particularidades das atitudes e dos comportamentos dos indivíduos.

Questão de Investigação e Objetivos do Estudo

Considera-se que a inclusão bem-sucedida ocorre quando os alunos com NEE participam, aprendem, desenvolvem competências, e são envolvidos no grupo de pares em que estão inseridos (Brandão & Ferreira, 2013; Dias et al., 2016). Por esta razão, os estudos afirmam que a inclusão está relacionada com a aceitação dos pares com desenvolvimento típico, que se traduz no estabelecimento de relações próximas ou de amizade (Odom & Schwartz, 2007).

Considerando esta evidência, e também o facto de existir uma diversidade de estudos inconsistentes em seus resultados em Portugal centrados na opinião das próprias crianças acerca da inclusão, o presente estudo pretendeu responder à seguinte questão de investigação: *Que atitudes as crianças com desenvolvimento típico demonstram perante a inclusão de uma criança com NEE, no seu grupo de educação pré-escolar?*

A questão de investigação formulada surge da necessidade de compreender as atitudes das crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de pelo menos uma criança no seu grupo de pares. O conjunto de dados recolhidos neste estudo serão importantes como contributo no âmbito da inclusão no grupo na educação pré-escolar, com o propósito de encontrar os benefícios dessa inclusão para as crianças com e sem NEE, bem como perceber as fragilidades que ainda permeiam a Educação Inclusiva, para permitir adequar as práticas das educadoras de infância e dos pais envolvidos nos processos de inclusão.

Neste sentido, e assumindo-se a relevância do estudo em questão, foi definido como finalidade do mesmo: *Identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, em relação à aceitação dos seus pares com NEE incluídos na rede pública da educação pré-escolar, no distrito de Braga.*

Delimitando a finalidade deste estudo, enumeraram-se os objetivos para prosseguir com a presente investigação. Os objetivos prendem-se com os conhecimentos e com a compreensão da realidade estudada. São, portanto, objetivos deste estudo:

- 1- Analisar a influência do sexo nas atitudes das crianças inquiridas;
- 2- Analisar a influência do tipo de NEE nas atitudes dos inquiridos;

- 3- Analisar a influência de variáveis socioprofissionais das educadoras de infância nas atitudes das crianças inquiridas;
- 4- Analisar a influência da variável interação com crianças com NEE, noutros contextos externos à escola, nas atitudes das crianças inquiridas;
- 5- Analisar a influência dos pais na sensibilização das crianças com desenvolvimento típico em relação à aceitação das crianças com NEE.

Hipóteses de Investigação

Considerando os objetivos formulados, a finalidade da investigação, e a necessidade de obter informações adicionais, definiram-se as hipóteses de investigação. O conjunto de hipóteses foi organizado consoante as características das principais variáveis do estudo, como sejam as características sociodemográficas dos participantes, as características profissionais dos educadores, e as variáveis de contexto. Assim, as hipóteses formuladas são as seguintes:

Hipótese 1: As atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão diferem em função do sexo;

Hipótese 2: As atitudes das crianças com desenvolvimento típico estão relacionadas com os diferentes tipos de NEE das crianças no seu grupo de educação pré-escolar;

Hipótese 3: As pontuações na Escala de Atitudes para a Inclusão variam em função da formação das educadoras de infância em Educação Especial;

Hipótese 4: Os anos de experiência na inclusão de crianças com NEE do educador titular do grupo está relacionado com as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE;

Hipótese 5: A variável interação com crianças com NEE, noutros contextos externos à escola, influencia as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE;

Hipótese 6: A sensibilização por parte dos pais acerca das NEE influencia as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com NEE.

Definição e Estatuto das Variáveis

Caracterizam-se como variáveis as qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos ou situações que são passíveis de mudanças. Podendo ser mensuradas, manipuladas ou controladas, a nível metodológico classificam-se como dependentes, independentes ou estranhas (Almeida & Freire, 2007).

Para o presente estudo, foram consideradas as variáveis dependentes e independentes. As variáveis independentes são manipuláveis, definindo-se como uma situação, característica ou fenómeno em que o seu efeito é delineado pelo investigador. Já as variáveis dependentes estão relacionadas com a manipulação da variável independente pelo investigador, quando ele aplica, suprime ou modifica esta variável (Coutinho, 2014).

Portanto, configuram-se como **variáveis dependentes** o conjunto dos 18 itens que constituem a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017).

Tendo em conta o levantamento bibliográfico realizado, são classificadas como **variáveis independentes** o sexo das crianças; o tipo de NEE; a qualificação e a experiência das educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE; a sensibilização por parte dos pais em relação às crianças com NEE; e a interação com crianças com NEE noutros contextos externos à escola.

2. Desenho do estudo

Amostra do Estudo

Tratando-se de um estudo quantitativo, o número de participantes é importante, para que os dados possam ser passíveis de generalização de uma realidade (Coutinho, 2014). Para tanto, a seleção dos participantes foi definida consoante os **critérios de seleção** que compõem a finalidade do estudo, como sejam: a) as crianças com desenvolvimento típico devem ter cinco anos; b) as crianças com desenvolvimento típico devem estar inseridas num contexto da rede pública da educação pré-escolar; c) as crianças com desenvolvimento típico devem ter, pelo menos, uma criança com NEE incluída no seu grupo da educação pré-escolar.

Deste modo, a amostra do presente estudo é constituída por 340 crianças de ambos os sexos com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, incluídas na rede pública da educação pré-escolar no distrito de Braga, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020.

Caracterização e Organização do Instrumento de Recolha de Dados

O instrumento utilizado neste estudo foi a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017), que resultou da adaptação de *The Acceptance Scale for Kindergartners Revised* - ASK-R, desenvolvido por Favazza e Odom no ano de 1996 e revisto em 2014.

O *The Acceptance Scale for Kindergartners Revised* resulta da adaptação da escala de Voltz (1980) às crianças da educação pré-escolar, pois é uma escala bem construída, psicometricamente válida, e com provas claras de confiabilidade e validade. A ASK-R foi desenvolvida para analisar as atitudes das crianças da educação pré-escolar com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE.

Rodrigues e Pereira (2017) adaptaram para a língua portuguesa o *The Acceptance Scale for Kindergartners Revised*, com as devidas autorizações dos autores. As investigadoras procuraram manter a fidelidade do instrumento original por meio de uma retroversão executada por um profissional bilingue nativo da América do Norte.

A “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais”, por Rodrigues e Pereira (2017), foi escolhida para a recolha dos dados deste estudo, pois a análise das Propriedades Psicométricas do instrumento, nomeadamente a fiabilidade e a validade, demonstraram valores consistentes.

O instrumento obteve uma boa avaliação da consistência interna a nível da fiabilidade, apresentando um coeficiente *Alpha de Cronbach* (α -Alpha) de .85, ou seja, próximo de Muito Bom para os 18 itens do instrumento (Rodrigues & Pereira, 2017). Este resultado revelou o *Alpha* superior ao constructo original do instrumento (Favazza & Odom, 1996), que obteve o valor considerado minimamente aceitável de .79.

O instrumento abrange três domínios do constructo das atitudes, nomeadamente o Domínio Cognitivo, o Domínio Afetivo, e o Domínio Comportamental. Os itens estão divididos por conjuntos correspondentes a cada domínio, e as respostas são classificadas como positiva, negativa, ou neutra (Tabela 6).

Domínio Cognitivo

Pertence a este domínio a Questão da Entrevista: *O que significa ter uma Necessidade Educativa Especial/Deficiência?* Por meio desta questão, o investigador procura suscitar a percepção das crianças acerca de uma pessoa com NEE, que pode ser correta ou incorreta.

Domínio Afetivo

Fazem parte deste domínio o conjunto de itens do instrumento: 1, 2, 3, 9, 10, 15 e 17. As perguntas enquadram-se nos aspetos do convívio e da experiência direta com os pares com NEE, que podem gerar sentimentos confortáveis, desconfortáveis, de satisfação, ou de descontentamento.

Domínio Comportamental

Está configurado por dois conjuntos de itens, classificados como itens comportamentais (com perguntas sobre as Atitudes do presente ou do passado): 4, 7, 11, 12, 13, 16, 18; e itens de conteúdo Comportamental (com perguntas de intenção): 5, 6, 8, 14.

Tabela 6

Conjunto de Itens da “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017, p. 35-36)

	Pergunta da Entrevista	Componente do constructo das Atitudes
Pergunta da Entrevista	O que significa ter uma Necessidade Educativa Especial/Deficiência?	Cognitivo
Item	Perguntas da Escala	Componentes do constructo das Atitudes
1	Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?	Afetivo
2	Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?	Afetivo
3	Gostavas de ajudar a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar?	Afetivo
4	Brincas com outras crianças que são diferentes de ti?	Comportamental
5	Brincavas com uma criança que não consegue andar?	Comportamental
6	Brincavas com uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	Comportamental
7	Já ajudaste alguém com algum tipo de Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	Comportamental
8	Falavas com uma criança que tivesse uma Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	Comportamental

Tabela 6

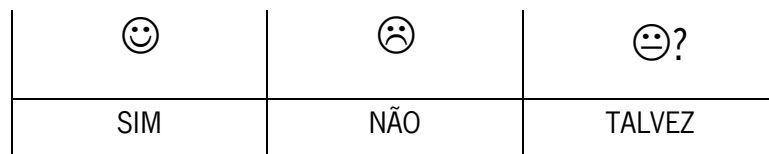
Conjunto de Itens da “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017, p. 35-36) (Continuação)

Item	Perguntas da Escala	Componentes do constructo das Atitudes
9	Gostavas de brincar com uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	Afetivo
10	Tens algum amigo/a com algum tipo de Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	Afetivo
11	Às vezes chamas “idiota”, “tolo” ou “pateta/estúpido” a outras crianças?	Comportamental
12	Brincas com alguém que tem Deficiência/dificuldades/necessidades especiais?	Comportamental
13	Alguma vez falaste com uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	Comportamental
14	Mudavas de lugar ou de cadeira se uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais se sentasse a teu lado?	Comportamental
15	Gostavas de ser amigo/a de uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	Afetivo
16	Às vezes és mau/má para as outras crianças?	Comportamental
17	Gostavas de passar o intervalo ou o recreio com uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	Afetivo
18	Às vezes pegas/provocas crianças com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	Comportamental

A resposta aos diferentes itens do instrumento configura-se com uma escala do tipo *likert* que tem por base um modelo com três imagens que expressam as opções de resposta: Sim, Não e Talvez (Figura 1).

Figura 1

Modelo de resposta aos itens da “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017)



A aplicação do instrumento foi modificada do modelo original de Favazza e Odom (2014), onde as crianças respondem às perguntas do investigador por meio de cartões coloridos. Este método mostrou-se ineficaz no pré-teste realizado por Rodrigues e Pereira (2017), pelo facto de a sua aplicação ser individual, ter longa duração (vinte minutos), e exigir demasiada atenção, resultando na dispersão da atenção da criança.

Deste modo, Rodrigues e Pereira (2017) optaram pela substituição do modelo dos cartões coloridos pelo modelo de respostas por meio de raquetes, em que as crianças levantam a raquete com a cara correspondente à sua resposta (sim, não ou talvez) (Figura 2).

Figura 2

Raquetes de resposta aos itens da “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017)



O instrumento possui uma folha de instrução para as crianças, em que o investigador coloca as seguintes perguntas (Rodrigues & Pereira, 2017, p. 1):

1. Vou jogar contigo hoje ao jogo das caras. Queres jogar?
Se a criança disser que não: Tudo bem, podemos continuar com as atividades da sala.
Se a criança disser que sim, continuar da seguinte forma:
2. Boa! Vou gostar de jogar contigo! Podes escolher, queres:
A) responder às perguntas, dizendo-me a resposta? Ou queres
B) responder às perguntas, apontando para uma das caras?

Após a resposta a essas perguntas, o investigador simula o jogo por meio de três perguntas de exemplo que devem ser respondidas por todas as crianças. Esta etapa tem a finalidade de averiguar se as crianças perceberam como o jogo funcionará. As perguntas são as seguintes (Rodrigues & Pereira, 2017, p. 1):

1. És mais alta/o que uma casa?
2. Hoje almoças aqui com os teus colegas?
3. Amanhã vais estar doente?

O investigador poderá simular o jogo novamente quando as perguntas não forem percebidas pelas crianças e para sanar as dúvidas. Aproveita-se para explicar que não existem respostas certas ou erradas, pois não se trata de uma competição. Se alguma criança recusar participar, demonstrar desconforto, stresse e/ou ansiedade, o investigador pergunta-lhe se deseja retirar-se naquele momento do processo e demonstra abertura caso a criança queira jogar noutro momento.

O instrumento é apresentado às crianças em pequeno grupo (com quatro participantes), em forma de jogo, recebendo cada criança três raquetes de resposta. O grupo de crianças deve responder em simultâneo após o sinal verbal do investigador, para evitar a influência de respostas entre os pares. O tempo de duração da aplicação do instrumento está calculado em vinte minutos.

Rodrigues e Pereira (2017) verificaram que os termos utilizados para referir-se às crianças com NEE durante a aplicação do instrumento varia de acordo com cada educadora titular do grupo de educação pré-escolar. Mesmo que estes termos sejam flexíveis e ajustáveis a cada realidade, os resultados não sofrerão interferência, conforme afirma Favazza e Odom (2014). Nesse sentido, aconselha-se conversar com cada educadora sobre o termo utilizado antes da aplicação do instrumento, a fim de evitar quaisquer dúvidas por parte das crianças aquando das perguntas.

Além da utilização do instrumento “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017), desenvolvemos dois questionários sociodemográficos para os educadores e para os pais das crianças com desenvolvimento típico. Esta necessidade surgiu do facto de a literatura consultada referir como importantes outras dimensões que influenciam as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE, nomeadamente a influência das educadoras de infância e dos pais (Georgiadi et al., 2012; Odom, Buysse, & Soukakou, 2012).

O questionário das educadoras de infância abarca questões relacionadas com a idade, qualificação, anos de experiência na educação pré-escolar, e a sua experiência na inclusão de crianças com NEE. O questionário dos pais compreende questões relacionadas com a sensibilização em relação às crianças com NEE e com a interação com crianças com NEE noutros contextos externos à escola.

Recolha de Dados e Procedimentos

Este estudo foi submetido e aprovado pela Subcomissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH), da Comissão de Ética da Universidade do Minho, com o número de identificação CE.CSH 077/2018.

Para a realização desta investigação, foi necessário obter uma autorização da Direção-Geral da Educação (DGE). Foram identificados os Agrupamentos de Escola e respetivos pré-escolares que pertencem ao distrito de Braga, por meio do *site* do Ministério da Educação e das Câmaras Municipais.

Realizou-se o envio de um *e-mail* aos Diretores dos Agrupamentos de Escola com a solicitação da autorização formal do estudo, contendo informações sobre o estudo, os objetivos, as hipóteses, a metodologia, os instrumentos de recolha de dados utilizados, e o Consentimento Informado, Esclarecido e Livre.

De seguida, procedeu-se a ligações telefónicas aos Diretores dos Agrupamentos de Escola, para averiguar se o *e-mail* enviado havia sido recebido e para dar conta da disponibilidade da investigadora para uma reunião presencial, a fim de expor a pertinência do estudo, esclarecer quaisquer dúvidas, e definir os procedimentos de recolha de dados.

Obtivemos resposta dos Agrupamentos de Escola dos concelhos de Póvoa do Lanhoso, Braga, Fafe, Vila Nova de Famalicão, Vila Verde, Guimarães, e Cabeceiras de Basto, totalizando 14 Agrupamentos de Escola.

Depois da autorização final por parte da Direção do Agrupamento de Escola, foi agendada uma reunião com as educadoras titulares de turma, a fim de expor a pertinência do estudo, esclarecer quaisquer dúvidas, e agendar a recolha dos dados.

Nesta reunião, foi solicitado às educadoras titulares de turma o preenchimento do Consentimento Informado, Esclarecido e Livre, e do questionário sociodemográfico. Também foi solicitado que fizessem chegar às famílias o Consentimento Informado, Esclarecido e Livre, e o questionário sociodemográfico.

A fase da recolha de dados decorreu de setembro de 2018 a maio de 2019, e teve continuidade de outubro de 2019 a janeiro de 2020. A duração prolongada do período de recolha de dados deveu-se às dificuldades em obter a colaboração dos Agrupamentos de Escola, pois alguns já estavam com projetos em andamento, e por não possuírem alunos que cumprissem os critérios de inclusão do estudo.

Métodos de Análise e Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados recolhidos decorreu dos modelos da estatística descritiva e inferencial. Realizou-se a codificação de todas as variáveis independentes e dependentes que, seguidamente, foram inseridas e analisadas por meio da base de dados do *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), na versão 25.0.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados, analisados e discutidos os resultados das recolhas dos dados, tendo por base o conjunto de evidências nesta área.

Será efetuada a apresentação e a caracterização das crianças que integram a amostra do estudo.

De seguida, serão identificados os dados sociodemográficos recolhidos por meio dos questionários enviados às educadoras de infância e aos pais dos grupos de crianças da educação pré-escolar que participaram neste estudo.

Será realizada a análise da validade do constructo do instrumento “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Ensino Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais”, elaborado por Rodrigues e Pereira (2017), para definir quais as dimensões consideradas para a discussão e análise dos resultados, e para a sua futura utilização. Por meio da análise fatorial e da consistência interna do instrumento, pretende-se identificar quais as dimensões que melhor compreendem o estudo e descrever as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE.

Por fim, abordará a análise dos resultados recolhidos, tendo-se em conta a questão de pesquisa e os objetivos que nortearam a presente investigação. Assim sendo, efetuará a verificação e discussão das hipóteses definidas, procurando enriquecer os resultados obtidos por meio do aprofundamento das análises com base em evidências.

1. 1. Apresentação e Caracterização das Crianças que Integram a Amostra do Estudo

A amostra do presente estudo é constituída por 340 crianças, com cinco anos de idade, que frequentam a educação pré-escolar no distrito de Braga. A fim de caracterizar as crianças participantes neste estudo, apresentaremos (Tabela 7) a descrição do seu número em função do número de Agrupamentos de Escolas a que pertencem e dos respetivos Concelhos.

Tabela 7

Caracterização do Número de Crianças por Agrupamentos de Escolas e Concelhos

Concelhos	AE		Grupos		Crianças	
	n	%	n	%	n	%
Póvoa de Lanhoso	1	7.1	2	5.7	23	6.8
Braga	5	35.8	13	37.1	133	39.2
Fafe	1	7.1	3	8.6	22	6.5
Vila Nova de Famalicão	3	21.4	8	22.9	60	17.6
Vila Verde	2	14.3	5	14.3	50	14.7
Guimarães	1	7.1	1	2.9	11	3.2
Cabeceiras de Basto	2	14.3	3	8.6	41	12.1
Total	14	100	35	100	340	100

No distrito de Braga, totalizou-se 14 grupos de Agrupamento de Escolas participantes, divididos pelos concelhos de: Póvoa de Lanhoso (7.1%), Braga (35.8%), Fafe (7.1%), Vila Nova de Famalicão (21.4%), Vila Verde (14.3%), Guimarães (7.1%) e, por fim, Cabeceiras de Basto (14.3%). O estudo não abrangeu todos os Concelhos do distrito de Braga devido a dificuldades em conseguir autorização dos Agrupamentos de Escola dos demais Concelhos em falta.

Em relação aos grupos de crianças da educação pré-escolar, participaram 2 grupos em Póvoa de Lanhoso (5.7%), 13 em Braga (37.1%), 3 em Fafe (8.6%), 8 em Vila Nova de Famalicão (22.9%), 5 em Vila Verde (14.3%), 1 em Guimarães (2.9%), e 3 em Cabeceiras de Basto (8.6%).

Participaram no estudo crianças com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, inseridas nos grupos da educação pré-escolar do distrito de Braga. Das 340 crianças participantes, 155 eram do sexo feminino (45.6%) e 185 eram do sexo masculino (54.4%).

Para participar no presente estudo, um dos critérios era que as crianças com desenvolvimento típico tivessem algum colega com NEE incluído no seu grupo de educação do pré-escolar. Na análise dos dados, identificaram-se diversos tipos de NEE; desta forma, foram categorizadas para que pudessem ser melhor perceptíveis. Após a análise dos manuais de diagnóstico, nomeadamente o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 2013) e o *International Classification of Diseases, 10th Revision* (World Health Organization, 2016), definiram-se 5 categorias (Tabela 8).

Tabela 8*Distribuição da Amostra em Função das Crianças com NEE*

Tipo de Necessidades Educativas Especiais	Crianças com NEE		
	n	n	%
Perturbação do Espectro do Autismo	142	18	42.9
Problemas Neuromotores	29	4	9.6
Problemas Sensoriais	44	5	11.9
Anomalias Genéticas/Cromossômicas	61	8	19.2
Atraso Global do Desenvolvimento	64	7	16.7
Total	340	42	100

Na categoria “Perturbação do Espectro do Autismo”, juntou-se o síndrome de asperger, conforme a nova classificação do DSM-5, totalizando o número de 18 crianças (42,9%).

Pertencem à categoria “Problemas Neuromotores” a deficiência motora, a multideficiência e a hidrocefalia, totalizando 4 crianças (9.6%).

Relativamente à categoria “Problemas Sensoriais”, foram incluídas a deficiência visual e a deficiência auditiva, totalizando 5 crianças (11.9%).

No que se refere à categoria “Anomalias Genéticas/Cromossômicas” foram incluídas as síndromes de joubert, de apert, de dravet e de angelman, assim como a tetralogia de fallot e a doença rara, totalizando o número de 8 crianças (19.2%).

Por fim, foram atribuídas à categoria “Atraso Global do Desenvolvimento” as crianças cujo diagnóstico não está ainda definido ou que possuem algum atraso numa ou mais áreas do desenvolvimento, totalizando 7 crianças (16.7%).

1. 2. Caracterização das Educadoras de Infância que Apoiam as Crianças deste Estudo

Relativamente à caracterização das educadoras de infância, verificou-se que a totalidade (N = 41) das profissionais que apoiam as crianças participantes neste estudo responderam ao questionário enviado.

As educadoras de infância dos grupos da educação pré-escolar tinham idades entre os 45 e os 62 anos, com uma média de idade de 55.45 anos ($DP = 3.85$). Dentre as participantes, 25 das educadoras de infância possuíam apenas a Licenciatura (61%), 13 possuíam a Licenciatura e um curso de especialização (31.7%), e 3 das educadoras de infância possuíam um Mestrado (7.3%).

No que se refere às educadoras de infância com Especialização, o âmbito de estudo foi diversificado, nomeadamente Novas Tecnologias, Administração Escolar, Associativismo Educacional, Educação Visual, e Educação Especial. Por fim, as educadoras de infância apresentaram Mestrado em várias áreas: Ciências da Educação, Expressão Dramática, Plástica e Música, e Sociologia da Educação e Políticas Educativas.

Relativamente aos anos de experiência como educadoras de infância nos grupos da educação pré-escolar, o mínimo foi de 21 anos e o máximo foi de 39 anos, resultando numa média de 31.82 anos ($DP = 4.15$).

No que se refere à experiência no trabalho com crianças com NEE no grupo da educação pré-escolar, 40 participantes responderam positivamente ($DP = 4.15$), com um mínimo de 2 anos de experiência e um máximo de 35 anos de experiência, resultando numa média de 18.63 anos ($DP = 11.98$).

1. 3. Caracterização dos Contextos de Interação e de Sensibilização em Relação às Crianças com NEE

Quanto ao contexto de interação e de sensibilização com as crianças com NEE em outros contextos externos ao grupo da educação pré-escolar, apenas 289 (85%) dos 340 pais responderam ao questionário.

Relativamente à interação com crianças com NEE em outros contextos externos ao grupo da educação pré-escolar, 156 pais afirmaram que a sua criança não tinha esse contacto (45.9%), enquanto 133 pais referiram que as suas crianças tinham esse contacto (39.1%).

No que respeita aos contextos em que as crianças com desenvolvimento típico interagem com as crianças com NEE, um total de 129 pais responderam a esta questão.

Tabela 9*Contextos de Interação com Crianças com NEE*

Contextos	N	%
Amigos	52	40.3
Família	36	27.9
Parque	26	20.2
Outro	9	7.0
Vizinhos	4	3.1
Todos os contextos	2	1.6
Total	129	100

Nas respostas fornecidas pelos participantes (Tabela 9), 52 pais afirmaram que os filhos tinham amigos com NEE (40.3%), 36 tinham algum familiar com NEE (27.9%), e 26 mantinham contacto com os pares com NEE em contexto de parque infantil (20.2%). Das restantes crianças, 9 possuíam contacto em outros contextos (7.0%), 4 com vizinhos (3.1%), e apenas 2 em todos os contextos (1.6%).

Quanto à influência dos pais na sensibilização das crianças com desenvolvimento típico em relação à aceitação das crianças com NEE, 291 pais responderam a esta questão (85.6%), tendo 217 afirmado que fazem essa sensibilização (63.8%), enquanto 74 afirmaram que não sensibilizam os seus filhos (21.8%).

1. 4. Escala de Atitudes Acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com NEE

As análises estatísticas dos resultados da escala de atitudes na educação pré-escolar foram realizadas com recurso ao programa estatístico IBM/SPSS, versão 25.0. Para a validade do constructo do instrumento recorreremos à análise fatorial exploratória e para o estudo da consistência interna dos itens recorreremos ao *Alfa de Cronbach*.

1. 4. 1. Estrutura Fatorial e Consistência Interna da Escala

A análise fatorial exploratória tem o objetivo de identificar as relações entre as variáveis que estão a ser medidas, com o intuito de detetar as variáveis representativas ou agrupá-las em menores itens (Pestana & Gageiro, 2014). Analisando os dados recolhidos no presente trabalho, concluímos que a estrutura fatorial apresentada na versão original do instrumento não se verifica. Neste sentido, após várias análises fatoriais, seguidas de uma Rotação de *Varimax*, em que se tencionou perceber a relevância de cada um dos fatores ou dimensões no resultado final, apresentou-se a versão com um menor número de itens, distribuídos em apenas dois fatores.

O primeiro método utilizado para medir a análise fatorial foi a verificação do coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), para identificar a proporção da variância dos dados que é comum a todas as variáveis (Almeida & Freire, 2007). Mede-se pela regra: valores menores que .50 (inaceitáveis); valores entre .50 e .70 (mediocres); valores entre .70 e .80 (bons); valores maiores do que .80 e .90 (ótimos e excelentes, respetivamente) (Damásio, 2012). Na análise fatorial pelo método dos componentes principais, obtivemos no teste da adequação da amostra um coeficiente Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) de .761.

Seguidamente, aplicou-se o teste de esfericidade de Bartlett para avaliar em que medida a matriz de (co)variância é corresponde a uma matriz-identidade. As matrizes que se correlacionam com elas próprias ($r = 1$) indicam que a análise fatorial não pode ser utilizada, e as que não apresentam correlação entre si ($r = 0$) podem ser utilizadas. Além disso, examina a significância de todas as correlações numa matriz de dados, podendo ser uma matriz favorável ($p < .05$) ou rejeitar a hipótese nula (H_0), quando a matriz de dados corresponde a uma matriz-identidade (Damásio, 2012). No presente estudo, obteve-se um índice estatisticamente significativo no teste de esfericidade de Bartlett com $\chi^2(28) = 318.315$, $p < .001$. Na análise fatorial seguinte com 8 itens retidos, estes distribuíam-se por dois fatores que explicam 47% da variância dos itens: o Fator 1, denominado Comportamentos é formado por 4 itens, e o Fator 2, designado de Atitudes, formado por 4 itens.

O Fator 1, designado por Comportamentos, composto pelos itens 12, 7, 13, 4, refere-se a perguntas sobre atitudes comportamentais inclusivas que as crianças com desenvolvimento típico tiveram no passado ou teriam no presente em relação aos pares com NEE. Exemplificando esse Fator, apresentamos o item 12: *Brincas com alguém que tem Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?* e o item 13: *Alguma vez falaste com uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?* Esses dados podem ser verificados na Tabela 10.

O Fator 2, designado por Atitudes, composto pelos itens 5, 1, 2 e 6 refere-se a perguntas de intenção comportamental, que têm como objetivo identificar em que situações específicas as crianças com desenvolvimento típico teriam comportamentos de inclusão em relação aos pares com NEE. A título de exemplo, temos o item 5 com a seguinte pergunta: *Brincavas com uma criança que não consegue andar?* e o item 1: *Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?*

Tabela 10

Estrutura Fatorial Rotação Varimax

	Componente		h2
	1	2	
12. Brincas com alguém que tem Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	.77		.60
7. Já ajudaste alguém com algum tipo de Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	.68		.47
4. Brincas com outras crianças que são diferentes de ti?	.64		.46
13. Alguma vez falaste com uma criança com Deficiência/ Dificuldades/ Necessidades Especiais?	.66		.43
5. Brincavas com uma criança que não consegue andar?		.72	.54
1. Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?		.67	.44
2. Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?		.66	.44
6. Brincavas com uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?		.56	.36
Valor-próprio do fator	2.43	1.32	
% Variância explicada	30.38	16.50	

Para determinar a fiabilidade do questionário, ou seja, o grau de confiança ou de exatidão que podemos ter na informação obtida, foi analisada a consistência interna dos itens do questionário através do método *Alfa de Cronbach*. A consistência interna dos itens permite-nos definir a proporção ou o grau de uniformidade e coerência entre as respostas dos participantes no estudo. Utiliza-se o coeficiente *Alfa de Cronbach* para calcular o coeficiente de confiabilidade, pois analisa a medição parcial obtida em cada item para averiguar se são consistentes uns com os outros. O *Alfa de Cronbach* varia de 0 a 1, em

que os itens mais consistentes entre si possuem valores próximos de 1; entretanto, quanto maior o instrumento, maior o valor de alfa (α) (Almeida & Freire, 2007; Tuckman, 2012).

Os índices de consistência interna situaram-se em .67 para a Escala total, em .65 para a dimensão dos Comportamentos, e em .58 para a dimensão das Atitudes.

Na tabela 11, é apresentada a estatística descritiva dos itens da escala. Na dimensão dos Comportamentos, verificamos que o valor médio das respostas das crianças é bastante similar, sendo o item 12 “Brincas com alguém que tem Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais” aquele que apresenta a média mais elevada. Na dimensão Atitude, verifica-se a mesma tendência, sendo o item 1 “Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?” a apresentar a média mais elevada.

Tabela 11

Análise Descritiva dos Itens da Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Ensino Pré-escolar de Crianças com NEE

	N	Mín- Max	M	DP
<u>Comportamentos</u>				
12. Brincas com alguém que tem Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	340	0-2	1.51	.79
7. Já ajudaste alguém com algum tipo de Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	340	0-2	1.36	.87
13. Alguma vez falaste com uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	340	0-2	1.16	.90
4. Brincas com outras crianças que são diferentes de ti?	340	0-2	1.49	.79
Total	340	0-8	5.52	2.34
<u>Atitudes</u>				
5. Brincavas com uma criança que não consegue andar?	340	0-2	1.38	.81
1. Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?	340	0-2	1.49	.77
2. Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?	340	0-2	1.23	.82
6. Brincavas com uma criança com Deficiência/Dificuldades/Necessidades Especiais?	340	0-2	1.37	.82
Total	340	0-8	5.47	2.13
Total da Escala	340	1-16	10.99	3.61

1. 5. Testagem de Hipóteses e Discussão

Neste subcapítulo, relativamente à verificação e discussão dos resultados, efetuámos a verificação das hipóteses definidas para a presente investigação. Os resultados foram discutidos de maneira detalhada, relacionando-os com os estudos nacionais e internacionais que investigaram as variáveis correspondentes aos fatores individuais e ambientais, os quais determinam as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com NEE na educação pré-escolar.

Hipótese 1: *As atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão diferem em função do sexo.*

Para testar se existem diferenças nas pontuações da Escala em função das crianças que participaram no estudo serem do sexo masculino ou do sexo feminino procedemos à realização do teste *t-student*. De acordo com Almeida e Freire (2007), utiliza-se o teste t para avaliar se existe uma diferença significativa entre as médias de duas amostras, de maneira a rejeitar ou aceitar uma hipótese nula (H_0) quando a estatística de teste cumpre uma distribuição t de *student*. Para que a média seja significativa, utilizou-se o ponto de corte de p-valor 5%, para que o nível de confiança seja 95%; assim, para o resultado ser significativo deverá apresentar um valor de $p < .05$ quando a hipótese nula (H_0) é rejeitada.

Tabela 12

Análise das Diferenças em Função do Sexo na Escala de Atitudes Face à Inclusão

	N	M	DP	Teste-t	p
<u>Comportamentos</u>					
Feminino	155	5.57	.19	.318	.38
Masculino	185	5.49	.17		
<u>Atitudes</u>					
Feminino	155	5.70	.16	1.87	.03 *
Masculino	185	5.27	.16		
Total					
Feminino	155	11.27	.27	1.31	.09 *
Masculino	185	10.76	.28		

* $p < .05$

Tal como é possível verificar na Tabela 12, a dimensão Comportamento das crianças em relação à inclusão não diferem em função do sexo, uma vez que os valores não são estatisticamente significativos. No entanto, no que se refere à dimensão das Atitudes, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre as crianças do sexo feminino e do sexo masculino, sendo as raparigas a apresentarem maiores níveis de atitudes inclusivas em relação aos pares com NEE. Tal diferença aparece também expressa no valor total da escala.

Os resultados desta hipótese são semelhantes aos encontrados em outras pesquisas realizadas no território português. Em Lisboa, Carneiro (2018) verificou que as raparigas apresentam atitudes e comportamentos mais positivos em comparação com os rapazes; e a pesquisadora Gomes (2019) obteve o mesmo resultado num estudo realizado no distrito de Braga.

Da mesma forma, Nowicki (2006) obteve resultados significativamente positivos por parte das raparigas, num estudo realizado no Canadá. As autoras Dell'Anna, Pellegrini e Ianes (2021) fizeram uma revisão sistemática entre os anos de 2008 e abril de 2018, em que foram selecionados 37 estudos qualitativos e quantitativos de diferentes países. De acordo com os principais resultados, os pares apresentaram boas atitudes em relação aos alunos com NEE, sobretudo as raparigas.

Na Turquia, o estudo de Tekin, Ata e Kaya (2020) utilizou a *The Acceptance Scale for Kindergartners Revised* (ASK-R, 2014) adaptada para o seu país. Participaram 161 crianças (92 rapazes e 69 raparigas) da educação pré-escolar. Os dados mostraram que as raparigas evidenciavam maiores níveis de aceitação dos seus pares com NEE, em comparação com os rapazes.

Alguns estudos explicam que este fenómeno pode estar relacionado com os estereótipos de género, com os valores sociais, com os contextos lúdicos, com as formas de interagir, com as experiências sociais positivas e com a tendência para demonstrar mais empatia, entreajuda e preocupação uns com os outros (Olaleye et al., 2012; Papalia & Feldman, 2013).

Por outro lado, outros estudos que utilizaram a *The Acceptance Scale for Kindergartners Revised* (ASK-R, 2014), demonstraram resultados divergentes, em que as atitudes e os comportamentos das crianças em relação à inclusão não diferiram em função do sexo. São exemplos os estudos realizados pelas investigadoras Sousa (2018), em Portugal; por Di Blasi (2019), Argolo (2019), e Camelo (2019), no Brasil; e por Jaswandi e Kurniawati (2018), na Indonésia.

De acordo com a literatura, as atitudes de aceitação entre os pares está relacionado com as diferenças humanas naturais à medida que a criança se vai desenvolvendo. Portanto, a partir dos três anos de idade as crianças começam a perceber as diferenças entre os sexos e têm a tendência para se relacionarem com os pares do mesmo sexo. Nesta idade, as raparigas interessam-se por bonecas e casinhas, enquanto os rapazes preferem brinquedos como armas e carros. Com o passar dos anos pré-escolares, existe a tendência de os rapazes procurarem brincadeiras mais ativas e agressivas fisicamente, enquanto as raparigas tendem a escolher atividades simbólicas e de faz de conta (Papalia & Feldman, 2013).

Neste sentido, no estudo longitudinal de Persson (2005), que teve a duração de três anos consecutivos, com crianças de idades entre os 22 e os 40 meses, foram evidenciadas mudanças nos

comportamentos das crianças, em que o comportamento pró-social coincide com os estágios de desenvolvimento. Percebeu-se no estudo que as diferenças entre os sexos aumentaram com a idade, principalmente no terceiro ano de investigação, em que as raparigas se diferenciaram positivamente no comportamento altruísta em comparação com os rapazes.

Por outro lado, na investigação realizada em Israel por Werner, Peretz e Roth (2015) os resultados mostraram valores mais positivos entre os rapazes na componente cognitiva em comparação com as raparigas. Este resultado pode estar relacionado com a maneira como as crianças com desenvolvimento típico que frequentam a educação pré-escolar percebem os pares com NEE. Além disso, as evidências de Olaleye et al. (2012) sugerem que os rapazes consideram relacionar-se com os pares de acordo com a performance no jogo.

Sobre esta perspetiva, alguns autores afirmam que a segregação sexual é uma construção social relacionada com os comportamentos femininos e masculinos que são exetáveis em cada cultura. Assim, as crianças podem ser influenciadas pelos pais ou pelos educadores de infância na escolha dos brinquedos e das atividades lúdicas, de acordo com o esperado para o seu sexo. Estas escolhas podem ocorrer de forma automática, em que os adultos delimitam intencionalmente os brinquedos e as brincadeiras, proporcionando a internalização de atitudes e papéis divergentes, reafirmando assim as diferenças e desigualdades entre os sexos (Bandeira & Costa, 2019; Oliveira & Mendes, 2017).

Portanto, as atividades lúdicas nas educações pré-escolares devem ser promovidas de forma a reduzir estes estereótipos. Esta responsabilidade também perpassa pelo educador de infância, pela escola, e pela família, de forma que a socialização entre os pares, com e sem NEE, não sofra a influência das performances de género esperadas, e se alcance uma educação igualitária (Oliveira & Mendes, 2017). De acordo com Rodrigues (2016), os ambientes diversos e heterogéneos produzem a conceção das identidades e o exercício da cidadania ativa, participativa, e socialmente justa. Desta forma, configura-se como um direito humano frequentar os diferentes contextos de maneira que sejam aceites as diferenças culturais, individuais, e as condições pessoais, removendo ativamente qualquer fator que conduza à exclusão devido a condições genéticas e culturais.

Hipótese 2: *As atitudes de inclusão das crianças com desenvolvimento típico estão relacionadas com os diferentes tipos de NEE das crianças no seu grupo de educação pré-escolar.*

Para a realização da análise dos dados da presente hipótese, utilizou-se a categorização dos tipos de NEE (Tabela 13) para melhor serem analisadas.

Tabela 13

Categorização da Amostra em Função do tipo de NEE

Perturbação do Espectro do Autismo	Perturbação do Espectro do Autismo Síndrome de Asperger
Problemas Neuromotores	Deficiência Motora Multideficiência Hidrocefalia
Problemas Sensoriais	Deficiência Visual Deficiência Auditiva
Anomalias Genéticas/Cromossômicas	Síndrome de Joubert Síndrome de Apert Síndrome de Dravet Síndrome de Angelman Tetralogia de Fallot Doença Rara
Atraso Global do Desenvolvimento	Atraso Global do Desenvolvimento

Para testar a hipótese 2 e verificar a diferenciação nas dimensões das Atitudes e dos Comportamentos de inclusão das crianças de acordo com o seu tipo de NEE procedeu-se à realização da Análise da Variância (ANOVA). O método da ANOVA é utilizado para testar a conformidade entre três ou mais médias populacionais a partir das variâncias das amostras. Este permite perceber se as diferenças das amostras são reais, provocadas por diferenças significativas na população observada, ou casuais, originadas pela variabilidade das amostras. A hipótese nula (H_0) testa se as médias populacionais são iguais, e a hipótese alternativa (H_1) testa se as médias populacionais são diferentes (Almeida & Freire, 2007; Tuckman, 2012).

Tabela 14

Relações entre os Tipos de NEE e o Total da Escala de Inclusão, e seus Fatores

	N crianças	M	DP	F	gl	p
Comportamentos						
Perturbação do Espetro do Autismo	142	6.04	2.00	9.968	4,335	<.001
Problemas Neuromotores	29	4.72	2.48			
Problemas Sensoriais	44	5.14	2.39			
Anomalias Genéticas/Cromossômicas	61	6.23	1.73			
Atraso Global do Desenvolvimento	64	4.34	2.87			
Atitudes						
Perturbação do Espetro do Autismo	142	5.69	2.20	1.235	4,335	.296
Problemas Neuromotores	29	4.97	2.10			
Problemas Sensoriais	44	5.68	1.95			
Anomalias Genéticas/Cromossômicas	61	5.31	2.06			
Atraso Global do Desenvolvimento	64	5.20	2.14			
Total						
Perturbação do Espetro do Autismo	142	11.73	3.47	5.653	4,335	<.001
Problemas Neuromotores	29	9.69	3.91			
Problemas Sensoriais	44	10.82	3.41			
Anomalias Genéticas/Cromossômicas	61	11.54	3.03			
Atraso Global do Desenvolvimento	64	9.55	3.89			

Para analisar as diferenças entre os grupos, realizou-se o teste de Bonferroni, utilizado para executar comparações múltiplas (Tabela 14). Por meio deste método, pode-se controlar o nível de confiança simultâneo para um conjunto completo de intervalos de confiança, impedindo, assim, que os dados sejam assumidos incorretamente como estatisticamente significativos (Almeida & Freire, 2007).

Concluiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas no total da escala e na dimensão Comportamentos das crianças com desenvolvimento típico em função do tipo de NEE. Verificase que as crianças com desenvolvimento típico apresentam comportamentos mais inclusivos perante os pares com perturbação do espectro do autismo e com anomalias genéticas/cromossômicas, comparativamente com os pares com problemas neuromotores e com atraso global do desenvolvimento.

Este resultado coaduna-se com o estudo de Gomes em que os pares com perturbação do espectro do autismo foram alvo de atitudes mais positivas, quando comparadas com as crianças que tinham como seus pares crianças com perturbação global do desenvolvimento.

Da mesma forma, Zakai-Mashiach, Ziv, e Dromi (2017) verificaram que as crianças com idades precoces apresentaram um interesse social espontâneo em relação aos pares com perturbação do espectro do autismo. Os autores sugerem que este facto está relacionado com o nível de desenvolvimento em que as crianças participantes se encontravam, bem como com a inclusão dos pares no grupo da educação pré-escolar.

Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019) verificaram que as crianças do seu estudo consideraram os pares com perturbação do espectro do autismo como sendo os colegas favoritos, sendo percecionados por eles de acordo com as suas capacidades e interesses.

No estudo qualitativo de Huckstadt e Shutts (2014) com crianças da educação pré-escolar verificou-se que as crianças com desenvolvimento típico preferem relacionar-se com os pares sem NEE visíveis. Já Lin et al. (2019) detetaram que as crianças com desenvolvimento típico interagem de forma significativa com os seus pares com NEE leves e moderadas.

Pelo contrário, nos estudos realizados no Brasil com a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017) não foi detetada uma relação entre o tipo de NEE (em crianças com perturbação global do desenvolvimento, perturbação do espectro do autismo, trissomia 21, microcefalia, perturbação do défice de atenção e disfasia) e as atitudes e comportamentos das crianças com desenvolvimento típico (Argolo, 2019; Camelo, 2019; Di Blasi, 2019).

Como o nosso estudo evidenciou, a ausência de atitudes e comportamentos inclusivos por parte das crianças com desenvolvimento típico, em relação aos pares com problemas neuromotores e com perturbação global do desenvolvimento, pode estar relacionada com o tipo de NEE. Assim, verificou-se em outros estudos que as crianças com distúrbios da fala e com problemas motores graves dificilmente interagem com os pares com desenvolvimento típico. Estas crianças são alvo de ofertas de atividade lúdica somente quando esta requer um menor esforço físico, permanecendo as crianças, na maior parte do tempo, isoladas ou na companhia dos educadores de infância ou cuidadores (Diamond & Tu, 2009; Diamond & Soo-Young, 2010; Harper & McCluskey, 2002).

As relações entre as crianças com NEE e as crianças com desenvolvimento típico podem estar relacionadas com algumas dificuldades nas interações sociais, nomeadamente a reciprocidade, as características das interações sociais lúdicas, a capacidade de estabelecer amizades recíprocas durante

o período da primeira infância, a influência da interação dos adultos e a qualidade do envolvimento ocupacional (Ferreira et al., 2017; Freeman & Kasari, 2002; Margalit, 2004; Richardson, 2002). De facto, Odom et al. (2007) constataram que as crianças que não possuem competências sociais para se relacionarem de maneira positiva (i. e., que apresentam dificuldade em jogos de abstração, conflitos, isolamento, problemas na linguagem, perturbação e agressão), foram sujeitas a maiores índices de rejeição. Da mesma maneira, Sousa (2011) detetou que a ausência de habilidades sociais e comportamentais de crianças com hidrocefalia e deficiência intelectual dificultou a sua permanência no jogo em grupo.

As crianças em idade pré-escolar apresentaram uma consciência das NEE sensoriais e motoras, por meio de atributos observáveis (e. g., muletas e cadeiras de rodas, utilização de equipamentos específicos relacionados com problemas motores e biológicos), pela incapacidade de execução de tarefas, ou por características perceptíveis, como a surdez e a cegueira (Diamond, Soo-Young & Tu, 2008; Favazza & Odom, 1996). Porém, estudos apontam que não ter conhecimento das limitações que os pares com diferentes tipos de NEE possuem pode estar relacionado com a rejeição das crianças com NEE, assim como o estereótipo social que carregam, e com a falta de contacto prévio com alguém que tenha NEE (Bigler & Liben, 2007; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2019).

De acordo com as evidências, as atitudes das crianças com desenvolvimento típico determinam em grande parte a inclusão das crianças com NEE na educação pré-escolar, pois somente a inclusão física não é suficiente para que a inclusão ocorra de facto (Coelho, 2010; Odom, 2000).

Neste sentido, estudiosos sugerem que os educadores de infância estimulem as interações sociais das crianças, com e sem NEE, por meio de uma exposição a ambientes inclusivos, recebendo apoio na autorregulação. Isso porque tem um impacto na concentração nos momentos de interação social, na linguagem pragmática, nas habilidades cognitivas e nas atividades. O estabelecimento de metas monitorizadas sistematicamente, que facilitem os períodos de brincadeiras sensoriais e de jogos dramáticos entre as crianças, consiste em intervenções necessárias para a diminuição da exclusão académica e social a curto e longo prazo (Kesäläinen et al., 2019; Lin et al., 2019; Silva, 2015; Zakai-Mashiach, Ziv & Dromi, 2017).

Com o intuito de promover a inclusão, a investigação de Diamond, Furgy e Blass (1993) evidenciou que a sensibilização de crianças de educações pré-escolares em relação aos tipos de NEE existentes e sobre o conceito de diversidade mostrou resultados positivos em relação à consciência sobre as NEE. Da mesma forma, as evidências de pesquisa-ação que promoveram atividades com informações sobre as NEE (e. g., livros, discussões orientadas ou atividades de simulação) alcançaram

transformações positivas diretas nas atitudes das crianças analisadas (Codeço, 2014; Han, Ostrosky & Diamond, 2006; Krahé & Altwasser, 2006; Ostrosky et al., 2015).

As investigações demonstram consistência nas evidências sobre os benefícios das interações sociais em idades precoces em educações pré-escolares para as crianças com e sem NEE. Estes benefícios traduzem-se em ganhos positivos e significativos nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que melhoram as competências funcionais, a linguagem, a autoajuda, as habilidades sociais e comportamentais (Adibsereshki & Salehpour, 2012; Buysse, Goldman & Skinner, 2003; DeLuzio & Girolametto, 2011; Vakil et al., 2009).

A educação pré-escolares que promove ambientes seguros, ao proporcionar múltiplas oportunidades de praticar e desenvolver as competências sociais a todas as crianças, favorece as experiências dos efeitos dos relacionamentos positivos ou negativos, a utilização de estratégias sociais, múltiplas oportunidades de aprendizagem, e o sentimento de pertença à comunidade (Holahan & Costenbader, 2000; Laws & Kelly, 2005; Lindsay, 2007; Sandall & Schwartz, 2003).

Num contexto de Educação Inclusiva, torna-se imperativa a promoção do sentimento de pertença à escola, por meio da colaboração entre as crianças para o desenvolvimento de habilidades de interação social, de respeito pelas individualidades, e de aceitação, independentemente das suas condições e especificidades (Georgiadi et al., 2012; Han, Ostrosky & Diamond, 2006; Neto et al., 2018; Rillotta & Nettelbeck, 2007).

Portanto, a literatura sugere que, para proporcionar o acesso e a permanência da criança na educação pré-escolar, a implementação da Educação Inclusiva deve ser intencional, organizada, e planeada de acordo com as potencialidades e prioridades das crianças - percebida de maneira académica, socioemocional, e pessoal (Division for Early Childhood & National Association for the Education for Young Children, 2009).

Hipótese 3: *As pontuações na Escala de Atitudes para a Inclusão variam em função da formação das educadoras de infância em Educação Especial.*

No que se refere a esta hipótese, foi utilizado um questionário às educadoras de infância para obtermos estas respostas. Assim, foram inquiridas sobre a sua formação de base e sobre cursos adicionais de especialização que as educadoras de infância poderiam ter obtido, os quais deveriam ser marcados com um “x”, seguido da pergunta “Qual?”, para sabermos o curso realizado. As opções para as especializações eram as seguintes: Licenciatura; Curso de Especialização; Mestrado; e Doutoramento.

Para testar a hipótese 3 e verificar a diferenciação nas dimensões atitudes e comportamentos de inclusão das crianças em função do tipo de formação em Educação Especial do educador de infância procedemos à realização da Análise da Variância (ANOVA).

Na presente pesquisa, optou-se pela realização separada das ANOVA para a pontuação total na Escala, depois para a dimensão Comportamentos e, finalmente, para a dimensão Atitudes, sendo os dados apresentados na Tabela 15.

Tabela 15

Análise da Variância (ANOVA) das Pontuações da Escala em Função da Formação das Educadoras de Infância

	N crianças	M	DP	F	gl	p
<u>Comportamentos</u>						
Apenas Licenciatura	230	5.36	2.34	1.29	2,325	.28
Licenciatura e Curso Especialização	71	5.82	2.18			
Licenciatura e Mestrado	25	5.12	2.86			
<u>Atitudes</u>						
Apenas Licenciatura	230	5.50	2.20	.124	2,325	.88
Licenciatura e Curso Especialização	71	5.48	2.07			
Licenciatura e Mestrado	25	5.28	1.70			
Total						
Apenas Licenciatura	230	10.86	3.69	.661	2,325	.52
Licenciatura e Curso Especialização	71	11.30	3.56			
Licenciatura e Mestrado	25	11.92	3.64			

O resultado indica que não existem diferenças nas atitudes das crianças face à inclusão nos grupos de educadoras de infância com diferentes tipos de formação. A ausência de diferenças verifica-se ao nível da pontuação total na escala, mas também nas dimensões Comportamentos e Atitudes.

Desta maneira, equipara-se ao estudo de Caneiras (2018), em que não se verificaram resultados relacionados com a formação das educadoras de infância e as atitudes e práticas que favoreçam a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar.

Entretanto, estes resultados podem estar relacionados com o facto de que somente a qualificação não ser suficiente para a promoção de uma inclusão bem-sucedida. Segundo Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), antes de iniciar uma formação e especialização, os educadores possuem atitudes, valores, e percepções sobre as práticas profissionais, as quais são passíveis de mudanças conforme o seu desenvolvimento profissional. Assim, o período de formação e especialização são decisivos para a mudança de paradigmas mais inclusivos em práticas educativas que compreendam todos os alunos, com ou sem NEE. Porém, asseguram que existem outros aspetos que influenciam positivamente nos processos de inclusão, como a prática reflexiva; o trabalho colaborativo entre educadores de infância e docentes da Educação Especial; as redes de apoio entre professores; a supervisão pedagógica de especialistas; e a criação de expectativas realistas e positivas relativamente às crianças com NEE.

De acordo com Fisher, Frey e Thousand (2003), a mudança nos paradigmas educativos atribuiu ao educador de infância o desenvolvimento de habilidades inclusivas, a adoção de atitudes colaborativas com os diretores institucionais, com os técnicos de áreas especializadas, com os funcionários da escola, com os pais e alunos.

Guralnick (2005) defende que a inclusão bem-sucedida de crianças com NEE é uma grande responsabilidade dos educadores de infância. Importa dispor de uma visão positiva sobre a diversidade, a adoção da política de inclusão vigente da escola, e a formação contínua. Além disso, fornecer recursos, serviços, apoios formais e profissionais especializados de maneira contínua, para que o ensino seja ajustado às necessidades individuais das crianças (Kauffman & Anastasiou, 2018).

Com efeito, verifica-se que demonstrar atitudes positivas em relação à inclusão das crianças com NEE na educação pré-escolar não se revela suficiente para a promover adequadamente (Hamid, Alasmari & Eldood, 2015). A ausência de uma formação continuada e de apoio pedagógico de profissionais especializados em Educação Especial aos educadores de infância e aos assistentes operacionais interfere na qualidade das interações entre as crianças com NEE e os seus pares com desenvolvimento típico (Protic-Gava et al., 2018).

No estudo realizado no Reino Unido com educadoras de infância que não detinham uma qualificação no âmbito da Educação Especial ou Inclusiva, foram evidenciadas fragilidades quando eram incluídas crianças com dificuldades emocionais e comportamentais (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Da mesma forma, percebeu-se que a falta de qualificação de quatro educadoras de infância brasileiras de três diferentes programas de educação pré-escolar se repercutiu de maneira negativa nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE, configurando-se como

impeditiva das práticas de inclusão em sala de aula, que se traduzem em atitudes de superproteção, em receios, e em cansaço físico por parte destas educadoras. Observou-se que as crianças com NEE passavam a maior parte do tempo excluídas do seu grupo do pré-escolar durante as brincadeiras livres, devido à falta da mediação de um adulto (Lopes, 2012).

Na investigação desenvolvida na zona Norte de Portugal por Gouveia (2019), os educadores de infância de educação pré-escolar que não possuíam uma qualificação em Educação Inclusiva apresentaram obstáculos às práticas e atitudes inclusivas de crianças com NEE.

Rodrigues (2008) afirma que a transformação da escola regular para a Educação Inclusiva perpassa por práticas bem-sucedidas dos educadores de infância. Em vista disso, as escolas devem fornecer qualificações aos educadores, para estes adquirirem competências que efetivem a inclusão. Importa assim que os educadores acreditem nas suas capacidades no apoio a todas as crianças, que tenham conhecimento dos aspetos socioculturais, políticos, legislativos, métodos de trabalho, e a criação de condições adequadas que favoreçam uma efetiva inclusão (Florian & Linklater, 2010).

É ainda necessário segundo Booth e Ainscow (2011) realizar avaliações regulares sobre a qualidade da educação, das práticas pedagógicas, e do desenvolvimento individual de cada criança. É crucial igualmente aproximar as famílias da escola para colaborarem com a comunidade educativa, e receber o *feedback* das crianças sobre o ensino-aprendizagem, de forma a melhorar continuamente os resultados das intervenções educacionais e avaliar o custo-benefício dos programas e recursos utilizados.

Hipótese 4: *Os anos de experiência na inclusão de crianças com NEE, do educador titular do grupo, está relacionado com as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE.*

No que se refere a esta hipótese, no questionário dirigido às educadoras de infância, efetuámos as seguintes perguntas: “Anos de serviço como educadora de infância?”; e “Anos de experiência na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais/deficiências/com problemas de desenvolvimento?”. Desta forma, foi possível obtermos os dados necessários para a análise da presente hipótese.

Para analisar a relação entre as pontuações na Escala e suas dimensões e os anos de experiência das educadoras de infância no grupo da educação pré-escolar e os anos de experiência com crianças com NEE, procedemos à análise de correlação entre as variáveis (Tabela 16).

Tabela 16

Correlação da Escala das Atitudes com os Anos de Experiência das Educadoras de Infância no Grupo da Educação Pré-Escolar e Anos de Experiência com NEE

	Anos de Experiência No grupo de Educação Pré- Escolar	Anos de Experiência com NEE
Comportamentos	.068	-.062
Atitudes	-.054	.053
Total	.020	-.009

Os anos de experiência no grupo de educação pré-escolar não apresentaram valores significativos de correlação com a Escala e suas dimensões. Por sua vez, os anos de experiência das educadoras de infância com crianças com NEE não está correlacionada, de forma significativa, com a pontuação das crianças na dimensão dos Comportamentos.

Este resultado coaduna-se com o estudo de Klibthong e Agbenyega (2020), em que se percebeu que os anos de experiência dos educadores de infância tailandeses na sua prática inclusiva influenciou positivamente o seu desempenho. Os autores reforçaram que os educadores que estão preparados ao nível de experiências de liderança demonstram atitudes democráticas e confiam fortemente na colaboração das famílias e terapeutas para fazerem parte da equipa pedagógica.

Da mesma maneira, no estudo de Avramidis e Kalyva (2007), os educadores de infância gregos que detêm experiência com crianças com NEE apresentaram atitudes significativamente positivas em comparação com os colegas que tinham pouca ou nenhuma experiência, defendendo que a inclusão favorece o desenvolvimento cognitivo e social de todas as crianças, com ou sem NEE. Este resultado é igualmente constatado pelo resultado do estudo de Hsieh e Hsieh (2012), que evidenciou que as experiências com crianças com NEE preveem atitudes positivas por parte dos educadores de infância norte-americanos.

Huang e Diamond (2009) e Demirkaya e Bakkaloglu (2015) referem que, quanto maior a qualificação e a experiência com a inclusão, maior o nível de confiança no trabalho dos educadores de infância, resultando em melhores práticas na adaptação dos programas curriculares e nos apoios às crianças com NEE.

Por outro lado, no estudo de Sousa (2018) não foram encontradas correlações entre os anos de experiência no âmbito da inclusão de crianças com NEE de educadoras de infância portuguesas e as dimensões atitudes e comportamentos das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com NEE.

Caneiras (2018) também não obteve resultados relacionados com o tempo de experiência das educadoras de infância e a inclusão na educação pré-escolar de crianças com NEE. Entretanto, na correlação dos dados, foi verificado que as educadoras com menos tempo de experiência no grupo da educação pré-escolar e com a inclusão de crianças com NEE apresentaram atitudes e práticas mais inclusivas, sendo mais favoráveis à inclusão. Pelo contrário, as educadoras com mais tempo de experiência defenderam que as crianças com NEE deveriam estar integradas nas salas de Educação Especial. As autoras destacaram que estas educadoras de infância demonstraram uma falta de formação para a inclusão, tendo como consequência um desconforto e uma ansiedade ao trabalhar com estas crianças, o que se traduziu em atitudes negativas.

Do mesmo modo, Gouveia (2019) percebeu que o discurso dos educadores de infância diverge de acordo com os anos de experiência. Os educadores com mais anos de experiência defendem a inclusão de acordo com aquilo que pensam e acreditam, como o bem-estar da criança com NEE e as características que o educador deve ter para trabalhar e intervir eficazmente. De outra forma, os educadores com menos anos de experiência evidenciam um discurso voltado para a ação, no sentido de implementar as estratégias de inclusão e de procurar meios para ultrapassar os obstáculos para a atingir.

Neste sentido, Rodrigues (2008) afirma que as práticas pedagógicas se relacionam com as atitudes dos educadores de infância. Para que este facto se efetive, o educador precisa de estar recetivo às transformações das suas atitudes e práticas pedagógicas.

Assim, Martins (2012) descreve como pressupostos para o alcance da filosofia da Educação Inclusiva a qualificação contínua profissional no âmbito da Educação Inclusiva, em que sejam desenvolvidas competências adequadas, baseadas em evidência e com supervisão no contexto. Além disso, as lideranças das escolas devem proporcionar materiais e técnicas diversificadas que proporcionem uma educação de qualidade acessível a todas as crianças.

Hipótese 5: *A variável interação com crianças com NEE, noutros contextos externos à escola, influencia as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE.*

Para recolhermos os dados para esta hipótese foi utilizado o questionário enviado aos pais das crianças participantes, em que foi colocada a seguinte pergunta: “O seu filho convive com crianças com necessidades educativas especiais/deficiências/com problemas de desenvolvimento, em outros contextos para além da escola?”. As opções para a resposta a esta pergunta, as quais deveriam ser assinaladas com um “x” foram: Família; Amigos; Vizinhos; Parque; Outros (especificar).

Para analisar a relação entre as pontuações na Escala e suas dimensões e a influência nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE, noutros contextos externos à escola, realizámos um teste *t-student* para as amostras independentes (Tabela 17).

Tabela 17

Análise das Diferenças nas Médias das Pontuações na Escala de Atitudes de Inclusão e suas Dimensões em Função dos Contextos de Socialização com Crianças com NEE

	N	M	DP	Teste-t	p
<u>Comportamentos</u>					
Família e amigos	90	5.52	2.25	.511	.61
Vizinhos e outros	39	5.26	2.89		
<u>Atitudes</u>					
Família e amigos	90	5.72	2.20	.132	.90
Vizinhos e outros	39	5.67	2.22		
Total					
Família e amigos	90	11.24	3.70	.433	.66
Vizinhos e outros	39	10.92	4.25		

As pontuações obtidas na Escala total e nas suas dimensões não variam, de forma estatisticamente significativa, em função dos contextos em que as crianças convivem com outras crianças com NEE, quando se encontram fora do contexto escolar. Ainda que não sejam significativas, as médias

das dimensões Atitudes e Comportamentos de inclusão são ligeiramente superiores no caso das crianças com desenvolvimento típico que convivem com crianças com NEE no contexto da família e dos amigos.

Este resultado coaduna-se com alguns estudos que não evidenciaram diferenças entre as atitudes das crianças que interagem e as que não interagem noutros contextos externos à escola (Camelo, 2019; Di Blasi, 2019), não sendo possível perceber uma diferença significativa na inclusão dos pares com NEE na educação pré-escolar entre as crianças que tiveram contactos prévios (Hacıbrahimoğlu & Ustaoglu, 2020; Hong, Kwon & Jeon, 2014), percecionando-se uma maior disposição para interagirem com um par com desenvolvimento típico em detrimento dos pares com NEE para manterem uma relação (Dimitrova-Radojichikj & Chichevska-Jovanova, 2018; Sousa, 2014).

Por outro lado, alguns estudos evidenciaram que os contactos prévios são indicadores de atitudes positivas acerca da inclusão na educação pré-escolar (Reis et al., 2020; Yu, Ostrosky & Fowler, 2015). MacMillan et al. (2014) reviram sistematicamente os estudos publicados entre os anos de 1966 e 2011. Dentre os 35 estudos incluídos nesta revisão, 16 relataram uma associação positiva significativa entre a quantidade de contacto de crianças com pessoas com NEE e as suas atitudes.

Loio (2018) concluiu no estudo realizado em Portugal que o contacto prévio com as crianças com NEE traduz-se em atitudes mais positivas em comparação com as crianças que não mantêm esse contacto.

Hipótese 6: *A sensibilização por parte dos pais acerca das NEE influencia as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com NEE.*

Relativamente a esta hipótese, utilizou-se o questionário enviado aos pais das crianças participantes, que compreendia a seguinte pergunta: “Costuma falar com o(a) seu(sua) filho(a) acerca de crianças com necessidades educativas especiais/deficiências/com problemas de desenvolvimento?”. As respostas foram transformadas em *sim* ou *não*, para que fosse possível tratar os dados de maneira estatística.

Realizámos um teste *t-student* para amostras independentes, com o objetivo de analisar se existem diferenças nas pontuações da escala em função dos pais das crianças terem atitudes de sensibilização ou não face às NEE.

Tabela 18

Análise das diferenças nas médias das pontuações na Escala de Atitudes de Inclusão em função da sensibilização para as NEE

		N	M	DP	Teste-t	<i>p</i>
<u>Comportamentos</u>	não	74	4.91	2.61	-1.721	.09
	sim	217	5.49	2.23		
<u>Atitudes</u>	não	74	5.32	2.17	-.937	.35
	sim	217	5.59	2.08		
Total	não	74	11.64	3.90	-1.469	.08
	sim	217	12.42	3.51		

Tal como é possível verificar na Tabela 18, não existem diferenças significativas; no entanto, os valores da média são ligeiramente mais elevados no grupo de crianças cujos pais referem que sensibilizam as suas crianças em relação às NEE.

Este resultado coaduna-se com as evidências de Sousa (2018), em que não se verificaram correlações nas variáveis sensibilização dos pais portugueses e as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE. Da mesma forma, Argolo (2019) não encontraram correlações entre a sensibilização dos pais brasileiros e as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE.

As investigadoras Reis et al. (2020) evidenciaram que 63.8% dos pais portugueses sensibilizava os filhos sobre as pessoas com NEE. Contudo, a análise dos dados não demonstrou uma correlação entre as atitudes dos filhos com desenvolvimento típico em relação aos pares com NEE.

Doménech e Moliner (2014) defendem que o envolvimento parental é necessário para consolidar a filosofia de inclusão adotada pela escola, pois evita a falta de informação, de habilidades, e de confiança em relação ao trabalho do educador de infância. Da mesma forma, possibilita mudanças nas perceções das famílias sobre os tipos de NEE, e permite ampliar o ambiente inclusivo para os contextos externos à escola (Rafferty, Boettcher & Griffin, 2008, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, 2019b).

No estudo de ElZein (2009), os pais perceberam que a inclusão proporciona aspetos positivos para os filhos, nomeadamente o aprimoramento social e académico. Entretanto, perceberam que os anos iniciais são melhores para a inclusão, por promoverem oportunidades iguais de socialização entre

as crianças. Além disso, afirmaram que a idade das crianças com desenvolvimento típico pode influenciar as atitudes relacionadas com o tipo de NEE dos pares.

Nos Estados Unidos, a investigação de Peck et al. (2004) mostrou que os pais têm percepções positivas relativamente aos impactos da inclusão no desenvolvimento social e emocional dos seus filhos com desenvolvimento típico. Além disso, 78% relataram que matriculariam novamente os filhos em escolas inclusivas. No entanto, no estudo de Sira, Maine e McNeil (2018), os pais referiram que sentem alguma insegurança para discutir ou responder às perguntas dos filhos relativamente às dificuldades e aos tipos de NEE dos seus pares.

De facto, algumas famílias podem sentir-se intimidadas por não saberem como abordar o tema das crianças com NEE. Neste sentido, importa que as famílias solicitem auxílio aos educadores de infância e às famílias das crianças com NEE, a fim de obterem mais informações acerca da criança incluída na educação pré-escolar (Guralnick, 2011).

Alguns estudos referem preocupações dos pais ao nível do gerenciamento do tempo, da qualidade, e da qualificação dos educadores para o ensino das crianças que frequentam a educação pré-escolar, com e sem NEE (deBoer, Pijl & Minnaert, 2010; Leyser & Kirk, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2008).

Portanto, o envolvimento mútuo em prol da inclusão entre as famílias, os educadores de infância, e os profissionais da educação pré-escolar, pode refletir-se na eficácia dos programas inclusivos desenvolvidos. Ao contar com a colaboração das famílias, envolvendo-as em oportunidades de discussão sobre as questões educacionais e sociais dos seus filhos (e. g., identificando quais as dúvidas, sentimentos, e atitudes em relação à inclusão), o educador de infância poderá colocar em prática uma implementação bem-sucedida da inclusão no seu grupo da educação pré-escolar (Hilbert, 2014).

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A Educação Inclusiva requer a construção de novos princípios norteadores, decorrentes de uma consciência individual, social, e sustentável, sobretudo porque as crianças proveem de contextos, de culturas, de aspetos socioeconómicos e sociais diferentes, e devem ter a sua individualidade reconhecida (Mantoan, 2004).

Deste modo, a Educação Inclusiva deve ser a norma e não a exceção, pois tem a responsabilidade de promover a realização escolar, impedindo quaisquer tipos de barreiras que impeçam o acesso aos recursos e aos apoios que respondem a uma participação entre a escola e a comunidade (Correia, 2017).

Segundo Cabral (2016), a Educação Inclusiva proporciona oportunidades sociais às crianças, com e sem NEE, que resultam do facto de se encontrarem no mesmo ambiente e, portanto, de terem mais oportunidades de interação, de aceitação, e de criação de elos de amizade.

Além disso, a inclusão proporciona o desenvolvimento das competências sociais, emocionais, académicas, motoras, do sentido de identidade e da cooperação, que a longo prazo trarão benefícios para a qualidade de vida de todas as crianças. A aceitação da diversidade constrói comunidades acessíveis, beneficiando a construção de uma geração solidária e tolerante (Sousa, 2014).

Contudo, grande parte das investigações comprovam que partilhar o mesmo ambiente físico não é condição suficiente para que as relações entre os pares sejam estabelecidas, dado o número expressivo de episódios de isolamento e de rejeição experienciados pelas crianças com NEE (Bates et al., 2015; Ferreira et al., 2017; Odom, 2000). Desta forma, o campo das atitudes entre os pares com e sem NEE têm recebido destaque nos estudos, sobretudo para se perceber quais são os fatores que interferem na inclusão na educação pré-escolar (Holahan & Costenbader, 2000; Odom, 2007).

Estudos evidenciam que as atitudes dos pares estão relacionadas com diversos fatores, como o sexo das crianças (Gomes, 2019), o tipo de NEE (Lin et al., 2019), a qualificação e a experiência das educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE (Gouveia, 2019; Klibthong & Agbenyega, 2020), a interação com crianças com NEE em outros contextos externos à escola (Loio, 2018), e a sensibilização por parte dos pais em relação às crianças com NEE (Correia, 2018).

Neste sentido, este estudo assumiu como relevância e finalidade: Identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, em relação à aceitação dos seus pares com NEE, incluídos na rede pública da educação pré-escolar, no distrito de Braga. Face a essa finalidade, delinearam-se cinco objetivos específicos: 1) analisar a influência do sexo nas atitudes das crianças inquiridas; 2)

analisar a influência do tipo de NEE nas atitudes das crianças inquiridas; 3) analisar a influência de variáveis socioprofissionais das educadoras de infância nas atitudes das crianças inquiridas; 4) analisar a influência da variável interação com crianças com NEE, em outros contextos externos à escola, nas atitudes das crianças inquiridas; 5) analisar a influência dos pais na sensibilização das crianças com desenvolvimento típico em relação à aceitação das crianças com NEE.

Para tanto, a seleção dos participantes foi definida consoante os critérios de seleção que compõem a finalidade do estudo, como sejam: a) as crianças com desenvolvimento típico devem ter cinco anos de idade; b) as crianças com desenvolvimento típico devem estar inseridas num contexto da rede pública da educação pré-escolar; c) as crianças com desenvolvimento típico devem ter, pelo menos, uma criança com NEE incluída no seu grupo da educação pré-escolar.

Deste modo, a amostra do presente estudo é constituída por 340 crianças de ambos os sexos (185 rapazes e 155 raparigas), com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, incluídas na rede pública da educação pré-escolar no distrito de Braga.

O instrumento utilizado neste estudo foi a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017), que resultou da adaptação de *The Acceptance Scale for Kindergartners Revised* (ASK-R), desenvolvido por Favazza e Odom no ano de 1996 e revisto em 2014.

Para averiguar a análise das Propriedades Psicométricas do instrumento, nomeadamente a fiabilidade e a validade, recorreremos à análise fatorial exploratória, por meio do método *Alpha de Cronbach*. Os índices de consistência interna indicaram-nos que os itens da escala eram satisfatórios para efeitos da sua fatorização.

A análise dos três domínios (cognitivo, afetivo, e comportamental) mostrou que os itens estavam distribuídos em dois fatores: Fator 1, denominado Comportamentos (formado por 4 itens); e o Fator 2, designado de Atitudes (formado por 4 itens).

Desta forma, aproveitaremos para reforçar e salientar alguns dos resultados obtidos no seguimento empírico, os quais foram analisados e explicados no Capítulo IV, referente à Discussão dos Resultados.

No que diz respeito às atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão diferirem em função do sexo (Hipótese 1), pudemos concluir que existe diferença entre os sexos, sendo as raparigas a apresentarem maiores níveis de atitudes inclusivas em relação aos pares com NEE. Percecionámos o mesmo resultado em diferentes estudos (Carneiro, 2018; Dell'Anna, Pellegrini & Ianes, 2021; Gomes, 2019; Nowicki, 2006; Persson, 2005; Tekin, Ata & Kaya, 2020). Apesar disso, os resultados

de outras investigações mostraram que os rapazes apresentaram atitudes mais positivas (Olaleye, et al., 2012; Werner, Peretz & Roth, 2015).

Em alguns dos estudos em que se utilizou o mesmo instrumento de recolha de dados da presente pesquisa, não foram detetadas diferenças entre os sexos feminino e masculino (Argolo, 2019; Camelo, 2019; Di Blasi, 2019; Jaswandi & Kurniawati, 2018; Sousa, 2018).

De facto, o que se percebe é que as investigações ainda possuem resultados inconclusivos sobre este aspeto, em que a literatura procura explicar quais os motivos deste fenómeno. Dentre os motivos, existem os argumentos relacionados com a idade e com o desenvolvimento maturacional das crianças da educação pré-escolar; com a segregação sexual (e. g., as raparigas têm atitudes mais empáticas e os rapazes atitudes mais agressivas); com os valores sociais; com os contextos lúdicos; com as formas de interagir; com as experiências sociais prévias com os pares com NEE; com a influência dos pais ou dos educadores de infância; e com a escolha de brinquedos e de atividades lúdicas de acordo com o esperado para as identidades de género (e. g., as raparigas são motivadas a brincarem com casinhas, enquanto os rapazes são encorajados a brincarem com jogos radicais/aventura) (Bandeira & Costa, 2019; Oliveira & Mendes, 2017; Olaleye et al., 2012).

Quanto a esta questão, coaduna-se com a literatura que defende oportunidades de atividades livres onde não exista uma segregação sexual, pois a educação igualitária proporciona a conceção das identidades e o exercício da cidadania ativa, participativa, e socialmente justa, preconizada como um direito humano, sendo esta uma responsabilidade a ser incluída no currículo pedagógico da educação pré-escolar, na mudança de atitudes dos educadores de infância, das famílias, e da comunidade escolar (Oliveira & Mendes, 2017; Rodrigues, 2016).

Relativamente à relação entre as atitudes de inclusão das crianças com desenvolvimento típico e os diferentes tipos de NEE das crianças no seu grupo de educação pré-escolar (Hipótese 2), pudemos concluir que as crianças apresentam comportamentos mais inclusivos perante os pares com NEE com perturbação do espectro do autismo e com anomalias genéticas/cromossómicas, comparativamente com os pares com problemas neuromotores e com atraso global do desenvolvimento.

Encontramos resultados semelhantes nos estudos de Zakai-Mashiach, Ziv e Dromi (2017), Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019), e Gomes (2019), em que os pares com perturbação do espectro do autismo foram significativamente melhor aceites pelas crianças com desenvolvimento típico no seu grupo da educação pré-escolar. Como o nosso estudo evidenciou, a ausência de atitudes e de comportamentos inclusivos por parte das crianças com desenvolvimento típico, em relação aos pares com problemas neuromotores e com perturbação global do desenvolvimento, pode estar relacionada com o tipo de NEE, na

medida em que podem estar relacionadas com as dificuldades nas competências sociais da criança com NEE (e. g., a reciprocidade, as características das interações sociais lúdicas, a capacidade de estabelecer amizades recíprocas) e nas habilidades sociais e comportamentais (i. e., dificuldade em jogos de abstração, conflitos, isolamento, problemas na linguagem, perturbação, e agressão). Outro fator relacionado com a rejeição é a ausência de conhecimento sobre as capacidades que as crianças com diferentes tipos de NEE possuem, o estereótipo social que carregam, e a ausência de interações com crianças que tenham NEE (Bigler & Liben, 2007; Ferreira et al., 2017; Freeman & Kasari, 2002; Gomes, 2019; Margalit, 2004; Odom et al., 2007; Richardson, 2002; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2019).

Algumas investigações sugerem que crianças com NEE de nível mais severo experimentam maior risco de rejeição comparativamente com as crianças com NEE de nível mais ligeiro (Ferreira et al., 2017).

As crianças com desenvolvimento típico na educação pré-escolar passam pelo estágio de desenvolvimento emocional e regulação emocional. Neste período, a criança aprende os comportamentos sociais, sendo este um processo dinâmico que engloba a aprendizagem do controlo dos comportamentos e sentimentos, a perceção das emoções das pessoas, e a adaptação aos diferentes contextos (Mendes, 2021). Porém, cada criança age de uma forma diferenciada, sendo que algumas têm experiência de interações, capacidades sociais, e sentem-se confiantes para interagir com os seus pares, enquanto outras mantêm uma relação de maior dependência com os adultos e necessitam de apoio para mediar as interações com seus pares (Rodrigues, 2015). Entendemos que estes fatores podem influenciar as relações com os pares, sejam elas crianças com ou sem NEE.

Neste sentido, reforçamos a sugestão de alguns investigadores que propõem a importância de serem implementados programas de inclusão planeados, e uma estratégia de mediação entre pares na educação pré-escolar, para ajudar a estabelecer atitudes positivas, porque consideram que as crianças em idade pré-escolar apresentam uma menor resistência às mudanças e uma maior aceitação da diversidade (deBoer, Pijl & Minnaerta, 2012; Kemple, 2004; Ruiz & Batista, 2014; Santos, 2018; Terpstra & Tamura, 2008). Deste modo, os educadores de infância podem criar e otimizar oportunidades planeadas de interação social, que podem ser apoiadas por instruções verbais, por estímulos, e por instruções diretas (Sandall & Schwartz, 2003).

De acordo com Papalia e Feldman (2013), a brincadeira constitui-se como uma forma de interação entre as crianças, a qual proporciona benefícios a todas, a nível físico, cognitivo e psicossocial; conforme as brincadeiras mudam, o desenvolvimento cognitivo e comportamental de cada criança também muda. Em vista disso, importa que a Educação Inclusiva tenha como compromisso a abolição da desigualdade e das atitudes de discriminação, assumindo a promoção da presença, da participação, do acesso, e do sucesso

de todas as crianças, de forma equitativa, com o apoio dos educadores de infância e das suas famílias (Rodrigues, 2014).

Ainda neste estudo, evidenciamos que as pontuações na Escala de Atitudes para a Inclusão não variam em função da formação das educadoras de infância em Educação Especial (Hipótese 3). Desta forma, esperávamos que a qualificação das educadoras tivesse influência na aceitação das crianças com NEE por parte dos pares sem NEE, pois como referem alguns autores a qualificação continua propõe a atualização das metodologias de trabalho baseadas em evidência. Porém, devem proporcionar espaço para discussões, esclarecimentos, e soluções relativas às práticas e ao cuidado com as necessidades individuais de cada criança (Carvalho, Coelho & Tolocka, 2016; Correia, 2013; Crispel & Kasperski, 2019; Odom, 2007). Além disso, a partilha de experiências entre colegas e professores propicia a articulação e redefinição das práticas educativas, bem como um meio para desafiar o preconceito acerca de determinados alunos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019).

Os estudos mostram que existe um conjunto de componentes essenciais para que seja implementada a Educação Inclusiva, nomeadamente: a supervisão pedagógica de especialistas; a adoção da política de inclusão vigente da escola; o fornecimento de recursos materiais e humanos; o estabelecimento de um sistema de serviços e apoios; a adoção de um sistema de desenvolvimento profissional integrado; a advocacia junto dos sistemas governativos/políticos; e a criação de expectativas realistas e positivas relativamente às crianças com NEE (Division for Early Childhood & National Association for the Education for Young Children, 2009; Guralnick, 2005; Kauffman & Anastasiou, 2018; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Por fim, a inclusão não é uma prática a ser realizada de forma isolada ou independente de outros parceiros, ou seja, os apoios às crianças com NEE na educação pré-escolar devem ser realizados juntamente com a colaboração dos pais. Em vista disso, o desenvolvimento da criança será potencializado de maneira adequada nos seus contextos naturais (Suarez, 2019).

Acerca da influência dos anos de experiência do educador de infância nas dimensões atitudes e comportamentos das crianças com desenvolvimento típico acerca da inclusão de crianças com NEE (Hipótese 4), concluímos que existe uma correlação significativa na dimensão dos Comportamentos. Este resultado reforça que os anos de experiência estão relacionados com o sentimento de confiança, refletindo-se em abordagens diversificadas de apoio, em elogios aos progressos das crianças, e na perceção de que as dificuldades de cada aluno estão relacionadas com o contexto e não com o tipo de NEE, como demonstrado por vários autores (Demirkaya & Bakkaloglu, 2015; Huang & Diamond, 2009; Sharma & George, 2016).

No que respeita à interação com crianças com NEE, em outros contextos externos à escola, influenciar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE (Hipótese 5), concluímos que não existe uma correlação entre estas variáveis. Apesar disso, as médias nas dimensões de Atitudes e Comportamentos mostraram resultados ligeiramente superiores relativamente às crianças que mantêm interações com outras crianças com NEE nos contextos da família e dos amigos.

Os resultados dos valores da média desta hipótese reforçam a importância da valorização dos contextos familiares como promotores de qualidade ao nível das atitudes acerca da inclusão de crianças com NEE, tal como preconizado por Huskin, Reiser-Robbins e Kwon (2018).

A relevância deste resultado cria a oportunidade para refletirmos sobre o acesso e a qualidade dos espaços proporcionados às crianças em outros contextos externos à escola. As interações nos contextos naturais, como os parques infantis, são locais importantes para as crianças, porque influenciam as suas experiências, proporcionando o brincar em conjunto, fazer amigos, e conversar (Jansson, 2015).

Por isso, considera-se importante criar espaços inclusivos que promovam a independência, a segurança, e a autoeficácia das crianças com NEE. A sociedade deve descobrir maneiras de tornar os ambientes acolhedores, construtivos, e produtivos para todas as crianças. É fundamental que estes espaços sejam construídos perto das suas escolas e dos seus locais de residência, para estreitar as relações entre os pares e facilitar o acesso das famílias a estes espaços (Jeanes & Magee, 2011).

Não obstante, a criação de ambientes físicos não é o único fator impeditivo para a inclusão, pois a sociedade também deve ter uma mentalidade inclusiva, para que a cultura do brincar entre as crianças seja potencializada. As crianças com NEE precisam de ter a oportunidade de passar mais tempo com os seus pares depois da escola, de interagirem em outros contextos, de escolherem as atividades a que querem brincar e com quem brincar, ou seja, de terem a possibilidade de fazer escolhas. Nesta perspetiva, a sua qualidade de vida está diretamente relacionada com as relações interpessoais, com os contactos com os pares, familiares, educadores, prestadores de cuidados sociais e de saúde, com a autonomia, com a participação na vida social da comunidade, e com os apoios formais e informais (Division for Early Childhood, 2014; Soresi, Nota & Wehmeyer, 2011).

Em relação à influência da sensibilização, por parte dos pais, acerca das NEE nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com NEE (Hipótese 6), concluímos que não existem diferenças significativas. No entanto, os valores da média são ligeiramente mais elevados no grupo de crianças cujos pais referem que sensibilizam as suas crianças em relação às NEE.

Estes resultados reforçam que deve ser criada uma aliança entre a educação pré-escolar e as famílias, para promover o seu empenhamento em relação aos princípios da inclusão. Os pais têm uma

influência significativa nas ideias, nos valores, nas crenças, e nas atitudes dos seus filhos, inclusive nas interações com os seus pares. Deste modo, são partes fundamentais nos processos de inclusão escolar e nos contextos comunitários (Guralnick, 2011; Montgomery & Mirenda, 2014; Yu, 2021).

Neste sentido, os pais de crianças com desenvolvimento típico devem participar no programa de educação pré-escolar, para que seja ampliado o conhecimento e a consciencialização das NEE, diminuindo os equívocos, os preconceitos, os estereótipos, e as atitudes negativas. Da mesma forma, os pais de crianças com NEE devem participar ativamente nas questões educacionais, para que se sintam seguros quanto à garantia do atendimento das necessidades, do sucesso pessoal, socioemocional e académico dos seus filhos (Dimitrios et al., 2008; Sira, Maine & McNeil, 2018).

Limitações do Estudo

No período de quatro anos de realização deste trabalho, importa referir as diversas limitações inerentes à própria investigação, e de que forma estas limitações influenciaram o seu desenvolvimento. Grande parte desta investigação foi realizada de forma simultânea com a minha atividade profissional, com a atividade de estágio em atendimento clínico em Psicologia e, ainda, como formadora e tutora numa faculdade no Brasil. Além do mais, devido à pandemia da COVID-19, foi necessário o meu retorno residencial ao Brasil no quarto ano da realização deste estudo, uma vez que não tinha mais possibilidades financeiras para permanecer residente em Portugal. Posto isto, não foi fácil conciliar as múltiplas atividades inerentes ao doutoramento.

Como todas as investigações têm um cronograma a ser seguido, alguns imprevistos influenciaram a sua execução. Em primeiro lugar, a pesquisa compreendia o planeamento de realização de recolha de dados em Portugal e no Brasil. Fizeram-se os primeiros contactos no Brasil com os coordenadores da Secretaria de Educação e das escolas das cidades da zona Sul do Brasil, que fariam parte da recolha de dados. Adaptou-se a escala “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017) para a realidade da zona Sul do Brasil. Estive no Brasil para conversar pessoalmente com os representantes dos coordenadores da Secretaria de Educação das cidades da zona Sul do Brasil, nomeadamente, Bagé e Pelotas (Estado do Rio Grande do Sul).

Porém, com o cenário da pandemia da COVID-19, não foi possível continuar com este plano, resultando, assim, no seu cancelamento. De resto, entendemos que a investigação neste país não permitiria uma comparação dos dados entre Portugal e o Brasil, pois em Portugal a investigação foi realizada antes

da pandemia, vivenciando outro momento social. Por causa deste facto, considerou-se necessário o ajustamento do planeamento da tese, decidindo-se realizar apenas o estudo em Portugal.

Em relação ao estudo em Portugal, confrontámo-nos com algumas dificuldades logísticas que influenciaram a robustez da amostra, nomeadamente ao nível das dificuldades em obter autorizações da Direção Geral de Educação e dos Agrupamentos de Escolas do distrito de Braga para a recolha dos dados.

Outro motivo que dificultou a recolha dos dados foi conseguir a colaboração de Agrupamentos de Escolas que tivessem crianças com a idade de cinco anos e que tivessem pelo menos um colega com NEE incluído no seu grupo de educação pré-escolar. Embora a definição de uma idade específica possa ser considerada uma limitação para a investigação, fizemos esta escolha com base nos resultados do estudo de Sousa (2018), que constatou que as crianças com idades inferiores a 5 anos demonstravam maiores dificuldades em compreender as questões que eram formuladas na escala.

Sendo uma amostra significativa do ponto de vista do número de crianças participantes, consideramos, contudo, que estes resultados não podem ser generalizados a toda população portuguesa, uma vez que poderão apenas ser representativos das crianças do distrito de Braga.

Além disso, o facto de a pandemia da COVID-19 estar a durar há dois anos, muitas crianças foram privadas de frequentar a escola, o que teve impactos diretos na socialização precoce com os seus pares com e sem NEE, assim como com as famílias, com os educadores de infância.

Futuros Desenvolvimentos

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, surgiram algumas questões que podem ser utilizadas como sugestões para futuros estudos. Em primeiro lugar, podemos pensar em alargar a recolha dos dados às cinco zonas do país e aos arquipélagos dos Açores e da Madeira, para percebermos se existem diferenças entre as regiões de Portugal.

Em segundo lugar, outros estudos poderiam ser desenvolvidos em conjunto com a “Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais” (Rodrigues & Pereira, 2017), com o intuito de se aprofundar a perceção sobre a inclusão na educação pré-escolar.

Por fim, importa ainda realizar e ampliar este estudo em outros Estados do Brasil, de modo a verificar de que modo a Educação Inclusiva está a ser implementada nas educações pré-escolares, uma vez que diversos países aderiram à Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Dentre os objetivos, no 4º está preconizada a promoção da Educação Inclusiva, equitativa, e de qualidade no pré-escolar, bem como a defesa do direito à igualdade de oportunidades e da não discriminação. Portanto, urge investigar quais as mudanças implementadas e aquilo que ainda precisa de ser alcançado para que este objetivo se cumpra neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>.
- Adibsereshki, N. & Salehpour, Y. (2012). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education 3*(13), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2012.745890>.
- Agripino-Ramos, C. S., Lemos, E. L. M. D. & Salomão, N. M. R. (2019). Vivências escolares e transtorno do espectro autista: O que dizem as crianças? *Revista Brasileira de Educação Especial, 25*(3), 453-468. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000300007>.
- Aguiar, A. R. C. (2011). *Como melhorar o envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais, nas rotinas, em creche*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/10737>
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios Edições.
- Alves, C. F. O, Ribas, V. R., Alves, E. V. R., Tavares, M., Lima, D. C., & de Castro, R. M. (2009). Uma breve história da reforma psiquiátrica. *Neurobiologia, 72*(1), 85-96. https://www.researchgate.net/profile/Valdenilson-Ribas/publication/341446537_Uma_breve_historia_da_reforma_psiquiatrica/links/5ec155c0458515626cad3118/Uma-breve-historia-da-reforma-psiquiatrica.pdf.
- Alves, I., Campos Pinto, P. & Pinto, T.J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects 49*, 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais: Quinta edição - DSM-5*. CLIMEPSI Editores.
- Amorim, A. K. M. A., & Dimenstein, M. (2009). Desinstitucionalização em saúde mental e práticas de cuidado no contexto do serviço residencial terapêutico. *Ciência e Saúde Coletiva, 14*(1), 195-204. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100025>.
- Anastasiou, D., Gregory, M., & Kauffman, J. M. (2018). Commentary on article 24 of the CRPD: The right to education. In: I. Bantekas, D. Anastasiou & M. Stein (Eds.), *Commentary on the un convention on the rights of persons with disabilities* (pp. 2 - 42). Oxford University Press.

- Argolo, R. V. B. (2019). *Inclusão no pré-escolar: Perspetivas de crianças do Estado da Bahia, Brasil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/63729>.
- Armstrong, F. (2014a). Educação inclusiva: Culturas escolares, ensino e aprendizagem. In: F., Armstrong & D. Rodrigues. *A Inclusão nas Escolas* (pp. 13-29). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Armstrong, F. (2014b). Deficiência, educação e transformação social em Inglaterra desde 1960. In: F., Armstrong & D. Rodrigues. *A Inclusão nas Escolas* (pp. 31-55). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. <https://www.dgs.pt/em-destaque/convencao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia.aspx>.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1).
- Bandeira, J. T. & Costa, C. O. (2019). De menina e de menino: A influência de pais e familiares na segregação de brinquedos e brincadeiras por gênero. *Revista Ártemis - Estudos De Gênero, Feminismos e Sexualidades*, 27(1), 285-305. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8214.2019v27n1.41450>.
- Barboza, A. M. R. (2019). *O brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na educação infantil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. BDTD. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10096>.
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E. & McKenzie, K. (2015). Review: Typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929–1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>.
- Bertran, M. (2015). Factors that influence friendship choices in children under 3 in two schools: An approach towards child culture in formal settings in barcelona. *Childhood*, 22(2); 187–200. <https://doi.org/10.1177/0907568214528224>.
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice.

- Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>.
- Bissoto, M. L. (2013). Educação inclusiva e exclusão social. *Revista Educação Especial*, 26(45), 91-108. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X5434>.
- Bonanno, R.A., Hymel, S. (2010). Beyond hurt feelings: Investigating why some victims of bullying are at greater risk for suicidal ideation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 420-440. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0051>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools revised edition*. Centre for studies on inclusive education (3ª Edition).
- Brandão, M. T. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (4), 487-502. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000400002>.
- Brandenburg, L. E., & C. Lückmeier (2013). A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. *Anais do congresso estadual de teologia, EST, (1), 2013, São Leopoldo* (pp. 175-186). <http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191>.
- Broomhead, K. E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education 3-13*, 47(8), 877-888. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1535610>.
- Brown, C. S. (2019). The Importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>.
- Buyse, V., Goldman, B. D. & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485-501. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.007>.
- Cabral, T. F. P. (2016). *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10316/12004>.
- Camelo, A. C. P. S. (2019). *Inclusão no pré-escolar nas escolas públicas na região de Santa Catarina, Brasil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/63693>.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P. & Block, M. E. (2014). Analysing the structure, validity and reliability of the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III – Peatid III. *Annals*

- of research in sport and physical activity*, (5), 2014 Coimbra (pp. 29-37).
http://dx.doi.org/10.14195/2182-7087_5_16.
- Caneiras, S. C. P. (2018). *A autoeficácia dos educadores de infância e a relação com crianças com necessidades educativas especiais: O efeito moderador do grau de incapacidade da criança* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/17610>.
- Carneiro, M. S. F. (2018). *Atitudes dos pais face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) dos 4 a 7 anos da zona de Lisboa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.5/19155>.
- Carvalho, A. F., Coelho, V. A. C. & Tolocka, R. E. (2016). Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 713-726. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609151344>.
- Craig, W. M., Henderson K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>.
- Castaman, A. S. (2006). Percursos e discursos de normalização na educação especial. *Revista Divisa* (4), 23-30. <http://www.seifai.edu.br/artigos.php>.
- Cerqueira, J. B. (2017). O legado de Louis Braille. *Instituto Benjamin Constant*. <http://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/440>.
- Chen, J., Lin, T-J., Justice, L. & Sawyer, B. (2019). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2779–2794. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4>.
- ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children, United Nations Children's Fund, World Vision (2021). *Our Europe, Our Rights, Our Future*, 1-112. Consultado em: <https://www.unicef.org/eu/reports/report-our-europe-our-rights-our-future>.
- Codeço, A. I. M. (2014). *Inclusão social de uma criança com necessidades educativas especiais num jardim-de-infância: O contributo dos pais*. [Relatório da Prática Profissional Supervisionada de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.21/6318>.
- Coelho, C. M. (2010). *A Construção de laços de inclusão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10773/1081>.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

- Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da educação especial: Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.
- Correia, L. M. (2018). Educação inclusiva e educação especial: Sim ao bom senso, não ao extremismo. In: L. M., Correia (Org.). *Educação Inclusiva e Necessidades Especiais* (pp. 11-34). Flora.
- Correia, R. M. D. (2018). *As atitudes dos pais com filhos em idade pré-escolar sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/59513>.
- Costa, A. B., Picharillo, A. D. M., & Paulino, V. C. (2018). O processo histórico de inserção social da pessoa cega: Da Antiguidade à Idade Média. *Revista Educação Especial*, 31(62), 539-550. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24092>.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina, S. A.
- Crano, W. & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Social Psychology*, 57, 345-374. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190034>.
- Crispel, O. & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7-8), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>.
- Cross, A. F., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030401>.
- Damáσιο, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&tlng=pt.
- deBoer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>.
- deBoer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Student 's attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>.
- DeLuzio, J. & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1197-1210. <https://doi.org/10.1044/1092-4388>.

- de Souza D. B., Fialho, L. F. & Machado, C. J. S. M. (2018). Educação inclusiva: Aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. *Actualidades Investigativas en Educación, 18*(2), 598-618. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33213>.
- Declaração De Salamanca (1994). *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 6/71. Promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes (1971). Diário da República n.º 262/1971, Série I de 1971-11-08. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/6-1971-631271>.
- Decreto-Lei n.º 5/97. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997). Diário da República 178-4-8-1, Série II de 1997-02-10. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/561219/details/maximized>.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (2008). Diário da República n.º 4, Série I de 2008-01-07. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=DecretoLei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>.
- Decreto-Lei n.º 281/2009. Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (2009). Diário da República n.º 193, Série I— de 2009-10-06 . <https://dre.pt/pesquisa/-/search/491397/details/maximized>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 2018-07-06. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M. & Ianes, D. (2021) Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education, 25*(8), 944-959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Vozes.
- Demirkaya, P. N. & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(1), 159-175. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2590>.

- Dessen, M. A. & Silva, N. L. P. (2004). A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. In: E. G., Mendes, M. A., Almeida & L. C. A., Williams (Orgs.). *Temas em Educação Especial: Avanços Recentes* (pp. 179-187). EDUFSCar.
- Despacho n.º 105/97. Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo (1997). Diário da República n.º 149, 2ª Série II de 1997-07-01. <https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/30685710/dadosGeraisDetails/normal>.
- Despacho n.º 7617/2016. Criação de um grupo de trabalho (2016). Diário da República n.º 110/2016, Série II de 2016-06-08. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7617-2016-74651096>.
- Desviat, M. (2015). A reforma psiquiátrica(2ª edição). Editora Fiocruz.
- Dias, P. C., Mamas, C. & Gomes, R. (2020). Attitudes of students towards peers with special educational needs in mainstream portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education, 35*(5), 636-647. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1743410>.
- Dias, P., Sousa, J., Gonçalves, M., Flores, P. & Pérez, J. D. (2016). Atitudes dos pares sobre a inclusão: Contributos da adaptação de um instrumento. *Revista Psicologia, 30*(2), 95-106. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1099>.
- Di Blasi, A. L. S. (2019). *Inclusão no pré-escolar: Um estudo realizado na rede pública do sudeste do Brasil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/63707>.
- Diamond, K., Furgy, W. L. & Blass, S. (1993). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms, *The Journal of Genetic Psychology, 154*(2), 215-221. <https://doi.org/10.1080/00221325.1993.9914735>.
- Diamond, K. E. & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants and Young Children, 18*(1), 37-46. <https://doi.org/10.1097/00001163-200501000-00005>.
- Diamond, K. E. & Soo-Young, H. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention, 32*(3), 163-177. <https://doi.org/10.1177/1053815110371332>.
- Diamond, K. E., Soo-Young, H. & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality, 16*(3), 141-155. <https://doi.org/10.1080/09362830802198328>.
- Diamond, K. E. & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal Of Applied Developmental Psychology, 30*, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.008>.

- Dias, P. C. A. & Cadime, I. M. D. (2019). Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: O papel da experiência e das habilitações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 91-111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600962>.
- Dietrich, S. L. (2005). A look at friendships between pre-school aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 3(2), 193–215. <https://doi.org/10.1177/1476718X05053933>.
- Dimitrios, K., Georgia V., Eleni, Z. & Asterios, P. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education* 2(3), 1–13. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>.
- Dimitrova-Radojichikj, D. & Chichevska-Jovanova, N. (2014). Parents attitude: Inclusive education of children with disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 13-17. <https://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/197>.
- Dimitrova-Radojichikj, D. & Chichevska-Jovanova, N. (2018, 22-24 July). Preschool children: Attitudes toward children with disabilities [Paper Presentation]. *IX International scientific conference, Improving the quality of life of children and youth, 22 e 24 de junho, 2018, Harkány, Hungary*.
- Division for Early Childhood (2020). *Initial practice-based professional preparation standards for early interventionists/early childhood special educators*. Consultado em: <https://www.dec-sped.org/ei-ecse-standards>.
- Division for Early Childhood (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Consultado em: <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>.
- Division for Early Childhood & National Association for the Education for Young Children (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the division for early childhood (DEC) and the national association for the education of young children (NAEYC)*. University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Consultado em: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf.
- Doménech, A. & Moliner, O. (2014). Families beliefs about inclusive education model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3286-3291. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.749>.
- Dorneles, C. M., & Pavan, R. (2014). A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 38, 151-168. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/801>.

- Du Plessis, M. R., Smeekens, S., Cillessen, A. H. N., Whittle, S. & Güroğlu, B. (2019). Bullying the brain? Longitudinal links between childhood peer victimization, cortisol, and adolescent brain structure. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02706>.
- ElZein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review, 4*(4), 164-172. https://academicjournals.org/article/article1379604279_ElZein.pdf
- Engle, J. M., McElwain, N. L. & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development, 20*(4), 365–386. <https://doi.org/10.1002/icd.706>.
- Fabrigar, L. R. & Wegener, D. T. (2010). Attitude structure. In: R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Orgs.), *Advanced Social Psychology: The State Of The Science* (pp. 177-216). Oxford University Press.
- Favazza, P. C. & Odom, S. (1996). Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal Of Early Intervention, 20*(3), 232-249. <https://doi.org/10.1177/105381519602000307>.
- Favazza P. C. & Odom S. L. (2014). The acceptance scale for kindergartners revised (ASK-R). In: P. C. Favazza & S. L. Odom. *Manual of Acceptance Scale for Kindergarten – Revised* [Não publicado].
- Favazza, P. C., Phillipsen, L. & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Excepcional Children, 66*, 491-508. <https://doi.org/10.1177/001440290006600404>.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M. & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention, 39*(1), 33–50. <https://doi.org/10.1177/1053815116679414>.
- Ferreira, O. F., Andrade, M. H., Soares, A. M. F. & Rebouças, G. M. (2016). Políticas públicas de educação inclusiva: Um breve relato dos documentos legais. *Id on Line Revista de Psicologia, 10*(32), 115-125. <https://doi.org/10.14295/idonline.v10i32.571>.
- Fisher, D., Frey, N. & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? Teacher education and special education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 26*(1), 42–50. <https://doi.org/10.1177/088840640302600105>.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*(4), 369-386, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>.

- Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Frederickson, N., Jones, A. P. & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63 – 73. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01145.x>.
- Freeman, S. F. N. & Kasari, C. (2002). Characteristics and qualities of the play dates of children with down syndrome: Emerging or true friendships? *American Journal of Mental Retardation*, 107(1), 16-31. <https://doi.org/10.1352/0895-8017>.
- Frey, J. R. & Kaiser, A. P. (2010). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 99–111. <https://doi.org/10.1177/0271121410378758>.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Consultado em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2014). *Programas inclusivos no pré-escolar: Brochura webinar*. New York: UNICEF. Consultado em: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%209%20-%20Portuguese.pdf>.
- Gaad, E. (2004). Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 311–328. <https://doi.org/10.1080/1360311042000194645>.
- Gladstone, G. L., Parker, G. L. & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(3), 201-208. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3>.
- Garcia, D. I. B., & Favaro, N. A. L. G. (2020). Educação especial: Políticas públicas no Brasil e tendências em curso. *Research, Society and Development* 9(7), 1-29. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3894>.
- Gerber, M. M. (2017). A history of special education. In: J. M. Kauffman, D. P. Hallahan & P. C. Pullen (Eds.). *Handbook of special education* (2ª Edição, pp. 3-15). Taylor & Francis.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E. & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531–541. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>.

- Gomes, A. M. B. (2019). *Atitudes sobre a inclusão no pré-escolar: Perspetivas de crianças dos concelhos de Braga, Fafe e Póvoa de Lanhoso*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/61963>.
- Gouveia, A. P. L. C. (2019). *Opinião dos educadores de infância face à educação inclusiva* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico do Porto.
- Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Brookes.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children, 24*(1), 6–24. [10.1097/IYC.0b013e3182002cfe](https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe).
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal Of Applied Developmental Psychology, 28*, 64–79. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.004>.
- Gülay, H. (2011). The peer relations of 5-6 year old children in relation to age and gender. *Eurasian Journal of Educational Research, 43*, 107-124. <https://ejer.com.tr/the-peer-relations-of-5-6-year-old-children-in-relation-to-age-and-gender/>.
- Hacıbrahimoğlu, B. Y. & Ustaoglu, A. (2020). The acceptance of turkish kindergarten children toward children with disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(3), 391-412. <https://doi.org/10.1350293X.2020.1755497>.
- Hamid, A. E.; Alasmari, A. & Eldood, E. Y. (2015). Attitude of education students toward including students with disabilities in general education classrooms. *The American Journal of Innovative Research and Applied Sciences, 1*(4), 147-151. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1922.1200>.
- Han, J., Ostrosky, M. M. & Diamond, K. E. (2006). Children's attitudes toward peers with disabilities: Supporting positive attitude development. *Young Exceptional Children, 10*(1), 2-11. <https://doi.org/10.1177/109625060601000101>.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>.
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 148-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00143-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00143-6).
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 163-184. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00025-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00025-5).

- Hilbert, D. (2014). Perceptions of parents of young children with and without disabilities attending inclusive pre-school programs. *Journal of Education and Learning* 3(4), 49–59. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n4p49>.
- Holahan, A. & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 224-235. <https://doi.org/10.1177/027112140002000403>.
- Hong, S., Kwon, K. & Jeon, H. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23, 170-193. <https://doi.org/10.1002/icd.1826>.
- Hsieh, W-Y & Hsieh, C-M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167-1184, <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.602191>.
- Huang, H-H. & Diamond, K., E. (2009). Early Childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182. <https://doi.org/10.1080/10349120902868632>.
- Huckstadt, L. K. & Shutts, K. (2014). How young children evaluate people with and without disabilities. *Journal of Social Issues*, 70(1), 99-114. <https://doi.org/10.1111/josi.12049>.
- Huskin, P. R., Reiser-Robbins, C. & Kwon, S. (2018). Attitudes of undergraduate students toward persons with disabilities: Exploring effects of contact experience on social distance across ten disability types. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 62(1) 53 –63. <https://doi.org/10.1177/0034355217727600>.
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is dead: Long live inclusion*. Routledge.
- Ispas C. (2020). Decision-Making Training of Teachers for Inclusive School. In: D. Flaut, S. Hošková-Mayerová, C. Ispas, F. Maturo & C. Flaut (Eds.) *Decision making in social sciences: Between traditions and innovations*. Studies in Systems, Decision and Control (pp.79-89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30659-5_4.
- Jansson, M. (2015). Children's perspectives on playground use as basis for children's participation in local play space management. *Local Environment*, 20(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/13549839.2013.857646>.
- Jarcho, J. M., Grossman, H. Y., Guyer, A. E., Quarmley, M., Smith, A. R. Fox, N. A., Leibenluft, E., Pine, D. S. & Nelson, E. E. (2019). Connecting childhood wariness to adolescent social anxiety

- through the brain and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology* 47(7), 1153–1164. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00543-4>.
- Jaswandi, L. N. & Kurniawati, F. (2018, 13-14 September). Acceptance of children with special needs in early childhood inclusive education programs [Paper Presentation]. Proceedings of the 2nd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2018), Depok, West Java, Indonésia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 229, 610-618. <https://doi.org/10.2991/iciap-18.2019.52>.
- Jeanes, R. & Magee, J. (2011). Can we play on the swings and roundabouts? Creating inclusive play spaces for disabled young people and their families. *Leisure Studies*, 31(2), 193-210. <https://doi.org/10.1080/02614367.2011.589864>.
- Joaquim, S. I. R. (2011). *As representações das educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.21/2942>.
- Johora, F. T., Fler, M. & Veresov, N. (2019). Inclusion of a child with expressive language difficulties in a mainstream Australian preschool – Roundabout ways can create opportunities for participation. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1609100>.
- Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences* 11-16(1), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>.
- Kauffman, J. M. & Anastasiou, D. (2018). Educação inclusiva e necessidades especiais. In: L. M. Correia, (Org.), *Educação inclusiva e necessidades especiais* (pp. 18-37). Flora Editora.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C. & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.
- Kauffman, J. M., Felder, M., Ahrbeck, B., Badar, J. & Schneiders, K. (2018). Inclusion of all students in general education? International appeal for a more temperate approach to inclusion. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), 1–10. <https://doi.org/10.9782/17-00009>.
- Kauffman, J. M., Ward, D. M. & Badar, J. (2016). The desilusion of full inclusion. In: R. M. Foxx & J. A. Mulick (Eds.), *Controversial therapies for autism and intellectual disabilities* (2ª Edição, pp. 71-86). Taylor & Francis.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. Teachers College Press.

- Kesäläinen, J., Suhonen, E., Alijoki, A. & Sajaniemi, N. (2019). Children's play behaviour, cognitive skills and vocabulary in integrated early childhood special education groups. *International Journal of Inclusive Education* (23). <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651410>.
- Klibthong, S. & Agbenyega, J. (2020). Inclusive early childhood settings: Analyses of the experiences of thai early childhood teachers. *International Education Studies*, 31(1), 21-31. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n1p21>.
- Krahé, B. & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69. <https://doi.org/10.1002/casp.849>.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D. & Fredeen, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification*, 25(5), 745–761. <https://doi.org/10.1177/0145445501255005>.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Houten, V. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/13603110121498>.
- Kwon, K. A., Elicker, J. & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 267-277. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0469-6>.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 52, 79 –99. <https://doi.org/10.1080/10349120500086298>.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>.

- Lin, T-J, Chen, J., Justice, L. M. & Sawyer, B. (2019). Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation. *Exceptional Children*, 85(4), 432-452. <https://doi.org/10.1177/0014402919828364>.
- Loio, M. I. P. S. V. (2018). *Escala de atitudes de aceitação: Uma proposta de avaliação de atitudes para o pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/117150>.
- Lopes, C. A. O. (2012). *O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: O que pensam as crianças e suas professoras*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14486>.
- Luna, C. F., Silva, A. P. P. & Miranda, T. G. (2016). Atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais nas unidades de apoio especializado: Um olhar sobre Portugal e Brasil. In: T. G. Miranda (Org.). *Práticas de inclusão escolar: Um diálogo multidisciplinar* (pp. 141-155). EDUFBA.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C. & Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), 529-546. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12326>.
- Madruça, S. (2018). *Pessoas com deficiência e direitos humanos - Ótica da diferença e ações afirmativas* (3ª edição). Saraiva.
- Mantoan, M. T. E. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: Sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, 10(2), 37-46, 2017. <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>.
- Mantoan, M. T. E. (2013). Inclusão escolar: Caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: M. T. E. Mantoan (Org.). *O Desafio das Diferenças nas Escolas* (pp. 29-41). Editora Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista Centro de Estudos Judiciários*, 26, 36-44. <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>.
- Mantoan, M. T. E. (1998). Integração x inclusão: Escola (de qualidade) para todos. *Revista Pedagógica*, 5, 48-51.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 45-48. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00088.x>.

- Marques, S. R. C. (2012). *As vozes das crianças: Perspetivas acerca da inclusão em contexto de educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/24503>.
- Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da escola inclusiva: Atitude dos professores do 1º Ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- Martins, A. P. L. (2012). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular: Filosofia e os elementos para o sucesso. In: F. A. T. Costas (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas* (pp. 39-53). Editora Appris.
- Mendes, A. C. M. (2021). *Reconhecimento e autorregulação das emoções nas Crianças*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12299/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado%20-%20Renata%20Botelho.pdf>.
- Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: M. S. Palhares & S. C. F. Marins (Orgs.). *Escola Inclusiva* (pp. 61-85). EduFSCar.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.
- Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an affective intervention on the friendships of kindergarteners with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 200–210. <https://doi.org/10.1177/0271121415571419>.
- Mieghem, V. A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>.
- Moises, R. R., & Stockmann, D. (2020). A pessoa com deficiência no curso da história: Aspectos sociais, culturais e políticos. *History of Education in Latin America - HistELA*, (3), 2-17. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2020v3n0ID20780>.
- Montgomery, A. & Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1), 18–32. <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7708>.
- Morgado, E. M. G., Silva, L. L. F., Conceição, M. B. L., Cardoso, M. A. & Rodrigues, J. B. (2018). Evolução conceptual da educação especial: Um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 11(3), 416-426. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n3>.

- Negrões, R. D. R. P. (2017). *Atitudes de crianças com desenvolvimento típico perante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, no seu grupo de pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/51128>.
- Neto, A. O. S., Ávila, É. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: Uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>.
- Noggle, A. K. & Stites, M. L. (2018). Inclusion and preschoolers who are typically developing: The lived experience. *Early Childhood Educational Journal*, 46, 511–522. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1>.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>.
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27. <https://doi.org/10.1177/027112140002000104>.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou, E. (2012). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815111430094>.
- Odom, S. L. & Schwartz, I. S. (2007). Pontos de síntese da investigação sobre a inclusão na educação pré-escolar. In: S. L. Odom (Org.) *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R. & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In: S. L. Odom (Org.), *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 57-72). Porto Editora.

- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>.
- Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O. & Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Disability, CBR e Inclusive Development*, 23(3), 65-75. <https://doi.org/10.5463/DCID.v23i3.136>.
- Oliveira, C. S. & Mendes, A. (2017). Brincar ao gênero: Socialização e igualdade na educação pré-escolar. *Rex æquo*, 36, 167-186. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.10>.
- Orientação Técnica n.º 2/2018/SNIPI-CC. (2018). Definição dos procedimentos de articulação entre o SNIPI e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, 07/12/2018. <https://pt.scribd.com/document/403603667/Recrutamento-e-Selecao-6-Etapas>.
- Organização das Nações Unidas – ONU (2016). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): 17 objetivos para transformar o nosso mundo. <https://www.ods.pt/>.
- Organização das Nações Unidas - ONU (1984). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
- Organização das Nações Unidas – ONU (2019). Estratégia para a inclusão como um dos pilares de trabalho da ONU em que os direitos da pessoa com Deficiência devem ser entendidos como inalienáveis dos direitos humanos. https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_english.pdf.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508?fbclid=IwAR1Vwlemq8Ma6NDMum-WbgFYLFDUOPkcFYpxL33RR30qC80ZYEpocSC6HF4>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2015). Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2005). Relatório de monitoramento global de Escola Para Todos. Educação para todos: O imperativo da qualidade

- [Tradução B&C Revisão de Textos S/C Ltda.]. Moderna.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139079>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia.
<https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1960). Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino.
https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_relativa_luta_disc_campo_ensino.pdf.
- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C. & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/10.1177/1096250613512666>.
- Özokçu, O. (2018). Investigation of peer relationships of children with and without special needs in the preschool period, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 92-105. <https://doi.org/10.20489/intjecse.506875>.
- Pacheco, K. M. B., & Alves, V. L. R. (2007). A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: Uma mudança de paradigma. *Acta Fisiátrica*, 14(4): 242 – 248. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-0190.v14i4a102875>.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Artmed.
- Parecer n.º 7/2018. Parecer sobre regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (2018). Diário da República n.º 81/2018, Série II de 2018-04-26. <https://dre.pt/dre/detalhe/parecer/7-2018-115167061>.
- Passmore, A. H. & Hughes, M. T. (2020). Exploration of play behaviors in an inclusive preschool setting. *Early Childhood Education Journal*, (48). <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01122-9>.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C. & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135–143. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.135>.
- Pereira, F. (2018). *Educação inclusiva: Um imperativo ético*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/filomena_pereira_artigo_jl-educacao_inclusiva_um_imperativo_etico.pdf.

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 80-91.
<http://dx.doi.org/10.1080/01650250444000423>.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo, Lda.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2016). Jean Itard e Victor do Aveyron: Olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. *Revista Educação Especial*, 29(56), 583-596. <https://doi.org/10.5902/1984686X22493>.
- Pierce-Jordan, S. & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 34–47. <https://doi.org/10.1177/02711214050250010401>.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>.
- Prais, J. L. S. & Furlanetto, F. R. (2015). Compreensão dos acadêmicos de pedagogia acerca dos conceitos de inclusão total e inclusão responsável. *Revista Educação*, 18(24), 34-39.
<https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/3347>.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Protic-Gava, B., Smajić, M., Bosković, K. & Simic-Panic, D. & Naumovic, N. (2018). Work with children with disabilities – The teachers' attitudes towards inclusion. *Medicinski Pregled*, 71(7-8): 227-234. <http://dx.doi.org/10.5902/10.2298/MPNS1808227P>.
- Prychodco, R. C., Fernandes, P. & Bittencourt, Z. L. C. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, 1-23. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X37467>.

- Rafferty, Y., Boettcher, C. & Griffin, K.W. (2008). Disabilities: Parent's perspectives benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-86. <https://doi.org/10.1177/105381510502700305>.
- Reis, H. Silva, A., Simões, B., Moreira, J., Dias, P., & Dixe, M. (2020). Preschool children's attitudes towards their peers with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1834079>.
- Richardson, P. K. (2002). The school as social context: Social interaction of children with physical disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(3), 296–304. <https://doi.org/10.5014/ajot.56.3.296>.
- Rillotta, F. & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 19-27. <https://doi.org/10.1080/13668250701194042>.
- Rodrigues, A. (2019). O atendimento de necessidades especiais em contexto de inclusão. In: L. M., Correia (Org.). *Educação inclusiva & necessidades especiais 2*. (pp. 109-143). Flora Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: (2006) D. Rodrigues (Org.) *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2008). Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, 4(1), 33-40. Consultado em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget (2ª edição).
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: F. Armstrong & Rodrigues. *A inclusão nas escolas* (pp. 75-101). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Coleção a Página.
- Rodrigues, D. (2019). 2018: Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. In: A. M., Canelas, A., Rodrigues, A., Dias, C., Gregório, E., Faria, F., Bertinetti, F., Ramos, M. E., Albergaria, P., Félix & R., Perdigão. *Estado da educação 2018*, Conselho Nacional da Educação, Edição 2019. Consultado em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1496-estado-da-educacao-2018>.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, 41, p. 41-60. Editora UFPR. <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=pdf&lang=pt>.

- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues (2017). Educação física: Formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333. [https://doi.org/ 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002).
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: Factos e opções. *Revista Educación inclusiva*, 3(1), 97-109. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>.
- Rodrigues, F. M. C., Nozu, W. C. S. & Neto, J. P. C. (2019). Educação, direitos humanos e cidadania: Fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 7(1), 173-190. <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/665/286>.
- Rodrigues, J. C. (2015). *As relações interpessoais entre crianças em contexto de creche e de jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10606/1/Relat%3%b3rio%20do%20Projeto%20de%20Investiga%3%a7%c3%a3o%20-%20Joana%20Rodrigues%20.pdf>.
- Rodrigues, S. R. S. (2017). *Inclusão no pré-escolar no concelho de Barcelos: Atitudes e comportamentos dos pares sem necessidades educativas especiais* [Dissertação de Mestrado Instituto de Educação, Universidade do Minho]. RCAAP. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/51126>.
- Ruiz, L. C. & Batista, C. G. (2014). Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 209-222. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200005>.
- Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2018). 4 – 6 Year-old children’s experience of subjective well-being and social relations in ECEC institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585–1601. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5>.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Sandall, R. S. & Schwartz (2003). *Construindo blocos: Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora.
- Santos, A. C. S. C. (2018). *A amizade como promotora da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/28068>.

- Santos, M. N. G., Santos, E. G., & Damaso, E. A. F. (2019). Inclusão social na escola: Controversas e desafios. *Revista EDaPECI*, 19(3), 109-121. <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2019.19.312255.109-121>.
- Santos, P. C. C., & Baraldi, I. M. (2019). Educação especial e educação inclusiva: Considerações históricas. In: T. P. Pinto & B. Alves (Eds.). *Anais do 4º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 14 a 17 de novembro, 2018, Campo Grande – MS* (pp. 1-13). Repositório da UFSC. <http://www.enaphem.com/>
- Sharma, U. & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. In: S. Garvis & D. Pendergast (Eds.). *Asia-pacific Perspectives On Teacher Self-Efficacy* (pp. 37-51). Sense.
- Silva, C. B. (2015). *O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na pré-escola*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8697>.
- Silva, J. O., Fernandes, I. & Fonseca, L. R. (2020). Políticas para pessoa com deficiência e as contribuições de Freire e Montessori. *Textos & Contextos*, 19(1), e36611, 1-15. <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2020.1.36611>.
- Sira, N., Maine, E. & McNeil, S. (2018). Building alliance of preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1415238>.
- Sokal, L. & Sharma, U. (2017). Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years. *Canadian Journal of Education*, 40(4), 739–760. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/3186/2469>.
- Soresi, S., Nota, L. & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496189>.
- Sousa, A. S. C. L. (2011). *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no pré-escolar: Um estudo sobre as interações sociais entre pares*. [Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1446>.
- Sousa, R. M. G. (2018). *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em contexto pré-escolar público e privado nos concelhos de Braga e Cabeceiras de Basto*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/59510>.

- Sousa, S. M. N. (2014). *A opinião de crianças em idade pré-escolar sobre os seus pares com deficiência*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico do Porto]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.22/6878>.
- Suarez, A. F. P. B. (2019). *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no jardim de infância* [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.12/7169>.
- Skinner, M., Buysse, V. & Bailey, D. B. (2004). Effects of age and developmental status of partners on play of preschoolers with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 194-203. <https://doi.org/10.1177/105381510402600303>.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 418-431, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463908>.
- Tekin, E. D., Ata, S. & Kaya, S. (2020). Acceptance in early childhood: A study from Turkish children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 20-27. <https://doi.org/10.20489/intjecse.713680>.
- Terpstra, J. E. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(405), 405-411. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0225-0>.
- Tezzari, M. L. (2010). Édouard Séguin e a educação especial: História e atualidade de sua obra. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 16(31), 26-44. <https://doi.org/10.22535/cpe.v16i0.4395>.
- Tremblay, P. (2007). *Special needs education basis: Historical and conceptual approach* [Université Libre de Bruxelles]. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/History_Inclusive_Education.pdf.
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2019). Awareness, emotions and reactions of early childhood learners towards special needs children in the greek formal preschool education context. *International Journal of Education and Research*, 7(3), 133-148. <http://www.ijern.com/journal/2019/March-2019/09.pdf>.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UK Public General Acts (1981). *Education Act, Chapter 60*, de 1981-09-30. <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted>.

- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B. & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, *36*, 321–326. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0289-5>.
- Yu, S-Y. (2021). What parents say about inclusion and disabilities: Implications for young children's attitude development toward peers with disabilities. *Early Child Development and Care*, *191*(11), 1825-1837. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1683005>.
- Yu, S-Y., Ostrosky, M. M. & Fowler, S. A. (2015). The relationship between preschooler's attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *35*(1), 40–51. <https://doi.org/10.1177/0271121414554432>.
- Werner, S., Peretz, H. & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, *33*, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.003>.
- Woolley, H., Armitage, M., Bishop, J., Curtis, M. & Ginsborg, J. (2005). Inclusion of disabled children in primary school playgrounds. *National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation*. <https://www.jrf.org.uk/report/inclusion-disabled-children-primary-school-playgrounds>.
- World Health Organization (2016). *International Classification of Diseases (ICD-10)*. World Health Organization (10ª Revisão).
- Wong, C. & Kasari, C. J (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(10), 2152-2161. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1467-2>.
- Zakai-Mashiach, M., Ziv, M. & Dromi, E. (2017). Preschooler's social interest toward a child with ASD and their theory of mind abilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(4), 561-574. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331073>.

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer do Conselho de Ética da Universidade do Minho



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Conselho de Ética - Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CE.CSH 077/2018

Título do projeto: *Inclusão no Pré-Escolar: Atitudes de Crianças Portuguesas e Brasileiras*

Investigador(a) Responsável: Anelise do Pinho Cossio, Aluna de Doutoramento, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho e Professora Ana Paula da Silva Pereira (Orientadora), Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho

PARECER

O Conselho de Ética analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Inclusão no Pré-Escolar: Atitudes de Crianças Portuguesas e Brasileiras*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, o Conselho de Ética nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável.

Braga, 06 de fevereiro de 2019.

A Presidente do CEUMinho

Assinado por : **GRACIETTE TAVARES DIAS**
Num. de identificação Civil: B1071230157
Data: 2019.02.11 11:24:39 Hora padrão de GMT



ANEXO 2 – Pedido de Colaboração no Estudo aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escolas ____

Dr. _____

Assunto: Pedido de colaboração num Projeto de Investigação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A Universidade do Minho, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, na área de especialidade em Educação Especial está a desenvolver um projeto de investigação, sob orientação da Professora Ana Paula da Silva Pereira, com o objetivo de identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos de idade, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos na rede pública do pré-escolar nos Agrupamento de escolas do distrito de Braga.

Desta forma, venho por este meio solicitar a autorização para que as crianças com 5 anos, dos Jardins de Infância do Agrupamento que V^a Excelência dirige, que tenham no seu grupo de pares uma criança com NEE incluída, participem neste estudo.

A participação da criança passará pela aplicação de uma escala, em forma de questionário, “Escala de Atitudes acerca da Inclusão para crianças que frequentam o pré-escolar”, adaptada para a população Portuguesa de “Acceptance Scale for Kindergarten” (ASK-R). A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico.

É importante realçar que os dados das crianças e dos profissionais serão confidenciais, pelo que não existirá qualquer referência que identifique as crianças do agrupamento ou os profissionais do mesmo. Será igualmente efetuado um pedido formal aos educadores e aos encarregados de educação das crianças, participantes neste estudo (ver pedido de consentimento em anexo).

Desde já agradecemos a sua colaboração e atenção dispensada. Caso seja necessário esclarecer alguma dúvida ou solicitar alguma informação adicional, poderá contactar-me através do telemóvel ____ ou dos e-mails: _____

Braga, ____ de _____ de 2019.

Anelise Cóssio.

ANEXO 3 – Consentimento Informado, Esclarecido e Livre.Universidade do Minho
Instituto de Educação**CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE****Educador de Infância:**

A Universidade do Minho, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, na área de especialidade em Educação Especial está a desenvolver um projeto de investigação com o objetivo de identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos de idade, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos na rede pública do pré-escolar nos Agrupamentos de escolas do distrito de Braga. Por este motivo, solicitei a colaboração da Direção do Agrupamento e dos pais das crianças, para a realização deste estudo.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação no estudo dos alunos de 5 anos do vosso Jardim-de-Infância. A participação da criança passará pela aplicação de uma escala, em forma de questionário, “Escala de Atitudes acerca da Inclusão para crianças que frequentam o pré-escolar”, adaptada para a população Portuguesa de “Acceptance Scale for Kindergarten” (ASK-R). A aplicação do questionário será em formato de jogo lúdico. É importante realçar que os dados das crianças serão confidenciais, sendo apenas necessário ao estudo registar a sua idade e género, não existindo assim a possibilidade de identificação da mesma.

Muito obrigada pela colaboração e atenção dispensadas. Agradecia ainda que preenchesse e devolvesse o destacável abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Caso seja necessária alguma informação adicional poder-me-á contactar através do telefone ou dos e-mails

Atenciosamente,

Anelise Cóssio.

Braga, ___ de ___ de 2019.

Li e concordo participar no estudo e autorizo a usar os dados para fins de investigação.

Data: ___/___/___ Assinatura _____

(Educador de Infância)

ANEXO 4 – Consentimento Informado, Esclarecido e Livre aos Encarregados de Educação

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Encarregado de Educação:

A Universidade do Minho, no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, na área de especialidade em Educação Especial está a desenvolver um projeto de investigação com o objetivo de identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com 5 anos de idade, relativamente à aceitação dos seus pares, com Necessidades Educativas Especiais, incluídos na rede pública do pré-escolar nos Agrupamento de escolas do distrito de Braga. Por este motivo, solicitei a colaboração da Direção do Agrupamento e das Educadoras, para a realização deste estudo.

Assim venho por este meio solicitar a autorização da participação do seu educando neste estudo. É importante realçar que os dados serão recolhidos em forma de jogo e os resultados serão confidenciais e, por isso, não existirá a possibilidade de identificação do seu educando, sendo que o seu nome e dados pessoais não serão incluídos no estudo.

Muito obrigada pela colaboração e atenção dispensadas. Agradecia ainda que preenchesse e devolvesse o destacável abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Caso seja necessária alguma informação adicional poder-me-á contactar através do telefone e dos e-mails:

Atenciosamente,

Anelise Cóssio.

Braga, ____ de ____ de 2019.

Eu _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo não autorizo a participação do meu educando neste estudo, sendo preservada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data: _____

Assinatura _____

ANEXO 5– Instrumento de Recolha de dados

Escala de Atitudes acerca da Inclusão no pré-escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais (Adaptada de Favazza & Odom, 2014 por Rodrigues & Pereira, 2017).

Instruções:

1. Vou jogar contigo, hoje ao jogo das caras. Queres jogar?

Se a criança disser que não: Tudo bem, podemos continuar com as atividades da sala

Se a criança disser que sim, continuar da seguinte forma:

2. Boa! Vou gostar de jogar contigo! Podes escolher, queres:

A) responder às perguntas, dizendo-me a resposta? Ou queres

B) responder às perguntas, apontando para uma das caras?

Continuar para o ponto 4.

3. Vou ler algumas perguntas sobre pessoas com deficiência/dificuldades/necessidades especiais (escolher o adequado). Uma pessoa com deficiência/dificuldades/necessidades especiais pode ter dificuldades em andar, ou em falar, ou em ver, ou em ouvir, ou pode utilizar uma cadeira de rodas.

4. Quando eu te fizer uma pergunta, se a tua resposta for **sim** (acenar com a cabeça) eu marco um X na cara alegre (apontar); se a tua resposta for **não** (abandar com a cabeça) eu marco um X na cara triste (apontar); se a tua resposta for **talvez** (encolher os ombros) eu marco um X na cara talvez (apontar).

5. Não existem respostas erradas. Respondes como quiseres.

6. Queres perguntar alguma coisa?

7. Vamos começar!

8. Se a criança mostrar sinais de stress, ansiedade, desconforto, não responder, ou se recusar participar, dizer: Vamos parar e jogar de novo amanhã, se quiseres.

Itens de Prática

[Ler duas vezes se necessário.]


1. És mais alta/o que uma casa?
2. Hoje almoças aqui com os teus colegas?
3. Amanha vais estar doente?

Nota Importante: Nestes itens podemos apontar/reforçar a resposta dada:




É claro que não és maior que uma casa! Marcamos a cara triste
É claro que almoças na escola! Marcamos a cara contente
Não sabes se vais estar doentes amanhã: Marcamos a cara talvez

Itens da Escala (fazer um círculo à volta da resposta dada pela criança)




1. Gostavas de ser grande amigo/a de uma criança que não consegue falar?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




2. Gostavas de ser amigo/a de uma criança que não consegue ver (cega)?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




3. Gostavas de ajudar a empurrar a cadeira de rodas de uma criança que não consegue andar?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




4. Brincas com outras crianças que são diferentes de ti?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




5. Brincavas com uma criança que não consegue andar?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

6. Brincavas com uma criança com deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




7. Já ajudaste alguém com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




8. Falavas com uma criança que tivesse algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

9. Gostavas de brincar com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ



10. Tens algum amigo/a com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




11. Às vezes chamas “idiota”, “tolo” ou “pateta/estúpido” a outras crianças?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




12. Brincas com algum colega que tem algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




13. Alguma vez falaste com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




14. Mudavas de lugar ou cadeira se uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais se sentasse a teu lado?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




15. Gostavas de ser amigo/a de uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ




16. Às vezes és mau/má para as outras crianças?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

17. Gostavas de passar o intervalo ou o recreio com uma criança com algum tipo de deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

18. Às vezes pegas/chateias/provocas algumas crianças com deficiência/dificuldades/ necessidades especiais?

		
SIM	NÃO	TALVEZ

Género da Criança: _____

Na sala existem crianças com NEE? _____ se sim, de que tipo?

Obrigada!

ANEXO 6– Questionário aos Educadores

Questionário aos Educadores

Idade: _____

Gênero: Feminino Masculino

Sala: _____

Formação de base:

Licenciatura: Qual? _____

Curso de especialização: Qual? _____

Mestrado: Qual? _____

Doutoramento: Qual? _____

Anos de serviço como educadora de infância? _____

Anos de experiência na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais? _____

ANEXO 7 – Questionário aos Pais

Questionário aos Pais

Costuma falar com o seu (a) filho (a) acerca de crianças com necessidades educativas especiais?

SIM: Como costuma falar acerca desse assunto?

NÃO

O seu filho convive com crianças com necessidades educativas especiais/deficiências/com problemas de desenvolvimento, em outros contextos para além da escola?

SIM: Família Vizinhos Amigos Parques

Outros: _____

NÃO