

# Orquestrando horizontes (s)em espaços inclusivos

Sara Bahia

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia

## Introdução

Mais do que um dever cívico, moral e ético, a educação inclusiva deveria ser um imperativo categórico<sup>1</sup>. Segundo a UNESCO (2005) trata-se de um sistema com o potencial de capacitar todas as pessoas, sem exceção, de ferramentas que lhes permitam utilizar os recursos das sociedades e adquirir as habilidades necessárias para tomarem as suas próprias decisões e moldarem o seu próprio destino. Em boa verdade, a educação inclusiva tem sido um movimento global com múltiplos rostos em contextos locais (e.g. Artiles, Kozleski, Osher, & Ortiz, 2010), que se refere hoje à educação para todos e não apenas para os que têm necessidades educativas específicas. Esta mudança de paradigma implica a mudança de ideais e políticas ao nível da aprendizagem, comunidade, identidade e pertença (Thomas, 2013). Sendo a inclusão absolutamente necessária na contemporaneidade, nenhum educador deverá abdicar dos seus princípios e todos deverão diligenciar os meios para que esta seja implantada nos diversos contextos educativos.

Não obstante os esforços de muitos governos e estudiosos de todo o mundo, as práticas inclusivas ainda não constituem uma realidade aplicada a todos os contextos educativos (e.g. Tomlinson, 2015, Morgado, 2009). Em Portugal, como um pouco por todo o mundo, as barreiras à plena inclusão de crianças e jovens em contextos de educação formal e não formal persistem (e.g. Düring, 2006, Rodrigues, 2006). São múltiplos os exemplos de exclusão e de discriminação que mostram que a equidade<sup>2</sup> continua ainda a ser uma finalidade educacional sem tradução numa prática universal. A razão de ser da educação inclusiva foi a

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por Immanuel Kant, na sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* de 1785, descreve um mandamento moral que prescreve uma acção como absolutamente necessária, sem referência a nenhuma condição e sem a subordinar a nenhum outro fim a não ser a sua natureza ética universal.

<sup>2</sup> A equidade consiste na preocupação da sociedade democrática pela igualdade e justiça social e no respeito pelas oportunidades, acesso e resultados da educação para todos, banindo os obstáculos à igualdade e eliminando as práticas discriminatórias (MEY, 2003)

consciencialização de que alguns alunos eram excluídos da e na escola. Paradoxalmente, falar hoje em inclusão é também analisar a exclusão de forma a contribuir para a aspiração a uma educação para todos, através da descoberta das forças que trabalham contra a presença, participação e aprendizagem de alguns alunos nas escolas regulares (Kearney, 2011).

O que falha na persecução da finalidade da educação inclusiva e da luta contra a exclusão? Porque é que tantos alunos ainda são excluídos do acesso à educação, no sentido mais amplo e também mais confinado do termo? O que se deve procurar modificar para que horizontes e espaços pedagógico se tornem plenamente inclusivos?

O presente ensaio procura mostrar os impedimentos à persecução de uma prática inclusiva generalizada que decorrem das teorias psicológicas e propor algumas mudanças que permitam implementar horizontes e espaços mais inclusivos. A reflexão procura, num primeiro momento, discutir o fosso existente entre o pensamento reflectido nos discursos acerca dos valores e a acção prática que nem sempre espelha as crenças, ou seja, explicar porque nem sempre os horizontes se reflectem em espaços de produção dos discursos. O segundo momento procura reflectir sobre as características humanas que conduzem à construção de espaços consonantes com as crenças, atitudes e valores e tem por objectivo explicar o que impede os espaços escolares de serem mais inclusivos. O terceiro momento procura exemplificar o que é necessário modificar para se criar um espaço para todos os alunos na escola. Adoptando uma perspectiva sistémica, entende-se que os agentes de mudança são todos os actores no cenário educativo: políticos e legisladores, a comunidade educativa, as equipas educativas, os professores, e todos os alunos da escola, incluindo os alunos com necessidades educativas específicas.

### **Sobre os horizontes...**

A contradição entre a legislação, os relatórios e os discursos acerca da inclusão e as práticas nas escolas ainda pouco inclusivas é recorrente e universalmente alvo de análise crítica (e.g. Rodrigues, 2006, Watkins, 2007). Esta contradição espelha uma dicotomia entre o pensamento e a acção humana. A explicação para este tipo de contradição reside no próprio comportamento humano: este depende de modos de pensar e de sentir, bem como da vontade e do impulso para agir, ou seja, a acção humana é determinada por aquilo que as pessoas pensam,

acreditam e sentem (Bandura, 1986). Acima de tudo o que nos move é a emoção – ou não tivesse esta palavra na sua origem a ideia de “movere”. Na base desta dinâmica encontra-se a assunção de que o desenvolvimento humano, tal como a aprendizagem, é um jogo de orquestração entre percepções, cognições, afectos, atitudes, crenças, motivações, valores e conhecimentos. Desta premissa decorre a ideia de que qualquer acção interveniente na educação é influenciada pelas representações e preocupações dos actores acerca das questões cívicas, morais e éticas e das finalidades da educação (e da vida), bem como pelas crenças, atitudes e sentimentos suscitados nos diversos contextos educacionais durante as interacções que aí se estabelecem (e.g. Visser, 1997). O espaço onde as relações pedagógicas se movem é tanto mais inclusivo quanto mais os parceiros da relação pedagógica acreditam e vivem a equidade. Os dias de hoje assistem, porém, a reformas educativas assentes na competição e na desconfiança (Sahlberg, 2012), ao serviço dos governos e da indústria (Etzkowitz, 2004). A imposição da responsabilização dos professores e das escolas e o ênfase excessivo na avaliação e na quantificação relegam para segundo plano o que verdadeiramente importa em termos de educação: a transformação de quem aprende a partir de uma base relacional (e. g. Biesta, 2015).

A consistência entre pensamento e acção constitui apenas uma das dimensões da complexa prática de acções éticas e morais (e.g. Lourenço, 2005, Rest, 1983). O julgamento acerca das questões da moralidade e da ética nem sempre conduz a uma acção consistente com o pensamento (e.g. Kohlberg, 1984, Sallzstein, 1994), isto é, apesar de se acreditar nos princípios e valores subjacentes à inclusão, a prática pode não ser (totalmente) inclusiva. Entre crenças, convicções e atitudes e uma prática sustentável encontram-se variáveis motivacionais e emocionais que interferem na consistência entre pensamento e acção. O papel da motivação na passagem do raciocínio ao comportamento parece ser também determinante no caso das questões morais (Blasi, 1983). Em termos concretos, uma importante fonte de motivação é a expectativa de sucesso, determinada pela força da crença de auto-eficácia e que acaba por ser mais importante do que a própria acção (Bandura, 1986). O agenciamento humano é mediado pela eficácia percebida e produz como efeito a possibilidade de escolha de uma acção, a capacidade de resistência à adversidade, um rendimento elevado e a consistência em termos de padrões de acção. Nesta lógica, a constatação de que é possível a prática inclusiva em contextos educativos motiva novas práticas e dissemina horizontes

e espaços inclusivos de modo a permitir a sua subsequente e necessária prática de uma avaliação eficaz condicente à mudança fundamentada. Por outro lado, a importância da dimensão afectiva dos educadores na implementação de práticas inclusivas não deve ser menosprezada (e.g. Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009). A ausência de emoção pode destruir a racionalidade (Damásio, 1999) e a sua exclusão do pensamento e da acção pode constituir um sério obstáculo à inclusão. Nesta lógica, o pensamento e a prática inclusiva devem equacionar o reconhecimento de padrões emocionais, o seu julgamento e a sua demonstração de modo a favorecer a capacidade de regulação emocional que permite modular, controlar ou reduzir a características temporais e a intensidade das emoções (Saarni & Crowley, 1990) vividas na persecução dos princípios da inclusão. Reconhecer e compreender as emoções e os sentimentos envolvidos na implementação da inclusão por parte de todos os parceiros é o primeiro passo para a internalização dessas mesmas emoções e sua transformação em energia motivadora de mudança. A finalidade da educação pode ser, assim, perspectivada como um apoio ao desenvolvimento integral do aluno através do processo de ensino e de aprendizagem e do estabelecimento de uma relação pedagógica forte, de forma a satisfazer as três necessidades universais sistematizadas por Ryan e Deci (2000) na sua teoria da autodeterminação: autonomia, competência e relações interpessoais. Por seu turno, o desenvolvimento do saber fazer, e do saber ser, saber ver e saber estar, que constituem as grandes finalidades da educação (e.g. Delors, 1996), depende do desenvolvimento de uma série de variáveis pessoais e ambientais. De entre as variáveis pessoais encontram-se a motivação (necessidades, valores, interesses), a volição (concentração, perseverança) e a personalidade (temperamento, traços), de entre as variáveis ambientais encontram-se o meio físico e social envolvente, as actividades e programas e os incentivos e recompensadores (Gagné, 2016). É a consonância de todas estas variáveis envolvidas em todos os agentes educativos que permite orquestrar o desenvolvimento de espaços e de vivências mais inclusivos.

### **Sobre os espaços...**

As crenças, as atitudes, as preocupações, as motivações e os sentimentos de dirigentes, professores e alunos acerca da inclusão determinam a prática da equidade nos diversos contextos educativos, em particular o tipo de orquestração entre os vários factores. Tal como o desenvolvimento humano, o acto

pedagógico pode ser perspectivado como uma orquestração de múltiplos factores. As actuações dos compositores, maestros, instrumentos e músicos só resultam numa sinfonia se houver sintonia entre todos. A orquestração melódica é tanto mais conseguida, quanto maior a harmonia entre crenças e competências de todos os intervenientes. Como explicita Bandura (1986), a passagem à acção depende da confluência de factores de índole cognitiva (crenças, atitudes), reflexiva (preocupações, pensamento crítico), regulatória (compreensão e controle emocional) e também vicariante (pensamentos e acções dos outros). Nesta acepção, a disseminação de espaços plenamente inclusivos depende de dois tipos de percepções: a percepção das preocupações dos actores educativos e a percepção dos exemplos de boas práticas. Tendo estas noções como pano de fundo, a viabilidade da inclusão depende da atenção política dada às preocupações dos educadores na aplicação dos princípios da inclusão (e.g. Stoler, 1992), o que proporciona o suporte emocional necessário à sua continuidade. Para além disso, a motivação para a acção e a sua manutenção dependem da percepção da eficácia da actuação do educador e de outras experiências vicariantes. Neste sentido, os estudos de caso sobre as práticas escolares e comunitárias que conseguiram uma aplicação dos princípios inclusivos devem ser disseminadas e analisadas (Ainscow, Goldrick & Miles, 2008). A divulgação e análise das práticas plenamente inclusivas, a par do aprofundamento dos referenciais teóricos que as sustentam e da análise crítica dos pressupostos subjacentes, possibilitam o conhecimento de novas composições, instrumentos e batutas que permitem orquestrar melodias harmónicas para todos. Contudo, a mera partilha de experiências práticas, debates e reflexões não basta. É preciso que a eficácia dessas práticas seja analisada, avaliada, interpretada, julgada e discutida de acordo com critérios que incluam as dimensões comportamentais, cognitivas, motivacionais e sócio-emocionais, bem como a adequação aos objectivos e aos contextos (e.g. Bahia & Janeiro, 2008). A construção de critérios que permitam a avaliação da eficácia das práticas inclusivas e que proporcionem dados qualitativos sobre as possibilidades da sua replicação em diferentes contextos possibilita um espaço de reflexão determinante na persecução das metas da inclusão (Ainscow et al., 2008). A criação de um espaço que junte estratégias de intervenção que permitam a satisfação das necessidades da comunidade educativa, bem como dos critérios de realização pessoal de todos os envolvidos, constitui, assim, uma forma viável de identificar os factores

facilitadores da educação inclusiva.

### **Sobre a orquestração...**

A harmonia de uma orquestra depende da interiorização de padrões a partir da qual cada um dos membros contribui individualmente para o todo melódico. Neste sentido, a inclusão depende do contributo diferenciado de cada um dos actores do cenário educacional. A perspectiva sistémica defende que todos os sistemas possuem subsistemas integrados e relacionados de forma circular e dinâmica (Schaffer, 1996) e que a dinâmica estabelecida entre os elementos dos sistemas entre si e em relação ao exterior implica um processo de adaptação constante e procura de equilíbrio.

Qualquer tentativa de equilíbrio conduz inevitavelmente a uma constante estruturação e reestruturação. O que move essas equilibrações<sup>3</sup> são as constantes perturbações com que o sistema se depara, quer por conflito, quer por lacunas, e que conduzem a construções compensatórias que buscam outro equilíbrio adaptativo, melhor do que o anterior (Piaget, 1977). Neste sentido, são determinantes todas as perturbações no sistema que advenham da reflexão, do confronto com exemplos de experiências eficientes, da discussão da prática, das reestruturações legislativas e também da tomada de consciência do fosso entre teoria e prática. O conflito entre a ideia e a prática da inclusão está presente no panorama actual e algumas dessas lacunas estão documentadas. Como em qualquer sistema, a perturbação exige novas reconstruções a partir de mudanças a múltiplos níveis. No entanto, os sistemas humanos dependem também das pessoas que os compõem. Para elas, as perturbações são sentidas sob uma paleta emocional e motivacional intensa, que gera novas construções, reelaborações e reestruturações. Ao nível da comunidade educativa e ao nível dos agentes educativos, nomeadamente, educadores e alunos, a mudança é inevitável e a procura de um equilíbrio estruturante constitui a força motivadora dos vários elementos do sistema. No caso concreto da inclusão de alunos diferentes, o equilíbrio pode gerar alguma tensão devido à sua novidade. A perturbação dos subsistemas é natural e pode ser motivadora de um equilíbrio adaptativo, melhor do que o anterior, e capaz de alargar horizontes e converter espaços.

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Jean Piaget para descrever o processo de adaptação comum a todos os sistemas que permite compensar as perturbações a que são expostos (e.g. Piaget, 1977).

Mais do que visar a superação de algumas das dificuldades com que alguns alunos se deparam no seu quotidiano, a prática inclusiva deve aceitar e respeitar as suas especificidades e procurar contorná-las de forma a conseguir que os alunos atinjam objectivos adequados às suas características. O estabelecimento de metas claras ajustadas às particularidades dos alunos parte de um diagnóstico psicológico diferencial que permite reconhecer as características que podem ser desenvolvidas, delimitar expectativas e especificar ritmos, métodos e planos de trabalho inteligíveis, acessíveis e, como tal, alcançáveis. Uma das condições desta especificação inclui o conhecimento das particularidades que estes alunos apresentam. Ignorar as especificidades e conseqüentemente as dificuldades e as limitações constitui um forte impedimento ao seu desenvolvimento enquanto alunos, mas acima de tudo enquanto pessoas. A investigação em educação mostra que, não obstante a sua diferença, muitos alunos adquirem uma série de competências práticas e sociais, frequentemente excedendo as expectativas iniciais (e.g. Robinson, Zigler & Gallagher, 2000). A descrição de estudos de caso sobre práticas inclusivas permite avaliar a sua eficácia de forma a melhorá-las e compreender os contextos em que podem ou devem ser aplicadas.

Recorrentemente, os motores de desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes centram-se em duas componentes da persecução do dever cívico, moral e ético: o pensamento e a acção, ou seja, por um lado, as crenças e atitudes e, por outro, as práticas e estratégias implementadas. Deste modo, o primeiro elemento de uma vivência inclusiva prende-se com o enraizamento de um conjunto de crenças decorrentes da investigação psicológica e educacional, nomeadamente:

1. Crença na educabilidade - A ideia de que todos podem aprender (Vygotsky, 1962, Bruner, 1960) é condição *sine qua non* para a prática da inclusão,
2. Crença na autonomia - Não basta interiorizar que todos podem aprender, mas sim compreender que todos podem aprender a ajudar-se a si próprios (Howley, Howley & Pendarvis, 1995), pois esta constitui uma premissa fundamental para a persecução de uma das necessidades humanas universais conducentes à autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) - a autonomia,
3. Crença no respeito pelas características pessoais de cada um - Só rejeitando a “negação” da diferença (Banks, 2003), ou seja, só aceitando e valorizando a individualidade de cada pessoa, aceitando-a por aquilo que ela é e não por aquilo que ela consegue ou não fazer, é que se pode ser plenamente inclusivo.

O segundo elemento que promove a inclusão é a ideia de que a instrução deve

ser diferenciada. Na medida em que somos todos diferentes, não podemos homogeneizar. O acesso à aprendizagem é um direito imperativo, e como ninguém aprende da mesma forma, é necessário diferenciar estratégias. A sua aplicação implica a interiorização de um outro conjunto de crenças:

4. Crença na perseverança - A motivação intrínseca reflecte-se num envolvimento activo na tarefa (Deci & Ryan, 1995) e como tal, educador e aluno, bem como todos os outros intervenientes na acção educativa, devem estar envolvidos nas práticas inclusivas,

5. Crença na apropriação individualizada do conhecimento - Para muitos alunos as imagens, em articular, as visuais são facilitadoras da interiorização de conceitos (Moss, Hay, Deppeler, Astley & Pattison, 2007). Para outros, o recurso à manipulação também se revela um motor de compreensão relevante. Para outros, ainda, a memorização remota e a autoverbalização constituem importantes recursos pedagógicos. Independentemente do meio que facilita a descoberta e a apropriação

individual do conhecimento todos os alunos devem ter oportunidade de compreender e depois de expressar o conhecimento aprendido com base em diferentes modos de representação (Powell, 1994),

6. Desejo de competência - Factor de motivação intrínseca (Bruner, 1960), o desejo de competência constitui uma necessidade humana universal (Ryan & Deci, 2000) cuja satisfação se revela fundamental para todos. As oportunidades de reforço e de reconhecimento funcionam como motores de desenvolvimento do sentido de competência próprio, a par da percepção de auto-eficácia.

### **Sobre a mudança...**

Em educação, a (re)criação possibilita a interiorização do novo (Piaget, 1972). O jogo de orquestração que permite o desenvolvimento de todos os alunos depende, por isso, da recriação de novos sistemas de apoio. Novos espaços inclusivos só poderão surgir se se incentivarem constantes recriações, reconstruções e mudanças de curso de acção. Sabendo que estas dependem das crenças pessoais de eficácia (Bandura, 1986), todos os debates, reflexões, exemplos e formas de reconhecimento são meios de tornar a educação inclusiva um imperativo categórico e de estreitar a distância entre a teoria da legislação e discursos acerca da inclusão e a prática nas escolas.

Até aos dias de hoje a inclusão tem sido trabalhada com base em dois grandes



domínios: o da diferença, um domínio mais amplo no qual se integram as necessidades educativas específicas, e o da justiça social, um domínio ainda mais amplo que remete para todos os que de alguma forma não usufruem plenamente dos direitos sociais a que todos devemos aceder. Contudo, cada vez mais a inclusão inclui – ou deverá doravante incluir – outras facetas da vida e partir da vivência escolar como a comunidade, o capital social, a igualdade de participação e o respeito (Thomas, 2013).

Por fim, sabemos que a base da alienação e da exclusão que muitos alunos experimentam é a ideia de comparação à qual subjaz a ideia de capacidade (Thomas, 2013). Contudo, esta crença é um dos epifenómenos que surgem a partir das classificações e da hierarquização que sustentam a comparação e a competição entre pessoas (e.g. Sahlberg, 2012, Thomas, 2013). Talvez por isso, Ferri (2016) considera que é premente deixarmos de falar em “dificuldade” ou “deficiência”. De facto, a educação inclusiva deve considerar não só a equidade como as desigualdades relacionais motivadas por uma enorme diversidade de factores. As percepções de “dificuldade” ou “deficiência” são construídas a partir de discursos de comparação, de normalidade e anormalidade, de sucesso e fracasso, de funcional e disfuncional (e.g. Thomas, 2013). Precisamos de fazer um exame crítico para compreender quantas das nossas práticas actuais continuam a criar formas de injustiça e de exclusão social. Como argumenta Linton (2006), a própria “educação especial não é uma solução para o “problema” de “deficiência”, é, sim, o problema. Daí o imperativo de se interromper o cerne contemporâneo da exclusão educacional (Waitoller & Thorius, 2015).

### **Referências Bibliográficas**

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & Miles, S. (2008). *Equity in Education: Responding to Context* Centre for Equity in Education. Manchester: Centre for Equity in Education.

Artiles, A. J., Kozleski, E., Trent, S., Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968-2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76, 279-299.

Bahia, S. & Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 35-42

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Banks, M. E. (2003). Disability in the Family: A Life Span Perspective. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(4), 367-384.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1), 75-87.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretic perspective. *Developmental Review*, 3, 179-210.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press
- Damásio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Delors, J. (1996): Prefácio: A educação ou a utopia necessária. In Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (Eds.). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 11-30). Porto: Asa.
- Düring, I. (Ed.). (2006). *Disability in Development: experiences in inclusive practices*. Lyon: Handicap International.
- Etzkowitz, H. (2004). The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal of Technology and Globalization*, 1(1), 64-77.
- Ferri, B. (2016). Inclusion for the 21st Century: Why We Need Disabilities Studies in Education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, III (2), 11-22.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209

- Gagné, F. (2016). From Genes to Talent: the DMGT/CMTD. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, J. M.M & S. Bahia. *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento*. (pp. 13-36). Curitiba: Juruá Editora.
- Howley, C. B., Howley, A. & Pendarvis, E. (1995). *Out of Our Minds: Anti-Intellectualism and Talent Development in American Schooling*. NY: Teachers College Press.
- Kant, I. (1785). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Acedido em 15 de Abril de 2009 em <http://www.consciencia.org/kantfundamentacao.shtml>
- Kearney, A. (2011). *Exclusion from and within school: Issues and solutions*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: Moral stages and the life cycle*. San Francisco: Harper & Row.
- Linton, S. (2006). *My body politic*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lourenço, O. (2005). Do raciocínio moral à educação para a justiça. In G. L. Miranda & S. Bahia. *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp.72-92). Lisboa: Relógio d' Água Editores.
- MEY (2003). *Diversity and equity in education, an action plan for ethnocultural equity*. Manitoba, Canada: Manitoba Education and Youth, School Programs Division.
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 104-117). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd)-Universidade Minho.
- Moss, J., Hay, T., Deppler, J., Astley, L., & Pattison, K. (2007) Student researchers in the middle: using visual images to make sense of inclusive education, Special Issue: International Images of Inclusion, *Journal of Research in Special Education Needs (JORSEN)* 7(1). 46-54.
- Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation ? : comprendre, c'est inventer*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: D. Quixote.

Powell, M. C. (1994). On Creativity and Social Change. *Journal of Creative Behavior*, 28 (1). 21-32.

Rest, J. (1983). Morality. In J. Flavell & E. Markman (Eds.), *Manual of child psychology*. Vol 3: Cognitive development (pp. 556-629). New York: Wiley.

Robinson, N., Zigler, E., & Gallagher, J. (2000). Two tails of the normal Curve. Similarities and Differences in the Study of Mental Retardation and Giftedness. *American Psychologist* 2000, 55(12): 1413-1424

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus Editorial.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Saltzstein, H. D. (1994). The relation between moral judgment and behavior: A social-cognitive and decision-making analysis. *Human Development*, 37, 299-312.

Saarni, C., & Crowley, M. (1990). The development of emotion regulation: effects on emotional state and expression. In E. A. Blechman (Org.), *Emotions and the family: for better or for worse* (pp. 53-74). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sahlberg, P. 2012. A Model Lesson. Finland shows us how equal opportunity looks like. *American Educator*, 36(2), 20-27.

Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. UK: Blackwell Publishers.

Stoler, R. D. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms. *The Clearing House*, 66(1), 60-62.

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.

Tomlinson, S. (2015). Is a sociology of special and inclusive education possible? *Educational Review*, 67 (3), 273-281, DOI: 10.1080/00131911.2015.1021764

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Paris.

Visser, J. (1997). Differentiation - Enhancing the quality of teaching and learning. *REACH: Journal of Special Education in Ireland*, 10 (2), 31-41.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT.

Waitoller, F. R., Thorius, K. K. (2015). Playing hopscotch in inclusive education reform: examining promises and limitations of policy and practice in the US. *Support for Learning*, 30(1), 23-41.

Watkins, A. (Ed.) (2007). *Processos de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.