



Sónia Margarida Oliveira de Sousa

# **A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar**

Universidade Fernando Pessoa

Porto  
2013





Sónia Margarida Oliveira de Sousa

# A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar

Universidade Fernando Pessoa

Porto  
2013



Sónia Margarida Oliveira de Sousa

## **A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar**

---

Trabalho Apresentado à Universidade  
Fernando Pessoa como parte dos requisitos  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação:  
Educação Especial-Intervenção Precoce na Infância  
sob orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Universidade Fernando Pessoa

Porto  
2013

## RESUMO:

Em Portugal são ainda escassos os estudos relacionados com a afetividade e os que existem focam, na sua interpretação, a divergência/abrangência do respetivo conceito considerando-o complexo.

Este estudo tem como objetivo geral verificar o papel da afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar.

Os dados foram recolhidos através de um questionário permitindo uma análise das conceções e atitudes dos profissionais de educação de infância. Constituiu-se uma amostra de conveniência de sessenta e nove educadores de infância.

Observa-se a existência de correlações positivas entre os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância de alguns dos itens inclusivos e correlações negativas entre os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância de alguns dos itens exclusivos. Perante as variáveis a formação académica, a idade e o tempo de serviço, verifica-se que a variável idade é a que mais influencia a promoção da afetividade no contexto da educação pré-escolar, seguindo-se o tempo de serviço e a formação académica.

A afetividade é definida neste estudo através dos vocábulos compreensão, carinho, respeito, confiança, atenção e afeto. Os educadores identificam o diálogo, o respeito mútuo e o sorriso como promotores de afetividade na relação pedagógica no contexto de jardim de infância. Perante uma turma e/ou criança(s) os educadores identificam globalmente a afetividade através da manifestação de afetos entre as crianças do trabalho de grupo e da partilha.

Para a promoção da inclusão, os educadores de infância utilizam estratégias como a diferenciação pedagógica, o reforço positivo, a adequação de actividades e o apoio do adulto. Com menor frequência utilizam o apoio ambiental (mudar o ambiente físico, social ou o ambiente temporal) e o apoio invisível (organização de eventos que ocorram naturalmente no decurso de uma atividade).

**Palavras-chave:** *Afetividade, Inclusão, Conceções, Atitudes, Estratégias, Educação Pré-Escolar*

## **ABSTRACT:**

Portugal has few studies related to affectivity and those that exist focus on the divergence/comprehensiveness of the concept considering it complex.

This study aims to verify the role of affectivity of the educator in promoting attitudes of inclusion in the context of pre-school education.

The data were collected through a questionnaire allowing an analysis of conceptions and attitudes of the early childhood educators. The sample comprises sixty-nine kindergarten teachers.

Positive correlations were observed between the levels of agreement with the affectivity and levels of agreement of some of the inclusive items. On the other hand, negative correlations were also observed between levels of agreement with the affectivity and levels of agreement of some of the exclusive items. In the presence of the variables academic background, age and length of service, age is the one which influences the promotion of affectivity in the context of pre-school education the most, followed by length of service and academic background.

In this study affectivity is defined by the words understanding, care, respect, trust, attention and affection. Educators identified the dialogue, mutual respect and the smile as promoters of affectivity in the context of the pedagogical relationships in the kindergarten. In class and/or with children educators identify affectivity in situations of group work and in sharing.

To promote inclusion, early childhood teachers are making use of strategies as adaptive education, positive reinforcement, the appropriateness of activities and support of adults. Less frequently they use the environmental support (change the physical environment, social or temporal environment) and invisible support (organization of events that occur naturally in the course of an activity).

**Keywords:** Affectivity, Inclusion, Conceptions, Attitudes, Strategies, Pre-School Education.

“Vocês dizem:  
é cansativo estar com crianças.  
E não há dúvida que têm razão.  
Depois acrescentam:  
porque temos de nos pôr ao nível delas,  
porque temos de nos baixar, inclinar,  
curvar, tornar pequenos.  
Mas aí vocês estão enganados.  
O que mais cansa não é isso,  
o que mais cansa é sermos obrigados a elevarmo-nos  
até à altura dos seus sentimentos.  
A esticarmo-nos, a alongarmo-nos,  
a ficar nos bicos dos pés.  
Para não as magoar.”

Janusz Korczak

## **DEDICATÓRIA**

Ao Hélio, ao Guilherme e ao Bernardo.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaríamos de agradecer a todos aqueles que de forma direta ou indireta auxiliaram e proporcionaram a realização desta dissertação, especialmente, a todas as crianças com quem já tive oportunidade de lecionar pela partilha de afetos.

À minha orientadora Doutora Fátima Paiva Coelho pelos conselhos e contágio de emoções.

À Ana Isabel Santos, à Ana Coelho, à Ana Cristina Oliveira ao José Júlio Junqueira e ao Cláudio Ferreira pela sua ajuda tão preciosa.

Aos meus pais.

Ao meu marido e filhos que me acompanharam neste percurso.

A todos, muito obrigada!

## ÍNDICE GERAL:

<b>RESUMO:</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT:</b> .....	<b>VI</b>
<b>INTRODUÇÃO:</b> .....	<b>1</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I – AFETIVIDADE</b> .....	<b>4</b>
1-Investigando sobre afetividade .....	4
1.1- Emoções, sentimentos, afetividade .....	5
1.2- Piaget, Wallon e Vygotsky .....	8
1.3- A afetividade no desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar .....	12
1.4- Conceções e práticas dos educadores sobre afetividade .....	16
<b>CAPÍTULO II- INCLUSÃO</b> .....	<b>20</b>
2- Escola Inclusiva .....	20
2.1- Benefícios da inclusão .....	21
2.2- Conceções e práticas dos educadores sobre inclusão.....	23
2.3- Atitudes face à inclusão .....	24
<b>CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: AFETIVIDADE E INCLUSÃO</b> .....	<b>32</b>
3- A educação pré-escolar na construção de um processo escolar de sucesso .....	32
3.1- O educador de infância no processo de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar ....	34
3.2- Jardim de infância: A organização do ambiente educativo, espaços e tempos .....	36
3.3- Conceção e implementação de estratégias de intervenção no jardim de infância.....	39
3.4- Influência das estratégias afetivas para a inclusão no jardim de infância.....	41
<b>CAPÍTULO IV - ABORDAGEM EMPÍRICA</b> .....	<b>50</b>
4- Problemática e questões orientadoras de estudo .....	51
4.1- Questões de investigação .....	56
4.2- Objetivos do estudo.....	56
4.3- Hipóteses.....	57
4.4- Metodologia de investigação .....	57
4.5- Abordagem quantitativa.....	58
4.6- Caracterização da população e amostra .....	59
4.7- Instrumentos e procedimentos .....	63
4.7.1- Apresentação do questionário pré-teste.....	63
4.7.2- Validação do questionário.....	64
4.7.3- Apresentação do questionário .....	65
4.7.4- Análise à fiabilidade do questionário .....	66

4.7.5-Testes para a validação das hipóteses .....	66
<b>CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>67</b>
5- Apresentação e discussão dos resultados .....	67
5.1- Demonstração das hipóteses .....	83
<b>CAPITULO VI- CONCLUSÕES .....</b>	<b>96</b>
6- Conclusões .....	96
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>101</b>

## ÍNDICE DE SIGLAS

NEE- Necessidades Educativas Especiais .....	20
OCEPE- Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar .....	33

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Questão n.º 9 do questionário .....	71
---	----

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Caracterização por grupo disciplinar .....	61
<b>Gráfico 2</b> - Faixa etária.....	61
<b>Gráfico 3</b> - Tempo de serviço dos educadores de infância.....	62
<b>Gráfico 4</b> - Habilitação profissional dos educadores de infância .....	62
<b>Gráfico 5</b> – Vocábulos que definem afetividade .....	68
<b>Gráfico 6</b> – Caraterização global do(s) grupo(s) e/ou criança(s) que leciona em relação à afetividade.....	69
<b>Gráfico 7</b> – Opções que fundamentam a seguinte afirmação: “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem no contexto de jardim de infância” ....	72
<b>Gráfico 8</b> – Opções que vão ao encontro da promoção da afetividade, na relação pedagógica com crianças de jardim de infância .....	74
<b>Gráfico 9</b> – Opções que mais frequentemente efetua na prática letiva e que melhor refletem a posição com vista à promoção da afetividade .....	78
<b>Gráfico 10</b> – Características que permitem avaliar a inclusão entre as crianças .....	79
<b>Gráfico 11</b> – Estratégias relacionadas com a afetividade e inclusão.....	81

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela n.º 1</b> – Correlação entre o nível de concordância com a afetividade e o nível de concordância com a inclusão.....	83
<b>Tabela n.º 2</b> – Comparação dos níveis de concordância com a inclusão segundo o tempo de serviço .....	87
<b>Tabela n.º 3</b> – Comparação dos níveis de concordância com a afetividade segundo o tempo de serviço .....	88
<b>Tabela n.º 4</b> – Comparação dos níveis de concordância com a inclusão segundo a formação especializada em NEE.....	89
<b>Tabela n.º 5</b> – Comparação dos níveis de concordância com a afetividade segundo a formação especializada em NEE.....	90
<b>Tabela n.º 6</b> – Comparação dos níveis de concordância com a inclusão segundo a idade.....	92
<b>Tabela n.º 7</b> – Comparação dos níveis de concordância com a afetividade segundo a idade .....	94
<b>Tabela n.º 8</b> – Comparação das ordenações dos fatores que mais influenciam a afetividade.....	95

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> - Educadores do Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar da EBI da Horta ...	130
<b>Anexo 2</b> - Educadores do Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar da EBS Tomás de Borba.....	132
<b>Anexo 3</b> - Pedido de autorização à Diretora Regional de Educação para realização de procedimento de recolha de dados .....	134
<b>Anexo 4</b> - Apresentação do questionário pré-teste e fontes para a sua elaboração.....	136
<b>Anexo 5</b> - Grelha de parâmetros para a validação de um questionário.....	149
<b>Anexo 6</b> - Questionário pré-teste (Educadores de Infância) .....	151
<b>Anexo 7</b> - Relatório do questionário pré-teste efetuado a educadores de infância. ....	166
<b>Anexo 8</b> - Questionário .....	204
<b>Anexo 9</b> – Pedido de autorização aos Presidentes do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba e Escola Básica Integrada da Horta para realização de procedimento de recolha de dados .....	214
<b>Anexo 10</b> - Relatório do preenchimento do questionário .....	216
<b>Anexo 11</b> - Testes decorrentes do tratamento estatístico dos dados em SPSS .....	236

## **INTRODUÇÃO:**

Desde que nasce, toda a criança sente necessidade de atenção, de carinho e de afeto para viver harmoniosamente o seu processo de socialização. É na infância que se formam os padrões comportamentais e sentimentais da criança e se dá o desenvolvimento da sua autonomia e da sua autoestima (Bronfenbrenner, 1987). É tarefa e desafio da escola assumir efetivamente, juntamente com os pais, a função de proporcionar às crianças oportunidades de evoluir como seres humanos. Para isso, o trabalho pedagógico e educacional passa, também, por cuidar da sua socialização, fazendo-as cumprir regras e impondo-lhes limites, sem nunca descurar a atenção, o carinho e afeto que lhe são devidos, para que se desenvolva física, psíquica e cognitivamente saudável.

São escassos os estudos sobre a relação entre a afetividade e o processo de aprendizagem no período que antecede a década de oitenta do século passado, no entanto estes têm vindo a aumentar até aos nossos dias, (Almeida, 1994; Ambrosetti, 1996; Temponi, 1997), tendo a primeira década deste século conhecido o seu auge (Rossito, 2002; Arantes, 2003; Freire, 2003; Almeida, 2004; Gonçalves, 2005; Mayoney & Almeida, 2005; Oliveira, 2005; Calil, 2005; Silva, 2005; Dell'Agli & Brenelli, 2006; Weber & Aviz, 2006; Leite, 2006; Neves & Carvalho, 2006; Segundo, 2007; Monte-Serrat, 2007; Cunha, 2007, 2008; Freitas, 2008; Saltini, 2008; Amado et al., 2009; Mattos, 2007; 2008). São também várias as pesquisas que apontam para a importância da dimensão afetiva no desenvolvimento da criança no contexto da educação pré-escolar (Borba & Spazziani, 2005; Drago, 2005; Mattos, 2007; Rodrigues, 2008; Freitas & Santos, 2009; Sawaya, 2009) e do processo de ensino aprendizagem através da relação professor/aluno, (Fontaine, 2000; Ribeiro, 2004; Ribeiro et al., 2005; Ribeiro & Jutras, 2006, Ribeiro, 2010; Mondin, 2005; Nieto & Otero, 2004; Rosas & Lobo, 2007; Tognetta & Assis, 2006; Mosquera & Stobaus, 2006; Carvalho, 2007; André, 2007; Neves & Carvalho, 2006; Moreira, 2007; Nozes, 2007; Oliveira & Cunha, 2007; Alencar, 2007; Leite & Tassoni, 2002; Tassoni, 2008; Guimarães, 2008; Amado et al., 2009) e os resultados observados em algumas investigações relacionados com afetividade e a relação pedagógica, (Ribeiro, 2004, 2010; Neves, 2003; Neves & Carvalho, 2006; Leite, 2006; Segundo, 2007; Amado et al., 2009; Tassoni, 2008; Martins, 2009) apontam para a importância da formação profissional do educador/professor e para a diminuição das dificuldades, por vezes, sentidas quer por

A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar

docentes, quer pelos alunos, no domínio da relação pedagógica. Ora, nos diversos estudos consultados, verifica-se uma ausência na formação profissional específica que aborde o estudo da afetividade e a sua implicação na relação pedagógica.

Com as alterações da conjuntura social, económica e cultural, a formação docente é cada vez mais um desafio, no sentido de dar respostas inovadoras não só, mas também, à dimensão relacional no contexto educativo, onde se inclui a dimensão afetiva.

Consideramos que, na implementação das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997), onde os conteúdos e domínios das várias áreas de conteúdo são abordados de uma forma interdisciplinar, é essencial a abordagem específica de competências relacionadas com a formação da identidade pessoal de cada criança, incluídas na área de Formação Pessoal e Social.

O princípio geral do Decreto Legislativo nº5/97 de 10 de fevereiro dá ênfase à educação pré-escolar:

“(…) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Aos educadores, são cada vez mais exigidas um grande número de relações emocionais para uma gestão construtiva do saber. É através das suas atitudes que motivará as crianças para o prazer de aprender e para o aumento da sua autoestima.

A motivação por realizar esta investigação sobre o papel da afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar resulta do interesse do investigador, enquanto educador de infância.

Outro propósito é estabelecer uma situação de investigação sobre a afetividade com relevo na atualidade, que contribua para melhorar a prática pedagógica perante a cada vez maior complexidade das relações existentes, não só em contexto escolar, mas também nas relações familiares.

Este estudo visa relacionar a afetividade do educador com a promoção da inclusão na educação pré-escolar, assumindo o conceito de inclusão como o respeito pela

heterogeneidade de cada criança no grupo ou turma e pelo contexto social e cultural a que pertence.

As questões de investigação pretendem averiguar se a afetividade do educador tem um papel relevante na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar e que estratégias são consideradas pelos educadores de infância como promotoras de afetividade e inclusão. Perante estas questões, foi formulado como objetivo geral, investigar o papel da afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar. Foram, ainda, definidos objetivos específicos e hipóteses que abordaremos mais adiante.

Como instrumento de recolha de dados foi privilegiado o questionário, tendo sido aplicado a uma amostra de conveniência constituída por sessenta e nove educadores de infância dos Departamentos Curriculares de Educação Pré-Escolar da Escola Básica Integrada da Horta - Ilha do Faial, e da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba - Ilha Terceira, ambas pertencentes à Região Autónoma dos Açores.

Este trabalho encontra-se organizado em seis capítulos: Do primeiro ao terceiro capítulo faz-se uma abordagem teórica ao tema de investigação: o primeiro capítulo relata algumas investigações sobre afetividade no contexto educativo e as suas implicações, aborda conceitos sobre a afetividade, as emoções e os sentimentos, bem como a relação entre afeto e cognição, seguindo os princípios teóricos de Piaget, Wallon e Vygotsky e incide, ainda, na importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem da criança; o segundo capítulo aborda a inclusão e os seus benefícios, as conceções e práticas dos educadores sobre a escola inclusiva e a importância da atitude face à inclusão. O terceiro capítulo procura fundamentar os contributos da educação pré-escolar e o papel do educador no desenvolvimento da criança para um percurso escolar de sucesso. Aborda ainda a organização do ambiente educativo, dos espaços e dos tempos, a conceção e implementação de estratégias de intervenção no jardim de infância e a influência de estratégias afetivas para a inclusão no jardim de infância.

No quarto capítulo faz-se uma abordagem empírica ao tema de investigação, através de um estudo de natureza quantitativa. O quinto capítulo apresenta e estabelece a discussão dos resultados. No sexto capítulo são apresentadas as conclusões.

## MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO I – AFETIVIDADE

#### 1-Investigando sobre afetividade

Através da discussão sobre a afetividade e da sua compreensão como componente da educação, estaremos a refletir sobre este conceito que se afigura presente na dinâmica das relações humanas e, neste caso em específico, na prática pedagógica dos educadores de infância.

Na área educacional, a realização de pesquisas associa-se mais ao estudo dos processos cognitivos, com destaque para a construção do conhecimento, do que às perspetivas que envolvem a afetividade, consequência da visão dualista que acompanha a trajetória da humanidade há muitos séculos, repercutindo-se a sua influência na pedagogia tradicional e também em algumas teorias psicológicas.

A visão histórica do homem dividido entre corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição que prevaleceu durante séculos vem aos poucos sendo desmistificada. Leite (2006) deu um importante contributo para o entendimento dos motivos pelos quais a dimensão afetiva não tem sido historicamente considerada como aspeto central da constituição do ser humano, embora nunca tenha sido negada, ao afirmar que:

“(…) durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano” (p.16).

Durante o século XX, com o aparecimento de novas conceções teóricas centradas em fatores culturais, históricos e sociais, surge a possibilidade de se formularem novas perspetivas a respeito da dimensão afetiva no desenvolvimento humano e as relações entre razão e a emoção. Porém, de todos os fenómenos psíquicos, os afetivos apresentam uma dificuldade maior não só no que se refere à sua conceptualização como também quanto à sua análise (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2005; Neves & Carvalho, 2006).

Este percurso na investigação sobre a produção científica relacionada com a dimensão afetiva na educação evidencia que o professor e o aluno se afetam mutuamente e dessa influência mútua dependem o sucesso ou insucesso no processo de ensino aprendizagem (Tassoni, 2000; Leite & Tassoni, 2002; Ribeiro et al., 2005; Alencar, 2007; Sobral, 2008; Tassoni, 2008).

### **1.1- Emoções, sentimentos, afetividade**

Estamos a falar de afetividade como qualidade de ser afetivo; aquele que tem afeto por algo ou alguém. Afeto- do latim *affectus*, designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto (Abbagnano, 2000, p.21).

Existem diferentes perspetivas para abordar a afetividade mediante a vertente filosófica, psicológica ou pedagógica. No presente estudo abordar-se-à a perspetiva pedagógica, tendo em conta a relação de interação que se estabelece com o educador e a criança com base no contexto educativo onde decorre essa interação, a sala de aula de jardim de infância, onde se amplia o perfil de cada educador através da sua personalidade e da sua conceção de afetividade, com vista à promoção do desenvolvimento da criança.

A visão histórica do homem dividido entre corpo e mente, matéria e espírito ou dividido entre afeto e cognição, que prevaleceu durante séculos, tem vindo aos poucos a ser desmistificada.

Sastre e Moreno (2002, p.22) referem que, uma das crenças fortemente enraizadas na nossa cultura tem sido durante muitos séculos constituidora de aspetos claramente distintos do ser humano: “aparentemente pensamos com o cérebro e amamos com o coração”. Por outro lado, é como encontrar a crença de que a razão tem sido considerada como aquilo que nos conduz ao porto seguro da verdade, enquanto o universo das emoções se supõe impregnado de armadilhas que nos induzem facilmente

em erro. Tanto na história da Filosofia como na da Ciência, existia claramente uma separação entre afetividade e ciência e essas ideias, claramente aceites no passado, ainda continuam a subsistir. Afirmam, ainda, que a própria Psicologia estudou de forma separada durante muitas décadas os processos cognitivos e afetivos quando na realidade entendem que são fenómenos intimamente interligados e que, no mínimo, tentar estudar um sem o outro só nos leva a explicações parciais nas quais aparecem inexplicáveis lacunas.

Nos últimos anos do século XX surgiu uma série de trabalhos decorrentes do campo da Neurologia e da Neuropsicologia, apresentando uma visão sobre a problemática dos sentimentos.

Apesar das crenças numa realidade dicotómica, tem-se reivindicado a coexistência harmoniosa da afetividade e da cognição. Assman (1998) e Damásio (2000) defendem que a aprendizagem depende da emoção e da valorização do corpo, motivo pelo qual os modelos que têm em conta apenas o aspeto intelectual são questionados.

Pela mão de Damásio (1995, p.21) surge o estudo do papel das emoções e dos sentimentos no funcionamento cognitivo. Estudou uma série de pacientes com lesões cerebrais localizadas na área pré-frontal, considerada fundamental para o raciocínio, encontrando em todos eles uma importante redução da atividade emocional, o que levou à conclusão de que existe uma profunda interação entre a razão e as emoções. Para ele:

“Os sentimentos, no sentido em que a palavra é usada aqui, emergem das mais variadas reações homeostáticas, não somente das reações que chamamos emoções no sentido restrito do termo. De um modo geral os sentimentos traduzem o estado da vida na linguagem do espírito”.

Por outro lado Damásio (2004, p. 91) define: “(...) um sentimento é uma perceção de um certo estado do corpo acompanhado pela perceção de pensamentos, com certos temas e pela perceção de um certo modo de ser”. Afirmar ainda:

Todo esse conjunto perceptivo se refere à causa que lhe deu origem. Os sentimentos emergem quando a acumulação dos detalhes mapeados no cérebro atinge um determinado nível. A Filósofa Suzanne Langer captou a natureza desse momento de emergência dizendo que o sentimento começa quando a actividade do sistema nervoso atinge uma frequência crítica (Damásio, 2004, p. 92-93).

Definir afetividade evidencia-se como uma tarefa árdua dado que este é um conceito polissêmico. Consultando dicionários, encontram-se noções que apontam para sentimentos de ternura, apego, relação de cuidados, ajuda, empatia, amizade, amor, carinho e afeto. Afeto advém do latim «*affectur*» (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade. No Dicionário Aurélio (1994, p.74) o vocábulo afetividade aparece como: “ Conjunto de fenómenos psíquicos que se manifestam em sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”.

Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento entendidos como sinónimos, porém na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado com o componente biológico do comportamento, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Goleman (1996) refere-se às emoções como sentimentos que se expressam por impulsos e que têm uma vasta gama de intensidade, gerando ideias, condutas, ações e reações. A palavra afetividade é utilizada, por seu turno, com um significado mais amplo, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Pelo significado diverso que a afetividade possui na literatura, revela-se bastante controversa a sua conceção terminológica, sobretudo pela variedade de sentidos de investigação muito interligados, revelando distinções pouco claras, em relação à emoção, ao sentimento e à paixão. Investigar sobre afetividade vai acentuar, conforme os pressupostos dos autores, este ou aquele domínio e por vezes até acrescentando outros, como valores, crenças, interesses, sentimentos, entre outros, o que traduz a complexidade e a amplitude do objeto de investigação em causa. Esta abordagem ao conceito de afetividade não se liberta destas ambiguidades. Contudo, privilegiar-se-á os sentidos que apontem para atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, relacionando-os com os sentimentos e emoções decorrentes das situações e contextos de interação pedagógica educador/criança.

Todos nós somos sujeitos inseridos numa cultura, num ambiente social, temos uma história e somos pessoas que demonstram e sentem emoções, expressam sentimentos, logo afetividade. Através da discussão sobre esta temática procura-se compreendê-la como um componente da educação, refletindo assim sobre este conceito e sobre a importância da sua presença na dinâmica das relações humanas e mais concretamente na

prática pedagógica dos educadores de infância. Segundo Almeida (2004, p.52), “ a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano incorporando as aquisições efetuadas pelo intelecto”.

Esta investigação baseia-se na teoria de Piaget sobre a afetividade e na abordagem histórico-cultural de Wallon e Vygotsky, entendendo o homem e o seu desenvolvimento nas relações cognitivas, sociais, culturais e políticas, através de interações com o “outro” e deste com o mundo. É nestas relações interpessoais que nos constituímos humanos.

## **1.2-Piaget, Wallon e Vygotsky**

Piaget (1945) define afetividade como todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não racionais (razão), sendo o afeto um elemento indiferenciado do domínio da afetividade e uma energia importante para o desenvolvimento cognitivo. Os seus estudos e pesquisas especificam que a afetividade influi na construção do conhecimento desempenhando um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, necessidade, nem motivação e, como consequência, haveria compromissos para a aquisição da inteligência.

Piaget estabelece, também, uma importante visão das dimensões afetivas e cognitivas no campo da ação moral, considerando-as indissociáveis. Segundo ele, toda a ação remete para um “fazer” e para um “saber fazer”, sendo que a dimensão afetiva corresponde ao “querer fazer”.

Com a obra “A formação do símbolo na criança”, Piaget (1945) inicia a apresentação dos seus estudos sobre as relações entre afetividade e inteligência, integrando os aspetos afetivos com a formação e estruturação da inteligência na criança, revelando uma dupla face (cognitiva e afetiva), no desenvolvimento psicológico.

Para compreender o papel das emoções na teoria psicogenética de Piaget, torna-se necessário considerar e refletir sobre a associação que o autor estabelece da génese da moral com a formação da personalidade onde a afetividade não se restringe somente às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade.

Este autor defende que não se pode explicar a inteligência pela afetividade e vice-versa, uma vez que a afetividade pode levar à celeridade ou ao atraso da inteligência/aprendizagem, embora não seja a causa da formação das estruturas cognitivas. Perante esta perspetiva, a afetividade estabelece uma relação de correspondência em relação aos estádios da afetividade que correspondem exatamente aos estádios de desenvolvimento das estruturas cognitivas. Para Piaget (1945) o presente afetivo é determinado pelo histórico emocional vivido pelo sujeito.

Wallon (1968) perspetiva as emoções do indivíduo como intimamente ligadas à sua vida orgânica, tendo-se dedicado ao estudo de vários aspetos do desenvolvimento na criança, nos domínios afetivos, cognitivos e motores. Procurou, ainda, mostrar como cada um deles se desenvolve, relacionando os vínculos entre cada um desses domínios. A sua teoria resulta de quatro temas fundamentais: *Afetividade; Inteligência; Movimento e Questão do Eu*.

Para Wallon (1968), as emoções têm um carácter biológico consistindo em manifestações de estados subjetivos, mas com os componentes orgânicos, sentidos através de contrações musculares e viscerais que se originam na função tónica. Este define por função tónica: toda a alteração emocional provoca flutuações do tónus muscular, tanto viscerais como ao nível da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca algum tipo de modificação muscular.

Este autor dedicou-se ao estudo da afetividade, adotando uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Na sua teoria psicogenética procurou articular o biológico com o social, atribuindo um papel prioritário às emoções para a formação da vida psíquica.

Defende também que a emoção é sempre acompanhada de expressão, define as emoções como estados provisórios e afirma que uma das características marcantes das emoções é que nelas a pessoa fica com uma percepção muito mais voltada para si mesmo do que para fora. Sendo assim, torna-se evidente a necessidade de considerar o papel da sensibilidade nas relações que envolvem aprendizagem. A teoria proposta por Wallon (1968) procura romper a dicotomia entre o orgânico e o social, entre o indivíduo e o meio. Percebe-se, então, a relação intrínseca que o autor estabelece entre as funções psíquicas da criança com sua infraestrutura orgânica.

As perspetivas wallonianas contemplam a uníssona relação entre o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da perceção, sendo que tais processos são inseparáveis do mundo da afetividade, da paixão e da curiosidade, tornando-a mais significativa para a criança.

Wallon (1968) associa-se à teoria do desenvolvimento de Vygotsky, ao afirmar que o desenvolvimento infantil é fortemente influenciado pelos ideais, pela cultura e pelo contexto social no qual a criança se desenvolve. As perspetivas destas teorias propõem a humanização da inteligência, atribuindo às emoções a capacidade que o indivíduo encontra de se inserir num contexto social através de um processo dialético onde a expressividade auxilia a criança não só nos processos psíquicos mas também na aquisição da linguagem e conseqüentemente, na própria formação do seu pensamento.

Por sua vez os estudos de Vygotsky (1989) relativamente à teoria das emoções vêm colmatar as lacunas de uma educação culturalmente dualista. A questão da separação entre o corpo e a mente, a razão e a emoção, teve como precursor René Descartes.

Este autor explica a abordagem unificadora, entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico ao concluir que a forma de pensar, em conjunto com o sistema de conceitos, é imposta pelo meio que nos rodeia, excluindo os nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percecionado sob a forma de ciúme, cólera, insulto ou ofensa. Se dizemos que detestamos alguém, o fato de nomear os sentimentos, faz com que estes variem, já que mantem uma certa relação com os nossos pensamentos.

Observa-se também que, em relação à afetividade, Vygotsky (1998) e Wallon (1968) têm muitos pontos em comum. Ambos identificam o seu carácter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para a mesma, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações de carácter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se as formas de manifestações que constroem os fenómenos afetivos.

Da mesma forma, ambos defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural e social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. No decorrer de todo o desenvolvimento do

indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental para que cada criança acesse ao mundo simbólico.

As emoções estão presentes quer na procura do conhecimento, quer quando se estabelecem relações com objetos físicos, com outros indivíduos ou com conceitos. Afeto e cognição constituem-se como aspetos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora com proporções variáveis.

A afetividade e a inteligência estruturam-se nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como uma energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, influenciando a velocidade com que se constrói o conhecimento.

Vygotsky (1998) partilha com os teóricos Jean Piaget e Henry Wallon a ideia de que a emoção e a razão estão intrinsecamente relacionadas. Para o autor só é possível ter uma compreensão completa do pensamento humano quando se compreende a sua base afectiva.

Defende uma intrínseca e uníssona relação entre os aspetos culturais e dimensão afetiva da criança e a formação das funções psicológicas superiores. Segundo ele, para que haja desenvolvimento, o fator cultural apresenta-se como determinante e os fenómenos psicológicos são resultantes das transformações genéticas ocasionadas a partir da atuação do sujeito no contexto social e cultural.

Na sua teoria acerca das emoções, Vygotsky estabelece uma distinção entre as emoções superiores do adulto e as emoções inferiores da criança. Sendo assim, a sua teoria oferece um vasto suporte teórico acerca do processo de transição das emoções primitivas da vida para as experiências emocionais superiores.

Finalmente é relevante ressaltar a importância da aquisição da linguagem dentro da perspectiva histórico-cultural e da sua estreita relação com o aspeto emocional da criança no desenvolvimento da linguagem. Vygotsky (1989), a esse respeito, diz-nos que as estruturas da linguagem (pensamento verbal) dominadas pelas crianças passam a constituir as estruturas básicas da sua forma de pensar.

Poderíamos concluir que Vygotsky, (1989; 1998) Piaget, (1945) e Wallon, (1968), aproximam-se nas suas teorias ao defender a ideia de que a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência. Assim, a evolução da inteligência depende das construções afetivas. A perspectiva teórica global que apresenta o conceito do homem “aleijado” psiquicamente proposto por Descartes foi (e vem sendo) enterrada na história da evolução humana.

### **1.3- A afetividade no desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar**

Para uma criança a realidade social enquanto sistema de referência comum é, em grande parte, gerida pelo adulto. Ao ingressar no jardim de infância é-lhe dada a possibilidade de alargar de forma significativa o número e a qualidade das interações sociais, através do desempenho de papéis com figuras reais ou imaginárias. Esta simbolização dos acontecimentos reais são vivências necessárias para a criança aprender a interagir socialmente. A linguagem, já muito desenvolvida neste período, permite à criança controlar a ação e expressar vários sentimentos, de acordo com vivências anteriores no grupo e no seio da família (Gomes-Pedro, 2005).

Por outro lado, a interação com os pais e com os educadores tem uma importância determinante na formação da consciência social e moral. Para obter uma atitude mais autónoma e não tão dependente do adulto na descoberta do mundo, a criança necessita primeiro de se identificar com este e aceitar o seu sistema de valores, pois só assim tem uma referência para poder avaliar a importância e o valor do que está a tentar descobrir em cada momento. (Formosinho & Araújo, 2004).

Hohmann e Weikart (2004) por sua vez referem que as conclusões retiradas da investigação psicológica em relação ao processo básico que uma criança tem para construir o seu conhecimento social, emocional, intelectual e físico advém de uma aprendizagem do tipo ativo, envolto num clima de apoio interpessoal consistente, onde todos beneficiam com a colaboração e companheirismo que daí advém.

A experiência e as trocas sociais que se verificam com os seus pares, dão à criança a possibilidade de fazer parte de uma pequena “sociedade”, onde aprenderá a integrar-se.

Graças aos seus companheiros e à relação com eles criada, passará a avaliar as condutas segundo as normas e os princípios morais estabelecidos. Interessa-se pelo significado das regras e respeita a vontade do grupo. É capaz de julgar a justiça ou a injustiça das decisões tomadas e explica os valores, baseando-se em pontos de vista de várias pessoas.

Por sua vez o educador através da observação empírica da atividade natural e espontânea da criança recolhe elementos fundamentais que o levam a conhecer a criança como centrada sobre si própria; expressa espontaneamente desejos; interesses; sentimentos; emoções; numa necessidade incessante de agir. Pela experiência e através do contacto permanente com a criança, o educador apercebe-se da vontade que esta tem de ser aceite e da sua necessidade de atenção e de proteção por parte do adulto (Hohmann & Weikart, 2004).

Hoje, já não há dúvida sobre a influência dos estilos educativos de pais e educadores no comportamento e na interiorização de valores e de regras de convívio social. Os adultos autoritários, que abusam frequentemente de punições, ameaças e castigos físicos, ou adultos permissivos, incapazes de impor limites e regras, determinam crianças inseguras, com baixa autoestima, manifestando comportamentos agressivos na sua relação com os outros. Pelo contrário, adultos afetuosos e participativos nos interesses e necessidades das crianças, reflexivos e diferentes na forma de atuar desenvolvem nas crianças uma autoestima positiva, pautada pelo sentido de responsabilidade, presente nas atividades que dinamizam (Sá, 2000; Pleux, 2002).

É apontado por Katz (2007) a importância dos primeiros contatos entre o educador e a criança que frequenta a primeira vez o jardim de infância, visto que criança é um ser que se relaciona com os outros por laços predominantemente afetivos. Assim para que o processo de adaptação ocorra de forma estável a criança deve encontrar uma relação afetiva semelhante à que desenvolve com os seus pais.

Todas as crianças trazem consigo valores familiares que são em larga medida responsáveis pelo seu desenvolvimento, porém, o educador passa a exercer uma influência decisiva, não só na aprendizagem de conteúdos, mas também no aprofundamento dos valores socioculturais. As experiências da criança com as pessoas

significativas que a rodeiam influenciam o modo como esta se vê a si própria e o modo como interage com as pessoas em diferentes situações.

No desenvolvimento da sua identidade pessoal, a criança progride ao longo das interações que vai experienciando. Vários são os investigadores que focam as suas teorias neste pressuposto, através de estádios de desenvolvimento social e emocional concluindo que “ o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2004, p.64).

Para tornar mais claro o conceito de identidade pessoal (self), Hohmann e Weikart (2004) referem cinco capacidades fundamentais do bem estar social e emocional da criança, constituindo a base para a sua socialização e transição para a vida adulta: *desenvolvimento da confiança nos outros; autonomia; iniciativa; empatia e autoconfiança*. Reforçam, ainda, que “o desenvolvimento destas capacidades encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas” (p.65).

A abordagem ao desenvolvimento afetivo na educação pré-escolar está intrinsecamente interligada com a socialização. Na relação pedagógica não é possível focar a afetividade sem focar a socialização, uma vez que as atividades são canalizadas e orientadas para os avanços dos processos de interação e de identificação pessoal e social (Drago, 2005).

A procura da identidade supõe que a criança se reconheça “como” os outros e se diferencie “de” outros sem ruturas no processo e na compreensão. É através deste reconhecimento pessoal que se deverá potenciar a sua autoestima consolidando todas as possibilidades expressivas de si mesmo, possibilitando quer o autoconhecimento quer a formação de atitudes básicas de respeito, igualdade e complementaridade face aos outros.

O desenvolvimento da afetividade é facilitado na educação pré-escolar quando se fundamentam objetivos consolidados em relações que inspiram confiança e segurança onde é fomentada a expressão no domínio de atitudes de abertura e de adaptação a situações relacionais e comunicativas (Ministério da Educação, 1997).

A criança, ao observar que o educador apresenta qualidades como ser paciente, dedicado, prestável, que fomenta uma atitude democrática, predispõe-se mais facilmente a aprender. No sentido oposto, o autoritarismo e o desinteresse podem levar a criança a perder a motivação e o interesse por aprender (Filliozat, 2001).

É importante encorajar a criança a descobrir e a inventar, dar maior incentivo à pergunta do que à resposta, estimular o seu raciocínio, estar atentos às descobertas que as crianças vão fazendo e dar-lhes o máximo de possibilidades para isso, prestar atenção a cada uma delas e encorajá-las a construir e a conhecer. A interação com o grupo permite ao educador averiguar, reforçar as aprendizagens, sistematizar e coordenar as ideias emergentes.

Gomes-Pedro (2005) realça a grande responsabilidade de se ser educador, uma vez que a criança baseia o seu sentido de coerência e resiliência, no modo como se sente significativa junto de quem cuida de si, de quem a educa, de quem a ensina, de quem com ela se cruza.

A qualidade das relações entre o educador e a criança é defendida por Freire (2003) através de um ambiente que transmita segurança e conforto emocional, em fases precoces da escolaridade; o apoio social que obtêm por parte do educador e uma cultura de escola onde se cultive a proximidade nas relações humanas, em articulação com a autoridade dos adultos, promovem uma relação forte entre as aprendizagens dos alunos.

O desenvolvimento da afetividade implica a capacidade que as pessoas têm de expressar e receber afeto. Aos educadores cabe o despertar de potencialidades, favorecendo a expressão criativa e a sensibilidade, estando atentos às transformações sociais, tomando consciência da mudança, da diversidade, da multidimensionalidade que está implícita no processo de educar, partindo da premissa que a sabedoria não está na rigidez, nem na mudança, mas na dialética que as une (Freire, 2003; Hohmann & Weikart, 2004; Gomes-Pedro, 2005; Leite & Tagliaferro, 2005; Katz, 2007; Freitas, 2008; Guimarães, 2008).

Um educador que respeita a dignidade da criança, a trata com compreensão e ajuda construtiva, desenvolve nela a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas

para os seus problemas, tornando-a responsável e agente do seu próprio processo de aprendizagem (Arantes, 2003).

#### **1.4- Concepções e práticas dos educadores sobre afetividade**

De entre muitos fatores que condicionam o trabalho do educador de infância na promoção do desenvolvimento da criança, talvez um dos mais importantes diga respeito à forma como este profissional pensa e perspetiva o seu papel, o seu trabalho e as suas decisões pedagógicas tomadas no seu dia a dia.

Para conhecer a forma como um educador age, não basta apenas efetuar a observação da sua prática pedagógica ou a forma como se relaciona com o seu grupo de crianças. Conhecer as razões que justificam a sua prática pedagógica configura o que chamamos por concepções. Um educador de infância ao perspetivar o seu papel de educador e a forma como pensa sobre si parece condicionar esse conceito, assim como as expectativas que possui em relação ao grupo de crianças, a forma como planeia, implementa e avalia a sua prática pedagógica.

Santos (2008), ao referir as concepções dos educadores sobre a abordagem à linguagem escrita no jardim de infância indica que as últimas duas décadas foram testemunhas da tendência crescente, no campo da educação e da investigação, em considerar o ensino enquanto atividade profissional que implica a mobilização de processos cognitivos complexos e exigentes.

Neste sentido, compreender as necessidades do ensino passa necessariamente por compreender o docente, o seu pensamento, as suas concepções e os seus conhecimentos, em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos. Investigar as concepções dos educadores/professores, revela-se um campo muito vasto, comportando um número significativo de questões que direta ou indiretamente influenciam a forma de pensar e agir destes profissionais de educação.

A pesquisa bibliográfica referida em Santos (2008) mostrou-se pouco frutífera no que diz respeito a investigações no âmbito do planeamento dos educadores de infância e pouco aprofundada no domínio do paradigma do conhecimento do educador.

Assim, definir de uma forma específica aquilo que significa o estudo das concepções, não se revela tarefa fácil por serem utilizadas diversas terminologias e uma multiplicidade de conceitos associados muitas vezes a aspetos particulares de cada investigação, conferindo-lhe um significado próprio consoante cada singularidade ou sentido que lhe é dado. Neste âmbito, têm sido vários os investigadores que tentam avançar com uma definição para concepções, delimitando um pouco o conjunto de critérios ou condições que lhes permitam caracterizar o seu significado em contexto.

Einarsdóttir (2003) recompilou um conjunto de propostas de alguns autores sobre concepções (beliefs) pelo fato de não existir uma definição específica. Assim:

- Price (1969 cit. in Einarsdóttir, 2003, p.79) considera-as como aquilo a que um indivíduo se agarra como sendo verdade;
- Rokeach (1976 cit. in Einarsdóttir, 2003, p.79) refere-se a um sistema vasto que integra concepções pré-ideológicas e ideológicas;
- Siegel (1985 cit. in Einarsdóttir, 2003, p.80) remete-nos para um conceito que resulta da combinação de experiências individuais e de conhecimentos que o indivíduo apreende como sendo verdade.

Perante a dificuldade em obter uma definição única, Ponte (1999) tenta estabelecer uma distinção de significados entre concepções e crenças. Conclui que não é tarefa fácil pois alguns investigadores consideram-nos com significados similares e outros há que os diferenciam claramente. Por um lado, o autor veicula um conjunto de definições relativamente ao termo *crenças* que lhe outorgam um carácter pessoal, afetivo e até religioso, mas em simultâneo promotor de ação. Por outro lado, apresenta o conceito de concepções com um carácter mais abrangente, cujo papel é centrado na organização de diferentes pontos de vista.

As investigações sobre as concepções dos educadores de infância nem sempre surgem como um aspeto de considerável relevância em termos de análise e avaliação. No geral as investigações neste âmbito centram-se em particular nas concepções acerca do papel do educador e às alterações que esse papel foi sofrendo fruto das sucessivas transformações sociais, culturais, políticas e educativas, que decorreram na sociedade em geral e na educação em particular nas últimas décadas (Santos, 2008).

Existem investigações que procuram assinalar as concepções dos educadores acerca do ensino por oposição àquilo que se considera ser uma abordagem mais adequada em educação de infância (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Formosinho & Araújo, 2004). Outras centram-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem, tentando compreender o papel do educador em função também desta forma de encarar o ensino (Leite & Tassoni, 2002; Gonçalves & Alarcão, 2004; Katz, 2007).

Sobre os educadores não recai apenas a tarefa de ensinar. O ensino representa para o docente um conjunto de perspetivas, condicionalismos, formas de ser e de estar na profissão que se moldam para dar lugar à conceção e implementação de um conjunto de estratégias que o educador considera serem as que melhor se ajustam às necessidades, interesses e conjunturas do grupo de crianças com o qual trabalha. Partindo desta visão, mais ampla e global, o estudo das concepções dos educadores revela sérias implicações na forma como estes profissionais perspetivam o seu trabalho, passando pelo modo como gerem as suas expectativas face às suas crianças e ao contexto onde estas se inserem (Santos, 2008).

A articulação ponderada dos elementos distintos que intervêm neste processo, pode ditar uma maior ou menor aproximação àquilo que se poderiam considerar práticas pedagógicas de qualidade. Porém, por este ser um processo complexo e multifacetado, por vezes, em algumas situações, essa articulação e coerência que se procura não se traduzem diretamente em opções de intervenção consideradas acertadas. Nem sempre ocorre sintonia entre a posição manifestada perante o processo de ensino e a ação tomada durante a intervenção pedagógica, resultado talvez das diversidades culturais, formativas, sociais ou até pessoais apontadas nas diversas investigações realizadas sobre este contexto (Mata & Marques, 2010).

As investigações sobre as concepções dos educadores remetem-nos para formas de pensar mais ou menos próximas entre si relativamente ao ensino, ao papel do educador e às suas expectativas em relação às crianças ou aos aspetos que são manifestados como privilegiados em termos de intervenção. Estas concepções traduzem-se em perspetivas distintas acerca das situações interativas com as quais o educador se vê confrontado no seu dia a dia e que, de maneira mais ou menos coerente com a sua forma de pensar, representam aproximações complexas e multifacetadas, enformadas no seu campo de acção (Mattos, 2007).

Contudo, concepções e práticas pedagógicas não dependem apenas de formas de pensar acerca de qualquer assunto, ou de formas de agir coerente ou incoerentemente articuladas. Para além dos aspetos educacionais e contextuais que as condicionam, existem ainda aspetos ligados ao conhecimento do educador que se configuram como sendo a chave para a compreensão das múltiplas situações de aprendizagem que decorrem da intervenção pedagógica destes profissionais (Borba & Spazziani, 2005; Santos, 2008).

Mais do que compreender as formas de agir e pensar dos educadores de infância, o objetivo central deste estudo incide na forma como estes docentes percecionam o seu papel enquanto promotores ou não de afetividade no contexto da educação pré-escolar e na forma como essas concepções se traduzem em práticas pedagógicas consideradas inclusivas.

Encontrar investigações que fossem relacionadas com o objeto de estudo em causa, não se traduziu tarefa fácil, identificando-se o estudo de Almeida, (1994); Mestre (1999); Borba e Spazziani, (2005); Mata e Marques, (2010) que dão ênfase às concepções de professores e de educadores em relação à afetividade, como fator importante para a relação educador/criança e conseqüente promoção do processo de ensino aprendizagem.

Afigura-se importante e necessário, para perceber o que significa ensinar e para perceber na verdade qual o papel do educador no meio desse processo, ver além do que acontece na sala de aula. É igualmente importante perceber as razões e as justificações que o educador atribui, não apenas aos seus atos, mas também à sua própria forma de perspetivar a educação pré-escolar. No que concerne à afetividade como promotora de inclusão na sala do jardim de infância é necessário continuar a apostar na pesquisa e no aprofundar de conhecimentos.

## **CAPÍTULO II- INCLUSÃO**

### **2- Escola Inclusiva**

Definir educação inclusiva remete-nos para um processo que amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Poderá dizer-se que se trata de uma reestruturação cultural onde, de alguma forma, a prática e as políticas são alteradas de modo a responder à diversidade das crianças, numa abordagem humanista e democrática que entende as suas características individuais e que tem como objetivos promover o seu crescimento, a sua satisfação pessoal e a sua inserção social.

Os acontecimentos que promoveram a constituição de um sistema educacional inclusivo como um importante marco na história da educação das crianças com necessidades educativas especiais, que daqui em diante se designa pela sigla NEE, registou-se quando, por consenso, os delegados presentes em Salamanca declararam o princípio de centrar, na escola, a responsabilidade de assegurar a adequação do processo educacional aos estilos e ritmos de aprendizagem de todos e de cada um dos seus alunos, pelo que:

“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994, p. IX).

Para Correia (2008), inclusão pode ser definida como o atendimento ao aluno com NEE, incluindo as NEE severas, numa sala de aula regular com o apoio dos serviços da educação especial. Todavia, para o autor, esta definição levanta um conjunto de questões controversas, as quais estão associadas a dois fatores: a mudança, que não ocorre de um dia para o outro e o extremismo através da imposição de uma filosofia em constante debate, sem que haja resultados visíveis que permitam formularem conclusões acerca da metodologia utilizada. O princípio da inclusão deverá ser entendido como um conceito flexível, permitindo o ajuste de opções a cada situação específica (Coelho, 2012).

No modelo inclusivo segundo Correia (2008), a designada Escola Contemporânea considera o aluno com NEE como um todo no centro da atenção, por parte da escola, da família, da comunidade e do estado. Para tal, cada uma destas entidades deve assumir responsabilidades na criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Serrano (2005, p.71) complementa o conceito de inclusão de Correia (2008), evidenciando que, empiricamente, qualquer criança, com ou sem NEE, está potencialmente em risco de exclusão social. Para o autor:

Pensar-se em educação inclusiva é, julga-se, pensar-se essencialmente nos alunos com NEE, mas também em cada um dos restantes alunos que frequentam a mesma comunidade escolar. Tal parece então significar que uma escola só será intrinsecamente inclusiva quando desenvolver uma educação adequada, ou apropriada, à totalidade dos seus alunos.

Assim, mais do que preceituar o processo que visa responder eficazmente às necessidades dos alunos com NEE, uma escola inclusiva deve considerar um conjunto de pressupostos que permitam a partilha do sucesso de todos os seus alunos, de entre os quais Correia (2003) destaca: o sentido de comunidade; a capacidade de liderança pelos órgãos executivos da escola; a colaboração e cooperação entre os diferentes intervenientes no processo da inclusão; serviços de apoio especializados e flexibilidade curricular; formação específica dos profissionais da educação; apoios educativos e serviços de educação especial.

## **2.1- Benefícios da inclusão**

Nas últimas duas décadas do passado século, a educação inclusiva, veio a desenvolver grandes progressos, quer em termos legislativos, quer em termos de práticas e de reflexão sobre as mesmas. Porém, a sua amplitude conceptual, como todos os fenómenos desta dimensão, tem vindo a gerar opiniões e perspetivas divergentes, pelo que apresenta proponentes e oponentes. Constata-se que existe uma divergência de opiniões no âmbito da inclusão, contudo, centrar-nos-emos apenas naquilo que os proponentes deste princípio referem como sendo os benefícios da inclusão.

Este conceito está, progressivamente, a ganhar dimensões significativas e a despertar o interesse por parte de toda a comunidade educativa. Segundo Correia (2008), a inclusão, promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada

sociedade, fazendo com que, no caso específico das crianças com NEE, sejam vistas como pertencentes à mesma e sejam aceites como tal. Para este autor, a inclusão traz vantagens para todos os alunos, sendo um modelo educacional para toda a comunidade escolar e fomenta o diálogo entre os docentes da educação regular e da educação especial. Esta cooperação entre docentes certamente irá refletir-se nas práticas pedagógicas de ambos.

Leitão (2007), por sua vez, destaca que para os docentes e técnicos envolvidos, os potenciais benefícios da inclusão são: o seu desenvolvimento profissional; o apoio pessoal sentido aquando do desenvolvimento dos programas de intervenção; o aumento da confiança nas próprias capacidades de intervenção e o desenvolvimento de atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem, por parte dos docentes do ensino regular. Por seu turno Correia (2008) menciona que os maiores benefícios da inclusão, para todos os alunos (com e sem NEE), segundo investigações realizadas por diversos autores na última década, são em termos sociais e comportamentais.

Correia (2008) aponta que mediante uma revisão de vinte e dois estudos comparativos, se conclui que a inclusão beneficia as crianças com NEE, na medida em que estas, num ambiente inclusivo, apresentam níveis mais elevados de socialização e padrões superiores de interação verbal com os colegas, além de que a sua atividade lúdica reflete níveis cognitivos mais elevados.

Para Leitão (2007) a inclusão pode, ainda, ser benéfica através do aumento da autoestima e da autoconfiança da criança com NEE. O aumento de competências sociais e a aceitação dos pares tornam-se nos benefícios mais referidos para as crianças com NEE.

A filosofia inclusiva traz vantagens também para os alunos sem NEE, através da perceção de que somos todos diferentes e, por conseguinte, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Desta forma, aprendem que cada um de nós sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros (Correia, 2008). As crianças sem NEE que partilham a classe com a criança com NEE tornam-se mais conscientes das diferenças individuais de cada um e dispensam mais atenção e conforto a um indivíduo com uma deficiência (Leitão, 2007; Alves, 2009).

Stainback e Stainback (1999) referem que, educando todos os alunos num grupo, as pessoas sem deficiência passam a ter uma vasta gama de modelos, de papéis sociais, de aprendizagens e de redes sociais. Tornam-se mais preparadas para a vida adulta num contexto social diversificado e passam a demonstrar maior responsabilidade e desenvolvimento de aprendizagens através da inclusão. Também os docentes são beneficiados uma vez que o princípio de inclusão proporciona uma oportunidade de reflexão e melhoria das suas “práticas” profissionais e pessoais fomentadas pela colaboração, numa partilha de práticas pedagógicas.

## **2.2- Concepções e práticas dos educadores sobre inclusão**

No jardim de infância, incluir é garantir a mesma oportunidade de ensino e aprendizagem a todas as crianças, equacionando a organização dos espaços, da rotina, dos materiais, através do educador de infância que formula as estratégias e atividades relacionadas com a aquisição de competências no grupo e/ou crianças.

Ao basear-se nas necessidades da criança, vista como um todo e não apenas no seu desempenho académico, a escola está a promover a inclusão, respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais: o sócioemocional, o pessoal e o académico, proporcionando uma educação potencializadora das suas capacidades individuais. De facto para se perspetivar uma educação inclusiva Correia (1997), fundamenta a presença de três parâmetros: *a atitude, a prática pedagógica dos docentes e a organização e gestão da escola e das turmas.*

Atitude diz respeito ao modo como se perspetivam as NEE, sendo determinante para o percurso dos alunos. Na prática pedagógica dos docentes identifica-se a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação. Estas medidas permitem dar resposta a todos os alunos no contexto do seu grupo ou da turma. Porém, na atitude e na prática pedagógica dos docentes estão inerentes valores que condicionam a prática realizada em consonância com esses valores. Cabe à escola organizar-se de modo a promover a cooperação entre os docentes, os alunos e os encarregados de educação, gerindo as parcerias com as instituições da comunidade (Correia 1997).

A educação inclusiva vem propor que todas as crianças, independentemente da sua habilidade, deficiência, origem sócio-económica ou cultural, frequentem salas de aula de ensino regular e que as suas necessidades sejam satisfeitas. Isto significa oferecer a todos os alunos, os serviços necessários em ambientes integrados e proporcionar aos docentes a atualização das suas competências, ouvindo-os para se perceber quais as dificuldades com que se confrontam, que são próprias de cada contexto onde ocorrem. (Sandall & Schwartz, 2003; Odom, 2007; Coelho, 2012)

Seguir os princípios de “Escola Inclusiva”, requer que se efetue alguma alteração para a integração das crianças com NEE numa sala de aula do ensino regular, onde se destacam como fatores promotores de inclusão: o espírito de grupo na turma; alterações na planificação, apesar de que esta não deverá ser diferente da planificação pedagógica para todo o grupo, nela devem ser equacionadas as necessidades e especificidades das crianças que compõem o grupo, através da colaboração de todos os agentes educativos. De igual forma é benéfico que os docentes possuam uma mentalidade aberta, disponível, de forma a promover a igualdade de oportunidades a todas as crianças, criando condições que facilitem respostas diferenciadas e diversificadas, articulando com os recursos existentes na comunidade educativa (Leitão, 2007).

Vários estudos (Silva, 2001; 2003; 2004; 2007; 2009; Rodrigues, 2006; Correia, 2008; Coelho, 2012) apontam para a importância da formação contínua dos professores na promoção da inclusão escolar, muito embora esta não possa por si só promover mais e melhor inclusão escolar.

Ao discutir-se sobre inclusão, realça-se o respeito pelas potencialidades e necessidades cada indivíduo, para que assim os alunos possam caminhar progressivamente no processo de ensino aprendizagem. É aqui que reside o desafio: promover a “caminhada” do grupo apesar de todas as suas diferenças.

### **2.3- Atitudes face à inclusão**

O conceito de atitude não é só sinónimo de postura, mas também sinónimo de propósito, norma ou procedimento. Conhece-lo, implica dar importância ao carácter de cada indivíduo, quer na sua forma individual, quer na sua forma interpessoal. A revisão

da literatura indica que este conceito tem vindo a crescer em termos sociais e políticos e constata-se uma crescente abordagem em termos de investigação sobre a atitude dos docentes na inclusão dos alunos com NEE. Estas, desde que positivas face à inclusão, são essenciais para o sucesso de qualquer programa educativo. (Allport, 1968; Correia 1997; Moliner García & Sales 2002,).

Algumas investigações sobre esta temática (Moliner García & Sales 2002; Gerschel, 2003; Leitão 2007; Paiva, 2008; Snyder, 2010;) evidenciam a influência das atitudes e expectativas dos professores e a sua implicação no rendimento e na conduta dos alunos com NEE. Outras incidem sobre o efeito de rotular os alunos com NEE no ambiente educativo (Jones, 2009); sobre a adaptação social das pessoas com deficiência em contextos inclusivos; em medir as atitudes dos pares face aos alunos com deficiência (Nikolarazia, et al., 2005, Alves, 2009) e na avaliação das atitudes dos professores e dos fatores que influenciam a formação das mesmas (Stainback & Stainback 1984; Ladner, 2009; Coelho, 2012).

Todos possuímos uma ideia mais ou menos aproximada do conceito de “atitudes”. O que é difícil é tentar circunscrever as nossas intuições sobre o que significam as atitudes e os pressupostos do próprio conceito, distinguindo-o de outros conceitos. Estabelecer uma relação entre atitudes e comportamentos observáveis - as atitudes não são propriamente uma entidade observável, mas sim construções teóricas obtidas indiretamente por deduções lógicas, através de algumas formas de comportamento normalmente verbal - revela-se ainda mais complicado.

Allport (1935) apresenta as atitudes como fomentadas por estímulos externos, logo, não são inatas, aprendem-se e vão-se modelando durante a nossa vida, sendo que podem comunicar-se: *“Combinação de conceitos, informação verbal e emoções, que resultam na predisposição para responder favorável ou desfavoravelmente, face a um grupo de pessoas, ideias, acontecimentos ou objetos”* (Johnson & Johnson, 1986 p.119).

Levam a pessoa a comportar-se de uma determinada forma: *“(...) caracterizando esse comportamento por uma certa coerência lógica e estabilidade temporal, devido a que os indivíduos normalmente organizam as suas atitudes e crenças num sistema interno*

*consistente e estável, que em muitos casos pode ser rígido, como o que é evidenciado pela sua resistência à mudança.” (Lima, 2004,p.167)*

São construções enquadráveis no sistema cognitivo: *“As atitudes são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais. Por definição as atitudes não podem ser medidas diretamente, mas têm de ser inferidas do comportamento. “ (Jaspers, 1986 p.22),*

São complexas e multidimensionais: *“Atitude é uma disposição fundamental que intervem, juntamente com outras influências, na determinação de uma diversidade de comportamento face a um objeto ou classe de objetos, as quais incluem declarações de crenças e sentimentos acerca do objeto e ações de aproximação” (Summers, 1982.p.123) e são variáveis: “Um conjunto de reações afetivas para com o objeto da atitude, derivado de conceitos, ou crenças que o sujeito possui acerca desse objeto e predispondo-se a comportar-se de uma certa maneira para com o objeto da atitude” (Shaw & Wright, 1967 p.10).*

Os indivíduos que mantêm atitudes diferentes face a um objeto diferem nas suas crenças relativamente ao que é verdadeiro ou falso em relação a esse objeto: *-“Atitude é um grau de afeto positivo ou negativo associado a algum objeto psicológico” (Thurstone, 1982, p.39).*

Deste modo atitudes são construções teóricas, que se inferem, partindo da observação do comportamento, porque não são só por si observáveis. Por este motivo é tão difícil medi-las. São compostos psíquicos unitários, relativos ao que o indivíduo pensa, sente e faz (García Pastor, 1994).

Aronson, Wilson e Akert (1997), identificam três componentes na constituição das atitudes: o componente cognitivo, o afetivo e o comportamental. No componente cognitivo incluem-se as opiniões, pensamentos e crenças acerca do objeto de atitude, por exemplo, a inclusão dos alunos com NEE e resulta de uma construção racional do objeto, a partir da ponderação de factos relevantes a seu respeito, sejam eles positivos ou negativos.

O componente afetivo reflete os sentimentos e preferências, o agrado e o desagradado. Esses sentimentos e afetos são com frequência resultado da posição do objeto atitudinal dentro do sistema de valores de cada indivíduo. Para Morissette e Gingras (1989) a atitude faz sobretudo parte do domínio afetivo, assumindo as seguintes dimensões: não são inatas. São adquiridas de acordo com as experiências e as interações com os outros sujeitos no meio envolvente. Logo que adquiridas, transformam-se em disposições interiores, que se podem traduzir por respostas ou reações estáveis, favoráveis ou desfavoráveis, relativamente a certos elementos do meio; enquanto manifestações observáveis, geram emoções, isto é, respostas ou reações emotivas internas, sejam positivas ou negativas. Estão relacionadas com os afetos e assim dizem respeito ao estado de prazer ou desprazer, disposição efetiva elementar de aproximação ou de afastamento perante uma situação ou um sujeito.

O componente comportamental verifica-se na reação que o indivíduo manifesta na presença do objeto atitudinal. Pode definir-se como a preparação, orientação ou predisposição para atuar. Poderíamos dizer que a componente comportamental será a reação aberta (visível), que o indivíduo manifesta na presença do referente.

Segundo Triandis, Adamopoulos e Brinberg (1986), as respostas que o sujeito dá perante o objeto da atitude, pode categorizar-se em função de três parâmetros: intensidade, que inclui comportamentos de subordinação (ex: aceitar, pedir ajuda), ou insubordinação (ex: criticar); avaliação, que contempla comportamentos de fuga (ex: escusa de contacto, ou associação/cooperação) e atividade, esta associada a comportamentos, de agressão aberta e de agressão encoberta (ex: desprezo).

A diversidade de abordagens e definições do conceito de atitude reflete-se, também, numa diversidade de perspetivas teóricas sobre o processo de formação das atitudes. Segundo Ferreira (1994), será possível conjugar as explicações hereditárias e ambientalistas na investigação sobre o processo de formação de atitudes.

Para Lima (2004), apesar das várias “fontes de influência” referidas por diversos autores, as respetivas investigações inclinam-se para o carácter apreendido das atitudes. Este autor salienta ainda que se podem considerar duas grandes linhas teóricas que

explicam o processo de formação de atitudes: uma centrada nos processos cognitivos e que remete o problema da formação para a questão da aquisição de crenças e outra, que analisa este processo, enquanto processo afetivo, sem necessidade de um suporte racional. A perspetiva cognitivista afirma que as atitudes dos indivíduos, face a determinados objetos, são a informação que estes possuem sobre o mesmo, ou seja, as suas crenças acerca desse mesmo objeto. A segunda perspetiva teórica, parte de pressupostos menos racionais e liga a formação de atitudes a experiências emocionais.

Em relação à formação das atitudes e dos aspetos relacionados com a problemática das atitudes para com as crianças com NEE, é fundamental que os docentes compreendam que todos os alunos se situam num contínuo de capacidade de aprendizagem, o que implica, numa perspetiva educativa, não haver diferenças qualitativas entre a criança com NEE e a criança sem essas dificuldades.

Numa sociedade democrática o principal objetivo do sistema de educação básica deveria ser o de todos os alunos aprenderem os conteúdos curriculares mínimos e obrigatórios. Para tal, é necessário que se criem oportunidades de aprendizagem, tendo em conta as condições ou circunstâncias dentro da escola e da sala de aula que são necessárias para que se promova a aprendizagem de todos os alunos sem exceção (Cervini, 2011).

A qualidade do ensino (Herman, Klein & Abedi, 2000), as habilidades do professor (Kyriacou, 2007; Philpott, 2009), os diferentes modelos de ensinar, particularmente o tipo de envolvimento com os seus alunos, estarão relacionados com o sucesso de cada sala de aula. (Tassoni, 2000; Borba & Spazziani, 2005; Sandall & Schwartz, 2003). Os estudos demonstram que o comportamento/atitude dos professores contribuirão em muito para uma efetiva aprendizagem (Sammons & Bakkum, 2011; Coelho, 2012). A atitude dos educadores de infância constitui-se como uma variável importante na inclusão dos alunos com NEE na sala de aula e contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo.

Os primeiros estudos que se debruçaram sobre a reação dos docentes relativamente à inclusão de alunos com NEE, evidenciaram que estes mostravam-se muito apreensivos acerca da qualidade do trabalho académico que as crianças com deficiência pudessem

realizar, integradas em classes regulares, entre outros receios, nomeadamente, com os níveis de desenvolvimento dessas crianças para serem integradas e a quantidade de tempo de ensino individualizado de que necessitariam (Bender, Vail & Scott, 1995).

Os resultados obtidos em diferentes investigações sugerem, que a implementação efetiva e o sucesso da integração/inclusão dependem das atitudes evidenciadas pelo corpo docente responsável pelo ensino destes alunos. Alguns estudos mostram-nos que os professores do ensino regular ainda não desenvolveram uma compreensão quanto às condições subjacentes à deficiência (Leitão, 2007; Ventura, 2009) e que, regra geral, os professores não apoiam verdadeiramente a integração destes alunos nas classes regulares (Correia, 2003), porém, investigações mais recentes apontam para atitudes cada vez mais positivas dos professores face à inclusão (Mestre, 1999; Sanches, 2005; Silva, 2009; Coelho, 2012).

Verificou-se ainda que existem duas grandes perspetivas, relativamente às atitudes com impacto educativo dentro da sala de aula. A primeira perspetiva refere que as atitudes são fatores verdadeiramente determinantes, positivos ou negativos, da aprendizagem. As atitudes positivas do docente favorecem a aprendizagem e, logicamente, as atitudes negativas dificultam-na. A segunda perspetiva refere-nos que as atitudes como resultado da aprendizagem, projetam-se no comportamento do aluno, mesmo fora do ambiente escolar.

Hoje, a escola depara-se com o desafio de responder, de forma eficaz, à diversidade dos alunos que nela se encontram, garantindo o direito a uma escolaridade básica e de qualidade. Embora conscientes de que as transformações no âmbito educativo não se circunscrevem exclusivamente à esfera do profissional da educação para responder ao já referido desafio, a atuação dos professores constitui-se como um precioso contributo.

Por iniciativa da UNESCO, em 1985, foi realizado um inquérito internacional com vista a conhecer as perspetivas dos professores face à integração dos alunos com NEE, demonstrando que metade destes profissionais tinham uma atitude favorável face à integração de alunos nas suas turmas e os restantes preferiam que eles tivessem atendimento em turmas separadas.

Larrivé e Cook (1979) colocaram a possibilidade de que as atitudes dos professores face à integração de alunos com NEE estariam relacionadas com variáveis institucionais que agruparam em duas categorias. Na primeira consideraram o nível educativo, a dimensão da turma e da escola e o tipo de apoio (variáveis fixas do meio). Na segunda consideraram o grau de êxito obtido com os alunos com NEE, o nível de apoio administrativo recebido e a disponibilidade dos serviços de apoio (variáveis percetivas dos professores). Os resultados obtidos neste estudo foram os seguintes: i) as atitudes face à integração, dos professores do ensino regular, tendem a ser mais positivas à medida de que o nível de ensino desce. ii) as atitudes dos professores não são afetadas pelas variáveis dimensão da escola ou das salas de aula e do tipo de escola. iii) há uma forte relação entre as atitudes dos professores face à integração e a perceção que os professores têm relativamente ao grau de êxito obtido, o nível de apoio administrativo recebido e a disponibilidade de serviços de apoio.

Para Hegarty (1994), as atitudes dos professores face à deficiência dependem de muitos fatores relacionados com a natureza da sociedade e das conceções prevalecentes de deficiência e de dificuldades de aprendizagem. Num estudo realizado em seis países (Itália, Dinamarca, Suécia, Estados Unidos, Inglaterra e Holanda), algumas conclusões parecem indicar que fatores como ideologias dominantes mais favoráveis à integração podem atuar sobre as atitudes dos professores, que se mostram mais disponíveis para aceitar estes alunos nas suas salas de aula. Outra variável que tem sido ao longo dos anos equacionada em relação com as atitudes é a formação dos professores. Para Palácios (1987) as duas variáveis mais importantes para o êxito da inclusão são a formação e as atitudes.

O interesse por esta variável levou a várias investigações e uma das conclusões retiradas é a de que os professores não têm formação adequada para trabalhar com este tipo de crianças. Correia (1997) concorda que muitos professores não têm formação para responder às necessidades educativas que cada criança apresenta. Casanova (1990) também refere que uma das exigências necessárias para que a inclusão se verifique é a formação inicial e contínua dos professores.

Num estudo realizado em Portugal, com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca das perceções dos professores sobre a formação necessária para concretizar eficazmente

a inclusão de alunos com NEE, Monteiro (2000) concluiu que parecem apresentar lacunas a nível da sua preparação para atender à diversidade dos alunos na sala de aula. Silva (2002) afirma que a inclusão tem sido “*implementada sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se vêem confrontados*”. (p.43). Melero (2004) aponta na mesma direção. Refere que os professores têm que aprender a atender corretamente todos os alunos.

Todos estes estudos evidenciam a relação implícita entre a formação e as atitudes dos professores face à inclusão, apesar de haver outros estudos que referem outras variáveis que também podem influenciar e condicionar as atitudes. Um docente com maior preparação a nível pedagógico estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Torre, 1995; Silva, 2002; Plaisance, 2002; Melero, 2004).

Também Leite (2003) propõe que a formação dos professores deve centrar-se em saber como trabalhar na sala de aula através da aquisição de novas habilidades, tais como: programações específicas; fazer adaptações curriculares; organizar o grupo turma; avaliação; metodologias; técnicas de trabalho de grupo e estratégias diferenciadas.

Existe um vasto corpo teórico e empírico que nos permite recolher dados referentes às atitudes dos professores acerca da inclusão de crianças com NEE (Minke et al., 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996; Camisão 2005; Sanches & Teodoro 2007; Correia, 2008 a, 2008 b; Bahn, 2009; Coelho 2012). Na verdade, Camisão (2005) sublinha que os estudos das atitudes dos professores representam uma percentagem considerável no corpo das investigações sobre a escola inclusiva e que têm particular importância na capacitação dos mesmos para o ensino inclusivo. Há, pois, de acordo com esta autora, claras evidências de que os professores favoráveis à inclusão de alunos com NEE utilizam, com mais frequência, estratégias de ensino consideradas inclusivas comparativamente aos seus pares menos favoráveis à inclusão.

Para que o paradigma da inclusão seja uma realidade concreta, há a necessidade dos docentes terem uma atitude recetiva para com as exigências e os princípios da inclusão (Porter, 1997). Deste modo, condiciona um ajustamento do docente do ensino regular face às necessidades individuais dos alunos, ao apoio educativo prestado e à

necessidade de formação. Esta formação deverá instigar uma prática reflexiva, uma atualização contínua das competências e conhecimentos no âmbito das NEE. Este autor reforça o papel da formação como tendo um papel fundamental no desenvolvimento da educação inclusiva.

Por sua vez Silva (2008) refere que inclusão não depende da formação de professores, mas implementa-se mais facilmente se os professores estiverem sensibilizados para com a diferença, invariavelmente da etiologia que pressuponha, adoptando assim, uma atitude de maior confiança face às respostas que podem pôr em prática. As respostas são *“mais eficazes se houver formação que ajude o corpo docente a ponderá-las”* (Silva, 1998, p. 480).

## **CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: AFETIVIDADE E INCLUSÃO**

### **3- A educação pré-escolar na construção de um processo escolar de sucesso**

A educação pré-escolar viu reforçado o seu papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança com a publicação de Orientações Curriculares em 1997, pelo Ministério da Educação, constituindo-se este documento num ponto de referência para este nível de ensino. Estudos recentes, (Bairrão & Tietze 1995; Bairrão 1998; Peisner-Feinberg et al. 2001; Villalón et al. 2002; Ministério da Educação, 2000), apontam para o papel preponderante da educação pré-escolar nos processos de aprendizagem que se desenvolvem na criança nos níveis de ensino subsequentes, tendo demonstrado que as crianças ao frequentarem a educação pré-escolar obtêm melhores resultados nos níveis de ensino seguintes, evidenciando os efeitos positivos que a frequência da educação pré-escolar tem sobre as crianças nos seus domínios cognitivo, social e da linguagem, sobretudo nos grupos socialmente desfavorecidos.

Porém, para que os benefícios da educação pré-escolar se tornem visíveis, não bastará que existam centros de atendimento à criança com uma vertente claramente pedagógica. É essencial de acordo com Formosinho (1994), que os programas de educação pré-escolar sejam de qualidade, o que implica, segundo Bairrão (1998) a estruturação de

ambientes e materiais, ou seja, considerar-se os aspetos estruturais como o espaço das salas; o rácio adulto/criança; os horários; a planificação de atividades e os aspetos processuais, que se baseiam na interação entre pessoas e entre estas e os materiais.

Importa referir que cada criança ao iniciar a sua frequência na educação pré-escolar traz consigo aprendizagens e conhecimentos que foram e vão sendo construídos no seu seio familiar. Estas aprendizagens são condicionadas por características sócio-educativas e culturais do meio, o que implica que o educador se esforce por compreendê-las e adapte a sua intervenção educativa de acordo com essas características de forma a responder às necessidades de cada criança.

Embora se reconheça a importância da frequência da educação pré-escolar, esta não se constitui, por si só, como elemento facilitador das aprendizagens futuras da criança. É na relação família/escola que reside a conjugação de esforços em torno de um objetivo comum: o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Mondin (2005) investigou aspetos referentes à família e às interações afetivas da criança no ambiente familiar e pré-escolar. Realça a importância dos sentimentos de segurança para a aquisição de autonomia, reforçando que as crianças consideradas seguras tendem a ser mais autónomas, menos dependentes, mais capazes de desenvolver relacionamentos estáveis com os seus pares e demonstram menor tendência a terem problemas e, quando os têm, apresentam maior capacidade para solucioná-los. Apresentam ainda, uma elevada autoestima e autoresiliência. Estes estudos consideram também a expressividade emocional como um aspeto fundamental para o bemestar da criança. Para Goleman (1996), a família é a nossa primeira escola de aprendizagem emocional.

Concluindo, a importância da educação pré-escolar é preconizada no sentido de uma educação ao longo da vida, garantindo-se à criança condições para abordar com sucesso a etapa de escolaridade seguinte, como é referido nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, documento este que daqui em diante será designado pela sigla OCEPE, (Ministério da Educação, 1997).

### **3.1- O educador de infância no processo de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar**

Considerando as primeiras experiências de aprendizagem como decisivas no futuro escolar da criança, ao educador facilmente lhe é reconhecido o papel “chave” nesse processo porque através dele são estabelecidas metas, intenções educativas e os meios que utilizará para as alcançar. A adequação das metas dependerá ainda das características do grupo de crianças e inevitavelmente da disponibilidade dos meios. Assim, é um papel “chave” porque permite o apoio e orientação à criança e aos seus interesses e a realização de adaptações individuais que tornam acessíveis conteúdos similares a crianças com necessidades diferentes, através da sua ação educativa.

Poeydomenge (1994, p.26) considera que a função de professor privilegiada historicamente enquanto ‘instrutor’ tem vindo a ser substituída pela função de ‘educador’, exigindo do docente competências profissionais que ultrapassam a transmissão de saberes estipulados num programa, pelo que o educador deverá ter: “qualidades de escuta; de atenção positiva; de confiança recíproca; de acolhimento; de diálogo, que se acompanham do respeito mútuo e da tolerância.”

Os educadores devem, tanto quanto possível, ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, respeitando a sua maturidade, o seu pensamento e a sua individualidade. A relação do educador com o grupo de crianças e com cada uma delas em particular é constante e dá-se no decurso de cada dia letivo, tanto na sala de aula como no recreio. É em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção do conhecimento.

Muñoz e Zaragoza (2003, p.30) consideram:

A ação de educar é um fato que comporta situar-se em diferentes papéis consoante as situações que se vão produzindo. Não se pode definir o educador de infância unicamente como um *mediador*, apesar de este ser o seu principal papel, pois fala-se de uma etapa inicial onde o objetivo é acompanhar o sujeito, mas também deve ser entendido como um *interventor*, pois deve agir perante os comportamentos infantis tomando posição em muitas das ocasiões.

Os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar são construídos com base num educador capaz de conceber, implementar e avaliar, crítica e

reflexivamente. Através da publicação do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto que define os “*perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*”, o papel globalizante e integrador do educador de infância no processo de ensino aprendizagem tornou-se mais clarificado.

Este Decreto-Lei, embora tenha a finalidade de documento orientador na organização de cursos de formação inicial ou para a sua acreditação, permite ter uma ideia geral do que se espera que seja o desempenho destes docentes, garantindo o desenvolvimento de um trabalho no jardim de infância que contribua de uma forma significativa para um percurso escolar de sucesso. Neste documento o papel do educador de infância é definido como o profissional que:

(...) concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. (anexo n.º1, II, ponto 1, p.2).

Independentemente do modelo pedagógico do educador existe um conjunto de aspetos que devem ser ponderados nos momentos de concepção, implementação e avaliação dos projetos de intervenção que não devem ser descurados, sob pena de se verem negligenciados elementos fundamentais para o pleno desenvolvimento do grupo de crianças. Com carácter fundamentalmente curricular, estes aspetos dizem respeito à forma como cada educador planifica e implementa o seu projeto curricular de turma, como organiza e gere os espaços e tempos dentro e fora da sala de jardim de infância e como mobiliza e articula o seu “saber-fazer” e o “fazer” nas relações criança/escola, família/escola e comunidade/escola, o que corresponde de um modo geral, ao que as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) referem como sendo as etapas que caracterizam a intervenção do educador: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Kontos e Wilcox-Herzog (1997) determinam o que poderá ser considerado como uma prática pedagógica de qualidade em educação pré-escolar, considerando três elementos fundamentais que ajudam a compreender a relação entre o contexto da sala de jardim de infância e o desenvolvimento de competências nas crianças, a saber: *o envolvimento do educador, o tipo de atividades que são oferecidas e a organização que o educador estabelece na sala*. Com este estudo conclui-se que todos os elementos inerentes ao trabalho pedagógico que se desenrolam neste contexto são indicadores de

desenvolvimento de competências nas crianças, contribuindo, uns, para uma maior evolução em termos de competências cognitivas (atividades livres ou atividades de grande produção) e outros, para o desenvolvimento de competências sociais (presença de outras crianças e do educador).

### **3.2- Jardim de infância: A organização do ambiente educativo, espaços e tempos**

De acordo com as OCEPE, o ambiente educativo deve procurar realizar uma abordagem sistémica e ecológica, colocando diferentes níveis em interação. Para tal, é fundamental colocar o indivíduo em interação com diferentes sistemas, sejam eles restritos (casa, sala de aula...) ou alargados (meio social envolvente).

“A Educação Pré-Escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar da criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, e geral, em espaços próprios” (Ministério da Educação, 1997, p.34).

Para que se garanta uma intervenção de qualidade, a estruturação de espaços e tempos é fundamental. Compete ao educador respeitar as necessidades e interesses do seu grupo de crianças, procurando fundamentalmente abrir à criança novos horizontes de atuação. De acordo com Ramsey e Bayless (1989, p.53) “da eficácia com que o educador prepara o cenário dependem com frequência a qualidade do ensino e a atitude das crianças para com a escola”.

Quando se refere a organização do espaço da sala de jardim de infância engloba-se não apenas as questões de carácter arquitetónico ou referentes às infraestruturas, mas fundamentalmente, as questões que se reportam às formas como o espaço físico ou essa estrutura é apetrechada e como os recursos materiais são dispostos. A partir do espaço disponível na sala, das características do grupo (número de crianças a frequentar a sala, faixa etária, inclusão de crianças com NEE) e daquilo que o educador considerar fundamental e adequado para garantir o desenvolvimento e aprendizagem do grupo mediado pela sua postura pedagógica, a configuração da sala terá uma disposição que facilite a resposta às intenções pedagógicas do educador, em consonância com as restantes componentes do currículo.

A organização e gestão do espaço na sala de jardim de infância tem influência no tipo de relações que se criam entre o educador e a criança e em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que os espaços concebidos, os materiais que em cada um deles são colocados e a forma como estão arrumados ou dispostos, traduzem-se em maior ou menor grau de participação ativa das crianças na atividade diária da sala. Colocar os materiais ao alcance das crianças, devidamente identificados e disponíveis para serem utilizados quando necessário, permitirá à criança agir de forma autónoma e segura, tornando exequíveis os seus projetos de trabalho. (Hohmann, et al., 1984; Ministério da Educação, 1997).

Sob o ponto de vista da criança, Hohmann, et al., (1984, p.57) referem:

(...) a disposição do espaço é importante porque afeta tudo aquilo que a criança faz. Afeta a forma em que possam estar ativos e em que possam falar sobre o seu trabalho. Afeta as escolhas que possam fazer e a facilidade com que possam desenvolver os seus planos. Afeta as suas relações com as restantes pessoas e a forma como utilizam os materiais.

A disposição do contexto da sala de aula para Loughlin e Suina (1982) poderá ser utilizada como uma estratégia de instrução, complementando e reforçando outras estratégias que o educador utilize para reforçar a aprendizagem das crianças. É ponto assente, que as áreas de trabalho devem estar devidamente equipadas e apetrechadas, mas é também necessário que estas sejam suficientemente variadas, de forma a corresponder aos interesses e necessidades de todas as crianças, potenciando novas atividades e planos de trabalho de forma a obedecer ao critério de funcionalidade. (Hohmann, et al., 1984; Hohmann & Weikart, 2004; Sandall & Schwartz, 2003; Odom, 2007).

Embora se tenha referido competências do educador de infância na organização e dinamização de áreas de trabalho, estas competências não são unicamente suas. Também as crianças podem e devem ter um papel ativo nesta matéria, através da sua participação o que lhes conferirá maior autonomia, capacidade de decisão e responsabilidade dentro da sala de aula (Ministério da Educação, 1997).

Do mesmo modo as rotinas diárias constituem-se como um quadro de referência que facilita quer aos adultos, quer às crianças, um domínio das situações que vão acontecendo no dia a dia. Para Hohmann, et al., (1984, p.89) quando elas se verificam,

correspondem àquilo que são as necessidades do grupo e oferecem “uma estrutura multifacetada através da qual as crianças e os adultos podem estar ativos e ser criativos” (Sandall & Schwartz, 2003; Hohmann & Weikart, 2004; Odom, 2007). Por outro lado, para que a organização espacial da sala de aula possa ser usufruída de forma proveitosa, é indispensável, que exista alguma regularidade em termos de tempo, de forma a haver oportunidade de vivenciar as diversas situações que o espaço lhes oferece, com diferentes pares e em contextos diversos.

Nas OCEPE também é reconhecida esta importância:

(...) a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. (Ministério da Educação, 1997, p.40).

A rotina não tem de ser cumprida de forma rígida, pois os interesses ou necessidades do grupo podem levar a que seja, eventualmente, alterada, no entanto, deve ser seguida com regularidade e de forma sistemática. Para que assim aconteça, a rotina depende de vários fatores, entre eles a faixa etária e, ser ou não a primeira vez que as crianças frequentam o jardim de infância. Nos grupos/turmas em que existam muitas crianças a frequentar pela primeira vez o jardim de infância, a capacidade de agir com segurança, confiança e autonomia dentro da sala dependem da estruturação da rotina. Identificar o que vai acontecer durante o dia, saber quando podem realizar um determinado tipo de atividade ou até saber quando está na hora dos pais os virem buscar abre um espaço para que as crianças participem ativamente nas diversas experiências que a sala lhes oferece sem ter de esperar que alguém lhes diga o que fazer a seguir.

A rotina diária constitui-se para as crianças como uma excelente estratégia para a construção de noções de tempo que, por se investirem de um carácter abstrato, são de complexa compreensão (Sandall & Schwartz, 2003; Hohmann & Weikart, 2004; Odom, 2007). Para o educador, a rotina diária também tem implicações positivas. Quando estruturada, adquirida e respeitada com regularidade pelo grupo de crianças, permite que este fique liberto para realizar tarefas de acompanhamento do grupo (Hohmann & Weikart, 2004).

### **3.3- Conceção e implementação de estratégias de intervenção no jardim de infância**

Conceber e gerir um projeto de intervenção coerente e articulado com uma criteriosa organização dos espaços e dos tempos, são elementos fundamentais para que a prática pedagógica atenda às necessidades e interesses das crianças, mesmo antes do primeiro contato com o grupo. Por outro lado, não se afiguram menos importantes as estratégias escolhidas pelo educador, com as quais procura desenvolver o seu trabalho diretamente com o grupo de crianças

Podall e Comellas (1996) consideram estratégias, como um recurso cujo objetivo é incidir no processo de desenvolvimento e aprendizagem, mais do que nos conteúdos com vista à promoção da reflexão. Para Muñoz e Zaragoza (2003), estratégias constituem-se como o centro nevrálgico do trabalho do educador; são aquelas ações da vida quotidiana que o educador planifica de acordo com o desenvolvimento da criança e com os seus profundos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e que garantem, de algum modo, que a globalidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança possam ser atingidos.

Badia et al. (2003) referem-se não a estratégias mas a atividades estratégicas, assinalando que:

“... uma atividade escolar estratégica proporciona um marco inicial que, por um lado delimita a atividade do professor e dos estudantes dentro dum espaço concreto, e por outro possibilita um desenvolvimento mais adequado na sala dos processos de ensino e aprendizagem necessários para conseguir os objetivos propostos” (p.67).

Autores como Podall e Comellas (1996); Muñoz e Zaragoza (2003) parecem utilizar o termo atividade com maior frequência para se referirem a estratégias. Contudo este conceito surge mais diretamente ligado àquilo que são situações contextualizadas de intervenção centradas no papel primordial que a criança desempenha para a sua consecução, sendo por exemplo referenciadas como atividades aquelas que dizem respeito a situações do quotidiano da criança (alimentação, sono, higiene) e a situações de jogo enquanto contexto natural e significativo para aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens. Considerando que as atividades requerem a participação ativa da

criança e que representam momentos propícios para a construção da sua aprendizagem, o papel do educador é fundamental na sua organização e gestão.

Esta aparente divergência em relação aos conceitos mobilizados para definir estratégias e/ou atividades incide em elementos comuns que traduzem as ações que o educador e crianças desenvolvem no seu dia a dia e podem ser pensadas como procedimentos complementares e articulados. Estratégias são tarefas da competência exclusiva do educador e atividades são situações vivenciadas pelas crianças de forma significativa, em que o educador tem como função mediar e contribuir para a gestão das aprendizagens que vão sucedendo através da implementação das estratégias por ele definidas (Hohmann & Weikart, 2004).

Podemos, então, dizer que estratégias são um conjunto de procedimentos que o educador antecipa, concebe e implementa por forma a dar resposta às necessidades emergentes do seu grupo de crianças, contemplando aquilo que ele sabe sobre o grupo, sobre o contexto onde o mesmo se insere e sobre o que se espera que as crianças desta faixa etária possam alcançar em termos de desenvolvimento e aprendizagem (Segundo, 2007; Santos, 2008).

A forma como o educador percebe o seu tipo de envolvimento, está ligada à eficácia das estratégias de intervenção por ele formuladas. Se por um lado é importante conceber e implementar estratégias que respondam às necessidades das crianças, abrindo espaço para o desenvolvimento de atividades planificadas e desenvolvidas pelas próprias crianças, por outro lado o papel do educador é chave enquanto mediador nesse processo de construção de conhecimentos e aprendizagens, assim como planificador de situações que possam levar as crianças a evoluir para níveis onde por si só não chegariam, isto é, potenciar aquilo que Vygotsky (1998) denomina como zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança e o nível de desenvolvimento que esta poderá alcançar (Hohmann & Weikart, 2004).

Este envolvimento parece poder situar-se num contínuo que tem como contextos os seus extremos. Por um lado, atividades concebidas e orientadas estritamente pelo educador e, por outro lado, atividades que dizem respeito aos interesses das crianças, definidas e concretizadas por elas, atribuindo-se um peso menor à participação do educador. Gerir

equilibradamente estes dois tipos de intervenções configura ao educador uma prática pedagógica mais ajustada aos interesses e necessidades das crianças em idade pré-escolar (Sandall & Schwartz, 2003; Odom, 2007).

### **3.4- Influência das estratégias afetivas para a inclusão no jardim de infância**

As crianças ao entrarem num novo contexto trazem experiências que influenciam os seus sentimentos de autoconfiança e de valor próprio, sobretudo se for a primeira vez que frequentam um determinado ambiente. As dúvidas ocorrem: "Será que eles me querem? Será que vão gostar de mim?" Ao refletir-se sobre as várias mensagens que as crianças e as suas famílias recebem acerca do valor que lhes é atribuído, verificamos que os preparativos para a sua receção são uma das ocasiões em que essa mensagem é transmitida. Quando as respostas à pergunta: "Será que eles me querem?" são positivas, as crianças aprendem algo importante não só sobre o seu valor próprio, mas também sobre a forma como fizeram com que ela se sentisse bem recebida e desejada, tendo a criança aprendido a fazê-lo também perante outros.

A identidade de uma criança encontra-se intrinsecamente ligada ao seu contexto familiar e em especial aos seus pais. Aceitar e dar valor à família de uma criança é aceitar e valorizar a própria criança. Convidar os pais a fornecerem informação acerca dos acontecimentos, nível de compreensão e capacidades dos seus filhos é uma boa maneira de reconhecer e valorizar o sentimento de identidade e valor dos pais em relação aos filhos e comprova às crianças que elas e as suas famílias são importantes para o educador (Formosinho & Araújo, 2004; Cunha, 2005; Correia, 2005; Drago, 2005).

Para a promoção da Área de Formação Pessoal e Social, uma das três áreas de conteúdo da OCEPE, Roberts (2004) apresenta algumas estratégias potenciadoras de aprendizagens em relação à autoestima, confiança e relações sociais, baseadas em quatro perspetivas: *desenvolver a noção do eu, relações com as outras pessoas, conhecimento do ambiente físico e cultural e associar sentimentos e predisposições de aprendizagem.*

Desenvolver a noção do eu é, no essencial, um meio para nos compreendermos e é um processo que decorre ao longo de toda a vida. Todos nós mudamos devido ao nosso processo de “reflexão”, isto é o modo como percebemos o que os outros pensam de nós e o efeito provocado em cada um na constante construção do “eu” é tão mais relevante quanto mais significativo for o outro. Um elemento importante nas trocas de informação entre as crianças e as outras pessoas é o uso da linguagem corporal. Para a criança, a linguagem corporal é em grande medida a sua principal linguagem, sobretudo no que diz respeito a assuntos emocionais. A nossa linguagem corporal e a forma como algo é dito muito provavelmente, significam mais para uma criança do que as palavras em si (Filliozat, 2001; Roberts, 2004; Sandall & Schwartz, 2003)

Na relação com os outros, é importante que as crianças saibam que os seus adultos “significantes” as aceitam incondicionalmente, mesmo se o seu comportamento não for aceitável. Se as crianças se comportarem de uma forma desafiadora, precisam de saber que é o seu comportamento que é reprovado e não a sua pessoa. O objetivo desta forma de atuar é a conservação da sua autoestima e da sua confiança levando as crianças a rever o seu próprio comportamento, quer seja na forma como se relacionam com as outras pessoas ou com o grupo, quer seja na forma como tratam os objetos, os materiais ou o ambiente, ou na forma como reagem perante qualquer questão pessoal, social, moral e espiritual. O papel dos educadores junto das crianças deve ser de ajuda procurando que reflitam sobre as suas ações, reconheçam e valorizem aquilo que sabem e conseguem fazer, podendo ainda ajudá-las a experimentar alternativas, quando tal for apropriado (Hohmann & Weikart, 2004; Segundo, 2007).

Os sentimentos de confiança e independência das crianças dependem da sua capacidade de se considerarem razoavelmente competentes e responsáveis. Esta capacidade depende, em parte, da forma como as outras pessoas as encaram. Aprender a ser responsável acontece em resultado de nos ser atribuída responsabilidade. As crianças não podem tornar-se responsáveis por si próprias, precisam que os adultos lhes atribuam as responsabilidades através das quais possam aprender. Este é um processo complexo, no qual muita da responsabilidade pelo progresso da criança recai sobre o adulto. (Fontaine, 2000; Pleux, 2002; Segundo, 2007).

Na aprendizagem da autoestima, é o respeito das pessoas que para ela são significativas, que lhes permitem aprender a respeitar-se a si e às outras crianças sendo um fator chave

para o bem-estar e aprendizagem das crianças. Possuir autoestima depende em grande medida de duas das perspectivas teóricas do desenvolvimento pessoal e social: a noção do eu e a relação com as outras pessoas. Uma terceira perspectiva diz respeito às predisposições para a aprendizagem. Sendo que, predisposição pode ser definida como “uma tendência para exibir com frequência, de forma consciente e voluntariamente, um padrão de comportamento que é orientado por um objetivo alargado” (Katz, 1996). Estes padrões de comportamento podem ser positivos como, por exemplo, persistência numa determinada tarefa, ou negativos como, por exemplo, predisposição para a maldade.

Uma autoestima elevada desenvolve-se, sobretudo, graças a quatro fatores: aceitação: um conceito que depende do processo de “reflexão”; o facto de os adultos lidarem de forma positiva com os sentimentos “maus”; o estabelecer de limites pelos adultos de uma forma consistente; observação atenta das crianças, a nível individual, como ponto de partida para apoiar o desenvolvimento do autoconceito positivo e da aprendizagem (Drumond, 1993). Para além dos requisitos do dia a dia, as crianças necessitam de alguns controlos externos que lhes permitam continuar com a tarefa de estabelecerem controlos internos. Uma criança “fora de controlo” não se sente por certo bem consigo própria. Estar fora de controlo é uma experiência assustadora e certamente não gera autoestima nem confiança. Para que as crianças pequenas interiorizem as suas próprias regras de forma positiva, necessitam de apoio externo dos adultos, embora de uma forma temporária, como um meio para atingir um fim, estes revestem-se de muita importância. As crianças sentem-se seguras quando os adultos são consistentemente firmes, assim como tolerantes e compreensivos. Tal como é útil dizer “sim” tantas vezes quanto possível, também o é dizer “não” de forma clara e firme, quando for caso disso (Pleux, 2002).

Em relação aos esquemas mentais das crianças, o educador, ao estar consciente da sua existência e da forma como as crianças os usam estará a apoiar a sua autoestima. Se isso não for feito, as crianças poderão entrar em conflito com os adultos que para elas são “significativos”, devido à sua aparente e obstinada insistência em brincar de um determinado modo. Uma estratégia útil e eficaz consiste em reconhecer a existência destes “padrões de jogo” e em criar oportunidades para as crianças os usarem. Ao reconhecer a existência dos interesses e necessidades das crianças, o educador valoriza-

as. Estas, em vez de se sentirem reprovadas por brincarem de formas que para elas são naturais e importantes, sentem-se compreendidas, aceites e encorajadas a expandirem os seus conhecimentos e o entendimento que possuem acerca das coisas que lhes interessam. Só deste modo a sua autoestima tem espaço para se desenvolver (Borba & Spazziani, 2005; Drago, 2005; Dell'agli & Brenelli, 2006).

Ao frequentar o jardim de infância, quer em muitas outras situações de interação com pessoas e objetos, a maioria das crianças tem de lidar com sentimentos de perda, muitos dos quais originam dor, ansiedade e cólera. As experiências de perda devem ser vistas como marcos de crescimento, em que as novas alternativas podem ser preferíveis às anteriores. Na educação pré-escolar o ganho e a perda podem ser difíceis de gerir e originam frequentemente queixas, lamúrias ou discussões. Nestes casos é essencial que o educador ouça com atenção os protestos verbais das crianças, uma vez que estas conseguem gerir a dor, a ansiedade e a cólera mais facilmente se souberem que os adultos aceitam aquilo que elas sentem (Pleux, 2002; Saltini, 2008).

No contexto de sala de aula do jardim de infância Hohmann & Weikart (2004), reforçam a importância de um clima de apoio como estratégia para o desenvolvimento da identidade da criança através das interações positivas, identificando cinco elementos centrais de apoio: o desenvolvimento das capacidades de crença nos outros; autonomia; iniciativa; empatia e autoconfiança, assentes no pressuposto de que a criação de um clima de apoio deverá caracterizar-se pela partilha do controlo entre as crianças e os adultos; na centração das potencialidades das crianças; no estabelecimento de relações autênticas com as crianças; no compromisso de apoiar as suas brincadeiras; na adoção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos interpessoais.

Sandall e Schwartz (2003) referem que se afigura não menos importante que o educador partilhe com as crianças aquilo que é; responda de forma atenta aos seus interesses; lhes dê um *feed-back* específico; coloque perguntas honestas e responda às questões com honestidade .

Para Formosinho e Araújo (2004), os adultos modelam interações pessoais autênticas que podem ajudar as crianças a formar e a sustentar as suas próprias relações com os outros. Nessas interações e no sentido de promover uma aprendizagem ativa emerge a brincadeira espontânea, criativa e imprevisível, fonte de profunda satisfação, de desafio,

de prazer e de recompensa para a criança. É através das atividades lúdicas que as crianças retiram e constroem o significado das suas próprias vidas, recorrendo a todos os seus sentidos para descobrirem o mundo e as coisas que o compõem. Num ambiente em que exista apoio, brincar envolve um conjunto de fatores benéficos para a aprendizagem, sendo necessário o compromisso do educador de apoiar nessa atividade. Este envolvimento pode ir desde a preparação do contexto lúdico até à sua participação como personagem nessa atividade. Durante estas surgem, por vezes, conflitos. Ao educador cabe gerir os conflitos interpessoais de forma direta, firme e paciente e ajudar as crianças a estabelecer ligações causa-efeito como parte do processo de resolução de conflitos interpessoais (Segundo, 2007).

John e Iram Siraj-Blatchford (2004) evidenciam que o desenvolvimento pessoal e social é central para a plena realização das crianças enquanto pessoas e para a sua capacidade de serem alunos bem sucedidos. Para o educador é importante a concertação de esforços para elevar o nível educativo das crianças, considerando a forma como apoia esse desenvolvimento de modo informado, eficaz e transversal ao currículo. Através do documento *Desirable Outcomes for Personal and Social Development*, referem um conjunto de estratégias com vista a uma educação pré-escolar de qualidade, evidenciando que os educadores devem ter um grande nível de exigência, não apenas do ponto de vista intelectual, mas também em termos das qualidades pessoais e sociais de integridade.

Por sua vez Ainscow, et al., (1997) deram ênfase às práticas inclusivas através da exploração de novas estratégias e da dinamização de recursos, no sentido de tornar o currículo escolar acessível e benéfico para todos os alunos, considerando fundamental o trabalho em parceria. Através de pesquisa sobre estratégias de inclusão, encontra-se bibliografia que aponta para a importância do desempenho do professor no contexto da sala de aula (Sanches, 2005; Calil, 2005; Neves & Carvalho, 2006; Amado, et al., 2009) e, das vantagens da utilização do processo de investigação-ação, como estratégia formativa de professores, facilitando a sua formação reflexiva e promovendo o seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação (Sanches, 2005). Esta dinâmica formativa procura influenciar as práticas educativas dos docentes através da manifestação de preocupações em investigar para compreender e poder atuar,

fundamentadamente, com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje.

Cortesão e Stoer (1997) consideram que se o professor for sensível à diversidade da turma e se acreditar que esta diversidade é um potencial a explorar, sentirá a necessidade de conhecer os seus alunos do ponto de vista pessoal e “socioantropológico”, o que fará através da recolha de dados, refletindo sobre as características pessoais e sócio culturais de cada um, considerando-as quando trabalha. Sentirá, também, necessidade de um saber pedagógico (Cortesão, 2003) que lhe vai permitir conceber dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às características, interesses, saberes e problemas dos alunos. Uma postura de professor reflexivo (Zeichner, 1993) muito próxima da investigação-ação a de professor investigador, que investiga a sua sala de aula (Estrela, 1986; Teodoro, 2001), desencadeia uma atitude reflexiva e crítica sobre o ensino e sobre as condições do processo de aprendizagem.

Sanches (2005) apresenta exemplos de estratégias que podem ser postas em prática para construir classes mais inclusivas, sendo elas: o trabalho cooperativo; a intervenção em parceria; a aprendizagem com os pares; o agrupamento heterogéneo e o ensino eficaz. César (1998, 2000) revela que as potencialidades educativas da aprendizagem com pares verificam-se quando as díades são simétricas, mas também quando são assimétricas, verificando-se progresso no par mais competente, mas também no par menos competente. Refere ainda que as conquistas são no domínio cognitivo, na socialização, na modificação de atitudes académicas e no domínio dos afetos (César, 2003). Aprender com os pares de forma bem conduzida, afigura-se como uma estratégia de sucesso numa escola que se quer de e para todos, utilizando para tal os recursos disponíveis, nomeadamente, as competências de aprendizagem específicas de cada aluno, dos seus pares e do professor. Esta estratégia será tanto mais eficaz, quanto maior for a heterogeneidade da turma.

No entanto, assumir que existem diferenças, geri-las dentro da sala de aula e respeitar as diferenças dos outros é um grande desafio não só para o professor como também para os alunos. Objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos (Meijer, 2003) são estratégias possíveis que podem ser implementadas na classe para gerir a diferença e promover a

aprendizagem dos alunos no seu todo. Se os adultos forem eles mesmos inclusivos, promovem, no seu contexto de ensino, experiências muito gratificantes na educação de crianças com NEE no ensino regular, pelas quais se pode constatar o interesse dos colegas em ajudá-las e na colaboração que se estabelece entre todos no apoio que lhes prestam (Sanches, 2005).

Ainscow, et al., (1997) referem que para existir uma filosofia de escola inclusiva, a intervenção pedagógica deve focar-se no currículo e não nas dificuldades da criança ou nas suas incapacidades. Os dados aferidos por estes autores revelam que os educadores possuem uma capacidade de modificar os seus planos de trabalho e atividades como resposta às necessidades das crianças, permitindo-lhes estar mais abertos a uma prática inclusiva; possuem a capacidade de trabalhar em parceria pedagógica, de modo a viabilizar várias atividades em simultâneo, umas com maior presença e/ou apoio de mais um adulto, e que, noutras ocasiões, se observassem as crianças em atividade e posteriormente se refletisse sobre a situação e o comportamento da criança/grupo/educador.

Drago (2005), investigando sobre a inclusão da criança com NEE no jardim de infância, baseou-se nas representações sociointerativas destas com o meio que as rodeia. A sua pesquisa evidenciou uma distância entre o que se diz sobre a inclusão e o dia a dia dos intervenientes no processo educacional. Apercebeu-se que existem diferentes ações, no contexto investigado que, ao invés de incluir, parecem causar a exclusão no processo de escolaridade logo a partir da educação pré-escolar.

As investigadoras Sandall e Schwartz (2003) evidenciam a importância de um quadro social/afetivo de resposta e de aceitação através de parcerias entre pais e educadores como fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva. Estas autoras propõem um conjunto de estratégias para incluir crianças com NEE em idade pré-escolar através do modelo: “ *Construção de Blocos<sup>1</sup>* ”, proposto pelo trabalho de investigação desenvolvido pelo Early Childhood Institute of Inclusion (ECRII) nos Estados Unidos da América.

---

<sup>1</sup>Trata-se de um projeto que envolveu um conjunto de investigadores de renome e profissionais de educação de infância que, durante cinco anos preocuparam-se com a recolha, análise e interpretação de informação partilhada por pais, educadores e crianças em relação a programas inclusivos.

Este modelo assenta no princípio do trabalho em parceria, visa uma inclusão de sucesso e a melhoria dos resultados das crianças com NEE que frequentam a educação pré-escolar. Propõe aos educadores a conciliação dos objetivos individuais da criança com métodos pedagógicos, com materiais apropriados, com as decisões sobre a quantidade de ajuda ou de assistência de que a criança precisa e a afeção da sua utilidade assente em quatro componentes chave: programa pré-escolar de elevada qualidade; adaptações curriculares; oportunidades de aprendizagem embutidas; estratégias de ensino centradas na criança.

Como componentes necessários para um ambiente de aprendizagem apropriado ao desenvolvimento, Sandall e Schwartz (2003) apontam fatores como: interações de envolvimento ativo; um ambiente adequado e previsível; muitas oportunidades de aprendizagem; um ensino que se adequa à criança e à atividade; materiais, atividades e interações apropriados ao desenvolvimento; práticas que garantam higiene, segurança e níveis apropriados de orientação à criança; que os educadores efetuem adaptações curriculares aos seus programas educativos individuais e que trabalhem em colaboração sendo a base de uma inclusão eficaz, sem nos esquecermos que o trabalho colaborativo implica também a inclusão da família e de outros especialistas da infância.

Referem que muitas das tarefas importantes para o desenvolvimento das crianças são realizadas durante a idade pré-escolar, identificando quatro domínios cruciais, que poderão ser particularmente problemáticos para crianças com NEE, sendo eles o comportamento autónomo na sala de aula; o comportamento na sala apropriado ao desenvolvimento; a emergência da literacia no ensino pré-escolar e as amizades e interações sociais.

No sentido de se criar um ambiente de interações positivas, Correia (2005) refere que uma sala de aula deverá ser um local onde as necessidades humanas básicas devem ser tidas em atenção, tais como: liberdade, pertença, valorização, prazer, entusiasmo e segurança, tendo o educador um importante papel na criação de ambientes positivos e enriquecedores, pois as suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular. O docente deve estabelecer expectativas altas em relação a todos os alunos; possuir conhecimentos sobre os alunos com NEE e sobre as suas problemáticas para melhor responder às suas necessidades individuais, reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias

diferenciadas. De facto o educador é um modelo para os alunos e ao proporcionar-lhes um ambiente acolhedor que promova interações entre todos, estará a promover sentimentos de amizade e valorização da diferença. Aponta ainda que os alunos com NEE só se sentem verdadeiramente incluídos na classe regular quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos colegas.

Neste pressuposto fundamenta-se a importância de uma receção adequada aos alunos com NEE, promovendo um clima de amizade e sensibilização para a filosofia inclusiva, utilizando estratégias que promovam as relações interpessoais. Em relação aos docentes defende a colaboração entre o professor de educação especial e o titular de turma perante o contexto da turma, apresentando informação relevante sobre as NEE, permite que estes docentes aprendam em conjunto, através de abordagens específicas, utilizando, por exemplo, o trabalho de pares, tutoria. Também junto dos pais e de outros profissionais de educação, proporcionará sentimentos de inserção do aluno com NEE na sua turma e perante a sua comunidade (Meijer, 2003; Correia, 2005; Leitão, 2007).

Um ensino de qualidade, dinâmico e útil para Correia (2005) está diretamente relacionado com práticas inclusivas. Ensinar seguindo os pressupostos da escola inclusiva requer atenção às necessidades, aos interesses, às características e aos estilos de aprendizagem dos alunos. Do professor requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras pouco diversificadas e iguais para todos os alunos. Práticas educativas flexíveis assentam em aprendizagens de cooperação, perante uma abordagem heterogénea da turma ou grupo que em conjunto realizam uma série de atividades específicas (Stainback & Stainback, 1999; Sandall & Schwartz, 2003; Serrano, 2005; Drago, 2005; Rodrigues, 2006; Odom, 2007; Silva, 2009; Ventura, 2009).

A utilização das tecnologias de informação e comunicação pelos alunos com NEE tem sido considerada uma estratégia positiva na sua qualidade de vida e, em conjunto com outras experiências vividas na escola, promovem, dois grandes objetivos curriculares: o aumento da eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas do dia a dia e o desenvolvimento de capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização diminuindo as incapacidades e desvantagens destes alunos e aumentando a sua integração escolar e social (Sanches, 2005; Serrano, 2005; Rodrigues, 2006; Silva 2009).

## **CAPÍTULO IV - ABORDAGEM EMPÍRICA**

No decorrer deste capítulo, pretende-se explicitar a forma como este estudo está organizado, assim como caracterizar os instrumentos escolhidos, a amostra em estudo, os diversos procedimentos utilizados e a tipologia do tratamento de dados efetuada, para a verificação das hipóteses obtendo assim a resposta para as questões colocadas.

Este é um estudo não experimental uma vez que não se pretende manipular quaisquer fatores, nem executar qualquer controlo de variáveis. Quanto ao método, este estudo inclui-se na categoria de investigação descritiva, cuja intenção é descrever aspetos de uma situação (Polit & Hungler, 1995) ou factos e fenómenos de uma realidade (Triviños, 1992).

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), esta área da investigação procura compreender e explicar a situação atual do que pretendemos estudar. Para este tipo de investigação a recolha de dados é normalmente realizada através de um questionário ou através da realização de entrevistas. A investigação descritiva rege-se pelas mesmas etapas definidas em outras investigações, ou seja: definição do problema, revisão da literatura, formulação de hipóteses e ou questões de investigação, definição da população alvo e da forma de recolha de dados, tratamento e análise dos dados, interpretação dos resultados, formulação das conclusões e avaliação, considerando as limitações contextuais e do processo.

De acordo com Gil (2002), as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática do dia-a-dia. Neste estudo a escolha da temática partiu dessa permissão e como já anteriormente referido, as conceções e atitudes dos professores, de acordo com a literatura e da análise dos dados de vários estudos sobre o tema, (Allport, 1968; Stainback & Stainback, 1984; Thomas, 1985; Correia 1997; Ainscow, 1998; Moliner García & Sales 2002; Steele, 2003; Sandall & Schwartz, 2003; Gerschel, 2003; Vaz, 2005; Borba & Spazziani, 2005; Rodríguez Tejada, 2006; Odom 2007; Leitão, 2007; Ladner, 2009; Snyder, 2010; Coelho, 2012) constituem um factor muito importante no processo de inclusão escolar e social dos alunos com NEE.

As atitudes (quer positivas ou negativas) manifestadas pelos docentes estarão diretamente relacionadas com a formação de valores, de conceitos ou preconceitos, das gerações futuras. Para podermos analisar essas atitudes, a sua relação com o processo de inclusão, bem como o que as determina, é necessário dispor de instrumentos fiáveis e válidos que nos ajudem a efetuar essa avaliação.

Neste estudo optou-se por abranger os educadores de infância de duas ilhas da Região Autónoma dos Açores nomeadamente, Faial e Terceira. A metodologia foi assente na recolha de dados a partir de um questionário (Ghiglione & Matalon, 1997) e foi tratado com apoio do programa SPSS- Statistical Package for Social Sciences.

Abordar ao nível da investigação a afetividade e relacioná-la com a inclusão não se evidenciou uma tarefa fácil. Relacionar as concepções e atitudes dos educadores face à inclusão dos alunos com NEE também não se revelou de fácil trato. No entanto considera-se relevante aprofundar esta realidade para encontrar evidências que possam ajudar a refletir sobre esta problemática, dada a importância que esta tem para a escola inclusiva, onde se preconiza que todos devem ter um lugar por direito. A escola e a sociedade exigem cada vez mais dos profissionais da educação pelo que todos os contributos para a melhoria da sua formação são necessários e pertinentes (Esteves, 2005).

#### **4- Problemática e questões orientadoras de estudo**

A perspetiva sobre a importância da afetividade no desenvolvimento da criança concebendo-a como cidadã activa, com identidade e cultura, co-construtora de conhecimento, onde o processo de interação assume um papel preponderante para a promoção da aprendizagem, é fundamentada em pedagogos do século XX, como Piaget, Wallon e Vygotsky.

Em Portugal relevaram-se escassos os estudos sobre esta temática e os que existem focam na sua interpretação uma abrangência do conceito afetividade, considerando-o complexo. Constata-se também que a afetividade no contexto educacional contribui para a aprendizagem cognitiva, para o aumento da auto-estima do aluno, para uma

melhor relação educativa favorecendo, conseqüentemente, o sucesso escolar (Neves & Carvalho, 2006; Amado, et al., 2009; Ribeiro, 2010).

Os resultados observados nas investigações sobre afetividade e a relação pedagógica apontam para a importância da formação profissional com o objetivo de diminuir as dificuldades, por vezes, sentidas quer por docentes quer pelos alunos no domínio da relação pedagógica. Verifica-se a ausência nos cursos de formação inicial de pessoal docente, de uma formação profissional específica que aborde o estudo da afetividade e a sua implicação na relação pedagógica (Amado, et al., 2009; Neves & Carvalho, 2006; Leite, 2006).

A ocorrência de alterações sociais, sobretudo a saída da mulher para a vida ativa, tiveram conseqüências na vida das crianças e refletem-se no escasso tempo disponibilizado pelas famílias, nas interações quotidianas com os filhos e no fato das crianças se encontrarem cada vez mais tempo nas instituições. Estas alterações, sobretudo as do esquema de vida tradicional, provocaram uma mudança de rumo nos papéis desempenhados pelas famílias e pela escola, resultando na atribuição de responsabilidades educativas e sociais à escola que anteriormente não lhe pertenciam. Ao nível governativo também se reconhece essa mudança e, a este nível de ensino passa a ser reconhecida uma dupla função: educativa e social (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro).

Com a publicação das OCEPE (1997), o Ministério da Educação assegura a educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, enquanto estrutura de suporte a uma educação que se desenvolve ao longo da vida através de uma educação de qualidade que se torna um motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual.

Com base nas alterações sociais ocorridas nomeadamente, a complexificação das relações familiares fruto da evolução da sociedade, este estudo visa estabelecer uma situação de investigação com relevo na atualidade, que possa vir a contribuir para uma melhor prática pedagógica, perante as dificuldades existentes nos contextos escolares, em relação ao domínio afetivo, realçando a importância da afetividade na relação pedagógica para a promoção de um processo de ensino aprendizagem inclusivo e de sucesso. São várias as pesquisas que apontam a importância da dimensão afetiva para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva e conseqüentemente do processo de ensino

aprendizagem (Fontaine Pepper, 2000; Leite & Tassoni 2002; Ribeiro, Jutras & Louis, 2005; Mondin, 2005; Ribeiro & Jutras 2006; Neves & Carvalho, 2006; Leite, 2006; Alfonso, 2007; Carvalho, 2007; André, 2007; Nozes, 2007; Amado et al., 2009; Ribeiro, 2010).

Também aos educadores, em resultado das transformações sociais, são cada vez mais exigidas um grande número de relações emocionais para uma gestão construtiva e, é através das suas atitudes que motivará as crianças para o prazer de frequentar o jardim de infância aumentando a sua auto-estima. Para a criança que inicia a sua frequência no jardim de infância a afetividade torna-se uma questão de “segurança”, de conforto e de cariz integrador. Para Sêco (1997)

“É sobretudo a postura humana do educador que influencia a afetividade, pois para além do *saber fazer* e do *saber estar*, tem que *saber ser*, o que significa que um educador deve ter um conjunto de qualidades “que são mais básicas, mais transversais, e muito mais difíceis de precisar: as qualidades relacionais, (...) de natureza vertical e horizontal, que o professor estabelece no exercício da sua atividade, sendo-lhe exigidos comportamentos e atitudes que relevam dos seus valores cívicos, éticos e morais”.

Sabe-se hoje após inúmeros estudos que a aprendizagem é facilitada quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito, logo defende-se que o sucesso educativo depende tanto do êxito intelectual como do êxito afetivo (Neves & Carvalho, 2006; Amado, et al., 2009).

A sociedade escolar é composta por pessoas que convivem umas com as outras diariamente, mais ou menos de forma natural. As relações de afeto ou de hostilidade, de entusiasmo ou de receio, de confiança ou de indiferença, de aceitação ou de revolta resultam dessa convivência, onde a educação só será eficaz se for tida em conta a formação humana e moral do indivíduo (Leite, 2006; Ribeiro, 2010).

A educação da afetividade é sem dúvida uma das tarefas educativas que com menos frequência aparece no desenvolvimento curricular de qualquer nível escolar, pelo menos expressamente formulada e nos casos em que excepcionalmente aparece, costuma ficar vinculada ao âmbito social, o que destaca, uma vertente da complexa realidade que realmente integra (Amado, et al., 2009).

Por seu turno, definir educação inclusiva remete-nos para um processo que amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Poderá dizer-se que se trata de uma reestruturação cultural, onde de alguma forma a prática e as políticas são alteradas de modo a responder à diversidade das crianças, numa abordagem humanista e democrática que entende o aluno e as suas características individuais, tendo como objetivos promover o seu crescimento, satisfação pessoal e a inserção social de todos os alunos (Correia, 1997; Sandall & Schwartz, 2003; Sanches, 2005; Odom, 2007)

A sua base assenta numa prática pedagógica em grupo, multifacetada, dinâmica e flexível. Para a sua implementação surgem eventualmente mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação dos docentes e nas relações família-escola (Leitão, 2007; Coelho, 2012).

Neste sentido abordar esta temática vem ao encontro da conceção de que a mesma deverá ser incluída na vertente curricular do processo de formação inicial de profissionais de educação, introduzindo novos olhares para a relação pedagógica e no processo de ensino aprendizagem.

Este estudo visa verificar o papel da afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar e conhecer as conceções e atitudes destes em relação à afetividade e à importância que lhe atribuem no processo de ensino aprendizagem para a promoção contextos inclusivos. Por outro lado, procura inventariar quais as estratégias consideradas afetivas e potenciadoras da inclusão na relação pedagógica em contexto de jardim de infância. Pretende ainda avaliar entre as variáveis, formação académica, idade e tempo de serviço, qual a que os educadores consideram mais relevante para a promoção da inclusão. A importância das atitudes e a necessidade da afetividade para a aprendizagem é outro aspeto a realçar como fator importante na relação educador/criança, imprescindível para o desenvolvimento da inteligência e, consequentemente, da aprendizagem, garantindo uma educação de qualidade.

Para Cervini (2011), garantir uma educação de qualidade, em que todos os alunos aprendem os conteúdos curriculares mínimos e obrigatórios, deverá constar como o principal objetivo do sistema educativo, criando-se oportunidades de aprendizagem,

conceptualizando as condições ou circunstâncias pedagógicas necessárias para que se promova a aprendizagem de todos os alunos. Para que não haja diferenças qualitativas entre a criança com e sem NEE, Florian (2003) considera fundamental que os professores compreendam que todos os alunos se situam num contínuo de capacidade de aprendizagem.

Vários estudos revelam que características como a qualidade do ensino, as habilidades do professor, os diferentes modelos de ensinar em particular e o tipo de envolvimento com os alunos, relacionam-se com o sucesso de cada contexto de ensino. Por outro lado demonstram também que o comportamento/atitude dos professores contribuirão em muito para uma efetiva aprendizagem na sala de aula (Leite, 2003; Sammons & Bakkum, 2011) logo, a atitude dos educadores constituirá uma variável importante na inclusão dos alunos com NEE no jardim de infância e contribuirá seguramente para o seu sucesso educativo.

Para dar resposta à diversidade dos alunos e do seu contexto, Morgado (2003; Coelho, 2012) aponta como fatores importantes a ter em conta para a promoção de contexto inclusivos, o desenvolvimento profissional, a formação de professores, a imprescindível cooperação entre os profissionais e a mudança.

Forlin, (2001; 2006); Forlin et al., (2007); Loreman et al., (2007) através das suas investigações sugerem relações entre a concretização de atitudes e a expressão de sentimentos favoráveis face à educação inclusiva, alertando que o docente para ser capaz de responder eficazmente à diversidade de alunos que caracteriza as escolas atuais, deve ser capaz de proporcionar a igualdade de oportunidades através individualização do ensino e do atendimento às especificidades de cada aluno.

Face ao desafio da inclusão de crianças com NEE, o paradigma da escola inclusiva comporta novas exigências para o papel do educador que, têm de considerar novas respostas, novas responsabilidades, novas funções e novas competências, uma apropriação face às necessidades individuais dos alunos, face ao apoio educativo prestado e à sua necessidade de formação. Acima de tudo há a necessidade dos docentes terem uma atitude recetiva para com as exigências e os princípios da inclusão (Porter, 1997) em que a formação tem um papel fundamental no desenvolvimento da educação

A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar

inclusiva. Esta formação deverá instigar principalmente uma prática reflexiva, uma atualização contínua de competências e conhecimentos no âmbito das NEE e dos alunos com NEE e suas problemáticas.

#### **4.1- Questões de investigação**

De acordo com a problemática elaboraram-se as seguintes questões de investigação:

**A afetividade do educador de infância tem um papel relevante na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar?**

**Que estratégias são consideradas pelos educadores de infância como promotoras da afetividade e da inclusão?**

#### **4.2- Objetivos do estudo**

Para a elaboração dos objetivos considerou-se não só a problemática apresentada anteriormente, mas também as questões de investigação colocadas. Assim, definiram-se os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** Investigar o papel da afetividade do educador de infância na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar.

#### **Objetivos específicos:**

1. Verificar qual a relação existente entre a afetividade do educador de infância e a inclusão de crianças no contexto da educação pré-escolar.
2. Verificar qual a importância atribuída pelo educador de infância na promoção da afetividade aos fatores: formação académica, idade e tempo de serviço.
3. Inventariar quais os vocábulos invocados pelos educadores para definir afetividade.
4. Inventariar quais as estratégias utilizadas pelo educador de infância para a promoção da afetividade e da inclusão na relação pedagógica.

### **4.3- Hipóteses**

Quivy e Campenhoudt assumem que uma verdadeira investigação estrutura-se em torno de uma ou várias hipóteses. Defendem que a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno desse nome (1992).

A elaboração das hipóteses surge com base na revisão da literatura e na reflexão sobre estudos relativos à inclusão de crianças com NEE na sala de aula e dos seus resultados. Tendo em conta os objetivos e a problemática deste estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

**H 1-** Os educadores de infância que apresentam atitudes de afetividade no contexto da educação pré-escolar apresentam um maior nível de atitudes de inclusivas.

**H 2-** Os educadores com menor tempo de serviço apresentam mais atitudes afetivas e mais atitudes inclusivas.

**H 2.1-** Os educadores com maior formação académica apresentam mais atitudes afetivas e mais atitudes inclusivas.

**H 2.2-** Os educadores com mais idade apresentam mais atitudes afetivas e mais atitudes inclusivas.

**H 2.3-** Qual a importância atribuída pelos educadores de infância ao tempo de serviço, formação académica e idade na promoção da afetividade no contexto da educação pré-escolar.

### **4.4- Metodologia de investigação**

Neste estudo a metodologia de investigação utilizada é a não experimental, uma vez que não se pretende manipular quaisquer fatores, nem executar qualquer controlo de

variáveis. Este estudo inclui-se na categoria de investigação descritiva, por ter a intenção de descrever aspetos de uma situação (Polit & Hungler, 1995) ou fatos e fenómenos de uma realidade (Triviños, 1992).

Para Carmo e Ferreira (1998), esta área da investigação procura compreender e explicar a situação atual do que se pretende estudar. Para este tipo de investigação utiliza-se normalmente uma recolha de dados através de um questionário, recorrendo à análise documental.

Uma investigação descritiva obedece às mesmas etapas que estão presentes noutras investigações, ou seja: definição do problema, revisão da literatura, formulação de hipóteses e ou questões de investigação, definição da população alvo e da forma de recolha de dados, tratamento e análise dos dados, interpretação dos resultados, formulação das conclusões e sua avaliação e tem em conta as limitações contextuais e do processo.

De acordo com Fortin (2003) o modelo de análise para o estudo descritivo tem como principal finalidade desenvolver e esclarecer conceitos e ideias. Salienta-se ainda que as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática do dia-a-dia (Gil, 2002).

Os métodos de investigação podem classificar-se de acordo com várias perspetivas. A mais utilizada é a classificação em métodos quantitativos e qualitativos. Este estudo utiliza a abordagem quantitativa.

#### **4.5- Abordagem quantitativa**

Segundo Burns (2000) não existe uma metodologia unificada que permita explicar a natureza dos processos e fenómenos sociais. Para Shulman (1998) o que vai definir o paradigma e a metodologia a adotar é a pergunta de investigação. Assim os métodos de investigação mais do que formas alternativas de responder à mesma questão são modos diferentes de responder a perguntas sobre o mesmo fenómeno. Sendo a educação uma área de estudo complexa são por vezes necessárias diferentes aproximações e a formulação de várias questões de investigação partindo de vários olhares.

Não é aos investigadores que cabe a decisão antecipada de qual o método que vai utilizar. Esta decisão só depende sobretudo de natureza das questões de investigação e dos objetivos definidos. No que respeita aos métodos e técnicas de investigação existe uma grande diversidade de definições pois estas são variáveis de acordo com vários autores (Carmo & Ferreira, 1998).

Cubo, 2006, afirma que a investigação quantitativa tenta encontrar aspetos mensuráveis do objeto de estudo, preocupa-se com a organização e o planeamento de procedimentos fiáveis e válidos, adota os princípios do método científico, dando grande relevância à generalização e replicação de resultados.

Na metodologia quantitativa proposta por Arnau (1995) existem dois objetivos para a investigação científica. O primeiro implica formulação de hipóteses causais e o segundo a formulação de hipóteses de co-variância. Estes dois tipos de hipóteses estão relacionados com desenhos paradigmáticos de investigação. Assim as hipóteses causais estão relacionadas com o desenho experimental ou quase experimental, enquanto as hipóteses de co-variância com o desenho observacional que se baseiam em esquemas interpretativos de tipo relacional. Estas têm como objetivo explicar as relações que se estabelecem entre duas ou mais variáveis, habitualmente expressas em termos de grau de associação e magnitude de dependência.

Aprofundemos um pouco este último desenho paradigmático de carácter observacional, os estudos de tipo descritivo, no qual enquadrámos este trabalho de investigação. De acordo com Arnau (1995) um estudo descritivo é não experimental porque não existe manipulação de variáveis. Tem como objetivo a recolha de informação junto de um grupo de indivíduos, sem que o investigador exerça manipulação ou intervenção e decorre em meio natural.

#### **4.6- Caracterização da população e amostra**

O População (Universo) sobre a qual incide este estudo constitui-se por educadores de infância a lecionar em duas ilhas da Região Autónoma dos Açores, no ano letivo 2011/2012 por razões de carácter pessoal, como a proximidade geográfica ao local de

residência, o conhecimento que foi adquirido pela prestação de serviços educativos em diversas escolas pertencentes a estas Unidades Orgânicas.

O método de amostragem adotado foi o não probabilístico que, de acordo com Maroco (2003, p.21), se caracteriza pelo fato de “(...) a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (não seguindo portanto os princípios da teoria das probabilidades)”. Dentro deste método, a escolha recaiu numa amostra por conveniência.

De acordo com Maroco (2003, p.21), “Neste tipo de amostra os elementos são selecionados pela sua conveniência (...), por voluntariado, ou ainda acidentalmente (...)”.

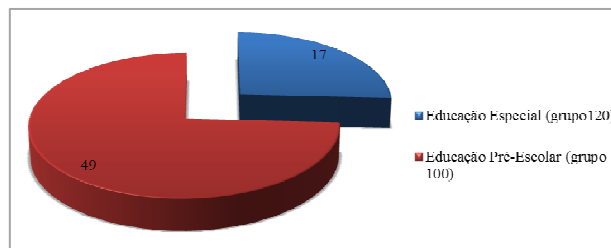
O objetivo de qualquer investigação é encontrar resultados significativos referentes ao assunto em questão, contribuindo para uma melhor compreensão do problema/situação. A possibilidade de obter tais resultados passa pela obtenção de dados relevantes dependentes da qualidade das amostras. A seleção de uma boa amostra é um aspeto fundamental de toda e qualquer investigação (Almeida & Freire, 2003).

Caracterizando mais especificamente a amostra, o Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Básica Integrada da Horta é constituído por 28 educadores de infância. A maioria dos estabelecimentos de ensino possui turmas de jardim de infância integrando crianças dos 3 aos 6 anos, localizadas nas várias freguesias da ilha (anexo 1). Em relação à Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, o Departamento Curricular de Educação-Pré-Escolar é constituído por 41 educadores de infância em que 17 educadores estão afetos ao Núcleo de Educação Especial. A maior parte dos estabelecimentos de ensino localizam-se nas diversas freguesias da ilha, possuem turmas de jardim de infância integrando crianças dos 3 aos 6 anos, poucas turmas há constituídas por crianças de apenas uma faixa etária (anexo 2).

Foram intencionalmente utilizados todos os educadores, que exercem funções como educadores titulares de turma, educadores de educação especial e que voluntariamente preencheram o questionário acedendo ao formulário através do link para o efeito. A amostra ficou constituída por 69 educadores.

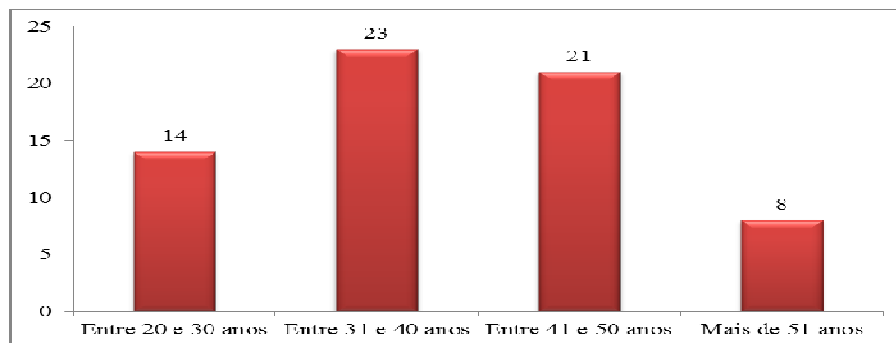
Iniciaremos pela caracterização dos participantes (distribuição amostral) no estudo que responderam ao questionário.

### Gráfico 1 - Caracterização por grupo disciplinar



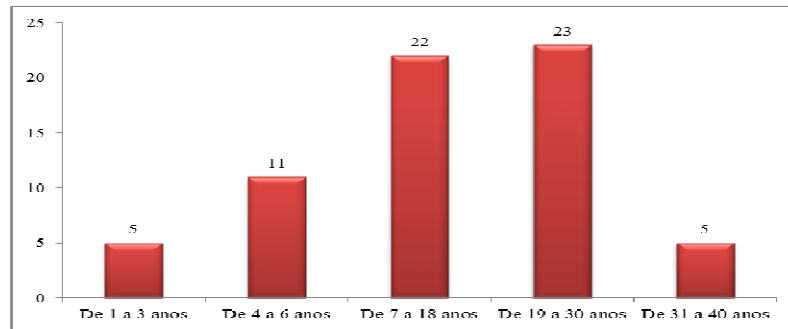
Como se pode observar no gráfico n.º 1 responderam ao questionário 49 educadores de infância pertencentes ao grupo de recrutamento 100 (educação pré-escolar) e 17 educadores de infância pertencentes ao grupo de recrutamento 120 (educação pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico).

### Gráfico 2 - Faixa etária



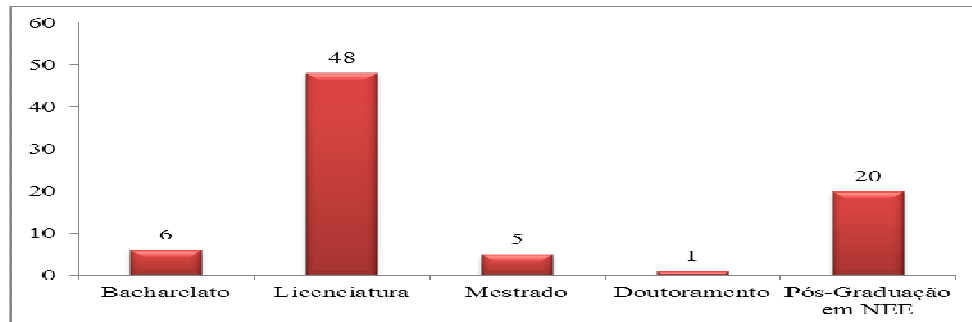
Em relação à faixa etária, a amostra integrou educadores de infância desde os 20 até mais de 51 anos. A faixa etária com maior representatividade foi a referente entre os 30 e até aos 41 anos, com o total de 23 educadores, seguindo-se os educadores entre os 41 anos e os 50 anos, com o total de 21 educadores. Em terceiro lugar figuram os educadores com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, com um total de 14 educadores. Por último figuram os educadores com mais de 51 anos, obtendo menor representatividade, com o total de 8 educadores de infância.

**Gráfico 3 - Tempo de serviço dos educadores de infância**



Observando o gráfico n.º 3 e no que concerne ao tempo de serviço, a maioria dos educadores possuem entre os 19 e os 30 anos de serviço letivo, num total de 23 educadores. Seguem-se os educadores entre os 7 e até aos 18 anos de serviço, num total de 22 educadores. Verifica-se ainda que 5 educadores possuem entre os 31 e os 40 anos de serviço, assim como entre 1 a 3 anos de serviço. Por último, existem 11 educadores de infância entre os 4 e os 6 anos de tempo de serviço.

**Gráfico 4 - Habilitação profissional dos educadores de infância**



Como se pode verificar através da leitura do gráfico n.º 4, em relação à formação académica dos educadores, nesta amostra existem docentes com habilitações variadas, desde o Bacharelato até ao Doutoramento. No entanto, predominam os educadores de infância com Licenciatura, num total de 48 educadores, seguindo-se os educadores com Licenciatura e detentores de Pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais, com o total de 20 educadores. Existe um educador com Doutoramento, 5 educadores com Mestrado e, 6 educadores com Bacharelato.

## **4.7- Instrumentos e procedimentos**

O primeiro procedimento necessário para a realização deste estudo consistiu em efetuar o pedido de autorização, junto da Diretora Regional da Educação dos Açores, para a realização do mesmo com vista à futura necessidade de contatar as escolas para recolha de dados junto de pessoal docente. Este assunto foi tratado por email, encaminhado através do Conselho Executivo da Escola Básica Integrada da Horta, tendo o mesmo sido autorizado (anexo 3).

Com vista à concretização dos objetivos deste estudo foi selecionado como instrumento de recolha de dados, o questionário, uma vez que este instrumento tem como finalidade obter informação que possa ser analisada, permite extrair modelos de análise e efetuar comparações.

Para Bell, (1993, p.26) “Um inquérito propõe-se a obter informação a partir da amostra, tirando conclusões consideradas representativas da população como um todo”.

Borg e Gall (2002) indicam que o questionário é uma técnica de recolha de dados vulgarmente usada numa pesquisa que pressupõe a análise quantitativa dos dados uma vez que a sua estrutura é padronizada, tanto no texto das questões, como na sua ordem.

### **4.7.1- Apresentação do questionário pré-teste**

Para a realização do questionário, uma vez que não foi encontrado um instrumento passível de ser utilizado tendo em conta a problemática em estudo, foram analisados alguns instrumentos de recolha de dados e revista a literatura referente à temática.

O questionário elaborado para este estudo foi inicialmente composto por vinte e cinco questões, utilizando questões com uma escala de lickert, escolha múltipla, leque fechado, questões de avaliação ou estimacão e duas questões abertas (anexo 4).

Procurou-se que os dados recolhidos através do questionário fossem dignos de confiança salvaguardando o preenchimento de várias condições para a recolha de dados tais como: o rigor na escolha da amostra, a formulação clara e inequívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do inquirido, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário. Se

qualquer uma destas condições não for corretamente preenchida, a credibilidade do conjunto de trabalho ressen-te-se (Quivy e Campenhoudt,1992).

#### **4.7.2- Validação do questionário**

Para proceder à validação deste questionário, este foi enviado por email a quatro Professores Doutores conjuntamente com uma grelha para o efeito (anexo 5).

Com base na análise crítica efetuada introduziram-se várias alterações ao questionário. A nível do vocabulário substituindo algumas palavras por sinónimos mais específicos; junção de algumas questões, reduzindo o tamanho do questionário de 25 para 22 questões, tornando a leitura e o seu preenchimento mais funcional, introduziu-se ainda a opção não sabe/não responde, em algumas das respostas.

Desta forma o presente estudo, através da realização do pré-teste, procurou testar as questões que Fortin (2003) considera pertinentes, a saber: a clareza e precisão dos termos utilizados; verificar se existem dúvidas ou dificuldades por parte dos inquiridos no seu preenchimento e verificar se existe a necessidade de introduzir e/ou suprimir perguntas. Para análise das questões foram apresentados os parâmetros: apresentação, compreensão, objetividade, neutralidade, aplicabilidade. Importa ter presente que os nove educadores a quem foi aplicado este pré-teste não fazem parte da amostra. Todo o procedimento desencadeou-se através do envio por email de acesso ao link para preenchimento do questionário através do servidor: [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) (anexo 6).

Hill & Hill (2000) alertam para a existência de três elementos importantes, quando se utiliza questionários, que o pré-teste permite verificar: a fidedignidade garantindo que qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados; a validade garantindo que os dados recolhidos são os que interessam para a pesquisa e, a operatividade, onde é verificado se o vocabulário é acessível e tem um significado claro.

A aplicação do pré-teste revelou, na generalidade, que os inquiridos não apresentaram dificuldades no seu preenchimento, consideraram a sua estrutura adequada e os termos utilizados estavam claros tendo sido considerada esta a versão final (anexo 7).

### **4.7.3- Apresentação do questionário**

A parte inicial do questionário destina-se a efetuar uma recolha de dados para a caracterização pessoal e profissional dos respondentes e é composta por 5 questões. O questionário utilizado é constituído por 22 questões, na sua maioria questões de escolha múltipla, questões com escala de lickert, com leque fechado, questões de avaliação ou estimação e apenas duas questões permitiram uma resposta aberta (anexo 8).

Em seguida abordam-se conceitos relacionados com a afetividade, sentimentos e emoções, vocábulos que definem afetividade a nível pessoal e a nível de características de um grupo de jardim de infância. Também sobre a importância atribuída à afetividade no contexto profissional do educador e no processo de ensino aprendizagem. A escala de Likert utilizada consiste numa série de afirmações relacionadas com um objecto atitudinal e foram divididas por cinco opções de preferência: Concordo totalmente; Concordo; Nem concordo, nem discordo (no sentido de uma posição intermédia); Discordo; Discordo totalmente. Seguem-se a estas um conjunto de questões que procuram abordar diferentes estratégias em relação à afetividade e inclusão neste contexto de ensino; a identificação de quais os fatores que influem a afetividade do educador, num total de dez questões. Existem seis questões de escolha múltipla, uma questão de ordenação de fatores (mais e menos influentes), três questões com escala de lickert. A última questão é referente à introdução de algum comentário que o inquirido pretenda efetuar. As variáveis utilizadas neste estudo, são: formação académica, idade e tempo de serviço, atitudes afetivas e inclusivas face à inclusão de crianças com NEE no contexto da educação pré-escolar.

Para a aplicação do questionário considerou-se necessário estabelecer um contato presencial junto dos Presidentes dos Conselhos Executivos da Escola Básica Integrada da Horta e da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, a fim de solicitar autorização para a implementação do processo de recolha de dados nos respetivos estabelecimentos de ensino. Após este contato efetuou-se a formalização do pedido na forma escrita, por email, abordando a temática do projeto de investigação; o link de acesso ao questionário através do surveymonkey; modo de preenchimento; o prazo de entrega dos questionários, alertando-se também os docentes para a importância da sua participação com vista à realização deste estudo (anexo 9).

Os Conselhos Executivos por sua vez reencaminharam o e-mail aos Coordenadores de Departamento em questão e mediante o contato com estes ficou definida a abordagem aos grupos de trabalho, em reunião de departamento a fim de solicitar a colaboração dos educadores; dar a conhecer a temática em estudo; como aceder ao questionário. De acordo com os objetivos deste estudo, decidimos colocar o questionário no site [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) permitindo uma abordagem mais atraente aos inquiridos, para além de ser mais rápida quer a resposta dos que de forma voluntária e anónima responderam ao questionário quer o tratamento dos dados. No total foram encerrados sessenta e nove questionários (anexo 10).

Salientamos que dos sessenta e nove questionários preenchidos apenas foram utilizados sessenta e seis, sendo três questionários considerados invalidados pois somente tinham resposta às questões: Género, idade, tempo de serviço e habilitação profissional.

Para a questão treze, ordenar os fatores (formação académica, idade e tempo de serviço) que mais influenciam a afetividade no educador de infância apenas foram utilizados sessenta e um questionários.

Os dados obtidos através da aplicação do questionário, foram submetidos a um tratamento estatístico através do programa SPSS versão 18.0 para o Windows (anexo 11). O nível de significância utilizado para a validação das hipóteses foi  $p < 0.05$  e devido à reduzida dimensão amostral quando o  $p < 0.10$  consideraram-se diferenças ou associações tendencialmente significativas

#### **4.7.4-Análise à fiabilidade do questionário**

Foi utilizado o teste Alpha de Cronbach, para analisar a fiabilidade do questionário. O valor de Alpha foi 0,703 o que denota que a escala utilizada tem qualidades psicométricas aceitáveis.

#### **4.7.5-Testes para a validação das hipóteses**

Para a validação das hipóteses utilizaram-se os seguintes testes: significância da Correlação Ordinal de Spearman; o teste de Mann-Whitney; o teste de Kruskal-Wallis e

o teste de Friedman. Todos estes testes correspondem a abordagens inferenciais não paramétricas (anexo 11).

## **CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

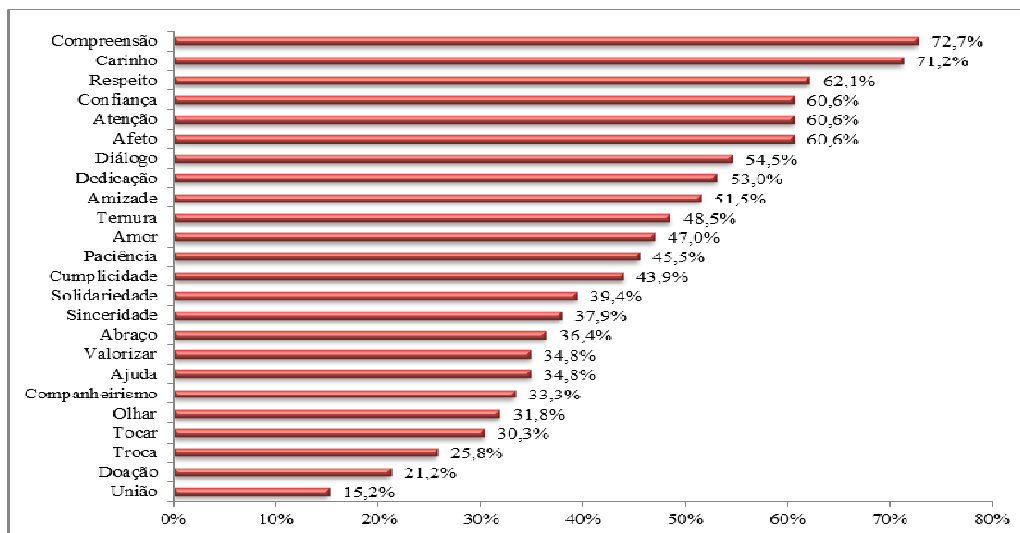
### **5- Apresentação e discussão dos resultados**

Como já explicámos anteriormente, a recolha dos questionários foi feita através de suporte informático ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)). Responderam sessenta e nove educadores ao questionário sendo utilizados sessenta e seis, por estarem totalmente preenchidos. Os inquiridos são na sua totalidade do sexo feminino, maioritariamente com idades compreendidas entre os trinta e um e os quarenta anos. Possuem entre os dez e os trinta anos de tempo de serviço na sua maioria e têm como formação profissional a Licenciatura.

Uma vez já apresentados, os gráficos descritivos da amostra deste estudo, continuar-se-á o desenvolvimento da análise de dados. Para isso faremos a demonstração das hipóteses com gráficos e tabelas, comentando e aprofundando cada um dos resultados, assim como a confirmação ou infirmação das hipóteses.

Partindo da questão de investigação: A afetividade do educador de infância tem um papel relevante na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar, procurou abordar-se um conjunto de conceções através de várias questões, entre elas a questão n.º 7. Esta questão solicita ao educador que escolha de entre uma lista de palavras, quais as que traduzem a sua opinião em relação à noção de afetividade na relação pedagógica. O gráfico n.º5 apresenta os resultados apurados.

**Gráfico 5 – Vocábulos que definem afetividade**



Como se pode observar pela leitura do gráfico n.º 5, as opções referidas mais frequentemente foram a compreensão (72.7%), o carinho (71.2%), o respeito (62.1%), a confiança (60.6%), a atenção (60.6%) e o afeto (60.6%). As referidas com menor frequência foram: união (15.2%), doação (21.2%) e a troca (25.8%).

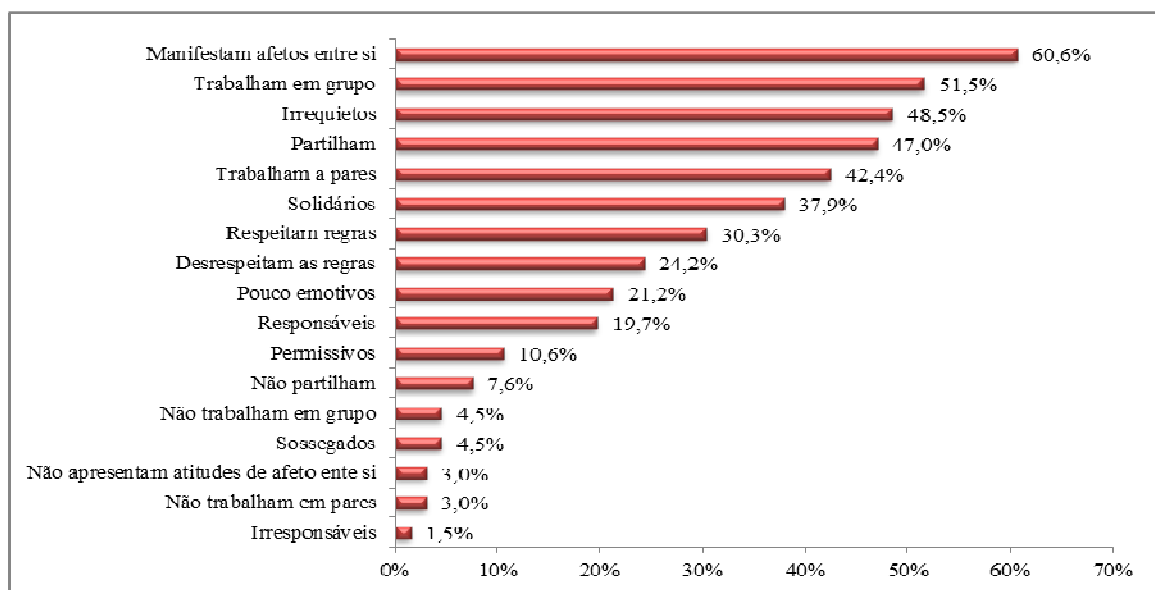
Estes resultados vêm ao encontro do estudo de Ribeiro (2004) que apresenta os vocábulos evocados com maior frequência para analisar as representações sociais de afetividade na relação educativa: amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade, atenção e o companheirismo, evidenciando o que esta autora considera como o possível núcleo organizador da representação da afetividade. Contudo salienta que basearmo-nos apenas na frequência não é suficiente para determinar a centralidade de uma representação.

A afetividade foi definida neste estudo através dos vocábulos: compreensão, carinho, respeito, confiança, atenção e afeto de entre um leque de vinte e quatro vocábulos. Este estudo não identificou porém os vocábulos amor, amizade, solidariedade e companheirismo com a mesma frequência que o estudo de Ribeiro (2004). Em ambos os estudos os vocábulos menos referenciados como representativos de afetividade foram a união, doação e troca.

Por outro lado e, uma vez que ambos os estudos apontam os mesmos vocábulos para a definição/representação do conceito afetividade, considera-se que no caso deste estudo, os educadores possuem uma visão dinâmica da afetividade conceito defendido por Favre e Favre (1998) pois que representa uma atitude, ou seja uma disposição interna para compreender, respeitar, proteger, ajudar, dialogar, aceitar e desejar a proximidade do outro.

Para aferir uma caracterização global do grupo e/ou crianças de jardim de infância em relação à afetividade foi colocada a questão n.º 8, permitindo aos educadores efetuar uma escolha, de acordo com a sua opinião. Através do gráfico n.º 6 analisam-se as suas respostas.

**Gráfico 6 – Caracterização global do(s) grupo(s) e/ou criança(s) que leciona em relação à afetividade**



As características evidenciadas em primeira instância foram a manifestação de afetos entre si (60.6%), o trabalho em grupo (51.5%), serem irrequietos (48.5%) e a partilha (47.0%). As características apontadas com menor frequência foram a irresponsabilidade (1.5%), o não trabalharem aos pares (3.0%) e não apresentarem atitudes de afeto entre si (3.0%).

No contexto de grupo(s)/turma(s) e/ou criança(s) os educadores evidenciaram através da escolha destes vocábulos, uma metodologia cooperativa, quer no contexto de sala de

aula entre pares, quer na relação pedagógica educador/criança, quer ainda no relacionamento entre docentes, que o principal pressuposto para potenciar ambientes inclusivos passa pela cooperação.

Os educadores identificam o trabalho de grupo na caracterização de um grupo de jardim de infância. Esta estratégia de trabalho pedagógico é enfatizada por Sandall e Schwartz (2003) para a promoção de ambientes mais inclusivos. Estes autores fundamentam que um ambiente de aprendizagem apropriado ao desenvolvimento deve ser baseado em estratégias de ensino centradas nas crianças, sendo o trabalho de grupo uma estratégia essencial para a inclusão com sucesso. Trabalhar em pares e manifestar atitudes de solidariedade entre si, foram identificados como características de um grupo de jardim de infância relativamente à afetividade e promotor de ambientes inclusivos neste contexto de ensino.

Observa-se que as atitudes mais individualistas e menos sociais são as menos assinaladas pelos educadores na definição da afetividade no contexto de grupo de jardim de infância o que vêm ao encontro da ideia exposta por Sandall e Schwartz (2003) que alertam para a importância da amizade e das interações sociais entre pares, como promotoras do desenvolvimento de capacidades comunicativas, sociais, lúdicas e cognitivas. As interações sociais de crianças nos primeiros anos de vida envolvem três conceitos principais, amizade, aceitação social e rejeição social. Indicam que as crianças que fazem amigos durante o ensino pré-escolar têm frequentemente melhores resultados sociais e académicos e as que são rejeitadas socialmente tendem a ter uma saúde mental e resultados académicos mais frágeis.

Os dados patentes neste gráfico vêm também ao encontro do preconizado por Mestre (1999) e, Sanches (2005) no pressuposto de escola inclusiva, onde todos devem aprender em conjunto, sejam quais forem as suas dificuldades. Através do trabalho cooperativo passa-se da competição para a cooperação entre os alunos, privilegiando o incentivo ao grupo em vez do incentivo individual, na procura de um aumento do desempenho escolar da interação entre os alunos e das suas competências sociais (Sandall & Schwartz 2003). De facto observa-se que a forma como o educador perpetua a afetividade na relação pedagógica influi nas opções que escolhe, uma vez que privilegia como característica mais influente para caracterizar uma turma/grupo de

jardim de infância afetivo a opção: manifestam afetos entre si. Vários são os estudos que apontam para a importância das concepções e atitudes dos docentes para a promoção de atitudes inclusivas (Correia, 1997; Mestre, 1999; Sandall & Schwartz, 2003; Odom, 2007; Borba & Spazziani, 2005; Leitão, 2007; Ventura, 2009; Coelho, 2012).

Através da questão n.º 9 pretendeu-se igualmente averiguar qual a opinião dos educadores perante as seguintes afirmações: “A afetividade é importante no contexto profissional.”, “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem.”, “É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância”, Observa-se que a opção mais referida pelos educadores foi a de que é importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância. Em seguida assinalaram que a afetividade é importante no seu contexto profissional e por último, que a afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem como se pode verificar na figura n.º 1

**9. Peça-lhe, agora, que assinale a opção que melhor reflete a sua posição utilizando a seguinte escala:**

	Discredo totalmente	Discredo	Nem concordo, nem discredo	Concordo	Concordo totalmente	Rating Average	Res. Cr.
A afetividade é importante no seu contexto profissional.	0,0% (0)	0,0% (0)	1,5% (1)	32,8% (20)	65,8% (40)	4,54	
A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem.	0,0% (0)	0,0% (0)	1,5% (1)	36,1% (22)	62,3% (38)	4,61	
É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de Jardim de infância.	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	27,9% (17)	72,1% (44)	4,72	

answered question  
skipped question

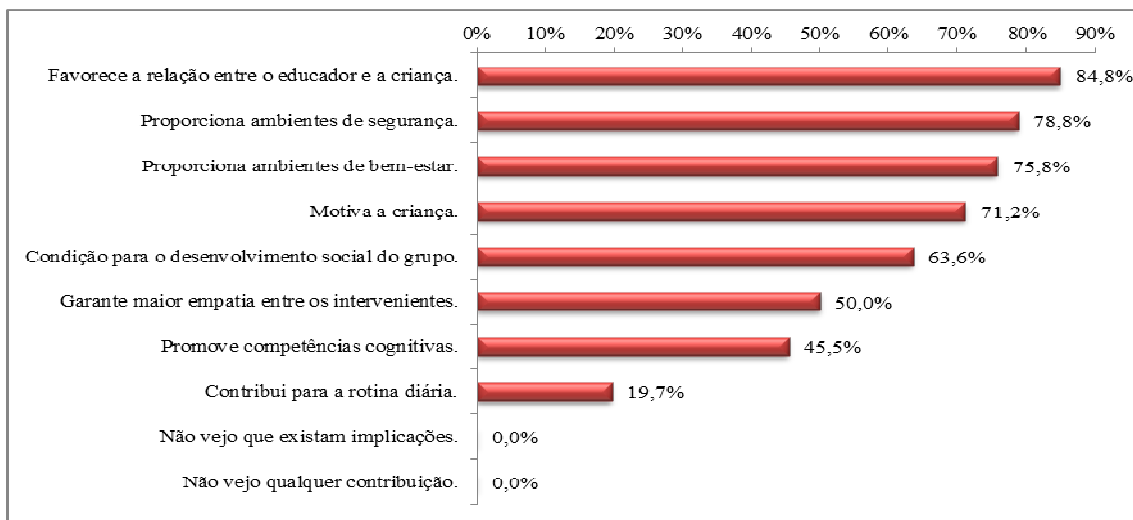
Figura 1- Questão n.º 9 do questionário

Com estes dados aferimos que a noção de afetividade na relação pedagógica é considerada importante pelos educadores de infância estabelecendo deste modo uma ligação coerente com o objetivo proposto para este estudo que se traduz em verificar qual o papel da afetividade do educador de infância na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar.

Assim, pela análise dos dados concluí-se que os educadores identificam a importância do domínio afetivo na relação pedagógica. Também neste sentido Falcin (2003) e Tagliaferro (2003), através do foco de investigação nas relações interpessoais na sala de aula evidenciam que a dimensão afetiva existe muito além dos limites da sala de aula e da relação “face a face” entre o professor e o aluno. Apontam de forma clara que todas as decisões planeadas e desenvolvidas pelos docentes produzem fortes impactos afetivos nos alunos mesmo quando os docentes não estão fisicamente presentes em determinadas situações.

Para fundamentar a seguinte afirmação: “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem no contexto de jardim de infância” os educadores identificaram várias opções na questão n.º 10 as quais podemos verificar através da leitura do gráfico n.º7.

**Gráfico 7 – Opções que fundamentam a seguinte afirmação: “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem no contexto de jardim de infância”**



As opções mais frequentemente assinaladas foram: favorecimento da relação entre o educador e a criança (84.8%), proporcionar ambientes de segurança (78.8%) e bem-estar (75.8%) e as opções, não vejo qualquer contribuição e não vejo que existam implicações, não obtiveram qualquer referência.

Através destes dados verifica-se que os educadores realçam a importância da afetividade para o sucesso do processo de ensino aprendizagem indo ao encontro do que Leite (2006) identificou em relação a esta temática. Este autor fundamenta que todas as decisões promotoras de sucesso na aprendizagem aumentam as hipóteses de se estabelecer uma relação afetiva positiva entre o aluno e os conteúdos curriculares, uma vez que toda a relação entre o sujeito e o objeto é sempre mediada por agentes culturais ou seja, na escola o agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos curriculares) é o educador/professor que desempenha práticas pedagógicas baseadas numa planificação cuidada e articulada e através da forma concreta como as desenvolve.

Estes dados vêm ao encontro do referido por Tassoni (2000) e Borba e Spazziani (2005) tendo em vista a importância da afetividade no contexto da educação infantil, onde concluem que há uma forte preocupação dos educadores em “afetar” positivamente os seus alunos, otimizando momentos e espaços adequados ao estabelecimento de interações sociais capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, ou seja a dimensão cognitiva, afetiva, motora e social.

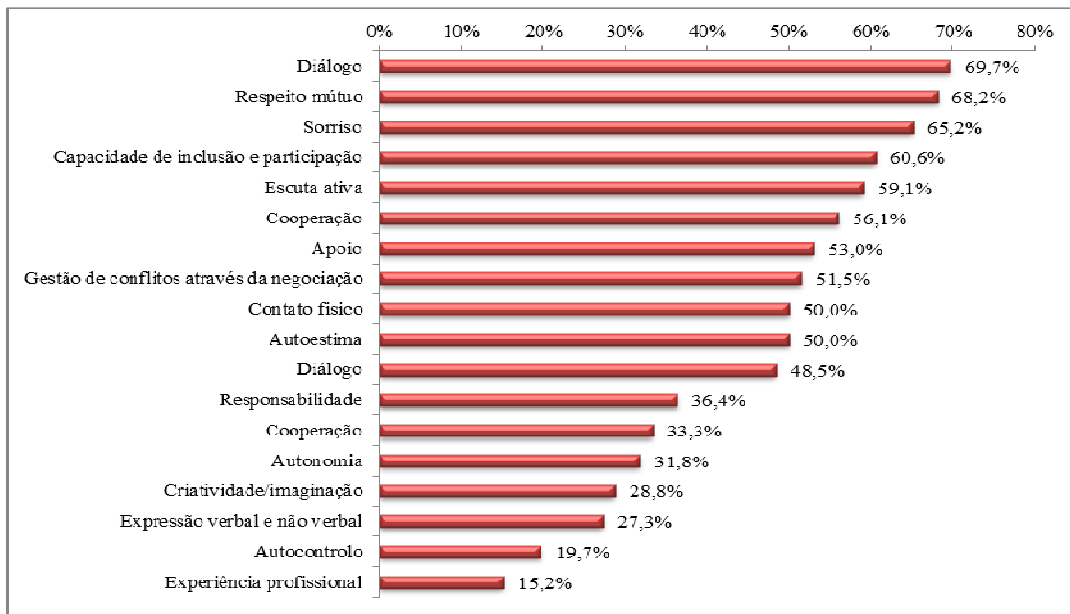
Para Poeydomenge (1994, p.26) ser educador exige do docente competências profissionais que ultrapassam a transmissão de um saber estipulado num programa, refere-se nomeadamente a “qualidades de escuta, de atenção positiva, de confiança recíproca, de acolhimento, respeito mútuo e tolerância”.

Garantir ambientes de segurança e bem estar é uma das características evidenciadas por Sandall e Schwartz (2003) para garantir um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Odom (2007) por sua vez, evidencia a qualidade dos ambientes para o processo de ensino aprendizagem. Leite (2006), alerta para a necessidade de se analisar a questão da afetividade na sala de aula, o que significa analisar as condições concretas pelas quais se estabelecem vínculos entre o aluno e os conteúdos, tendo em conta a interação e as condições de ensino propostas pelo educador. Amado (2001, p. 402), por seu turno, chama a atenção para os fenómenos de reciprocidade de sentimentos e de comportamento uma vez que “se traduz numa relação direta entre a ‘simpatia’ do professor e a adesão afetiva e comportamental do aluno” coexistindo como uma causalidade direta. Perante os dados aferidos concluímos que para estes educadores a afetividade é uma mais valia para o desempenho e sucesso escolar das crianças.

Os dados do gráfico n.º 7 ilustram bem o preconizado por Ambrosetti (1996) e Temponi (1997), evidenciando que a afetividade e as relações são marcadas por trocas afetivas satisfatórias quando emanadas de um ser humano justo e consciente na sua relação com os outros. Os inquiridos revelaram uma concordância unânime em relação ao facto da afetividade conduzir a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem uma vez que as opções: não vejo que existam implicações e não vejo qualquer contribuição não foram assinaladas.

Averiguando quais as opções mais relevantes no âmbito da relação pedagógica, em relação à afetividade, na prática profissional dos educadores de infância, através da questão n.º 11, encontram-se evidências que ilustram a relação existente entre a afetividade do educador de infância e a inclusão. Os dados obtidos no questionário podem ser analisados através da leitura do gráfico n.º 8.

**Gráfico 8 – Opções que vão ao encontro da promoção da afetividade, na relação pedagógica com crianças de jardim de infância**



Verifica-se que as opções mais referidas foram o diálogo (69.7%), o respeito mútuo (68.2%) e o sorriso (65.0%) e as menos referidas foram o autocontrolo (15.2%) e a experiência profissional (19.7).

Estes resultados levam-nos a refletir sobre a dimensão afetiva na gestão do currículo, com base em vários estudos (Amado, 2001; Gonçalves & Alarcão, 2004; Leite &

Tagliaferro, 2005; Leite & Tassoni, 2002) por estar associada a categorias de comportamento verbal e não verbal de onde se destacam as posturas não verbais do educador, como exemplo deslocar-se para junto da criança para a apoiar numa dúvida e a reciprocidade, traduzida num esforço de olhar e ouvir a criança. O sorriso é outro exemplo de uma expressão não verbal que quando manifestado transmite segurança e apoio à criança, numa relação e respeito mútuo promovida através do diálogo. Como manifestações verbais do educador destacam-se o incentivo, a ajuda, o *feedback* e o elogio (Sandall & Schwartz, 2003; Almeida, 2004; Odom, 2007; Alencar, 2007; Amado, et al., 2009).

Ribeiro (2004) tendo como um dos objetivos do seu estudo averiguar a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem, mostra-nos que a competência afetiva por parte dos docentes permite a criação de vínculos entre eles e os seus alunos. Através desses vínculos cria-se um clima de confiança, de respeito mútuo, de amizade, de compreensão face às necessidades dos alunos e permite uma abertura para a expressão sincera de sentimentos entre estes. Este estudo preconiza ainda que uma vida afetiva na escola aumenta o interesse dos alunos sobre os estudos, melhora com significância a aprendizagem cognitiva contribuindo para a redução das taxas de insucesso e abandono escolar. Refere ainda que a abertura ao diálogo e o esforço por compreender as necessidades dos alunos são modos eficazes para os estimular e necessários à sua formação integral; o diálogo permite a comunicação com a turma, reduz a rebeldia do aluno e promove o seu interesse.

A importância do respeito mútuo para a relação educativa, segundo Borba e Spazziani (2005) contribui para o estabelecimento de laços entre os professores e os alunos. A escuta ativa permite de forma compreensiva e empática, que os alunos se expressem e que o educador os compreenda para além do contexto da sala de aula. Exige ao educador a perceção de escutar o que não é dito, por vezes, por palavras mas em gestos ou expressões (Neves & carvalho, 2006). Também Rossito (2002) identifica como facilitador da aprendizagem o modo como o professor transmite o conteúdo da sua disciplina, mantendo com os alunos uma relação de respeito e confiança e o que por sua vez a dificulta relaciona-se com as atitudes do professor na promoção de ambientes tensos e ameaçadores. Giglio (2004) evidencia situações como o convívio harmonioso entre os sujeitos que fazem parte de um grupo, o fato de se sentirem seguros,

valorizados em relação aos colegas e professores, acompanhados nas suas aprendizagens pelo professor, configuraram-se como sentimentos promotores de aprendizagem. Sandall e Schwartz (2003), através de investigações em contextos de jardim de infância inclusivos apontam também o diálogo, o respeito mútuo e o sorriso como estratégia potenciadora de inclusão.

O contato físico é um sentimento promotor de aprendizagem utilizado, por exemplo, como meio para transmitir pensamentos e sentimentos, quer positivos quer negativos. O contato visual permite conhecer as crianças e estimulá-las a progredir na aquisição de competências. A proximidade física entre educador e a criança é sinónimo da existência de afinidade e sentimentos de equidade na relação entre eles e permite preencher as necessidades afetivas. É também condição para uma relação de confiança e de diálogo estimulando a aprendizagem dos alunos Borba e Spazziani (2005). O presente estudo evidencia que os educadores possuem essa preocupação para com os seus alunos através da sua prática pedagógica.

Através das investigações conduzidas em escolas portuguesas, Carvalho (2007) e André (2007), concluem que as questões da afetividade, entendida enquanto capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros, constituem-se como competências básicas de professores e alunos facilitando o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade. A investigação aponta vários domínios em que estes efeitos se fazem sentir, salientando-se os que se repercutem na motivação e num clima de convivência saudável.

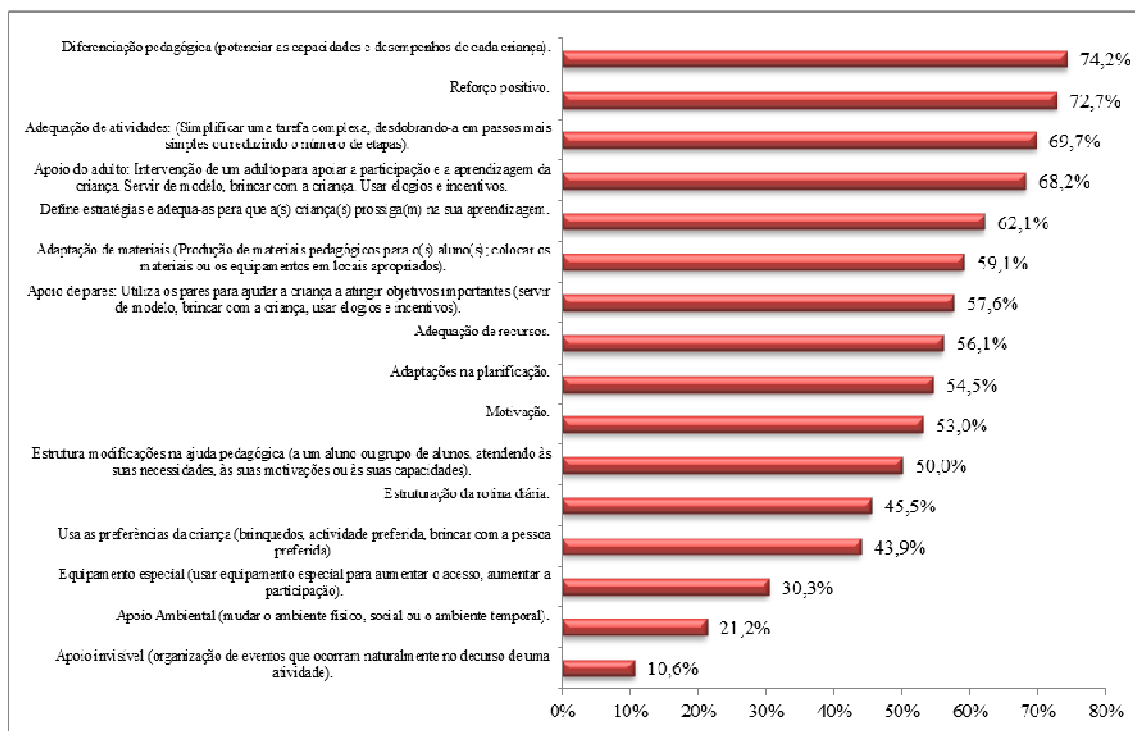
Silva (2009) em relação às capacidades de inclusão e de participação aponta que o interesse e a abertura ao outro diferente de si, ou seja a tolerância com a diversidade é um elemento que compõe a competência afetiva na relação educativa. Em relação ao sorriso, considera-o fundamental para a aproximação interpessoal e para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos seres humanos. O sorriso aparece como expressão de satisfação, bem estar, aceitação ao outro, elemento motivador para o processo de ensino aprendizagem. Também Ribeiro (2004) e Sandall e Schwartz (2003) evidenciam a relevância do sorriso na comunicação e na promoção de um ambiente propício à aprendizagem escolar. No que concerne à cooperação apontam o trabalho de grupo no reforço do contato entre os alunos, levando-os a interagir e a valorizar-se

mutuamente. Em referência ao apoio individualizado, enunciam duas vertentes, uma de suporte à progressão do aluno na construção de conhecimentos e noutra, como suporte emocional para o ajudar a encontrar equilíbrio e a resolver os seus problemas do dia a dia. Morin (2000) aponta que a capacidade de gerir conflitos através da negociação indica uma postura de abertura perante as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a necessidade que esses têm de chamar a atenção através dos seus comportamentos, requer do educador a capacidade de descodificar com rapidez a situação e encontrar meios para a solucionar.

Neves e Carvalho (2006) evidenciam que o professor motivador da aprendizagem é empático, valoriza os sucessos e respeita os erros, atende às necessidades e interesses dos alunos. Os desejos, sentimentos, valores e as intenções do professor na sala de aula, afetam cada aluno individualmente e o somatório das diversas formas de atuar, constitui-se e qualifica-se na relação que se estabelece com os alunos e entre o aluno e o conhecimento. Outros estudos (Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003; Ribeiro & Jutras, 2006) procuraram demonstrar que a afetividade, além de contribuir para a relação professor-aluno, está também presente nas decisões pedagógicas do professor, constituindo-se como fator de base para as relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e o objeto do conhecimento (conteúdos escolares).

Baseados na sua experiência profissional os educadores assinalaram as opções que executam na relação pedagógica com crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas especiais. Através da leitura do gráfico n.º 9 observam-se as opções efetuadas na sua prática lectiva. Esta questão foi formulada tendo em vista o seguinte objetivo: verificar qual a relação existente entre a afetividade e a inclusão de crianças no contexto da educação pré-escolar.

**Gráfico 9 – Opções que mais frequentemente efetua na prática letiva e que melhor refletem a posição com vista à promoção da afetividade**



Assim, os educadores na sua prática letiva com vista à promoção da afetividade assinalaram primeiramente a diferenciação pedagógica (74.2%), o reforço positivo (72.7%), a adequação de atividades (69.7%) e o apoio do adulto (68.2%). As opções menos assinaladas foram o apoio ambiental (21.2%) e o apoio invisível (10.6%).

Estes dados coincidem com o que Sandall e Schwartz (2003) apresentam como estratégias para este contexto de ensino, no sentido de promover salas de aula mais inclusivas. Também nos estudos de Mestre (1999); Ribeiro (2004) os educadores comprovam a importância da afetividade para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e relação educativa educador/aluno, evidenciando que a afetividade favorece o sucesso escolar.

No presente estudo os educadores demonstram que se preocupam em potenciar as capacidades e desempenhos de cada criança através da diferenciação pedagógica, do reforço positivo e da adequação das atividades perante o desempenho de cada criança. De facto privilegiar a dimensão afetiva na relação pedagógica acarreta certas implicações e o contexto social em que os professores se inserem interfere na eficácia

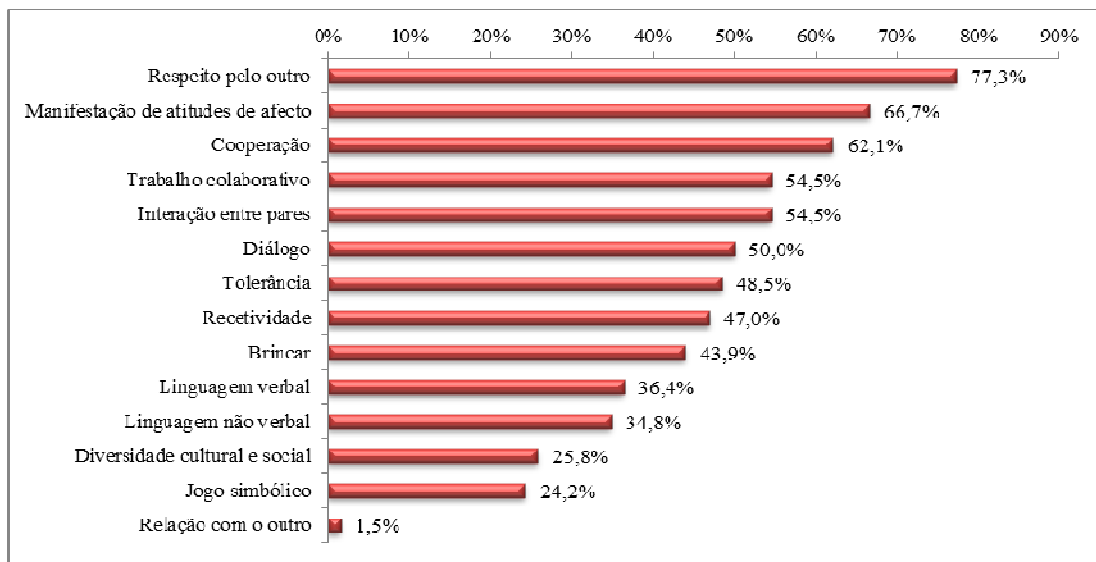
A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar

do processo educativo, em especial quando lidam com alunos de classes sociais mais desfavorecidas, com crianças com dificuldades de aprendizagem, ou com alunos portadores de NEE, tornando o processo de ensino aprendizagem por vezes mais complexo e exigente.

Através da interpretação dos dados verificamos que os educadores ao utilizarem estratégias potencialmente afetivas estão a promover contextos educativos mais inclusivos mediante, por exemplo, o cuidado em potenciar as capacidades e desempenhos de cada criança, através da diferenciação pedagógica

Através do gráfico n.º 10, verificam-se quais as características que permitem avaliar a inclusão entre as crianças.

**Gráfico 10 – Características que permitem avaliar a inclusão entre as crianças**



As características mais referidas foram o respeito pelo outro (77.3%), a manifestação de atitude de afeto (66.7%) e a cooperação (62.1%) e a característica menos assinalada foi a relação com o outro (1.5%).

Para que se possa avaliar a inclusão entre crianças é necessário primeiramente conhecer o grupo para identificar as relações que estabelecem entre pares e adultos na relação pedagógica, seguindo-se a identificação das estratégias utilizadas para a promoção de atitudes inclusivas.

Neste sentido Ambrosetti (1996), reforça a ideia aqui expressa em que a qualidade das relações interpessoais favorece o processo de ensino aprendizagem. Destaca que o sucesso dos docentes não se deve apenas ao tipo de atividades propostas na sala de aula, mas também à forma como as desenvolvem com os alunos e as especificidades de cada um deles, ao expressarem respeito pelas diferenças, pelas singularidades do ritmo de aprendizagem e pelo seu modo de ser, ou seja, a valorização do outro.

Para que se avalie a inclusão entre crianças é necessário que se equacionem estratégias de trabalho com vista à cooperação do grupo e dos seus valores enquanto grupo. Falcin (2003) indica-nos algumas estratégias de ensino utilizadas na sala de aula por docentes, tais como: organizar de forma lógica os conteúdos a serem apresentados; relacionar os conteúdos com o quotidiano dos alunos; utilizar atividades diversificadas no processo de ensino aprendizagem; interferir adequadamente no processo de aprendizagem dos alunos; incentivar a participação dos alunos nas aulas; ser coerente no processo avaliativo, entre outras, que promovem a interiorização dos conteúdos pelos sujeitos, aumentando a oportunidade de obterem sucesso no processo de ensino aprendizagem. Refere ainda que os alunos, ao desfrutarem de condições escolares favoráveis, interiorizam os conteúdos com maior facilidade, envolvem-se de forma segura e positiva com os diversos objetos do conhecimento e podem desenvolver atitudes inclusivas. Esta pesquisa mostra ainda que o docente ao sentir uma verdadeira paixão pelo objeto do conhecimento, ao lecionar tem grande domínio dos conteúdos e demonstra habilidade nas explicações.

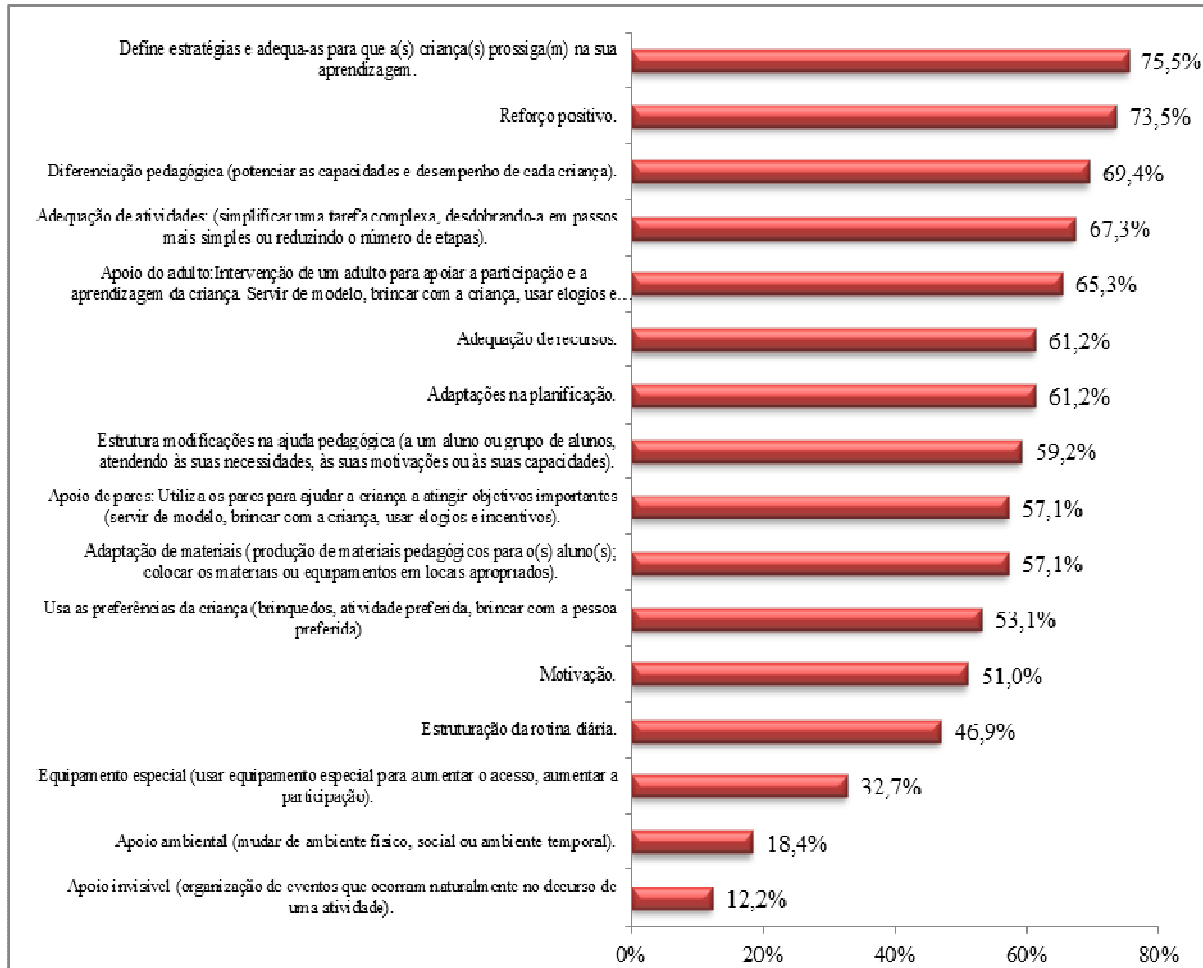
Guimarães (2008) realça aspetos das atividades como a planificação, escolha de pontos de partida no processo de ensino aprendizagem, escolha de recursos, desenvolvimento (instruções, explicações, esclarecimento de dúvidas, *feed-back*), o relacionamento entre os conteúdos e o quotidiano do aluno, respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, avaliação do processo de ensino aprendizagem que contribuíram para que os alunos, envolvidos pela afetividade, se apropriem efetivamente dos conteúdos. Realça ainda os impactos positivos da relação pedagógica e das atividades de ensino oferecidas aos alunos para o estabelecimento de uma relação afetivamente positiva entre eles e o objeto de conhecimento em questão.

No sentido de inventariar quais as estratégias utilizadas pelo educador na promoção da afetividade e da inclusão na relação pedagógica em contexto de jardim de infância, um

A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar

dos objetivos específicos deste estudo, com a leitura do gráfico n.º 11, podemos observar quais as estratégias mais assinaladas pelos inquiridos relativamente à afetividade e à inclusão.

**Gráfico 11 – Estratégias relacionadas com a afetividade e inclusão**



As mais referidas foram a definição de estratégias e adequação das mesmas para que a(s) criança(s) prossiga(m) na sua aprendizagem (75.5%), o reforço positivo (73.5%) e a diferenciação pedagógica (potenciar as capacidades e desempenhos de cada criança) (69.4%). As menos referidas foram o apoio ambiental (mudar de ambiente físico, social ou o ambiente temporal) (12.2%) e apoio invisível (organização de eventos que ocorram naturalmente no decurso de uma atividade) (18.4%).

Em consonância com o dados apresentados anteriormente, onde figura como primeira opção os educadores definirem estratégias e a sua adequação para que a(s) criança(s) prossigam na sua aprendizagem, Gonçalves (2005), alerta para a responsabilidade do

docente e para a importância do seu poder de observação para reformular estratégias e tornar positivas as condições de interação entre ele e o conhecimento.

Por sua vez Leite e Tagliaferro (2005) em relação à formulação de estratégias relacionadas com a afetividade e inclusão apontam a ideia de que a relação estabelecida entre o sujeito e o objeto de conhecimento depende da qualidade e da história da relação estabelecida entre eles, sendo que essa relação é essencialmente afetiva e traduz-se em ações concretas que ocorrem na sala de aula e entre os intervenientes no processo educativo.

Os mesmos autores identificam também cinco decisões assumidas pelo docente ao planificar para o seu nível de ensino que têm implicações afetivas e potencialmente inclusivas na relação que se irá estabelecer entre o aluno e o objeto de conhecimento, ou seja, a escolha dos objetivos de ensino; a decisão sobre o ponto de partida para que o ensino se inicie; a organização dos conteúdos; a escolha dos procedimentos de ensino e a escolha dos procedimentos de avaliação. Parte-se então da ideia que as decisões tomadas pelo professor em relação ao seu contexto de ensino são traduzidas em decisões marcadamente afetivas e não apenas cognitivas, determinando profundamente as histórias das relações que se estabelecem entre os alunos e os objetos de conhecimento.

O estudo de Ribeiro (2004) a partir das representações dos professores conduz-nos a um possível modelo de professor afetivo: um professor que se centra na pessoa do aluno; demonstra conhecimento sobre ele; compreende as suas necessidades e considera-as na planificação do ensino; possui capacidade de estabelecer relações com os seus alunos, cultivando neles uma afeição baseada na confiança, no contato físico, no diálogo, na escuta ativa, na paciência e no respeito, no esforço para incluir nas atividades os alunos com dificuldades e para valorizar as suas singularidades; procura atualizar-se, aprender a aprender; reflete na e sobre a sua prática; desenvolve estratégias criativas e dinâmicas na sala de aula; privilegia o trabalho de grupo e a participação dos alunos nas decisões.

Constatou ainda que privilegiar a dimensão afetiva na relação pedagógica implica que nos cursos de formação inicial de docentes, seja enfatizada a construção da competência afetiva na relação pedagógica, para que os docentes tenham a possibilidade de rever as suas práticas educativas à luz da dimensão afetiva.

## 5.1- Demonstração das hipóteses

Através da análise das diferentes hipóteses delineadas para o presente estudo averigua-se também a pertinência do objetivo específico, que se traduz em, verificar qual a relação existente entre a afetividade do educador de infância e a inclusão de crianças no contexto da educação pré-escolar.

Na Tabela n.º 1 são apresentadas as correlações de Spearman e respetiva significância estatística, os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância com a inclusão que têm como objetivo verificar a hipótese “Os educadores de infância que apresentam atitudes de afetividade no contexto de educação pré-escolar apresentam um maior nível de atitudes inclusivas”.

**Tabela n.º 1 – Correlação entre o nível de concordância com a afetividade e o nível de concordância com a inclusão**

		A afetividade é importante no seu contexto profissional.	A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem.	É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de Jardim de Infância.
A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no jardim de infância deve ter lugar nas salas do ensino regular.	r	0,322**	0,314**	0,277**
	p	0,020	0,023	0,047
O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados.	r	-0,403***	-0,234*	-0,264*
	p	0,003	0,092	0,056
O desafio em estar numa turma normal promove o crescimento académico do aluno NEE.	r	0,199	0,194	0,214
	p	0,158	0,168	0,129
A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças.	r	0,225	0,299**	0,250*
	p	0,106	0,030	0,071
O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com NEE.	r	0,202	0,276**	0,154
	p	0,150	0,048	0,276
O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.	r	-0,205	-0,050	-0,222
	p	0,146	0,725	0,114
O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com NEE, pode ser-lhes prejudicial.	r	-0,207	-0,199	-0,268*
	p	0,140	0,158	0,055
Incluir na turma regular o aluno com NEE promove a sua autonomia social.	r	0,158	0,255*	0,062
	p	0,262	0,068	0,664
A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com NEE.	r	-0,357***	-0,385***	-0,428***
	p	0,009	0,005	0,002
O aluno com NEE poderá ser socialmente marginalizado pelos outros alunos.	r	-0,151	-0,261*	-0,109
	p	0,285	0,061	0,442

Aos alunos com NEE deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares.	r	0,168	0,123	0,087
	p	0,225	0,377	0,530
A presença de alunos com NEE irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	r	0,118	0,118	0,124
	p	0,401	0,401	0,377

\*  $p < .10$ ; \*\*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .01$

Observa-se uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre o item da afetividade “A afetividade é importante no seu contexto profissional” e o item da inclusão “A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no jardim de infância deve ter lugar nas salas do ensino regular” ( $r = 0.322$ ;  $p < .05$ ), isto é, quanto maior a concordância com o item da afetividade, maior a concordância do item da inclusão. Constatam-se correlações estatisticamente significativas e negativas entre o item da afetividade “A afetividade é importante no seu contexto profissional” e os itens da inclusão “O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados” ( $r = - 0.403$ ;  $p < .01$ ) e “A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com NEE” ( $r = - 0.357$ ;  $p < .01$ ), sendo que em ambos os casos quanto maior a concordância com o item da afetividade menor a concordância com os itens exclusivos.

Em relação ao item da afetividade “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem”, observa-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre este item e os itens de inclusão “A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no jardim de infância deve ter lugar nas salas do ensino regular” ( $r = 0.322$ ;  $p < .05$ ), “A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças” ( $r = 0.299$ ;  $p < .05$ ) e “O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com NEE” ( $r = 0.276$ ;  $p < .05$ ) e tendencialmente significativa com o item de inclusão “Incluir na turma regular o aluno com NEE promove a sua autonomia social” ( $r = 0.255$ ;  $p < .10$ ), sendo que quanto maior a concordância com o item da afetividade, maior a concordância com os itens da inclusão. Existe uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre o item da afetividade “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem” e o item de exclusão “A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com NEE” e tendencialmente significativa com os itens “O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se

eles estiverem em grupos especiais, separados” ( $r = - 0.234$ ;  $p <.10$ ) e “O aluno com NEE poderá ser socialmente marginalizado pelos outros alunos” ( $r = - 0.261$ ;  $p <.10$ ), verificando-se que quanto maior o nível de concordância no item da afetividade menor a concordância destes itens exclusivos.

Quanto ao item “É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância”, observou-se uma correlação estatisticamente significativa e positiva deste com o item inclusivo “A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no jardim de infância deve ter lugar nas salas do ensino regular” ( $r = 0.277$ ;  $p <.05$ ) e uma correlação tendencialmente significativa com o item “A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças” ( $r = - 0.250$ ;  $p <.10$ ), constatando-se que quanto maior o nível de concordância com o item da afetividade maior a concordância com os itens inclusivos. Constata-se ainda uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre o item da afetividade “É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância” e o item da exclusão “A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com NEE” ( $r = - 0.428$ ;  $p <.01$ ) e tendencialmente significativa entre este item da afetividade e os itens exclusivos “O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados” ( $r = - 0.268$ ;  $p <.10$ ) e “O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com NEE, pode ser-lhes prejudicial” ( $r = - 0.264$ ;  $p <.10$ ), sendo que em ambos os casos quanto maior a concordância com o item da afetividade menor a concordância com os itens exclusivos.

Em relação à hipótese “Os educadores de infância que apresentam atitudes de afetividade no contexto de educação pré-escolar apresentam um maior nível de atitudes inclusivas”, e para responder ao objetivo verificar qual a relação existente entre a afetividade do educador de infância e a inclusão de crianças no contexto da educação pré-escolar observa-se a existência de correlações positivas entre os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância de alguns dos itens inclusivos e correlações negativas entre os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância alguns dos itens exclusivos, sendo validada esta hipótese.

A correlação positiva aqui evidenciada vai ao encontro do que Silva (2009) aponta em relação às capacidades de inclusão e de participação, que se traduzem no interesse e abertura ao outro diferente de si, ou seja na tolerância com a diversidade, constituindo-se como elemento que compõe a competência afetiva na relação pedagógica. Promover a afetividade através de atitudes inclusivas demonstra que a afetividade além de contribuir para a relação educador/criança, está presente nas decisões pedagógicas do educador, sendo um fator base para as relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e o objeto do conhecimento (conteúdos escolares) ao mesmo tempo que determinam a relação entre autoestima e relação pedagógica.

Fase a estes resultados verifica-se que a afetividade neste estudo está correlacionada de forma estatisticamente significativa com atitudes inclusivas, pelo que promover afetividade no contexto da educação pré-escolar é contribuir para a inclusão de todas as crianças a frequentar este nível de ensino e do seu processo de ensino aprendizagem.

Sanches (2005) envida esforços no sentido de tornar a educação inclusiva um desafio para todos os que trabalham na educação, no sentido de assumir e integrar a diferença. Por sua vez Artioli (2008), procurou conhecer e analisar a reação emocional de professores sobre e na presença de alunos com NEE incluídos em turmas de educação regular. Constatou que a inclusão do aluno com NEE em turmas de educação regular é uma tendência suportada legalmente e amplamente discutida no meio académico, perante a evidência de algumas dificuldades em relação à sua prática. Os resultados indicaram uma significativa diferença entre os docentes com maior preconceito, pelo que a afetividade deve estar contemplada e ser discutida através da planificação pedagógica da escola, em práticas educativas contínuas e na formação de educadores perante a importância no processo de ensino aprendizagem, da relação entre o docente e o aluno, tendo este último NEE ou não.

Mattos (2008) discute o processo de inclusão/exclusão escolar a partir da perspectiva afetiva através de um processo dialético entre educador e educandos, traduzindo o cerne deste estudo uma vez que parte das mesmas permissas: relações afetivas no contexto de sala de aula promovem inclusão. Para esta autora, a inclusão escolar não se restringe à visão multifacetada da deficiência e procura mostrar a necessidade de discutir o respeito pelas diferenças, entendidas como a singularidade de cada um. Além disso procurou mostrar que a afetividade não só é importante, mas também indispensável para a

aprendizagem, sendo um fator crucial no relacionamento educador/educandos. Esse relacionamento afetivo é imprescindível para o desenvolvimento da inteligência e, por consequência, da aprendizagem. Por conseguinte, esta autora entende que a afetividade é um fator de inclusão/exclusão escolar, opinião que aqui é comungada.

Para se verificar a hipótese “Os educadores de infância com menor tempo de serviço apresentam mais atitudes afetivas e mais atitudes inclusivas” e responder ao objetivo verificar qual a importância atribuída pelo educador de infância na promoção da afetividade aos fatores: formação académica, idade e tempo de serviço,

A tabela n.º 2 e tabela n.º 3 apresentam as comparações efetuadas segundo o tempo de serviço, entre os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância com a inclusão, respetivamente, tendo sido utilizado o teste de Kruskal-Wallis para essas mesmas comparações.

**Tabela n.º 2 – Comparação dos níveis de concordância com a inclusão segundo o tempo de serviço**

	De 1 a 3 anos		De 4 a 6 anos		De 7 a 18 anos		De 19 a 30 anos		De 31 a 40 anos		$\chi^2$	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no jardim de infância deve ter lugar nas salas do ensino regular.	4,20	0,45	4,20	0,42	3,80	0,77	4,00	0,69	3,50	0,58	4,98	0,289
O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados.	2,40	0,55	2,30	0,48	2,40	0,51	2,58	0,69	3,25	0,50	7,20	0,126
O desafio em estar numa turma normal, promove o crescimento académico do aluno NEE.	4,20	0,45	4,00	0,47	3,67	0,90	4,22	0,55	3,75	0,50	6,21	0,184
A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças.	4,60	0,55	4,30	0,48	4,20	0,86	4,26	0,56	3,75	0,50	4,45	0,349
O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com NEE.	3,80	1,30	3,60	0,97	3,87	0,74	4,11	0,58	3,25	0,96	4,28	0,369
O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.	2,40	0,55	2,60	0,84	2,60	0,74	2,44	0,70	3,25	0,50	5,14	0,273
O contato que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com NEE, pode ser-lhes prejudicial.	2,00	0,00	2,00	0,00	2,07	0,26	2,33	0,84	2,25	0,50	3,80	0,433
Incluir na turma regular o aluno com NEE promove a sua autonomia social.	4,20	0,45	4,10	0,57	4,00	0,85	4,06	0,42	4,00	0,82	0,34	0,987
A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com NEE.	2,00	0,00	2,30	0,95	2,20	0,41	2,06	0,24	2,00	0,00	2,99	0,559

O aluno com NEE poderá ser socialmente marginalizado pelos outros alunos.	2,40	0,55	3,00	0,94	2,80	0,86	2,61	0,98	2,50	1,00	2,95	0,566
Aos alunos com NEE deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares.	4,20	0,45	4,40	0,52	4,07	0,80	4,10	0,85	3,75	0,50	2,97	0,564
A presença de alunos com NEE irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	4,60	0,55	4,20	0,42	4,27	0,88	4,32	0,48	3,75	1,26	2,87	0,580

Na Tabela n.º 2 observa-se que nos inquiridos com menos tempo de serviço, de um modo geral, as médias de concordância (entre 1 e 5) dos itens referentes à inclusão são mais elevadas e são mais baixas nos itens referentes à exclusão. No entanto, não se observaram diferenças estatisticamente significativas ( $p \geq .05$ ) dos níveis de concordância com a inclusão/exclusão dos diversos itens entre os tempos de serviço.

**Tabela n.º 3 – Comparação dos níveis de concordância com a afetividade segundo o tempo de serviço**

	De 1 a 3 anos		De 4 a 6 anos		De 7 a 18 anos		De 19 a 30 anos		De 31 a 40 anos		$\chi^2$	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
A afetividade é importante no seu contexto profissional.	4,80	0,45	4,64	0,50	4,50	0,51	4,80	0,52	4,40	0,55	6,45	0,168
A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem.	4,60	0,55	4,73	0,47	4,35	0,59	4,80	0,41	4,60	0,55	7,71	0,103
É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância.	4,80	0,45	4,91	0,30	4,50	0,51	4,85	0,37	4,60	0,55	8,82	0,066*

\*\*  $p < .05$

Em relação à afetividade (Tabela n.º 3), somente se observaram diferenças tendencialmente significativas ( $p < .10$ ) no item “É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância”. Os inquiridos com tempo de serviço entre os 4 e 6 anos são os que apresentam níveis médios de concordância mais elevados ( $4.9 \pm 0.3$ ), enquanto os indivíduos com tempo de serviço entre 31 e 40 anos apresentam os níveis médios de concordância mais baixos ( $4.6 \pm 0.6$ ).

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas dos níveis de concordância com a inclusão/exclusão dos diversos itens entre os tempos de serviço e verificaram-se diferenças tendencialmente significativas no item “É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de Jardim de Infância” em que os inquiridos com tempo de serviço entre os 4 e 6 anos são os que apresentam níveis médios de concordância mais elevados e os indivíduos com tempo de serviço entre 31 e 40 anos

apresentam os níveis médios de concordância mais baixos, pelo que a hipótese é validada.

Na Tabela n.º 4 e na Tabela n.º5 são apresentadas as comparações, segundo a formação especializada em NEE, entre os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância com a inclusão, respetivamente, tendo sido utilizado o teste de Mann-Whitney para essas mesmas comparações. Pressupõe-se verificar a hipótese “Os educadores de infância com maior formação académica apresentam mais atitudes afetivas e mais atitudes inclusivas” e responder ao objetivo verificar qual a importância atribuída pelo educador de infância na promoção da afetividade aos fatores: formação académica, idade e tempo de serviço.

**Tabela n.º 4 – Comparação dos níveis de concordância com a inclusão segundo a formação especializada em NEE**

	Não		Sim		U	p
	Média	DP	Média	DP		
A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no jardim de infância deve ter lugar nas salas do ensino regular.	3,97	0,56	3,94	0,85	285,0	0,945
O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados.	2,51	0,65	2,50	0,52	288,0	0,860
O desafio em estar numa turma normal, promove o crescimento académico do aluno NEE.	4,03	0,56	3,88	0,89	264,5	0,592
A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças.	4,25	0,55	4,24	0,83	289,5	0,718
O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com NEE.	3,89	0,82	3,75	0,86	248,0	0,394
O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.	2,53	0,70	2,69	0,79	257,5	0,498
O contato que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com NEE, pode ser-lhes prejudicial.	2,19	0,62	2,06	0,25	273,0	0,561
Incluir na turma regular o aluno com NEE promove a sua autonomia social.	4,03	0,51	4,13	0,81	249,0	0,341
A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com NEE.	2,06	0,23	2,31	0,79	249,0	0,130
O aluno com NEE poderá ser socialmente marginalizado pelos outros alunos.	2,58	0,84	3,00	0,97	214,5	0,108
Aos alunos com NEE deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares.	4,11	0,70	4,18	0,81	289,5	0,599
A presença de alunos com NEE irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	4,28	0,61	4,24	0,83	300,5	0,904

Na Tabela n.º 4 observa-se que os inquiridos sem formação especializada em NEE apresentam médias de concordância (entre 1 e 5) dos itens referentes à inclusão mais elevadas e mais baixas nos itens referentes à exclusão. No entanto, não se observaram diferenças estatisticamente significativas ( $p \geq .05$ ) dos níveis de concordância com a inclusão/exclusão dos diversos itens entre os profissionais com e sem formação em NEE.

Em relação à afetividade (Tabela n.º5), somente se observaram diferenças tendencialmente significativas ( $p < .10$ ) no item “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem”. Os inquiridos sem formação em NEE são os que apresentam níveis médios de concordância mais elevados ( $4.7 \pm 0.5$ ) comparativamente aos profissionais com formação especializada em NEE ( $4.5 \pm 0.5$ ).

**Tabela n.º 5 – Comparação dos níveis de concordância com a afetividade segundo a formação especializada em NEE**

	Não		Sim		U	p
	Média	DP	Média	DP		
A afetividade é importante no seu contexto profissional.	4,71	0,46	4,50	0,61	339,5	0,190
A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem.	4,68	0,52	4,45	0,51	310,0	0,069*
É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância.	4,78	0,42	4,60	0,50	336,0	0,143

\*\*  $p < .05$

Perante estes dados constata-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas dos níveis de concordância com a inclusão/exclusão dos diversos itens entre os profissionais com e sem formação em NEE e em relação à afetividade, somente se observaram diferenças tendencialmente significativas no item “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem” em que os inquiridos sem formação em NEE são os que apresentam níveis médios de concordância mais elevados comparativamente aos profissionais com formação especializada em NEE pelo que a hipótese não é validada.

Embora os dados aqui presentes não tenham evidenciado uma diferenciação significativa de opiniões, a atitude para se envolver em práticas mais inclusivas é tida

pelos docentes como uma dificuldade (Sanches, 2005; Ventura, 2009; Coelho, 2012). Para fazer face a esta situação, os autores Barrow (2000), Avramidis, et al., (2000) e Cook (2007) consideram fundamental não só a formação em NEE mas também o apoio ou suporte em contexto, incrementando atitudes positivas no docente face ao trabalho com o aluno com NEE. Estes autores apontam ainda que a formação em NEE predispõe a uma relação mais colaborativa entre os docentes: docente do ensino regular e docente de educação especial, condição essencial para a realização de práticas inclusivas.

Avramidis, et al., (2000) realça a importância da formação docente como um aspeto fundamental da relação pedagógica com vista a suprir as dificuldades que a diferenciação pedagógica acarreta. Acrescenta que as características pessoais e/ou profissionais do professor como o género, a idade, a formação académica, anos de serviço, contato com pessoas com incapacidade e os fatores de personalidade, que poderiam ter impacto na atitude face à inclusão, não são determinantes. Neste processo aponta como determinantes a formação inicial e o estágio em serviço.

A formação inicial do docente é assim uma vez mais caracterizada pela sua importância face ao futuro desempenho profissional do docente. (Neves & Carvalho, 2006; Amado et al., 2009). Este estudo ambiciona despertar para essa importância face à presença da afetividade na relação pedagógica que se caracteriza por relações interpessoais. A fragilidade e o tratamento implícito com que se desenvolve a competência afetiva nos programas de formação inicial de professores, é notório, apesar do discurso científico e oficial apontar para essa necessidade. Não considerar-se a dimensão afetiva como objecto de ensino e de aprendizagem, privilegiando o conhecimento científico lógico dedutivo, comparável, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo e às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula, têm vindo a ser reivindicado em estudos referentes no início deste século através da coexistência harmoniosa da afetividade e cognição.

A Tabela n.º 6 e a Tabela n.º 7 representam as comparações, segundo a idade, entre os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância com a inclusão, respetivamente, tendo sido utilizado o teste de Kruskal-Wallis para essas mesmas comparações. O objetivo é verificar a hipótese “Os educadores de infância com mais idade apresentam mais atitudes afetivas e mais atitudes inclusivas” e responder ao

objetivo verificar qual a importância atribuída pelo educador de infância na promoção da afetividade aos fatores: formação académica, idade e tempo de serviço.

**Tabela n.º 6 – Comparação dos níveis de concordância com a inclusão segundo a idade**

	Entre 20 e 30 anos		Entre 31 e 40 anos		Entre 41 e 50 anos		Mais de 51 anos		$\chi^2$	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no jardim de infância deve ter lugar nas salas do ensino regular.	4,15	0,38	3,88	0,81	4,00	0,69	3,60	0,55	3,07	0,381
O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados.	2,31	0,48	2,44	0,51	2,50	0,62	3,17	0,75	6,76	0,080*
O desafio em estar numa turma normal, promove o crescimento académico do aluno NEE.	4,00	0,58	3,75	0,86	4,22	0,55	3,80	0,45	4,30	0,231
A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças.	4,54	0,52	4,13	0,81	4,21	0,54	4,00	0,71	4,02	0,259
O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com NEE.	3,46	1,05	4,00	0,73	4,11	0,58	3,40	0,89	5,86	0,119
O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.	2,62	0,77	2,56	0,73	2,33	0,59	3,40	0,55	8,79	0,032**
O contato que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com NEE, pode ser-lhes prejudicial.	2,00	0,00	2,06	0,25	2,28	0,83	2,40	0,55	6,36	0,095*
Incluir na turma regular o aluno com NEE promove a sua autonomia social.	4,15	0,55	4,00	0,82	4,06	0,42	4,00	0,71	0,38	0,944
A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com NEE.	2,23	0,83	2,19	0,40	2,00	0,00	2,20	0,45	3,85	0,278
O aluno com NEE poderá ser socialmente marginalizado pelos outros alunos.	3,00	0,91	2,69	0,79	2,56	0,98	2,60	0,89	3,11	0,376
Aos alunos com NEE deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares.	4,38	0,51	4,06	0,77	4,05	0,85	4,00	0,63	1,98	0,576
A presença de alunos com NEE irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	4,38	0,51	4,25	0,86	4,26	0,45	4,00	1,22	0,53	0,913

\*  $p < .10$ ; \*\*  $p < .05$

Em relação à inclusão (Tabela n.º 6), constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre as idades no item “O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular”, em que os inquiridos com idades superiores a 51 anos possuem os níveis médios mais elevados ( $3.4 \pm 0.6$ ) e aqueles cujas idades são entre os 41 e os 50 anos são os que possuem níveis mais baixos de concordância ( $2.3 \pm 0.6$ ), contudo é importante salientar que neste item os níveis mais elevados de concordância correspondem a uma maior concordância com a exclusão dos alunos com

NEE das turmas regulares. Verificaram-se igualmente diferenças tendencialmente significativas ( $p < .10$ ) entre as classes etárias nos itens “O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados” e “O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com NEE, pode ser-lhes prejudicial”. Em ambos os casos os inquiridos com idades superiores a 51 anos possuem os níveis médios mais elevados e aqueles cujas idades são entre os 20 e os 30 anos são os que possuem níveis mais baixos de concordância. Mais uma vez saliente-se que estes itens correspondem a situações exclusivas.

Observou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as idades no item exclusivo “O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular”, em que os inquiridos com idades superiores a 51 anos possuem os níveis médios mais elevados e os com idades entre os 41 e os 50 anos são os que possuem níveis mais baixos de concordância. Verificaram-se igualmente diferenças tendencialmente significativas entre as classes etárias nos itens “O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados” e “O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com NEE, pode ser-lhes prejudicial”, em que em ambos os casos os inquiridos com idades superiores a 51 anos possuem os níveis médios mais elevados e aqueles cujas idades são entre os 20 e os 30 anos são os que possuem níveis mais baixos de concordância. Quanto às atitudes afetivas observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as idades nos três itens, em que os inquiridos com idades entre os 41 e os 50 são aqueles que possuem os níveis mais elevados de concordância com a afetividade nos três itens, e nos itens referentes ao contexto profissional e à relação pedagógica com crianças de Jardim de Infância, os que possuem os níveis médios mais baixos de concordância são os inquiridos com idade superior a 51 anos e quanto ao item sobre um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem os profissionais com idades entre os 31 anos e 40 anos possuem os níveis médios de concordância mais baixos.

**Tabela n.º 7 – Comparação dos níveis de concordância com a afetividade segundo a idade**

	Entre 20 e 30 anos		Entre 31 e 40 anos		Entre 41 e 50 anos		Mais de 51 anos		$\chi^2$	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
A afetividade é importante no seu contexto profissional.	4,79	0,43	4,43	0,51	4,89	0,46	4,29	0,49	15,45	0,001***
A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem.	4,71	0,47	4,33	0,58	4,89	0,32	4,43	0,53	12,86	0,005***
É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância.	4,93	0,27	4,48	0,51	4,95	0,23	4,43	0,53	16,80	0,001***

\*\*\*  $p < .01$

Quanto às atitudes afetivas (Tabela n.º 7), observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre as idades nos três itens. Os inquiridos com idades entre os 41 e os 50 são aqueles que possuem os níveis mais elevados de concordância com a afetividade nos três itens. Relativamente aos itens referentes ao contexto profissional e à relação pedagógica com crianças de jardim de infância, os que possuem os níveis médios mais baixos de concordância são os inquiridos com idade superior a 51 anos e no que respeita ao item sobre um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem os profissionais com idades entre os 31 anos e 40 anos possuem os níveis médios de concordância mais baixos sendo a hipótese não validada.

O estudo de Mestre (1999) referindo-se ao quadro conceptual da educação inclusiva, estabelece uma relação entre "atitudes" e "interações", como fatores promotores de sucesso na inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância aferindo que os educadores de infância, têm na generalidade atitudes positivas face à inclusão de crianças com N.E.E. Os dados levam-nos a refletir sobre a importância da idade e do tempo de serviço, ou seja experiência profissional para cada docente. Relativamente às variáveis idade e tempo de serviço, a investigadora encontrou correlações positivas relativas à dimensão "benefícios gerais da inclusão" evidenciando que os educadores mais novos têm tendência para revelar atitudes mais positivas, relativamente à variável "tempo de serviço", as atitudes face a esta dimensão são mais positivas quanto maior o número de anos de serviço dos educadores.

Através destes dados observa-se que a idade influi nas atitudes e concepções dos educadores na medida em que traduzem num conjunto de experiências de vida e de formação profissional, que levaram os inquiridos com idade superior a 51 anos a terem

níveis médios mais elevados perante um item exclusivo. Este dado considera-se baseado na sua vivência profissional ao longo da carreira docente e nas condições de trabalho a que estão sujeitos.

Na Tabela n.º 8 apresentam-se os resultados da ordenação, de 1 a 3, dos fatores que influenciam a afetividade dos educadores, com vista à validação da hipótese “Qual a importância atribuída pelos educadores de infância ao tempo de serviço; formação e idade na promoção da afetividade no contexto da educação pré-escolar” e para responder ao objetivo: verificar qual a importância atribuída pelo educador de infância na promoção da afetividade aos fatores: formação académica, idade e tempo de serviço.

**Tabela n.º 8 – Comparação das ordenações dos fatores que mais influenciam a afetividade**

Ordem	Formação académica		Idade		Tempo de Serviço		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%		
1	12	19,7%	29	47,5%	15	24,6%	10,85	0,004***
2	21	34,4%	21	34,4%	28	45,9%		
3	28	45,9%	11	18,0%	18	29,5%		
Total	61	100,0%	61	100,0%	61	100,0%		

\*\*\*  $p < .01$

O fator que foi referido significativamente com maior importância foi a idade, sucedido pelo tempo de serviço e por último a formação académica e o teste de Friedman revela que as ordens atribuídas aos fatores são estatisticamente diferentes pelo que a hipótese é validada.

## CAPITULO VI- CONCLUSÕES

### 6- Conclusões

Da reflexão sobre as investigações existentes sobre esta temática, e de modo a aprofundar os conhecimentos sobre os fatores que contribuem para a promoção da afetividade e da inclusão no contexto da educação pré-escolar, fomos conduzidos ao levantamento das seguintes questões de investigação: Qual o papel da afetividade do educador de infância na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar? Que estratégias são consideradas pelos educadores de infância como promotoras da afetividade e da inclusão?

Tendo por base o que se acabou de referir, foram delineados os objetivos da investigação e que visam em primeiro lugar, investigar o papel da afetividade do educador de infância na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar; em segundo lugar, verificar qual a relação existente entre a afetividade do educador de infância e a inclusão de crianças no contexto da educação pré-escolar; verificar qual a importância atribuída pelo educador de infância na promoção da afetividade aos fatores: formação académica, idade e tempo de serviço; em terceiro lugar, inventariar quais os vocábulos invocados pelos educadores para definir afetividade; inventariar quais as estratégias utilizadas pelo educador de infância para a promoção da afetividade e da inclusão na relação pedagógica.

Através da discussão sobre afetividade e da sua compreensão como componente da educação, procurou-se refletir sobre este conceito que se afigura presente na dinâmica das relações humanas e, neste caso específico, na prática pedagógica dos educadores de infância atendendo aos pressupostos teóricos de Piaget, Wallon e Vygotsky.

Este percurso na investigação sobre a produção científica relacionada com a dimensão afetiva na educação, evidencia que o educador e a criança se afetam mutuamente e dessa influência mútua dependem o sucesso ou insucesso do processo de ensino aprendizagem. A relação entre o educador/criança depende de um ambiente de qualidade que transmita segurança e conforto emocional. Para se conhecer a forma como o educador age, não basta apenas observar a sua prática pedagógica ou a forma

como se relaciona com o seu grupo de crianças. Conhecer as razões que justificam a sua prática pedagógica configura o que se denomina por conceções. Através das suas conceções e atitudes o educador contribuirá ou não para um ensino de qualidade dinâmico e útil assente em práticas inclusivas.

Ensinar seguindo os pressupostos da escola inclusiva requer atenção às necessidades, aos interesses, às características e aos estilos de aprendizagem dos alunos. Do educador requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos. De facto a filosofia inclusiva trás vantagens também para os alunos sem NEE através da perceção de que somos todos diferentes e por conseguinte, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. No jardim de infância incluir é garantir a mesma oportunidade de ensino e aprendizagem a todas as crianças, equacionando a organização dos espaços, da rotina, dos materiais, através do educador de infância e das suas conceções e atitudes.

Através deste estudo conclui-se em relação ao primeiro objetivo (verificar qual a relação existente entre a afetividade do educador de infância e a inclusão de crianças no contexto da educação pré-escolar) e perante a hipótese os educadores de infância que apresentam atitudes de afetividade no contexto da educação pré-escolar apresentam um maior nível de atitudes de inclusão, verificou-se a existência de correlações positivas entre os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância com alguns dos itens inclusivos e correlações negativas entre os níveis de concordância com a afetividade e os níveis de concordância com alguns dos itens exclusivos, sendo validada esta hipótese.

Relativamente ao segundo objetivo (verificar qual a importância atribuída pelo educador de infância na promoção da afetividade aos fatores: formação académica, idade e tempo de serviço) e perante a hipótese, os educadores com menor tempo de serviço apresentam mais atitudes afetivas e mais atitudes inclusivas não se observaram diferenças estatisticamente significativas dos níveis de concordância com a inclusão/exclusão dos diversos itens entre os tempos de serviço e verificaram-se diferenças tendencialmente significativas no item “É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de Jardim de Infância” em que os inquiridos com tempo de serviço entre os 4 e 6 anos são os que apresentam níveis médios de concordância mais elevados e os

indivíduos com tempo de serviço entre 31 e 40 anos apresentam os níveis médios de concordância mais baixos, sendo a hipótese validada.

Em relação à hipótese os educadores com maior formação académica apresentam mais atitudes afetivas e mais atitudes inclusivas e procurando responder ao mesmo objetivo referido anteriormente constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas dos níveis de concordância com a inclusão/exclusão dos diversos itens entre os profissionais com e sem formação em NEE e em relação à afetividade, somente se observaram diferenças tendencialmente significativas no item “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem” em que os inquiridos sem formação em NEE são os que apresentam níveis médios de concordância mais elevados comparativamente aos profissionais com formação especializada em NEE, não sendo validada esta hipótese.

Em relação à hipótese os educadores com mais idade apresentam mais atitudes afetivas e mais atitudes inclusivas e respondendo ainda ao mesmo objetivo referido anteriormente, observou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as idades no item exclusivo “O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular”, em que os inquiridos com idades superiores a 51 anos possuem os níveis médios mais elevados e os com idades entre os 41 e os 50 anos são os que possuem níveis mais baixos de concordância. Verificaram-se igualmente diferenças tendencialmente significativas entre as classes etárias nos itens “O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados” e “O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com NEE, pode ser-lhes prejudicial”, em que em ambos os casos os inquiridos com idades superiores a 51 anos possuem os níveis médios mais elevados e aqueles cujas idades são entre os 20 e os 30 anos são os que possuem níveis mais baixos de concordância. Quanto às atitudes afetivas observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as idades nos três itens, em que os inquiridos com idades entre os 41 e os 50 são aqueles que possuem os níveis mais elevados de concordância com a afetividade nos três itens, e nos itens referentes ao contexto profissional e à relação pedagógica com crianças de Jardim de Infância, os que possuem os níveis médios mais baixos de concordância são os inquiridos com idade superior a 51 anos e quanto ao item

sobre um melhor desempenho no processo de ensino aprendizagem os profissionais com idades entre os 31 anos e 40 anos possuem os níveis médios de concordância mais baixos não sendo validada esta hipótese.

No que concerne à variável mais influente para a promoção da afetividade no contexto da educação pré-escolar: tempo de serviço, formação académica e idade, os educadores identificaram em primeiro lugar a variável idade, seguindo-se o tempo de serviço e por último a formação académica.

Relativamente ao terceiro objetivo inventariar quais os vocábulos invocados pelos educadores para definir afetividade, esta foi definida pelos educadores de infância através dos vocábulos compreensão, carinho, respeito, confiança, atenção e afeto de entre um leque de vinte e quatro vocábulos. Com menor frequência identificaram os vocábulos união, doação e troca.

Em relação ao quarto objetivo inventariar quais as estratégias utilizadas pelos educadores de infância para a promoção da afetividade e da inclusão na relação pedagógica, identificaram a diferenciação pedagógica (potenciar as capacidades e desempenhos de cada criança), o reforço positivo, a adequação de atividades (simplificar uma tarefa complexa, reduzindo-a a passos mais simples ou reduzindo-lhe o número de etapas) e o apoio do adulto (intervenção de um adulto para apoiar a participação e a aprendizagem da criança; servir de modelo; brincar com a criança; usar elogios e incentivos). Com menor frequência identificam o apoio ambiental (mudar o ambiente físico, social ou o ambiente temporal) e o apoio invisível (organização de eventos que ocorram naturalmente no decurso de uma atividade). As estratégias identificadas como promotoras de afetividade na relação pedagógica entre crianças a frequentar o jardim de infância são o diálogo, o respeito mútuo e o sorriso.

Ao concluir este trabalho e depois de uma reflexão sobre todo o percurso desta investigação argumenta-se sobre a importância que o mesmo representou para o entendimento das questões que se prendem com as conceções dos educadores face à afetividade e a inclusão de crianças no contexto da educação pré-escolar, tema cada vez mais atual numa escola que se pretende fundamentalmente inclusiva. Por outro lado há a relatar o ganho pessoal obtido em diferentes âmbitos, a importância do conhecimento

adquirido através dos fundamentos teóricos estudados e que se constituíram como orientadores da problemática em estudo, assim como a natureza do estudo que implicou uma abrangência no contato com duas Unidades Orgânicas de ilhas distintas da região Autónoma dos Açores e seus educadores de infância, permitiram alargar conhecimentos e adquirir noções sobre diferentes olhares pedagógicos através da partilha de saberes, dando voz a cada educador e a cada jardim de infância.

Sobre esta temática abre-se um leque variado de recomendações para futuras investigações. Em primeiro lugar foi notória a escassez de estudos em Portugal sobre a temática da afetividade relacionada com a educação, pelo que se impõe a produção de mais estudos que possam debater esta temática. Em segundo lugar, a formação docente é apontada como importante para suprir as dificuldades sentidas pelos profissionais de educação em lidar com situações do domínio afetivo. A relação entre afetividade e a cognição provoca momentos de instabilidade no professor, principalmente porque são fruto do distanciamento existente entre os cursos de formação inicial de docentes e a realidade, assim como a falta de condições ideais para o exercício da profissão.

Várias pesquisas têm demonstrado a presença da afetividade quer na dinâmica interativa que envolve o professor e o aluno, quer nas principais decisões de ensino assumidas pelo docente, pelo que mais pesquisas sobre esta temática revelam-se importantes para o processo de ensino aprendizagem.

Associar afetividade à inclusão vem ao encontro de princípios de “escola inclusiva” assentes na sensibilização dos alunos e docentes, para o reconhecimento de que todos desempenham um papel importante no que concerne à inserção física, académica e social dos alunos com NEE numa turma. Sobre esta temática ainda surgem muitas dúvidas e entraves à sua promoção.

Entende-se que o estudo desta temática deverá ser reforçado, o que certamente contribuirá para sensibilizar os docentes para as diferenças que existem entre as crianças, incluindo as que são portadoras de NEE, e, assim, contribuir para uma escola mais inclusiva, isto é, uma escola que desenvolve atitudes mais positivas perante as NEE e solidifica valores morais e éticos que criam uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alencar, E.S. (2007). *As relações interpessoais entre professores e alunos. Mediando histórias de fracasso escolar: Um estudo do cotidiano de uma sala de aula*. Tese de Mestrado em Educação. Teresina: Universidade Federal do Piauí. Disponível em <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/relacoes\\_interpersonais.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/relacoes_interpersonais.pdf)> [Consultado em 11/12/2011].
- Almeida, A. R. S. (1994). *A emoção na percepção do professor pré-escolar - Um estudo com base na obra de Henri Wallon*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu266.htm>> [Consultado em 26/03/2010].
- Almeida, A. R. S. (2004). *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 4ª ed. Coleção Papyrus Educação.
- Alves, J. A. L. (2009). *As concepções infantis das crianças sem necessidades educativas especiais (NEE) face aos seus pares com NEE, em contexto pré-escolar*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação- Contextos Educativos. (não publicada). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In: C. Murchison (Ed.). *Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass: Clark University Press.
- Allport, G. (1968). The historical background of modern social psychology. In: G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. Vol.1, Reading, EUA: Addison-Welesley, pp. 1-80.

Ambrosetti, N. B. (1996). *A prática competente na escola pública*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade de Campinas.

Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a formação de Professores*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, pp.75-86. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. [Consultado em 03/03/2010]

André, M. J. (2007). *A dimensão afectiva na Relação Pedagógica. Representações dos alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Psicologia e Ciências da educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Arantes, V. A. (org.) (2003). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Artioli, A. L. (2008). *Reação emocional do professor na relação com o aluno com deficiência*. Tese de Doutorado em Psicologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6664](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6664)> [Consultado em 03/01/2012]

Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (1997). *Social psychology*. New York: Addison Wesley.

Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. In: M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual & G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis, pp. 23-44.

Assman, H. (1998). *Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente*. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes.

- Avramidis, E. et al., (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16; pp. 277-293.
- Badia, A. (coord.); Boadas, E., Fuentes, M. & Liesa, E. (2003). *Actividades estratégicas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Ceac ediciones.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. (1998). *O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar?* In: Ministério da Educação. *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bahn, K. (2009). *Classroom teacher attitudes toward inclusion*. Tese de doutoramento, Capella University, Minneapolis, EUA.
- Barrow, R. (2000). Include me out. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol.15, nº 3; pp. 305-131.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gravida.
- Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). *Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), pp. 87-94.
- Borba, V. R. S. & Spazziani, M. L. (2005). *Afetividade no contexto da educação infantil*. São Paulo. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>. [Consultado em 13/05/2012].
- Borg, W.; Gall, M. (2002). *Educational Research: An Introduction*. New York: Person Education, Coleção Landranger Map.

- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage Publications
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Calil, A. M. G. C. (2005). *Afetividade e docência: um estudo com professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752010000200010&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752010000200010&script=sci_arttext)>. [Consultado em 13/03/2012].
- Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Mestrado. (Não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação- Perspectivas de alunos do 2.º e 3.º Ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Casanova, M. A. (1990). *Educación especial: hacia la integración*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Ceac educación infantil (2004). *Aspectos Básicos y Curriculares- marco histórico, currículo y estructura*. Ediciones Ceac. Espanha.
- Cervini, R. (2011). Equidad y oportunidad de aprender en la educación básica. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3). Acedido em 2 de Fevereiro de 2012 em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART5.pdf>.

César, M. (1998). *Y se aprende contigo? Interacciones entre parejas en la aula de matemática*. Uno, 16, pp. 11-23.

César, M. (2000). *Interações sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos: a investigação contextualizada*. In: J. P. Ponte e L. Serrazinha (eds.), Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália- Actas da escola de verão em educação matemática, 1999. Lisboa: SPCE-Secção de Educação Matemática, pp.5-46.

César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In: David Rodrigues (orgs.) Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, pp. 73-91.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In: D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008b). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). *Investigação-ação e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação multicultural*. Educação, Sociedade e Culturas, 7, pp. 7-28.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In: David Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, M. F. P. S. (2012). A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade da Extremadura, Badajoz, Espanha.
- Cook, Brian G. et al.. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, Vol. 40, nº. 4; pp. 230-238.
- Cubo, S. D. (2006). El muestreo. In: S. D. Cubo, B. Martín Marín & J. L. Ramos Sánchez. *Métodos de investigación en Ciencias Sociales y de la Salud*. Badajoz: Reduex. Campus virtual de la Universidad de Extremadura.
- Cunha, Maria G. A. (2005). *A relação Educativa. Expectativas dos Pais em contextos de Jardim-de-Infância*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da criança. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1822/5545>>. [Consultado em 04/04/2010].
- Cunha, E. (2007). *Afetividade na prática pedagógica*. Educação, tv e escola. Rio de Janeiro: Wak.
- Cunha, E. (2008). *Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. 12<sup>a</sup> Edição, Lisboa: Publicações Europa-América.

A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar

Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de si: a emoção e a neurobiologia da consciência*. 8ª Edição, Portugal: Publicações Europa-América.

Damásio, A. R. (2004). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Dell'aghi, B. & Brenelli, R. (2006). *A afetividade no jogo de regras*. (1ª Edição). São Paulo: Vetor.

Dicionário Aurélio. (1994). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Editora Nova Fronteira.

Drago, R. (2005). *Infância, Educação Infantil e Inclusão: Um Estudo de Caso em Vitória*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em <[http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/0212124\\_05\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/0212124_05_pretextual.pdf)>. [Consultado 03/03/2012]

Drummond, M. J. (1993). *Assessing Children's Learning*. London: David Fulton.

Einarsdóttir, J. (2003). *Beliefs of Early Childhood Teachers*. In: Saracho, O.N & Spodek, B. *Studying Teachers in Early Childhood Settings*. A volume in Contemporary Perspectives in Early Childhood Education. Connecticut: Information Age Publishing.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes-uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: INIC

Falcin, D. C. (2003). *Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e as suas implicações na relação sujeito-objeto*. Monografia de Pós-graduação em pedagogia. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441904&fd=y>>. [Consultado em 02/08/2012].

- Favre, D. e Favre, C. (1998). “Ècoute, empathie, affectivité: du concept à la réalité”. In: Chappaz, G. (dir.). *L’accompagnement et la formation*. Marseille, Université de Provence- C.R.D.P.
- Ferreira, M. (1994). *Atitudes e representações face à pessoa deficiente em diferentes grupos profissionais*. Monografia de licenciatura em reabilitação, (não publicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Filliozat, I. (2001). *No coração das Emoções das crianças. Compreender a sua linguagem risos e choros*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Formosinho, J. (1994). *A batalha da educação pré-escolar*. Cadernos de Educação de Infância, nº31, pp. 72-74.
- Formosinho, J. & Araujo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. Análise Psicológica.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-277.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers’ attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 150-159.
- Fontaine, P. I. (2000) *Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequenõ/a*. Estudos Pedagógicos, nº 26, pág.119-126. Disponível

A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar

em<[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052000000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052000000100009&script=sci_arttext)>. [Consultado em 08/01/2012].

Freitas, N. G. (2008). *Pedagogia do amor: caminho da libertação na relação professor-aluno*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Wak.

Freitas, C. e Santos, G. (2009). *Afetividade: Uma Revisão Sistemática No Contexto da educação Infantil. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Salvador, Bahia de 20 a 25 de Setembro de 2009. Disponível em <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/viewFile/1151/564>>. [Consultado em 03/04/2010].

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª Edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, Coleção Leitura.

Florian, L. (2003). Prácticas Inclusivas. Que prácticas son inclusivas, por qué y como? Em C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords.). *Promocion y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, (pp 43-58). Madrid: Editorial EOS.

Galinha, I. & Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I - Abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica*, Abr 2005, vol.23, no.2, p.219-227. ISSN 0870-8231 Disponível em <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082312005000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S087082312005000200012&script=sci_arttext)>. [Consultado em 23/02/2010].

García Pastor, C. (1994). *Psicología social sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia.

Gerschel, L. (2003). Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales. equidad e inclusión. In: C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coord.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: Editorial EOS, pp.101-121.

- Giglio, A. M. Z. (2004). *Os alunos do ensino supletivo hoje: em cena, os sentimentos vividos em sala de aula*. Tese Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752010000200010&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752010000200010&script=sci_arttext)>. [Consultado em 04/08/2011].
- Gil, A. (1990). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates-Atividades Editoriais Lda.
- Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido de Coerência na criança*. Mira Sintra-Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Gonçalves, L. & Alarcão, I. (2004). *Haverá lugar para os afectos na gestão curricular?* In: *Gestão Curricular- Percorso de Investigação*. Universidade de Aveiro, Aveiro, pp. 159-172.
- Gonçalves, M. O. (2005). *A alegria na escola - um estudo com adolescentes paulistanos*. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752010000200010&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752010000200010&script=sci_arttext)>. [Consultado em 21/09/2012].
- Guimarães, D. C. F (2008). *A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto*. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. São Paulo. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441904&fd=y>>. [Consultado em 08/08/2012].

- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O inquérito-Teoria e Prática*. 3ª Edição. Oeiras: Celta Editora
- Herman, J. L, Klein, D. C. D. & Abedi, J. (2000). Assessing students' opportunity to learn: teacher and students perspectives. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 19(4).
- Hegarty, S. (1994). Integration and Teacher. Em J. W. Meiger, S. J. Pijl & S. Hegarty (Eds.), *New perspectives in special education: a six-country study of integration*. London: Routledge.
- Hill, M. M e Hill, A. B. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: 2ª Edição, Edições Sílabo.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1984). *Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: 3ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jaspers, J. (1986). Attitudes. In: R. Harré & R. Lamb (Eds.), *The dictionary of personality and social psychology*. Oxford: Basil Balcwell, p. 53-59.
- Jones, J. (2009). Implicit and explicit attitudes of educators toward the emotional disturbance label. Indiana University. Disponível em <[http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/123456789/193429/1/Jjones\\_20091\\_BODY.pdf](http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/123456789/193429/1/Jjones_20091_BODY.pdf)>. [Consultado em 20/07/2011].
- Johnson, D. V. & Johnson, R. T.(1986). Classroom learning structure and attitudes toward handicapped students in mainstream settings: a theoretical model and research evidence. In: R. R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, pp. 118-142.

A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar

- Katz, L. G. (1996). *Child Development Knowledge and Teacher Preparation: confronting assumptions*. Early Childhood Research Quarterly, 11, pp. 135-146.
- Katz, L. G. (2007). *Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância*. In: Saber e educar, II Edição. Porto: ESEPF, pp. 25-39.
- Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (1997). *Influences on Children's Competence in Early Childhood Classrooms*. Early Childhood Research Quarterly, 12, 247-262.
- Kyriacou, C (2007). *Effective teaching in schools- Theory and practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Ladner, M. (2009). *Classroom management: teacher training, attitudes and beliefs, and intervention practices*. Disponível em <http://www.docstoc.com/docs/47513419/Classroom-management>>. [Consultado em 02/03/2012].
- Larrivéé, B. & Cook, L. (1979). *Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitudes*. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.
- Leite, S. A. S. & Tassoni, E. C. M. (2002). *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. In: Azzi, R. G. e Sadalla, A. M. F. de A. (orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. Casa do Psicólogo, pp.113-141. São Paulo. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. [Consultado em 17/04/2010].
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- Leite, S. A. S. & Tagliaferro, A. (2005). *A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível*. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 2, pp. 247-260.

- Leite, S. A. S. (2006). (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. In: S.A.S. Leite (org.), *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 15-45.
- Leitão, L. (2007). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. (não publicada). Universidade do Açores. Angra do Heroísmo.
- Lima, L. (2004). Atitudes: estrutura e mudança. In: J. Vala. & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 187-225.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of preservice teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4).
- Loughlin, C. E. & Suína, J. H. (1982). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martins, J. A. L. G. (2009). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e Orientações para a formação de alunos com sucesso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Área de especialização em comunicação visual e expressão plástica. Universidade do Minho. Instituto de estudos da Criança. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10671/1/TESE.pdf>>. [Consultado 05/04/2011].
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mata, L. e Marques, L. (2010). *Conceções dos Educadores de Infância Sobre o Desenvolvimento da Literacia*. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010. Disponível

A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar

em<[http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiDesenv\\_7.pdf](http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiDesenv_7.pdf)>.[Consulta do em 12/04/2010].

Mattos, S. M. N. (2007). *O educador oculto: em busca do imaginário pedagógico na prática docente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Petrópolis: Pontifícia Universidade Católica-PUC.

Mattos, S. M. N. (2008). *A afetividade como fator de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: Revista Teias, Ano 9, nº 18, pp. 50-59, julho/dezembro. Disponível em <<http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2008/vol9/no18/5.pdf>>. [Consultado em 05/01/2012].

Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (2005). *Afetividade e processo ensino-aprendizagem. contribuições de Henry Wallon*. Revista Psicologia de Educação, nº 20, p.11-30, 1º Semestre. São Paulo.

Mestre, A. M. M. (1999). *Educação Inclusiva no pré-escolar: Atitudes e interações*. Tese de Mestrado Apresentada na área de Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.12/695>>. [Consultado em 22/01/2012].

Meijer, J. W. (2003). *Integration Scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers. Disponível em <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-fr.pdf>> [Consultado em 12/02/2012].

Melero, M. L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Algibe.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. (Estudo Temático da OCDE)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2006). *Necessidades Especiais de Educação: práticas de sucesso*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1989). *Enseigner dès attitudes? planifier, intervenir, évaluer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Monteiro, M. I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Monte-Serrat, F. (2007). *Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo*. São Paulo: Academia de Inteligência.
- Moliner García, O. & Sales Ciges, A. (2002). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación inicial del profesorado? *Revista de Ciências de L'Educación*, 26 (3), pp.45-50.
- Mondin, E. M. C. (2005). *Interações afetivas na família e na pré-escola*. *Revista de Estudos Psicológicos*, Vol.10, nº1, p. 131-138. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28016.pdf>>. [Consultado em 10/01/2011].
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Elonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: Revisão Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2.<sup>a</sup> Ed. Cortez: Brasília. São Paulo. Edições UNESCO. Brasil. Disponível em<

<https://docs.google.com/folder/d/0BYLV8egGwSua2hsSmNaVUNiZjQ/edit?pli=1#docId=0B-YLV8egGwSuUjZkV0hSNIRWejQ> [Consultado em 26/03/2012].

Moreira, E. D. (2007). *A importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem de matemática*. Tese de Mestrado. Universidade Pontifícia de São Paulo. São Paulo. Disponível em <[http://www.pucsp.br/pos/edmat/mp/dissertacao/eline\\_dias\\_moreira.pdf](http://www.pucsp.br/pos/edmat/mp/dissertacao/eline_dias_moreira.pdf)>. [Consultado em 12/03/2010].

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA

Mosquera, e Stobaus, (2006). *Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação*. Revista de Educação. Ano XXIX, nº58, p.123-133, Jan./Abr. Aprovado em março 2006. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Brasil. Disponível em <[http://www.porto.ucp.pt/twt/PraticasPedagogicas/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Alunos83862357/amelo/Afectividade\\_Eeducacao.pdf](http://www.porto.ucp.pt/twt/PraticasPedagogicas/MyFiles/MyAutoSiteFiles/Alunos83862357/amelo/Afectividade_Eeducacao.pdf)>. [Consultado em 12/03/2010].

Muñoz, C. & Zaragoza, C. (2003). *Didáctica de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Altamar.

Neves, M. C. (2003). *Aspetos Afetivos e Emocionais nas Aulas de Matemática em Alunos do 8º Ano*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa.

Neves, M. C. e Carvalho, C. (2006). *A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano*. Universidade de Lisboa. Centro de Investigação em Educação, pp. 201-215, Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. [Consultado em 13/03/2010].

Nieto, M. & Otero, J. (2004). *La educación de la afectividad en los escritos de Augusto Mijares*. Revista de Pedagogia, vol. 25, nº 74, pp.401-426. Disponível em

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S079897922004000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922004000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es). [Consultado em 17/02/2011].

Nikolarazia, M., Poonam K., Paddy F., Georgios S., Dafni K. & Ann R. (2005). A cross cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2).

Nozes, A. M. (2007). *A dimensão da Afetividade na Relação Pedagógica: as representações de uma turma de 6º ano de uma escola EB 2/3 do Concelho de Loures*. Tese de Mestrado. *Revista Lusófona de Educação*, 2008, n.º 12, pp. 195-196. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n12/n12a21.pdf>. [Consultado em 18/03/2010].

Odom, S. (2007). *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora. Coleção criança e intervenção Precoce.

Oliveira, G. K. (2005). *Afetividade e prática Pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física*. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/23/TDE-2005-10-11T15:05:57Z-1455/Publico/Tese%20Greice%20Kelly%20de%20Oliveira.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2005-10-11T15:05:57Z-1455/Publico/Tese%20Greice%20Kelly%20de%20Oliveira.pdf). [Consultado 15/04/2010].

Oliveira, M. C. e Cunha, M. I. S. M. (2007). *Infância e Desenvolvimento*. Cadernos de Estudo Porto, ESEPF, n.º 6. Disponível em <http://purlo-net/esepf/handle/10000/115>. [Consultado 15/04/2010].

- Paiva, F. (2008). *As atitudes de professores de ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Mestrado, Repositorium ISPA, Lisboa.
- Palácios, J. (1987). Las atitudes de los profesores hacia la integración. *Revista de Educación* (número extra 1987), pp. 209-215.
- Peisner-Feinberg, E. S. ; Buchinal, R. M.; Culkin, M. L.; Howes, C.; Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). *The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade*. *Chil Development*, v. 72, n.º5, pp.1534-1553.
- Piaget, J. (1945). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC.
- Porter, G. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento curricular na educação básica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J.P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. In: Krainer, K. & Goffree, F. On research in teacher education: from a study of teaching practices to issues in teacher education. Osnabruck: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- Poeydomenge, M. (1994). Formation continue des enseignants: quele formation personelle à la relation pedagogique? *Cahiers Binet-Simon*, nº2, V.3, pp. 23-39.
- Podall, M. & Comellas, M.J. (1996). *Estrategias de aprendizaje-su aplicación en las áreas verbal y matemática*. Barcelona, Laertes.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P.(1995). *Essentials of research: Methods and application*. Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Porter, G. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento curricular na educação básica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Plaissance, E. (2002). *A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: um novo desafio. Inclusão*, 3, pp. 39-48.

Pleux, D. (2002). *Da criança Rei à criança Tirana*. Lisboa: Sinais de Fogo.

Philpott, J. (2009). *Captivating your class: Effective teaching skills*. London: Ian Davies.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.

Ramsey, M. E. & Bayless, K. M. (1989). *El jardín de infantes-programas y prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Ribeiro, M. L. (2004). *Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia*. Tese de doutoramento. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canadá.

Ribeiro, M. L. Jutras, F. Louis, R. (2005). *Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa*. São Paulo: Psicologia da Educação, nº20, pp.31-54. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2006000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2006000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. [Consultado em 04/04/2010].

Ribeiro, M. L. Jutras, F. (2006). *Representações sociais de professores sobre afetividade*. Campinas: Estudos de psicologia, v.23, nº1, pp. 39-45, março. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2006000100005&lng=&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2006000100005&lng=&nrm=iso)>. [Consultado em 24/04/2011].

Ribeiro, M. L. (2010). *A afetividade na relação educativa*. Estudos de Psicologia, 27 (3), pp. 403-412. Disponível

em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2010000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000300012)>. [Consultado em 24/04/2011]. >. [Consultado em 24/04/2011].

Roberts, R. (2004). *Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social*. In: Siraj-Blatchford, I. (coord.) (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora, Lda. Coleção Educação Hoje, pp. 97-115.

Rodrigues, D. (2006) (org). *Investigação em educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Vol. n.º1.

Rodrigues, S. A. (2008) *Expressividade e emoções na primeira infância: Um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana*. Tese de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/342/377>>. [Consultado em 26/04/2012].

Rosas, E. & Lobo. Z. (2007). *Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera*. Maracay: Paradigma, vol.28, nº2, pág. 181-196 Disponível em <<http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n2/art09.pdf>>. [Consultado em 06/07/2011].

Rossito, R. G. (2002). *Características da relação professor-aluno, em curso noturno da área da saúde, que facilitam e dificultam a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

Sá, E. (2000). *Crianças para sempre*. Lisboa: Fim de século.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação n.º 5, pp. 127-142. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>>. [Consultado em 26/01/2012].

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 106-147.
- Saltini, C. J. P. (2008). *Afetividade e inteligência*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Wak.
- Sandall, S. e Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora. Coleção Criança e intervenção precoce.
- Santos, A. I. (2008). *A abordagem à Leitura e à escrita no Jardim- de -Infância: Conceções e Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento na Especialidade de Metodologia do Ensino do Português (não publicada). Universidade dos Açores. Angra do Heroísmo.
- Sastre, G.; Moreno, M. (2002). *Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional*. São Paulo: Moderna.
- Sawaya, C. M. F. (2009). *O Brincar e a afetividade na Prática Pedagógica de Professores de Educação Infantil*. Tese de mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. Disponível em <[http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=514](http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=514)> [Consultado em 27/07/2012].
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011) Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una ..revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3). Disponível em <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>> [Consultado em 05/08/2012].
- Segundo, T. (2007). *Afetividade no processo ensino-aprendizagem. A atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem*. Tese de Mestrado Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4911](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4911)> [Consultado em 20/04/2010].

- Serrano, J. M. M. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de doutoramento em Estudos da criança. Ramo do conhecimento em Educação Especial. Universidade do Minho. Disponível em <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6981?mode=full&submit\\_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6981?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo)>. [Consultado em 21/03/2011].
- Silva, A. R. C. (2005). *Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos de medicina veterinária*. Tese de Doutoramento em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Silva, M. O. E. (2001). *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: Um caminho para a integração escolar*. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em <http://.teses.usp.br>
- Silva, M. O. E. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão*, 2,33-48.
- Silva, M. O. E. (2003). A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: um Contributo para a Integração e Inclusão de Alunos com NEE no Ensino regular. In: R. Baumel (Org.) *Educação especial. Do Querer ao Fazer* São Paulo: Avercamp, pp. 53-69.
- Silva, M. O. E. (2004). *Reflectir para (Re)Construir Práticas*. Revista Lusófona de Educação. N.º4, 51-60.
- Silva, M. O. E. (2007). *Inclusão: Concepções e práticas nos últimos dez anos- relato de uma Experiência*. Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: IIIº Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, 1 e 2 de outubro.
- Silva, S. (2008). *Atitudes da comunidade escolar face à inclusão de alunos com deficiência: estudo exploratório das atitudes dos professores de educação física*

*face ao ensino de alunos com deficiência motora*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação n.º 13, pp. 135-153.

Siraj-Blatchford, I. (coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora, Lda. Coleção Educação Hoje.

SCAA e DfEE (1996). *Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education*. London: DfEE e SCAA. In: Siraj-Blatchford, I. (coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora, Lda. Coleção Educação Hoje, pp. 97.

Sobral, M. L. (2008). Artigo: *A influência da afetividade no ambiente pedagógico*. Disponível em <<http://veterinariosnodiva.com.br/books/afetividade-ambiente-pedagogico.pdf>> [Consultado em 14/04/2010].

Scruggs, T. & Mastropieri, A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), pp. 59-74.

Shaw, M. E. & Wright, J. M. (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. New York: McGraw-Hill.

Snyder, M. (2010). Teachers' perceptions of students' needs for family counseling and attitudes toward schoolbased family counseling. *Special Education. Exceptional Children*, 55, pp. 559-564.

Stainback, S. & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, pp. 102-111.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed

Shulman, L. (1998). Disciplines of inquiry in education: an overview. In: R. Jaeger. *Complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association, pp. 3-17.

Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor na sala de aula*. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas.

Tassoni, E. C. M. (2008). *A dinâmica interativa na sala de aula: As manifestações afetivas no processo de escolarização*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437229&opt=1>>. [Consultado 10/08/2012].

Tagliaferro, A. R. (2003). *Um professor inesquecível: a constituição de uma memória coletiva*. Monografia de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas.

Teodoro, A. (1998). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

Temponi, S. I. (1997). *Quem sou eu? O adolescente por ele mesmo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

Triviños, A. (1992). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Torre, S. de la (1995). *Innovación en el contexto actual de la reforma*. Educar, 19, pp. 7-18.

Tognetta, L. R. P. & Assis, O. Z. M. (2006). *A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade*. Educação e Pesquisa. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. V. 32, nº1, jan/abril. 2006 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a04v32n1.pdf>>. [Consultado 19/03/2011].

- Thurstone, L. L. (1982). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 29-54.
- Triandis, J. L., Adamopoulos, J. & Brinberg, D. (1986). Perspectives and Issues in the Study of Attitudes. In: R. L. Jones (Ed.). *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, pp. 21-40.
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: *acesso e qualidade*. Paris: Edições UNESCO. Disponível em <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>. [Consultado em 26/01/2011].
- Ventura, M. F. (2009). *O Professor e a Escola Inclusiva: contributos psico-sociais*. Tese de Doutoramento em Psicologia na especialidade de Psicologia Social. Universidade Aberta.
- Villalón, M.; Suzuki, E.; Herrera, M.O. & Mathiesen, M.H. (2002). *Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective*. *International Journal of Early Years Education*, V.10, nº1, pp. 49-59.
- Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: 2ª ed. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Weber, M. R. & Aviz, D. S. (2006). *A afetividade na aprendizagem: a importância do educador, da família, da escola e o papel da afetividade na alfabetização*. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol. 3, nº 9, p.135-138, jul-dez.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## LEGISLAÇÃO:

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, (*Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*), *Diário da Republica – I Série – A*, n.º 34, p.670 – 673.

Decreto-Lei n.º 240/2001, (*perfil geral de desempenho dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico*). *Diário da Republica – I Série – A*, n.º 201, p. 5569- 5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001, (*perfil específico de desempenho dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico*), *Diário da República – I Série – A*, n.º 201, p. 5572-5575.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto revogada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, (*Novo regime jurídico do Regime Educativo Especial*), *Diário da Republica, I Série*, n.º4, p. 154-164

Decreto Regulamentar Regional n.º17/2001/A de 29 de novembro de 2001, (*Estatuto dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar*). *Diário da República- I Série-B* n.º277, p. 7585-7594.

Decreto Legislativo Regional n.º15/2006/A de 7 de abril (*Regime Jurídico da Educação Especial e do Apoio Educativo. Região Autónoma dos Açores*), *Diário da republica – I Série – A*, n.º70, pp. 2685-2694.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, (*Lei de Bases do Sistema Educativo*) revogada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, (*Lei de Bases do Sistema Educativo*).

Portaria n.º 1/2002 de 3 de Janeiro, (*Aprovação das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar na Região Autónoma dos Açores*), *Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores – I Série – n.º1*, p. 17-21.