

Nélia Medeiros Machado

**A Formação dos Educadores de Infância e a Inclusão de Crianças com
Trissomia 21 no Jardim de Infância**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, Outubro de 2012

Nélia Medeiros Machado

**A Formação dos Educadores de Infância e a Inclusão de Crianças com
Trissomia 21 no Jardim de Infância**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, Outubro de 2012

Nélia Medeiros Machado

**A Formação dos Educadores de Infância e a Inclusão de Crianças com
Trissomia 21 no Jardim de Infância**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Dissertação apresentada à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação:
Educação Especial, sob a orientação da:

Orientadora: **Prof.^a Doutora Isabel Pereira Pinto**

Co-Orientadora: **Mestre Luísa Saavedra**

Porto, Outubro de 2012

Resumo

Tendo presente que o princípio da escola inclusiva consiste em dar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todas as crianças devendo, as escolas ajustar-se às suas problemáticas e a cada especificidade, neste estudo o problema centra-se em torno da formação dos educadores de infância e a inclusão de crianças com Trissomia 21 no jardim de infância. Muitos educadores são deparados com crianças com esta síndrome incluídas nas suas salas e, muitas vezes, não se percebem como preparados para dar as respostas educativas adequadas à sua problemática podendo, dificultar o desenvolvimento das suas potencialidades. Pretende-se, assim, com este estudo analisar a relação existente entre a formação dos educadores de infância e a inclusão das crianças com Trissomia 21 no jardim de infância. Para o efeito, utilizou-se uma investigação do tipo qualitativo e quantitativo, em que através de uma entrevista semi-estruturada com questões abertas e fechadas, entrevistou-se 40 educadores de infância titulares de turma que leccionam na ilha de São Miguel na rede pública e privada que têm, actualmente ou que já tiveram em anos lectivos anteriores nas suas salas de jardim de infância crianças com Trissomia 21. Para a análise da informação recolhida utilizou-se a técnica de análise de conteúdo e quantificou-se os dados obtidos através da análise de ocorrências. Segundo os resultados constatou-se que a falta de formação dos educadores de infância é um dos grandes entraves à inclusão. Esses profissionais da educação anseiam por ter mais formação na área da Educação Especial, tanto na formação inicial como na contínua, para combaterem os receios, os medos, as inseguranças e as frustrações ao lidarem com essas crianças e, para se sentirem melhor preparados para desenvolverem estratégias adequadas durante a sua intervenção. Como medidas sugeridas, propõe-se aos estabelecimentos de Ensino Superior a alteração dos currículos dos cursos de educadores de infância, incutindo uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais em cada ano do curso, abrangendo também uma vertente prática para uma melhor preparação e contacto directo com essas crianças. Para além da formação inicial, sugere-se também mais formação ao nível da formação contínua. Assim, alerta-se aos centros de formação que incluem mais formações nessa área, mas que estas abordem e aprofundem cada tipo de deficiência, apresentando as suas características e estratégias de intervenção.

Palavras-chave: Formação de educadores de infância, inclusão, Trissomia 21, Jardim de infância.

Abstract

Considering that the first principle of an inclusive school is giving the same opportunities for every single child, schools must adjust to the specifics of children with Down Syndrome in kinder gardens. The main focus in this study is the lack of proper formation of kinder garden teachers and the inclusion of Down Syndrome children in schools. Many teachers have children in their classrooms with that syndrome and are not prepared to answer to their problematic and this could difficult the development of their potentialities. This work analyzes the relation between kinder garden teachers training and the inclusion of children with Down Syndrome. For this purpose, it is used qualitative and quantitative research, wherein through a structured interview with open and closed questions, it was interviewed 40 kinder garden teachers that are working in public and privates schools in São Miguel, who have or had children with Down Syndrome on their classrooms. For the analysis of the information it is considered the content of the interviews and quantified the data obtained by analyzing the occurrence. According to the results obtained by analyzing the material of the interviews, it is obvious that the lack of training is one of the major obstacles to the inclusion. The kinder garden teachers want more training in Special Education to help deal with their fears, insecurities and frustrations when they labor day by day with children with Down Syndrome. As suggested measures, it is proposed to Universities to change the Kinder garden course curriculum, including a special needs major in each year of the course, also including the direct contact with children with Down Syndrome during the training. It is also suggested to implement a continuous formation during the teaching career. Concluding, it is important to include more training in the special needs area to give kinder garden teachers the instruments to help include Down Syndrome children in the Educational Community.

Key Words: Kinder garden teachers training, inclusion, Down Syndrome, kinder garden.

"A maior limitação para que os portadores de Síndrome de Down se tornem adultos integrados, produtivos, felizes e independentes não é imposta pela genética, mas sim pela sociedade".

Cláudia Werneck

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação:

À Prof.^a Doutora Isabel Pereira Pinto, como tutora desta tese contribuiu de uma forma valiosa para algumas tomadas de decisão importantes, pela sua dedicação, empenho e disponibilidade, pela sua transmissão de conhecimentos através de críticas construtivas e enriquecedoras.

À Prof.^a Doutora Luísa Saavedra, como co-tutora contribuiu com a sua amabilidade e com estímulo constante, pela sua dedicação, empenho, pela incansável disponibilidade prestada e preciosa ajuda na elaboração deste trabalho.

À Prof.^a Fátima Paiva Coelho, pela disponibilidade demonstrada em ajudar sempre que necessário.

Às Educadoras de Infância que integraram o grupo desta pesquisa, que com a sua simpatia e gentileza disponibilizaram o seu tempo, contribuindo de forma preciosa, pois sem elas não teria sido possível a realização deste estudo. A minha estima e gratidão!

À Direcção Regional da Educação e Formação dos Açores por autorizar a realização deste estudo nas Unidades Orgânicas solicitadas.

À minha amiga Vera, pela amizade, pelo apoio e pelas preciosas palavras de encorajamento e de força ao longo desta caminhada.

Ao meu irmão Pedro e à minha cunhada Tânia pelo carinho, amizade e compreensão nos momentos da minha ausência.

Ao meu sobrinho Telmo, pelo carinho e pelo tempo que não tive para ele.

Aos meus pais Berta e Silvino, a quem tudo devo pelo que sou hoje, pelo apoio em todas as minhas decisões, pela ajuda, pela força e pelas palavras de incentivo e

encorajamento nos momentos mais difíceis deste percurso. Obrigada por compreenderem e suportarem a minha ausência em tantos momentos...

Por último e, em particular, ao meu marido Bruno, pelo companheirismo, pela ajuda, pelo apoio incondicional, pela força encontrada nas suas palavras de estímulo e persistência, pela sua paciência, pela compreensão na definição de prioridades e por tudo o mais que não cabe em palavras... O meu muito obrigada por tudo!

A todos o meu profundo reconhecimento!

Índice

• Resumo	v
• Summary	vi
• Dedicatória	vii
• Agradecimentos	viii
• Índice	x
• Índice de gráficos	xiii
• Índice de quadros	xiv
• Índice de abreviaturas	xv
• Introdução	1

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. A perspectiva histórica da Educação Especial	4
1.1. Da exclusão à segregação	4
1.2. Da segregação à integração	5
1.3. A integração	6
1.4. A inclusão	8
2. A Formação dos Educadores de Infância	13
2.1. Necessidade de formação	13
2.2. Formação Inicial	17
2.3. Formação Contínua	20
2.4. Formação Especializada	23
3. As crianças com Trissomia 21	26
3.1. A história da Trissomia 21	26
3.2. Etiologia	27
3.3. Tipos de Trissomia 21	28

3.3.1. Trissomia homogénea	29
3.3.2. Mosaicismo	29
3.3.3. Translocação	30
3.4. Causas possíveis	30
3.5. Prevenção/Diagnóstico Pré-natal	32
3.5.1. Técnicas para o diagnóstico Pré-natal	33
3.5.1.1. Amniocentese	33
3.5.1.2. Amostra de vilosidades cariónicas	33
3.5.1.3. Cordocentese	34
3.6. Características típicas das crianças com Trissomia 21	34
3.6.1. Características físicas	34
3.7. Desenvolvimento e funcionamento cognitivo	37
3.7.1. Características cognitivas	38
3.8. Intervenção educativa	43
3.8.1. Áreas de intervenção	44
3.9. Problemas de saúde associados à Trissomia 21	50
4. Organização e funcionamento do Jardim de infância	51

Capítulo II – Metodologia

1. Justificação da problemática	56
2. Objectivos	59
3. Hipóteses de investigação	59
4. Metodologia do estudo – qualitativa e quantitativa	60
5. Participantes	63
6. Material	68
7. Procedimentos	71

Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. Apresentação, análise e discussão dos resultados	74
• Conclusão	100
• Bibliografia	107
• Anexos	117

Índice Gráficos

Gráf. 1 - Caracterização da amostra em função do género	64
Gráf. 2 - Caracterização da amostra em função da idade	64
Gráf. 3 - Caracterização da amostra em função das habilitações académicas	65
Gráf. 4 - Caracterização da amostra em função do tempo de serviço	66
Gráf. 5 - Caracterização da amostra em função da situação profissional	67
Gráf. 6 - Caracterização da amostra em função dos estabelecimentos de Ensino Superior onde se formaram	68

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização da amostra em função da idade	65
Quadro 2 - Caracterização da amostra em função do tempo de serviço	66
Quadro 3 - Tema 1: Formação dos Educadores de Infância	74
Quadro 4 - Tema 2: Inclusão de crianças com Trissomia 21	74
Quadro 5 – Categoria A: Formação Inicial	75
Quadro 6 - Categoria B: Formação Contínua	79
Quadro 7 - Categoria C: Necessidade de Formação em NEE	82
Quadro 8 - Categoria A: Relação existente entre os educadores de infância e as crianças com Trissomia 21	84
Quadro 9 - Categoria B: Utilização de estratégias diferenciadas	87
Quadro 10 - Categoria C: Barreiras da inclusão de crianças com Trissomia 21	89
Quadro 11 - Categoria D: Facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21	94

Índice de Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Introdução

O presente trabalho insere-se no Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial e assume como temática, a formação dos educadores de infância e a inclusão de crianças com Trissomia 21 no jardim de infância. O tema partiu da necessidade pessoal e da vivência profissional ao deparar com crianças com Necessidades Educativas Especiais, mais propriamente com Trissomia 21 numa sala de jardim de infância e as dificuldades sentidas durante a intervenção educativa junto dessas crianças, devido à falta de formação nos diferentes domínios: inicial, contínua e/ou especializada nessa área.

A partir da experiência profissional e tendo em linha de conta que o sistema escolar da actualidade exige a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas/turmas de ensino regular, considera-se este facto uma dificuldade e uma preocupação constante do educador e, assim, constituiu-se como problema deste estudo, a formação dos educadores de infância e a inclusão de crianças com Trissomia 21 no jardim de infância.

Neste contexto, surgiu o interesse e a necessidade de procurar saber se esta é também uma preocupação sentida pelos outros educadores de infância, se demonstram, igualmente, dificuldades em interagir com essas crianças, se estão preparados para exercer práticas de inclusão dentro de uma turma, e se têm ou não alguma formação nesse âmbito. Assim, o objectivo deste estudo consiste em analisar a relação existente entre a formação dos educadores de infância e a inclusão das crianças com Trissomia 21 no jardim de infância. Pretende-se também identificar se a formação do educador de infância facilita o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no jardim de infância; identificar se estes profissionais de educação estão preparados para receber uma criança com Trissomia 21 no jardim de infância e responder às suas necessidades; saber se os educadores de infância que têm ou já tiveram na sala de jardim de infância crianças com Trissomia 21 usam estratégias diferenciadas para as incluir, e identificar os factores facilitadores ou as barreiras da inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância.

Em termos estruturais, este trabalho está organizado em três partes. O capítulo I sustenta o enquadramento teórico, o capítulo II diz respeito ao estudo metodológico, e o capítulo III corresponde à apresentação, análise e discussão dos resultados.

O capítulo I apresenta todo o enquadramento teórico do trabalho, com revisão da literatura. No primeiro ponto, começa-se por abordar uma breve resenha histórica sobre a educação especial, perspectivando a opinião de alguns autores e investigadores sobre os moldes em que se processa a inclusão. No ponto dois fala-se da formação dos educadores de infância, onde se foca a opinião de alguns autores sobre a necessidade de haver mais formação na área de educação especial na formação inicial e contínua para o desenvolvimento de metodologias de intervenção adequadas, não esquecendo também a importância da formação especializada. O ponto três apresenta o enquadramento das crianças com Trissomia 21, para se conhecer melhor os portadores desta anomalia a todos os níveis e a todas as dimensões. Assim, apresenta-se uma breve história da Trissomia 21, o conceito, as causas desta anomalia, bem como as medidas de prevenção e os métodos mais utilizados no seu diagnóstico. Dá-se a conhecer também os tipos de Trissomia 21, mostra-se as características típicas destas crianças, assim como o seu desenvolvimento e funcionamento cognitivo. Apresenta-se ainda as formas de intervenção educativa nestas crianças e também alguns problemas de saúde que estão normalmente associados a esta anomalia cromossómica. O ponto quatro, consiste na organização e funcionamento do jardim de infância e o seu papel na inclusão destas crianças.

Relativamente ao capítulo II, este apresenta uma análise à vertente metodológica do trabalho de investigação. Começa-se por justificar a problemática que levará à investigação nesta área e colocar as questões que se propõem a ser investigadas. Define-se também os objectivos deste estudo, assim como as hipóteses a serem testadas. Dá-se a conhecer ainda os participantes na investigação, apresentando os seus dados biográficos e profissionais. Explicita-se o tipo de estudo e também o material utilizado para a recolha de dados e, ainda todos os procedimentos efectuados para a realização desta investigação.

O capítulo III comporta a apresentação, análise e discussão dos resultados. Após a apresentação dos resultados através de grelhas de análise de conteúdo, os dados

analisados são confrontados com as perspectivas dos autores referenciados no quadro teórico.

Por fim, na conclusão os resultados obtidos são apresentados de forma sintetizada, fazendo uma reflexão do estudo e apresentando possíveis propostas para melhorar a inclusão das crianças com Trissomia 21 no jardim de infância.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. A perspectiva histórica da Educação Especial

1.1. Da exclusão à segregação

Ao longo da História, os conceitos e práticas relativas à forma como a sociedade tem encarado as pessoas com deficiências tem sofrido profundas alterações e evoluído no decorrer dos tempos. Na Idade Antiga prevalecia políticas de extrema exclusão de crianças com deficiência da sociedade. Na Antiga Grécia, em Esparta, “crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas aos rios” (Correia, 1997, p.13).

Na Idade Média, em algumas sociedades “numerosas pessoas deficientes eram encaradas como profanadoras, criaturas de mau agoiro, perigosas para a sociedade e para elas próprias (...)”, devendo ser evitadas por todas as pessoas da sociedade (Winzer, 1993, p. 16). Foram, durante muito tempo, associadas à imagem demoníaca, a outros espíritos maléficos e a actos de feitiçaria e bruxaria sendo, por isso, perseguidas, julgadas e submetidas a práticas de exorcismo (Bautista, 1997; Correia, 1997; Pimentel, 2011).

Mais tarde, as ordens religiosas de alguns países da Europa criam os primeiros hospícios, orfanatos e albergues para abrigar as pessoas com deficiência depositando-as, indiscriminadamente, junto de delinquentes, pobres, velhos e sem qualquer tipo de condições (Bautista 1997; Leitão, 2007; Silva, 2009; Pimentel, 2011).

Nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, há uma tentativa de recuperar a criança diferente com o objectivo de a ajustar à sociedade. Dá-se, então, uma profunda transformação na vida social e mental das sociedades e as pessoas com deficiências são encaradas de outra forma. Assim, como tentativa de apoiar e dar resposta às suas incapacidades, nasce as primeiras instituições especializadas para pessoas com deficiências, embora, numa primeira fase, com carácter meramente assistencial, dando lugar a uma nova era: a Educação Especial. A partir dessa época

vários estudiosos começam a debruçar-se sobre a criança com deficiência, a fim de tentar encontrar métodos de tratamento, nos quais se destacam Esquirol, Itard, Seguin, entre outros médicos e pessoas das ciências (Correia, 1997; Silva, 2009; Bautista 1997).

No início do século XX, dá-se também o aparecimento dos primeiros testes de avaliação da inteligência criados por Alfred Binet e Théodore Simon. Os testes psicométricos eram utilizados para medir a idade mental das crianças e, aquelas que eram identificadas como mentalmente atrasadas eram separadas das outras crianças ditas normais, rotuladas e segregadas em escolas especiais, de acordo com a sua etiologia: cegos, surdos, paralisias cerebrais, deficiências mentais, etc. (Correia, 1997; Bautista, 1997; Leitão, 2007). Estas crianças ao serem colocadas de parte eram, inevitavelmente, detentoras de um estatuto desviante prevalecendo, assim, uma prática segregacionista (Correia, 1997).

1.2. Da segregação à integração

De acordo com Leitão (2007) e Silva (2009), na década de 40 houve a preocupação de criar e organizar meios educativos para alguns tipos de deficiências. No entanto, apesar dos esforços para acolher as crianças com deficiência e dar as condições necessárias a nível educativo, a educação praticada “(...) não apresentava as vantagens que era suposto ser detentora. Não havia professores especializados, espaços e equipamento adequados, as populações escolares eram excessivas para os espaços que lhes eram destinados (...)” Conselho Nacional de Educação (1999, p. 3).

As transformações sociais operadas nos períodos pós-guerra, a publicação da declaração dos direitos da Criança e dos direitos do Homem, “em que as pessoas com deficiência passam a ter os mesmos direitos e deveres de todos os cidadãos, com o direito a participação na vida social e a consequente integração escolar e profissional” (Pimentel 2011, p.13), permitiu às sociedades uma maior consciencialização por aqueles que viviam em instituições com condições precárias e inadequadas do ponto de vista educativo (Bautista, 1997). É este novo olhar das sociedades sobre si mesmas, a mudança das mentalidades a favor da integração das crianças e jovens com deficiência

nas classes regulares, que leva a um renascimento humanista na década de 60 (Correia, 1997; Pimentel, 2011).

Na década de 70, surge o conceito de *normalização* na Dinamarca e expande-se pela Europa e América do Norte. Segundo Bautista (1997, p. 29), este conceito significa aceitar a pessoa tal como ela é “com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver no máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível”. Com a proliferação deste conceito começou-se a desinstitucionalizar as crianças e jovens das escolas especiais e integrá-las em escolas regulares junto das outras crianças consideradas normais, proporcionando-lhes um programa público e gratuito de educação, de acordo com as suas características e necessidades específicas (Correia, 1997; Leitão 2007).

1.3. A integração

É com as transformações sociais operadas na década de 70, que surge mais tarde uma nova fase da educação especial: a integração. A integração escolar permite integrar crianças portadoras de deficiência em classes especiais na escola regular, tendo como prioridade a normalização da pessoa portadora de deficiência. Para Correia (1992 *cit. in* Correia, 1997, p. 19), o conceito de integração pretende que a criança seja “educada no meio menos restrito possível e de que este meio pode responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo imprescindível à superação do seu problema”. Para Birch (1974 *cit. in* Bautista, 1997, p. 29), a integração escolar tem como propósito “unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem”.

No entanto, apesar das inúmeras vantagens da integração tanto para as crianças com necessidades educativas especiais como para as ditas normais, muitos legisladores não colocaram em questão a capacidade de resposta dos professores para enfrentar a integração. Segundo Correia (1997, p. 20), do professor é esperado “que utilize estratégias e desenvolva actividades de ensino individualizado junto da criança com

NEE, mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe”. Mas será que o professor está preparado para responder a todas estas necessidades de forma adequada? De acordo com o mesmo autor, os professores do ensino regular têm dificuldades em prestar o apoio adequado a estes alunos, pois não têm a formação necessária para atender às suas necessidades educativas. Segundo vários estudos realizados, apesar da maioria dos professores concordar com a integração escolar e os seus benefícios para as crianças, sentem incapacidade ou insegurança no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas, falta de tempo para apoio individualizado e “ausência de serviços de apoio e de programas de formação para ensinar eficazmente” (íbidem).

A integração da criança com necessidades educativas especiais na escola pública materializou-se a nível internacional com a publicação da Public Law 94-142 “The Education for All Handicapped Children Act”, aprovada pelo congresso dos Estados Unidos da América em 1975. Esta lei veio alicerçar a promoção da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças com deficiências, obrigando os sistemas educativos a garantirem um pleno acesso aos programas de educação em escolas públicas e serviços de apoio para responder às suas necessidades especiais de educação (Correia, 1997; Camisão, 2004, Silva, 2009; Pimentel, 2011).

Em 1978 é publicado no Reino Unido o relatório Warnock, que introduz o conceito de *necessidades educativas especiais*. Este relatório abandona as categorizações dos tipos de deficiência existentes até então que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico e promove:

“(…) a adopção de critérios pedagógicos que permitem identificar três grandes grupos com necessidades educativas especiais: as crianças com handicaps físicos e sensoriais, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e comportamentais” (Baptista, 1999).

Segundo Correia (1997), o conceito *necessidades educativas especiais* vem dar resposta ao princípio da democratização das sociedades, assentando na “filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente, no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar”.

As primeiras integrações dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares eram realizadas em salas de apoio, para que não perturbasse o normal funcionamento da turma do ensino regular. A partir da década de 80, com o reconhecimento do direito à igualdade de oportunidades a nível físico, funcional e social, as intervenções deixaram de ser centradas nestes alunos passando a centrar-se na escola. Os problemas dos alunos com NEE começaram a fazer parte de todo o sistema educativo, o qual tinha como função responder às necessidades especiais de cada aluno. O papel do professor do ensino regular foi privilegiado, e o professor especializado passou a ser considerado como mais um recurso da escola (Silva, 2009).

1.4. A inclusão

Uma das maiores apostas da escola de hoje consiste em criar condições para que a diversidade dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente das suas condições físicas, culturais, sociais, cognitivas ou outras (Ainscow, 1997).

Apesar de terem sido reconhecidos os direitos dos alunos portadores de deficiência e destes terem passado a frequentar a escola regular, o sistema escolar ainda não estava adaptado às necessidades dos alunos, pois havia carência de estratégias adequadas entre a articulação da integração física com a integração académica. A necessidade de reestruturar o sistema educativo tornou-se urgente e tendo como principal objectivo uma “escola para todos”, foi da Declaração de Salamanca, documento que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que se consagrou a expressão “escola inclusiva”. Assim, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que:

“todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (...)” (Declaração de Salamanca, 1994).

Atender a este princípio não é um processo fácil, pois inclusão significa não deixar ninguém fora do sistema escolar, o qual terá de se adaptar e ajustar às particularidades de cada criança. Esta deverá ser vista como um todo, para que lhe sejam dadas todas as respostas para as suas características e necessidades ao nível académico, sócio-emocional e pessoal.

Na perspectiva de Benavente (1999, p.16), “uma escola inclusiva é uma escola capaz de dar as respostas adequadas a todas estas crianças, em função das suas necessidades (...) capaz de trabalhar com todas as diferenças”. Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Todos recebem oportunidades educativas adequadas, desafiando as suas necessidades e melhorando as suas habilidades, através do apoio e da ajuda que os docentes lhes prestam para concretizarem as actividades com sucesso. Uma escola inclusiva é o lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceites, onde todos ajudam e são ajudados para ir ao encontro das suas necessidades educativas. A pedagogia inclusiva promove, assim, a socialização entre os alunos com necessidades educativas especiais e os outros colegas, pois estas interacções promovem muitas aprendizagens e vantagens significativas para ambas as partes.

Florian (1998 *cit. in* Rodrigues, 2001, p. 81) define inclusão como a “oportunidade que pessoas com deficiência têm de participar plenamente em actividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social”. É desta forma, que ao incluirmos as crianças desde cedo nas escolas regulares usufruindo das mesmas condições e das actividades tanto curriculares como extracurriculares que os outros alunos, estamos a dar um passo gigante para a sua futura integração na vida social, comunitária e profissional onde irão, certamente, ser encaradas como pessoas normais e deixar de ser olhadas de lado pelos outros.

Do ponto de vista de Sebban e Ainscow (1996 *cit. in* idem, p.112) a educação inclusiva caracteriza-se pelo:

“processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua

capacidade de aceitar todos os alunos que a desejam frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos”.

Quando se fala em inclusão, fala-se em adequar os currículos, organizar o sistema escolar, utilizar estratégias pedagógicas, utilizar recursos e cooperar com as comunidades, pois só assim haverá igualdade de oportunidades, sem excluir alunos. Tendo em conta todos os factores pelos quais se rege a inclusão e, ao reflectir sobre eles, coloca-se em questão o sistema educativo, questionando-se sobre se as escolas de hoje serão escolas verdadeiramente inclusivas? Se reformaram todo o sistema escolar reunindo as condições necessárias para receber e dar resposta adequada a todos alunos?

Sabe-se que a inclusão é o grande desafio que se colocou à escola nos últimos anos e colocar em prática o princípio de escola inclusiva, foi e ainda está a ser um processo muito difícil. De acordo com Costa (1999, p.35), este é um processo que ainda está em curso, duvidando que haja alguma “escola totalmente inclusiva”, pois admite existirem barreiras que se opõem à execução de práticas de qualidade nas escolas.

Rodrigues (2001, p. 128) partilha da mesma opinião ao afirmar “que ainda estamos longe da escola inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo”, de forma a proporcionar aos alunos uma aprendizagem em conjunto alicerçada num ensino de qualidade. Para isso, o mesmo autor aponta um conjunto de pressupostos essenciais para efectivar a inclusão nas escolas, começando por salientar as atitudes dos profissionais da educação, os quais devem aceitar os alunos com NEE acreditando no seu sucesso escolar. Aponta também para a formação dos professores, propondo que ao nível da formação inicial haja uma alteração nos planos de estudos dos cursos de ensino superior. Tendo em conta que se está perante uma escola inclusiva, os professores deverão ser capazes de perceber e conhecer as características de cada problemática, para que possam adequar e adaptar os métodos de ensino a cada aluno, de forma a responder eficazmente às suas necessidades. A formação especializada e contínua é também outro pressuposto indicado pelo autor, ao referir que ambas necessitam de ser reformuladas no sentido de aprofundar os seus conhecimentos como forma de ajudar na construção da escola inclusiva. A colaboração entre todos os profissionais da educação e os pais é outro pressuposto sugerido pelo autor, considerando que é através da cooperação, interajuda e parceria que leva a encontrar melhor as estratégias adequadas, de modo a contribuir para

o bem-estar acadêmico, social e emocional do aluno. Os recursos humanos e materiais são também pressupostos indispensáveis, uma vez que asseguram os serviços essenciais, envolvendo-se na planificação e delineação de estratégias para responder às necessidades dos alunos. O último pressuposto, aponta para que os professores de educação especial e os psicólogos sirvam de recursos fundamentais para prestar apoio e assistência ao docente titular de turma.

Outros autores apresentam-se unânimes relativamente aos pressupostos mencionados pelo último autor. Leitão (2007, p. 286) refere que para que a escola seja efectivamente inclusiva é indispensável que todos os profissionais atendam todas as crianças diferentes. É fundamental que os docentes estabeleçam uma boa relação de interacção com essas crianças mas, para isso, é necessário dotar os docentes do ensino regular com novas atitudes, novas aquisições e novas competências, tendo em conta que “as atitudes positivas dos docentes do ensino regular e do ensino especial têm sido encaradas como pré-requisitos fundamentais para uma inclusão bem sucedida”. A autora acrescenta ainda, que de acordo com as investigações “um dos mais preditores da inclusão, com sucesso, das crianças com NEE nas salas de ensino regular, se prende com a atitude dos docentes de ensino regular”. Na mesma linha Chow & Winzer (1992) referem que é necessário os professores estarem abertos a novas mudanças, pois com a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular, deverão assumir novos papéis e desenvolver novas competências e “atitudes positivas face às crianças com deficiências para que a inclusão seja bem sucedida”. Para além das atitudes, Rodrigues (1999) menciona que dotar as escolas de recursos humanos e materiais, são outros dos requisitos para o sucesso de uma política de inclusão.

Ainda existem algumas barreiras que necessitam de ser colmatadas para que se possa falar, sem reservas, de inclusão. Como se observou aqui, o sistema educativo ainda não se encontra totalmente reestruturado, pois apresenta carências de recursos, organização, currículos, formação especializada dos profissionais da educação.

Há ainda um longo caminho a percorrer e, para colmatar os inúmeros obstáculos encontrados durante o processo de inclusão, será necessário estruturar e desenvolver um conjunto de recursos e estratégias adequadas e devidamente planeadas. Na opinião de Bautista (1997), essas estratégias de intervenção passam por haver novos ajustes no sistema escolar; sensibilizar os professores, coordenadores, funcionários, pais e colegas

da escola para a diferença; proporcionar a todos os docentes e não docentes uma formação teórica e prática na área da educação especial; formar mais técnicos especializados; adaptar o espaço físico da escola e dotá-la de materiais e equipamentos adaptados; adequar os programas de atendimento precoce e educação infantil; criar um currículo único e flexível para que seja adaptado a cada criança.

Ainscow (2001), propõe seis condições que podem ser factores importantes para melhorar a qualidade da educação para todos: (1) formação dos professores: as actividades de formação permanente levam a melhores práticas na classe; (2) participação plena dos alunos e dos pais nos debates sobre a política escolar; (3) liderança: todos os professores devem ser capazes de tomar iniciativa nas actividades de formação da escola; (4) coordenação: todos os professores devem conhecer bem as políticas, os planos e os procedimentos de decisão; (5) investigação e reflexão: utilizar os dados para aplicar na planificação e supervisionar o progresso; (6) planificação: os professores devem participar plenamente nos processos de planificação escolar.

Verifica-se, assim, que todos os profissionais de educação devem estar integrados e participar activamente no processo educativo, tomando decisões e ajudando na resolução dos problemas, pois esse é o contexto onde todos trabalham e devem ser responsáveis. Os docentes devem trabalhar em cooperação, trocar informações, partilhar experiências, saberes e criar espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão. Devem dotar-se de novas competências e novas atitudes para responder às mudanças metodológicas e estruturais impingidas pela política de inclusão. De acordo com Correia (1997, p. 164), os professores do ensino regular e os professores de educação especial deverão estabelecer interacções entre si, as quais são fundamentais para o sucesso da inclusão. Estes devem “unir esforços e trocar experiências para o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas da criança”.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular depende da adequação das práticas pedagógicas tendo, necessariamente, de contribuir tanto os intervenientes no processo educativo, como os agentes da comunidade educativa. Só uma resposta global e contextualizada, que atenda às especificidades de cada criança no processo de ensino/aprendizagem, poderá contribuir para uma verdadeira igualdade de oportunidades. Nesta perspectiva, todos os profissionais de educação devem procurar

formação com o objectivo de responderem eficazmente aos novos desafios que se colocam à escola inclusiva e possam atender todas as crianças de modo a tornar efectiva uma educação para todos.

2. A Formação dos Educadores de Infância

2.1. Necessidade de formação

O sistema educativo ao comprometer-se com o princípio das escolas inclusivas deve ajustar e reestruturar as escolas, para que possa responder aos novos desafios e exigências que a inclusão acarreta. De acordo com estudos realizados por vários autores, que passaremos a citar, são unânimes ao admitirem a carência de muitos factores (currículos, organização, recursos, formação de professores) que condicionam o processo inclusivo, mas ressaltam a falta de formação dos educadores e professores como uma das maiores barreiras que se opõem ao sucesso da inclusão.

Para Leitão (2007, p. 195), “embora a maioria dos professores defenda o conceito de inclusão, ainda apresentam resistências aos processos de mudança como o que actualmente se verifica no sentido da implementação da educação inclusiva”. Os autores Welch (1989) e Fullan & Miles (1992) identificaram algumas variáveis que levam a uma maior receptividade dos professores face à mudança, tais como, a resolução de medos, ansiedades, angústias e apoios escolares efectivos.

Correia (1997, p. 105), um dos autores que se debruçou sobre este assunto refere que “os professores das classes regulares reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos com NEE nas suas aulas”. Os docentes não sabem quais os métodos a adoptar e os materiais didácticos a utilizar com esses alunos e ignoram aquilo que eles necessitam. Reclamam ainda da “falta de recursos (financeiros, materiais, humanos, didácticos) nas escolas, bem como de serviços de acompanhamento e apoio, elementos indispensáveis para que o processo ensino-aprendizagem possa decorrer com sucesso”. O mesmo autor acredita que os professores do ensino regular podem responder adequadamente aos alunos com NEE, se lhes forem facultados programas de formação que promovam a aquisição de novas competências de ensino,

que permitam também o desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão. Assim, “à medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial” (idem, p. 161). Deste modo, o autor propõe a intervenção das Instituições de Ensino Superior para implementar três tipos de formação: inicial, contínua e especializada.

Porter (1997) concorda com o autor supracitado, referindo que a formação dos professores é um factor fundamental no desenvolvimento da qualidade da educação e, que deverá haver uma actualização contínua de conhecimentos e competências. Segundo os autores Scruggs & Mastropieri (1996) e Farrell (1997), os professores desenvolvem comportamentos de insegurança e mal-estar, por considerarem não possuir competências, nem formação para responder à diversidade e heterogeneidade dos alunos que se deparam nas suas classes.

Na mesma linha, algumas investigações relatam que os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos com deficiências (Silva 2001). Por esse facto, percebe-se que a resistência dos professores face à inclusão pode estar relacionada com a sua falta de preparação (Correia, 1997; Ainscow, 1998, Silva 2009). Neste sentido, a formação contínua constitui um dos factores essenciais para a implementação da inclusão.

Semmel et al. (1991 *cit. in* Camisão, 2004, p. 62) refere, igualmente, que os professores mostram-se apreensivos quanto ao seu nível de preparação para lidar com os alunos com NEE, assim como “em relação à qualidade das aprendizagens académicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário despender para um atendimento individualizado”.

Croll e Moses (2000) consideram que existe uma aceitação generalizada dos professores perante a inclusão, mas estes sentem limitações pela falta de respostas e conhecimentos que os levem à verdadeira inclusão. Os mesmos autores mencionam que existe uma situação de tensão entre os legisladores (políticos) e os professores, que assenta no facto de os legisladores ao proporem a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares como tentativa de igualdade de oportunidades, não se preocuparam em verificar se as escolas possuíam as condições necessárias e se os docentes estariam ou

não preparados para as receber e dar as respostas educativas adequadas para o melhor desenvolvimento desses alunos. Os professores sentem-se preocupados com as condições das escolas, os seus próprios conhecimentos e o reconhecimento que não estão ainda preparados para um desafio desta dimensão.

No mesmo contexto, Scruggs & Mastropieri (1996) mencionam que muitos professores consideram que as salas de aula não têm as condições necessárias para responder às necessidades especiais das crianças e, por esse facto, acham que a colocação a tempo inteiro dessas crianças nas suas salas poderá não trazer os benefícios desejados.

Paulon et al. (2005, p. 28) consideram que a falta de formação dos professores é um dos obstáculos mais citados para a educação inclusiva e, por isso, defendem que para um melhor aprofundamento da inclusão é emergente uma maior qualificação desses profissionais, uma vez que eles não se sentem preparados para intervir com alunos com NEE. Para além da formação profissional, muitos professores “apontam como obstáculos ao processo de inclusão o grande número de crianças em sala e a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica” e que um número mais reduzido de alunos por classe permitiria um trabalho mais cuidadoso e individualizado.

Jesus e Martins (2000, p. 6) salientam que estando perante uma nova realidade escolar, é fundamental que os professores sem especialização saibam como intervir face à heterogeneidade de alunos que se deparam nas suas turmas e que “(...) para além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, deve ser capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos (...)”.

De acordo com vários autores como (Soodak e Podell, 1993; Taylor, et al., 1997; Soodak, Podell e Lehman, 1998; Saled, 1998/1999; Langdon, 1999; Prole, 1999 *cit. in* Leitão, 2007, p. 196), os professores do ensino regular efectivos são menos tolerantes a lidarem com alunos com NEE e resistem mais à colocação destes alunos nas suas salas. Os docentes argumentam que educar estes alunos requer mais tempo, trabalho e atenção e, para além disso, “não acreditam que as necessidades académicas e sociais da maioria dos alunos com deficiências possam ser melhor encontradas em classes do ensino regular”. Os mesmos autores acrescentam que a maioria dos professores acredita que

para uma melhor aceitação da inclusão, é necessário proceder a alterações significativas nos procedimentos de ensino e curricula.

O grau de formação dos professores é determinante para o progresso académico dos alunos e para a implementação da educação inclusiva. No entanto, muitos modelos de formação não tratam as estratégias indicadas para promover essa mesma educação. Holloway (*cit. in* Morgado 2003) defende que para um desenvolvimento eficaz e mais consistente de práticas pedagógicas diferenciadas é necessário: (i) que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado; (ii) que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor, recorrendo a trabalho cooperado e regulado por elementos mais experientes.

Variados autores como (Brunet e Goupil, 1983; Horne, 1985; Semmel, 1986; Gortazar, 1990; Simon 1991; Telmo, 1991; Taymans, 2000 *cit. in* Leitão, 2007, p. 293) defendem que a percepção da falta de formação dos professores relaciona-se com uma atitude mais negativa face à inclusão. Segundo estudos realizados por estes autores, a maioria dos professores não se percebe preparados para ensinar crianças com NEE, pois “não haviam recebido formação adequada, no sentido de uma melhor adaptação do ensino, através da implementação de estratégias específicas”.

Outros autores como Leyser et al. (1994) constataram que os professores que receberam formação contínua em NEE desenvolveram atitudes positivas face à inclusão. Nader (1984), ao analisar os estudos de vários autores, também verificou que a formação específica adquirida nas formações inicial e contínua podem ser influenciadas e modificadas havendo, assim, uma menor resistência às práticas inclusivas.

De acordo com a literatura, nota-se que é cada vez mais urgente haver formação tanto inicial como contínua e/ou especializada no domínio da educação especial. Parece que a inclusão ainda não se vinculou de forma consistente no sistema educativo e, entre outros factores, está patente a falta de formação dos educadores e professores como uma possível causa para a implementação da inclusão. São os professores que lidam e trabalham diariamente nas suas salas com os alunos com NEE e, por isso, deve-se começar a intervir com estes profissionais dando-lhes uma formação específica em NEE na sua formação inicial e depois dar continuidade através da formação contínua. Deste

modo, considera-se que muitas das dificuldades e obstáculos em efectivar a verdadeira inclusão, poderão ser ultrapassados com a questão da formação dos educadores e professores.

Tendo em conta a opinião de vários autores, torna-se fundamental analisar os três tipos de formação: inicial, contínua e especializada, como possíveis estruturas para a implementação eficaz da educação inclusiva.

2.2. Formação inicial

De acordo com o estudo de Mesquita e Rodrigues (1994), é importante que a formação inicial dos professores contemple aspectos relacionados com a intervenção educativa de alunos com NEE, tais como: “conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações sócio-educativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar”.

Mesquita e Rodrigues (1994) referem que os cursos de formação inicial devem abranger pelo menos uma disciplina anual de necessidades educativas especiais, essencialmente nos últimos anos do curso. Também Correia (1994) defende que os cursos de formação inicial devem incluir um mínimo de três módulos em educação especial, sugerindo mesmo a título de exemplo, disciplinas como: introdução à educação especial; avaliação e programação em educação especial; adaptações curriculares em educação especial, e até um estágio de, pelo menos, um semestre. Só assim é que o professor do ensino regular poderia vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidar com a criança com NEE e identificar os casos de risco e intervir apropriadamente”.

Com o mesmo ponto de vista, Niza (*cit. in* Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 139) refere que os currículos das licenciaturas de educadores de infância têm apenas uma disciplina generalista semestral na área das necessidades educativas especiais. Sugere, assim, ao Ministério da Educação a alteração dos currículos das Escolas Superiores da Educação, propondo a inclusão de mais disciplinas na área das necessidades educativas especiais e uma abordagem mais específica e aprofundada. Propõe “a inclusão de módulos de formação específica nos currículos do ensino

superior universitário e politécnico”. Indica que os cursos de formação inicial para professores do ensino regular deveriam ter uma vertente teórico-prática relacionada com as necessidades educativas especiais.

Também Bairrão (*cit. in idem*, 1999, p. 163) diz que é necessário que as instituições de ensino superior tomem consciência clara de que nos dias que decorrem é necessário fazer mais, e propõe “uma reestruturação curricular que dê lugar a estudos específicos de temáticas na área das NEE”. Refere que o ensino integrado de alunos com deficiência depende, em parte, da formação docente, pois quando esta é insuficiente e se não existirem as condições necessárias, torna-se muito difícil a inclusão de alunos com NEE.

Rodrigues (2001, p. 88) refere que no passado, apenas os professores de educação especial eram detentores de formação especializada na área das necessidades educativas especiais. Com o princípio de uma educação inclusiva, fundamenta que todos os futuros educadores e professores devem receber na sua formação inicial “algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade de contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes”.

Na mesma linha de pensamento, Ruivo (*cit. in Conselho Nacional de Educação*, 1999) salienta que os cursos de formação inicial devem proporcionar competências básicas e sólidas aos futuros agentes educativos, isto é, verdadeiramente especializadas em necessidades educativas especiais, que os habilite a atender todos os grupos heterogéneos.

Morgado (2003) transmite que os educadores e professores referem que a sua formação inicial não os prepara para responder adequadamente a grupos heterogéneos, sendo necessário haver uma formação permanente, em que seja possível reflectir sobre as experiências em conjunto com os colegas.

O estudo de Paulon et al. (2005, p. 28) no Brasil aponta para a mesma direcção, ao verificarem que o currículo dos cursos de formação inicial dos educadores e professores, transmitem uma abordagem de conhecimentos muito vaga acerca das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva. Quando estes profissionais

se deparam nas suas salas com crianças com deficiências sentem-se mal preparados e não sabem o que fazer com esses alunos. Tendo em conta este quadro, os autores constataam “a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto a formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação”.

Segundo várias pesquisas efectuadas por Shade & Stewart (2001) foi concluído que as atitudes dos educadores e professores face à inclusão dependem, em grande parte, daquilo que lhes foi transmitido durante a formação inicial, e acreditam que as atitudes dos futuros docentes podem ser positivamente influenciadas durante os seus cursos. Para isso, Wolpert (2001 *cit. in* Leitão, 2007) propõe programas que incluam estratégias de ensino alternativas aos estilos de aprendizagem em todos os cursos de pedagogia educacional.

Para Rodrigues (s/d, p. 6), a formação inicial enquanto primeira etapa de preparação inicial de educadores para o exercício da profissão baseia-se em duas macro dimensões: “uma, responsável por uma sólida, exigente e rigorosa formação científica, na área da especialidade de ensino e na área das Ciências da Educação; outra, responsável por uma “imersão” exigente, rigorosa e apoiada no *contexto real de trabalho*”. É imprescindível dotar os futuros docentes de uma formação de qualidade pois “(...) se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar” (Wideen e Tisher 1990, p.1).

De acordo com os vários autores observa-se que todos são unânimes ao reflectirem sobre os cursos de formação inicial, referindo que se deve incutir pelo menos uma disciplina de necessidades educativas especiais. É de facto, um tema que tem sido motivo de preocupação, pois cada vez mais se encontra nas escolas educadores e professores a queixarem-se de que têm nas suas turmas crianças com NEE, mas que não sabem como lidar com elas, e que estratégias utilizar para intervir de forma adequada. Sente-se um sentimento de insegurança, angústia, frustração e falta de respostas para as várias dúvidas que se deparam. Estas sensações leva-os, muitas vezes, a optarem, se possível, por não receber nas suas salas crianças com deficiências, desejando ter apenas um grupo de alunos sem problemas, pois foram preparados para lidarem apenas com esses.

O Ministério da Educação colocou as crianças com NEE junto das ditas normais e sob a orientação de educadores preparados para o ensino regular e começou-se, assim, a falar de inclusão. Apesar de ainda haver muito para fazer ao nível de preparação das escolas, como já se viu anteriormente, estas têm sido edificadas aos poucos. Mas, parece que o sistema educativo se esqueceu dos profissionais de educação que trabalham diariamente com uma heterogeneidade de alunos, esqueceu-se mais propriamente de alterar os currículos das Universidades e Escolas de Ensino Superior, não os adequando à nova realidade a que chamamos de inclusão. É por isso que se pensa que, actualmente, este é um dos obstáculos que mais se opõe à efectivação da verdadeira inclusão e, para o ultrapassar é necessário alterar os currículos, inculcando uma disciplina em necessidades educativas especiais em todos os anos do curso, assim como estágios pedagógicos com crianças com NEE. Com esta formação de base, os recém-formados ao iniciarem a sua prática pedagógica sentir-se-ão mais preparados, saberão que estratégias utilizar para cada tipo de NEE e terão uma maior abertura para receber nas suas salas todas as crianças.

2.3. Formação contínua

O educador ao iniciar a sua prática pedagógica deve permanecer em constante aprendizagem, isto é, deve dar continuidade à sua formação inicial como forma de estar actualizado, adquirir novos conhecimentos e crescer a nível pessoal e profissional.

Segundo (Borko, 1986 e Veenman 1984 *cit. in* Garcia, 1995), a transição de estudantes para professores constitui um período de tensões e pressões, mas também uma nova etapa da vida em que adquirem importantes aprendizagens e conhecimentos profissionais que lhes possibilitam um equilíbrio pessoal. Na mesma linha, Tavares e Moreira (1990), acrescentam que a formação deverá ser um processo de construção de conhecimentos e de personalidade, proporcionadora de atitudes críticas no contexto da realidade educativa, à qual não poderá ser alheia a perspectiva de intervenção social.

Segundo Nóvoa (1997), nos tempos que decorrem o docente já não é entendido como um mero profissional responsável apenas pela transmissão de conhecimentos, ele actua desempenhando várias funções, como na construção da própria identidade do aluno no seu contexto familiar, ambiental, sócio-cultural, bem como agente activo dos

problemas surgidos no quotidiano das crianças e jovens. Para Shostak (1987 *cit. in* Garcia, 1995, p. 69), tanto as escolas como os próprios professores sentem a necessidade de dar resposta às problemáticas surgidas e, para isso, necessitam de uma formação contínua ao longo do seu percurso profissional, de modo a adquirirem e aperfeiçoarem “conhecimentos, destrezas, estratégias didáticas, métodos de ensino, etc.”.

Para Pires (1991) a formação contínua tem como finalidade apoiar os professores na adaptação às mudanças deparadas na sociedade, as quais têm efeitos no contexto escolar, dissimulando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para isso, o docente deverá estar preparado para acompanhar todos os processos de transformações, para que mantenha sempre um bom nível de qualificação e promoção profissional, pessoal e social. A formação contínua é, assim, vista como um recurso que aponta para a melhoria da qualidade do desempenho profissional dos professores contribuindo, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Ao falar-se de formação contínua refere-se à formação dos professores profissionalizados visando o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal e profissional (Formosinho, 1991). Spodek e Saracho (2003) acrescentam que a formação contínua visa aperfeiçoar e desenvolver as competências dos professores, aprofundar e amplificar as suas aprendizagens no âmbito da teoria e da prática, no que se refere ao conhecimento curricular, ao conhecimento de conteúdos e ao conhecimento pedagógico.

A formação contínua de professores insere-se na educação permanente, a qual engloba toda a aprendizagem da formação inicial e, posteriormente, da formação em serviço, isto é, há uma valorização de todos os processos formativos como potenciadores de desenvolvimento pessoal e profissional, sejam eles iniciais ou contínuos, formais ou informais em que os professores se envolvem ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Neste sentido, a formação contínua de professores deve complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente, pois ambas são etapas de um processo que atravessa toda a vida profissional (Canário, 1994).

O conceito de formação contínua é visto por vários autores de diferentes perspectivas. Na óptica de Pacheco & Flores (1999, p. 129), a formação contínua visa

“aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões”, encarando-a como uma visão global destinada à evolução do professor.

A formação contínua para Ribeiro (1993, p. 10) é referida como um:

“conjunto de actividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos”.

Na perspectiva de Rodrigues & Esteves (1993, p. 44-45) a formação contínua é vista como:

“aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial”.

No parecer de Borges (1998 *cit. in* Falsarella, 2004, p. 54), a formação contínua é encarada como complementar ou no sentido de suprir deficiências da formação inicial. Refere ainda que “precisamos ter presente que a formação inicial constitui o primeiro estágio da formação continuada, a qual deve acompanhar o profissional durante toda a sua carreira e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional”.

Garcia (1997 *cit. in* idem, 2004) também dá uma importância relevante à formação contínua de professores considerando-a como um *continuum*, que visa o desenvolvimento profissional e que traz um sentido de evolução e continuidade, avançando em relação a termos como aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço ou formação permanente.

De acordo com (Brownell & Pajares, 1999; Bull, et al., 2000 *cit. in* Leitão 2007), para que a formação contínua seja bem sucedida, é necessário analisar as reais necessidades dos educadores e professores, para que os programas de formação sejam focalizados para as áreas que estes profissionais necessitam de maior aperfeiçoamento. Na mesma óptica Hunter (1999 *cit. in* Correia, 2003) sublinha que a formação contínua

deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Acrescenta que é essencial que o modelo de formação contínua seja consistente, bem planificado e seleccionado de acordo com os ideais estabelecidos pela escola.

Rodrigues (2001) defende que a formação contínua é de extrema importância no âmbito da educação inclusiva, dado que permite aos profissionais da educação que não obtiveram conhecimentos ao nível das necessidades educativas especiais durante a sua formação inicial possam, assim, adquirir competências e atitudes fundamentais para a intervenção com alunos com deficiências.

Decorrente do estudo realizado por Niza (*cit. in* Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 134) a várias entidades – Secretarias da Educação, Instituições do Ensino Superior, Associações de pais – sugeriram que a formação contínua “deverá ser intensiva, sistemática e alargada a todos os docentes e pessoal não docente”, tendo como principal objectivo sensibilizar esses profissionais para uma melhor aceitação e acompanhamento dos alunos com NEE. O autor refere que a formação contínua poderá ter um carácter formal ou informal, podendo ser ministrada ao nível de “acções, seminários, cursos, debates, encontros, conferências que incidam nas áreas das necessidades especiais e tenham como público destinatário os professores do ensino regular, professores especializados” e outros profissionais que ocupam cargos nas Secretarias Regionais de Educação (p. 139).

Segundo Leitão (2007), a formação contínua contribui significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos dos educadores e professores do ensino regular no âmbito das necessidades educativas especiais. Facilita uma mudança de atitudes dos professores em relação aos alunos com NEE, aumenta a auto-confiança do professor, e possibilita a aquisição de competências para um melhor desempenho da prática pedagógica.

2.4. Formação especializada

Com as transformações e evoluções da sociedade e do sistema educativo, para além da formação inicial de professores, houve a necessidade de proporcionar aos

docentes uma formação contínua ao longo da sua carreira profissional e também uma formação mais especializada.

Segundo Formosinho (2000), a necessidade de construção de uma formação especializada, surge devido a profundas modificações na sociedade que levam, conseqüentemente, a alterações no sistema educativo. Com o alastramento de uma política de expansão da educação escolar, dá-se a massificação das escolas. Com isto, o sistema escolar sente a necessidade de alargar a escolaridade obrigatória. Na segunda metade da década de oitenta, esta escola de massas leva a que haja a construção de uma formação especializada de educadores e professores, de modo a responder às necessidades especiais das crianças e jovens com práticas de qualidade.

Nesse âmbito, são criadas as primeiras equipas de educação especial para apoio à integração na escola regular das crianças com NEE (Correia, 1997). Mas, é na década de noventa que se promove a “evolução conceptual e a consagração legal da formação especializada de professores atribuindo-lhe efeitos na progressão da carreira docente e no desempenho profissional” (Formosinho, 2000, p.15). A mesma autora define a formação especializada como:

“o aprofundamento convergente de conhecimentos e técnicas numa determinada área de exercício profissional, visando a aquisição de saberes e competências profissionais e o desenvolvimento das disposições e atitudes adequadas ao desempenho especializado” (p.21).

De acordo com o Ministério da Educação (2007), a formação especializada tem como finalidade qualificar os docentes para o exercício de outras funções educativas, necessárias ao funcionamento das escolas e ao desenvolvimento do sistema educativo. A formação especializada de docentes, é essencial para a existência de profissionais capazes de dotar as escolas de lideranças de topo e intermédias, necessárias ao reforço da sua autonomia e da sua integração nos respectivos territórios educativos contribuindo, decisivamente, para a melhoria da qualidade das aprendizagens. Com o desenvolvimento da formação especializada na década de noventa, surgem vários cursos de qualificação para os docentes, tais como: educação especial; administração escolar; animação sócio-cultural; orientação educativa; organização e desenvolvimento curricular; supervisão pedagógica e formação de formadores; gestão e animação da formação; comunicação educacional e gestão da informação; inspeção da educação.

Nesse sentido, o regime jurídico da formação especializada definiu-a como sendo uma formação acrescida, proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior, que habilita os docentes para o desempenho de cargos, actividades e funções especializadas no sistema educativo.

Às instituições de formação cabe um importante papel de fornecer oportunidades diversas de formação, procurando melhorar a adequação da sua oferta às necessidades dos professores e, para isso, constituindo-se elas próprias como unidades de investigação e desenvolvimento curricular.

No entendimento de Niza (*cit. in* Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 139), é cada vez menos indispensável haver profissionais especializados em educação especial. É fundamental promover formações especializadas através da criação de cursos de pós-graduação, mestrados e outros. Para responder às necessidades específicas de cada criança, para além da formação especializada de professores em educação especial, é necessário haver também uma formação de carácter mais particular ligada à psicologia, perturbações do desenvolvimento, psicoterapia, psicopedagogia terapêutica e sistemas de reabilitação. Para Correria (1997), só o trabalho em equipa multidisciplinar constitui um bom atendimento para a criança, permitindo identificar a problemática do aluno e determinar as suas áreas fortes e fracas fazendo, posteriormente, intervenções adequadas.

Na perspectiva de Ponte (s/d), a formação inicial, contínua e especializada continua a ser um suporte fundamental do desenvolvimento profissional. Ela não só é útil, como é necessária para permitir uma variedade de percursos e processos de desenvolvimento profissional, de acordo com as preferências, necessidades e interesses dos professores.

Bruno (2007) refere que vários estudos realizados sobre o que revelam as teses e dissertações acerca da inclusão de alunos com NEE no ensino regular, destacam a necessidade de rever os currículos de formação inicial e contínua de professores; realçam a importância de incluir as necessidades educativas especiais na formação de professores; de superar a noção de formação e actuação isoladas do professor especializado em Educação Especial.

Por fim, importa salientar que hoje em dia para ser educador e professor é necessário estar em constante formação, quer seja contínua ou especializada, de modo a ir de encontro e responder às necessidades da escola e dos alunos, assumindo enquanto profissionais uma educação de qualidade para todas as crianças com base no princípio de uma escola inclusiva.

3. As crianças com Trissomia 21

3.1. A história da Trissomia 21

As primeiras evidências do conhecimento da Trissomia 21 remontam os anos 1500 AC e 300 DC, pelo que foram identificadas esculturas dos Olmec que viveram no México. Entre os séculos XIV e XVI, foram encontradas algumas pinturas que parecem representar pessoas com Síndrome de Down. Segundo Milton; Gonzalo; Zellweger (*cit. in* Morato, 1995, p. 29) “existem testemunhos da existência deste tipo de deficiência através de pinturas rupestres”. Conhece-se também a existência de um crânio saxónico que remonta o século VIII e apresenta características específicas desta patologia (Pueschel *cit. in* López, 1995).

No século XIX, a Trissomia 21 foi encarada como um tipo de deficiência da qual surgiu a primeira designação: “mongolismo”. Este termo foi atribuído por Chambres em 1844, através das suas investigações empíricas nessas pessoas, as quais foram associadas a uma “degenerescência étnica” da etnia mongol e foram consideradas como uma raça “inferior na classificação da escala de desenvolvimento humano” (Morato, 1995, p.30).

Moreira (2009) refere que o mongolismo foi conhecido mais tarde como Síndrome de Down, que surgiu a partir da descrição do médico inglês, John Langdon Down, que em 1866 descreveu com pormenor, pela primeira vez, as características de uma criança com esta síndrome. Classificou a deficiência como “estigmas de degenerescência” pela descrição de um conjunto de sinais típicos de fenótipo.

Mais tarde, no século XX, mais propriamente em 1932 Wahanderburg (*cit. in* Selikowitz, 1990) apercebeu-se que esta deficiência poderia ser provocada por uma

anomalia cromossómica. Segundo Morato (1995) em 1937, Turpin, investigador francês colocou pela primeira vez essa mesma hipótese. Em 1956, Tijo e Levan descobrem que as células do indivíduo eram constituídas por 47 cromossomas, em vez de 46 como se pensava até à data dando, assim, origem a um maior conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

Na segunda metade do século XX, em 1959 Jerome Lejeune, um médico francês e seus colaboradores conseguiram provar a hipótese colocada por Turpin em 1937 e descobriram que o mongolismo resultava da presença de um cromossoma extra no par 21 (três cromossomas em vez dos dois) e as pessoas que o possuem passaram a ser conhecidas por trissômicos.

A denominação da deficiência altera-se, então, para Trissomia 21, devido à presença de três cromossomas no par 21. Morato (1995, p.32) argumenta “que a utilização da designação Trissomia 21 é a mais correcta não só cientificamente, mas humanamente, mais isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas”. Ao fazer esta afirmação refere-se, ao facto, da designação mongolismo subestimar e desfavorecer os portadores desta anomalia, uma vez que está muito associado a termos como anormal, imbecil, idiota, entre outros. Apesar das tentativas de extinção deste termo, ainda continua muito enraizado na sociedade.

3.2. Etiologia

Síndrome – Conjunto de características que prejudicam de algum modo o desenvolvimento do indivíduo.

Down – Sobrenome do médico que descreveu a síndrome em 1866.

Segundo Nielsen (1999), os indivíduos portadores de Trissomia 21 ou Síndrome de Down, como também é conhecida a anomalia, apresentam um quadro característico decorrente de uma alteração genética que causa um atraso tanto nas funções motoras do corpo como nas funções mentais. Tal como refere Sampedro et al. (1997, p. 225) “a criança com Síndrome de Down, é portadora de uma anomalia cromossómica que implica perturbações de várias ordens”. A criança normal possui 46 cromossomas, 23

vindos do espermatozóide do pai e 23 do óvulo da mãe, resultando em 22 pares de autosomas e um par de cromossomas sexuais que definem o sexo do bebé. No momento da fecundação, todos estes cromossomas agrupam-se para formar uma nova célula. As autoras explicam que:

“O óvulo fecundado com esta única célula cresce por divisão celular; os cromossomas idênticos separam-se no ponto de estrangulação, e cada um deles integra uma nova célula. Assim, as células formadas mantêm os 46 cromossomas de forma constante até à formação completa do embrião” (ibidem).

Na criança com Trissomia 21 existe uma anomalia cromossomática, que consiste na existência de um cromossoma extra no par 21 (três em vez de dois), que ocorre devido a uma distribuição anormal dos cromossomas no momento da divisão das células resultando, deste modo, em 47 cromossomas.

Decorrente de alguns estudos, Morato (1992, *cit. in* Cunha et al., 2000, p. 29) define a Trissomia 21 como:

“(…) uma alteração de organização genética e cromossômica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossoma”.

Ao contrário do que é comum supor-se, esta patologia não é uma doença, mas sim uma condição genética que ocorre durante ou imediatamente após a concepção, cuja causa se situa ao nível do material genético do cromossoma 21. Pode surgir em qualquer família, em pais de qualquer faixa etária, raça, religião ou estrato social, tanto no primeiro filho como em irmãos.

3.3. Tipos de Trissomia 21

Os estudos apontam para três tipos de Trissomia 21, que são os factores originários desta anomalia cromossômica:

3.3.1. Trissomia homogénea

É o tipo de trissomia mais comum e aparece em 90% dos casos. Decorrente dos estudos de Selikowitz (1990); López (1995); Morato (1995) e Fundación Catalana Síndrome de Down (1996), o indivíduo apresenta neste tipo de trissomia, 47 cromossomas em todas as células e não 46 aparecendo uma terceira cópia no cromossoma 21, que é causada por um acidente genético, devido a um erro na divisão celular, antes da fertilização.

Em concordância com os autores mencionados, Sampedro et al. (1997, p. 226) explica que esta trissomia ocorre devido a uma distribuição defeituosa dos cromossomas antes da fertilização, “produz-se antes do desenvolvimento do óvulo ou dos espermatozóides, ou na primeira divisão celular. Todas as células serão idênticas”.

Vinagreiro e Peixoto (2000) reforçam a ideia clarificando que se trata de um erro de não disjunção produzido no momento de maturação das células reprodutoras, isto é, durante a fecundação. Consequentemente, quando o óvulo e o espermatozóide se unem para formar o ovo fertilizado aparecem três cromossomas, ao invés, de dois.

3.3.2. Mosaicismo

Este tipo de trissomia é pouco frequente, a sua incidência é de aproximadamente 5%. Foi descoberto em 1961 por Clarke, Edward & Smallpiece (Rynders, 1986, *cit. in* Morato, 1995). Neste caso, a criança é portadora, ao mesmo tempo, de células normais e trissómicas no par 21, isto é, nem todas as células possuem o cromossoma extra. Definem-se duas linhas celulares: uma sem trissomia 21 e outra trissómica, que se apresentam num tipo de quadro em mosaico, daí o termo mosaicismo.

O erro na divisão cromossómica dá-se na segunda ou terceira divisão celular. As consequências desta desordem dependem do momento em que se produzir a divisão anormal, isto é, quanto mais tarde acontecer, menos células serão afectadas por esta anomalia e vice-versa. Consequentemente, o embrião formar-se-á pela divisão simultânea de células normais e trissómicas (Sampedro et al., 1997).

Vários autores indicam que as crianças com Trissomia 21 do tipo “mosaicismo” apresentam características físicas menos acentuadas e que o seu desempenho intelectual é

melhor do que a média para crianças com Trissomia do 21 (Cunningham Selikowitz e F.C.S.D., 1996).

3.3.3. Translocação

Segundo Morato (1995), este tipo de trissomia foi descoberto por Polani, Briggs, Ford, Clarke e Berg em 1960. Neste caso, a criança possui os normais 46 cromossomas em todas as células. No entanto, no momento da formação do espermatozóide ou do óvulo, ou ainda no momento em que se produz a divisão celular há uma translocação do cromossoma 21, que se rompeu e aderiu a outro cromossoma, sendo os mais afectados os grupos 13-15 e 21-22 (Cunningham, 1990; López, 1995 e F.C.S.D., 1996). Trata-se de uma trissomia parcial e não de uma trissomia completa, porque pode deslocar-se a totalidade ou uma parte de um cromossoma para se unir à totalidade ou parte de outro cromossoma (Sampedro et al., 1997).

Todas as células serão portadoras de trissomia, contendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma da translocação. Na perspectiva de Vinagreiro e Peixoto (2000), em quase um terço dos casos de trissomia por translocação, um dos pais apesar de física e mentalmente normal, pode ser um portador genético do cromossoma de translocação. Nesta situação, é fundamental uma análise cromossómica para identificar o cariótipo.

Para Morato (1995), o risco de ocorrência é de 5%, no entanto, depende do cromossoma envolvido e do progenitor portador da translocação. Segundo López (1995), se a mãe é a portadora, o risco de ter outro filho com esta problemática é de cerca de 10%, se o portador é o pai, o risco é de cerca de 2%. Porém, em média ocorre em 3% a 4% dos casos.

3.4. Causas possíveis

De acordo com os especialistas, é difícil determinar os factores responsáveis pela Trissomia 21. Para além da principal causa que já conhecemos, que se deve à presença de um cromossoma extra no par 21 é, no entanto, difícil explicar os factores que provocam o aparecimento desta anomalia.

Segundo vários estudos, ainda não foi possível encontrar uma resposta exacta e precisa para esta questão, devido à multiplicidade de factores etiológicos que interagem entre si dando lugar à Trissomia 21, contudo, desconhece-se a maneira como se relacionam (Sampedro et al., 1997).

Em concordância, López (1995) acrescenta que segundo estudos recentes, a hereditariedade poderá ser um dos factores desta síndrome. Em aproximadamente 4 % dos casos aparecem devido à mãe estar afectada pela síndrome; à existência de precedentes familiares e, também devido a “(...) casos de translocação num dos pais e aqueles casos em que existe a possibilidade de que um deles com aparência normal, possua uma estrutura cromossómica em mosaico com maior incidência de células normais” (Sampedro et al., 1997, p. 228).

A idade materna parece estar na ordem das causas, aparecendo como um dos factores etiológicos mais conhecidos. Para os autores, Selikowitz (1990) e Sampedro et al. (1997), a viabilidade de uma mãe dar à luz uma criança com Trissomia 21 aumenta a partir dos 35 anos, havendo uma percentagem ainda mais elevada se a idade for superior a 40 anos chegando mesmo a atingir os 50 %. Nielsen (1999) partilha da mesma opinião, ao atribuir a idade materna como factor gerador. No que se refere à probabilidade de nascer crianças com esta síndrome em mães com idade superior a 35 anos, o autor aponta para uma percentagem de mais de 80% de hipóteses. Para as mães com mais de 40 anos, refere que poderá surgir 1 em cada 110 casos, valor esse, que aumenta para 1 em cada 35 nascimentos em mulheres acima dos 45 anos. Uma das explicações dadas por alguns autores para este factor é de que há um envelhecimento natural do aparelho reprodutor que fomenta o possível surgimento desta anomalia (Cunningham e Selikowitz, 1990, Sampedro et al., 1997, López, 1995 e F.C.S.D., 1996). Contudo, não é apenas em mães acima dos 35 anos que aparece um cromossoma extra, mas também as mães com menos de 25 anos podem gerar uma criança com estas características e pode rondar os 20% (Cunningham e Selikowitz 1990).

Os factores externos foram apontados por alguns especialistas como causadores desta alteração genética. Podemos realçar os problemas infecciosos, nomeadamente os agentes víricos, como a hepatite e a rubéola. A exposição a radiações por parte dos progenitores também faz parte deste grupo de factores, mas apesar da dificuldade do seu estudo, os autores (Sigler, 1961 e Uchida, Holunga e Laeler, 1968 *cit. in* Sampedro et al.,

1997) delegam que poderão estar na origem, mesmo anos antes da fecundação. Alguns agentes químicos podem provocar mutações genéticas, como o alto teor de flúor na água (Rapaport, 1963 *cit. in* ibidem) e a poluição atmosférica (Greenber, 1964 *cit. in* ibidem). O stress emocional é outro factor descrito por Smith e Berg (*cit. in* López, 1995). Os problemas de tiróide da mãe também podem estar associados (Benda, 1960 *cit. in* Sampedro et al., 1997), bem como o elevado índice de imunoglobina e de tiroglobulina no sangue da mãe, em que o aumento de anticorpos está relacionado com o avanço da idade desta e ainda, as deficiências vitamínicas (hipovitaminose) são outros factores que poderão estar na base desta anomalia cromossomática.

3.5. Prevenção/Diagnóstico Pré-natal

De acordo com os conhecimentos existentes pode-se dizer que não existe cura para o tratamento da Trissomia 21, pelo menos até ao momento. Apesar disso, actualmente, já é possível prevenir esta patologia através de técnicas disponíveis para detectar a síndrome durante o período pré-natal.

Segundo Sampedro et al. (1997), para uma prevenção eficaz é fundamental a realização de um diagnóstico pré-natal. Este tipo de diagnóstico só se realiza quando existem factores indicativos de que há uma grande probabilidade do casal ter um bebé com Trissomia 21. Assim, o diagnóstico pré-natal é recomendado nas seguintes situações: quando a idade materna é acima dos 35 anos, é essencial que as mães com esta idade ou superior sejam informadas do risco que correm de ter uma criança com uma anomalia cromossomática; é recomendado o aconselhamento genético, em que é feito uma análise cromossomática aos pais e aos irmãos de uma criança com a síndrome, para detectar se há hipóteses de ter um filho ou um irmão com Trissomia 21. Esta análise consiste num estudo ao cariótipo, isto é, permite contar o número de cromossomas existentes nos glóbulos brancos verificando-se, dessa forma, a existência ou não de trissomia; quando um dos pais tem desordens cromossómicas e, por último, quando os testes de triagem pré-natal apresentam irregularidades.

Caso haja alteração nestas medidas, os pais do bebé em conjunto com o médico podem realizar os chamados exames invasivos.

3.5.1. Técnicas para o diagnóstico Pré-natal

Os três métodos mais utilizados são: amniocentese, colecta de vilosidades coriônicas e codocentese. Neste âmbito, passamos a descrever as principais técnicas de rastreio pré-natal da Trissomia 21.

3.5.1.1. Amniocentese

A amniocentese é uma técnica de diagnóstico que surgiu nos últimos anos. Este método é o mais utilizado e o mais fiável para detectar a trissomia durante a gravidez. Este diagnóstico consiste na extracção de uma pequena porção de líquido amniótico da mãe e após um período de 10 a 21 dias é possível identificar o resultado, se o feto é portador de uma trissomia ou não. Este processo apenas poderá ser feito entre a décima quarta e a décima nona semanas de gestação (Sampedro et al., 1997). Considera-se que existe 1% de hipóteses da mãe ter uma infecção ou aborto espontâneo e, para o feto existe a possibilidade de ser magoado com a agulha que é utilizada para colher o líquido amniótico (Vinagreiro, 2000).

3.5.1.2. Amostra de vilosidades coriônicas

Esta técnica de rastreio pré-natal é feita através de uma biopsia transvaginal, que consiste na obtenção e análise de uma amostra das células da parte fetal da placenta, cujas características genéticas são idênticas às do embrião. A obtenção desta amostra efectua-se através da introdução de uma cânula ou de pinças especiais através da vagina e do colo do útero, ou mediante a realização de uma punção na parede abdominal da mãe sendo de referir que, em ambos os casos, é feito sob a vigilância de uma ecografia e administração de anestesia local.

Este rastreio é realizado entre a décima e a décima segunda semanas de gestação, e permite diagnosticar possíveis anomalias cromossómicas no feto numa fase mais precoce.

Este método substitui a amniocentese sempre que não seja necessário dispor especificamente de líquido amniótico para um determinado teste. A principal vantagem deste estudo é que os resultados são conhecidos entre os 7 e os 10 dias, muito antes do que se fosse feita uma amniocentese, o que permite usar métodos mais simples e

seguros para interromper a gravidez se for detectado algum tipo de anomalia. Em contrapartida, a recolha de amostras de vilosidades coriônicas está associado a riscos mais elevados em relação à amniocentese, respeitante a uma taxa maior de abortos de 2 a 5% (Manual Merck, Biblioteca Médica Online, 2009).

3.5.1.3. Cordocentese

A cordocentese é outro método invasivo que consiste no estudo das células do feto. Permite a recolha de uma amostra de sangue fetal, mediante a inserção de uma agulha através do abdómen da mãe até ao cordão umbilical e realiza-se sob controlo ecográfico. Este teste pré-natal apenas pode ser efectuados nas 20 semanas de gravidez e os resultados são conhecidos após 4 a 7 dias. Neste método o risco de aborto é de 2 a 3%.

3.6. Características típicas das crianças com Trissomia 21

3.6.1. Características físicas

Em 1959, os estudiosos franceses Lejeune e Gautier mostraram-se capazes de provar a hipótese colocada por Turpin em 1937 e, nas palavras de Morato (1995) esses estudos afirmam a existência de características físicas, fisiologias, cognitivas, linguísticas, problemas de saúde e cerebrais, apresentados nas crianças com Trissomia 21.

Tendo em conta que o aspecto físico e as funções de todo o ser humano são determinados pelos genes, as características físicas destas crianças são reconhecíveis logo à nascença, sendo esta a razão empírica que levou à denominação de *mongolóide*.

Com o passar dos anos e com vários estudos realizados foi, então, atribuída a terminologia *Síndrome de Down* por Langdon Down, que a descreveu com pormenor pela primeira vez em 1866:

“the hair is not black, as in real Mongol, but of a brownish colour, straight and scanty. The face is flat and broad, and destitute of prominence. The cheeks are roundish, and extend laterally. The eyes are obliquely placed, and the internal canthi more than normally from one another. The

palpebral fissure is very narrow (...) The lips are large and thick with transverse fissures. The tongue is long, thick, and is much roughened. The nose is small (...)" (Pueshel, 1992, p. 1).

Quando Langdon Down descreveu esta síndrome considerava-se apenas um pequeno número de características, entretanto, com o avanço da medicina e com os estudos feitos nessa área por vários investigadores foram reconhecidas outras características.

Os autores Selikowitz (1990), Lambert (1982, *cit. in* Sampedro et al., 1997), Nielsen (1999) e Vinagreiro (2000) são unânimes ao afirmarem que as crianças com Trissomia 21 possuem características próprias, as quais passamos a descrever:

- A cabeça: é geralmente mais pequena do que o normal e a parte superior da mesma é levemente achatada – braquicefalia. A ruptura metópica que se fecha depois do nascimento permanece aberta mais tempo nestas crianças.
- O rosto: apresenta um contorno aplanado, devido principalmente a um menor desenvolvimento dos ossos faciais (hipoplasia).
- Os olhos: são ligeiramente inclinados para cima e rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores (prege epicântica). Cerca de 30 a 70% destas crianças têm na zona da íris manchas brancas/amareladas, denominadas de “Brushfield”, devido à despigmentação, que é mais comum nas crianças com olhos azuis. O estrabismo convergente é observado em 30% dos casos, enquanto que o estigmatismo e miopia com menos frequência. As cataratas podem-se observar em 50% dos casos.
- As orelhas: são de implantação baixa e com malformação do pavilhão uricular (canais auditivos estreitos).
- O nariz: é pequeno com aplanamento da ponte nasal.
- A boca: é relativamente pequena e tende a manter-se aberta porque têm a nasofaringe estreita e as amígdalas muito grandes. O céu da boca é elevado em forma de ogiva.
- A língua: é normal ao nascer, mas por volta dos 2 anos de idade aparece uma hipertrofia das papilas e seguidamente aos 4 anos de idade aparecem fissuras. A língua protusa costuma sobressair na boca e tem um aspecto escrotal.
- Os lábios: são grossos e com gretas.

- Os dentes: são mais pequenos e com atraso na erupção dentária, pode observar-se ausências congénitas ou fusões de dentes. Também podem mostrar anormalidades na forma e alinhamento e há sobreposição de dentes. Existe uma incidência menor da cárie dental, mas uma maior incidência de periodontite.
- O pescoço: é curto e largo. Nos lactentes observam-se uma pele laxa ao nível do pescoço e dos ombros que vai desaparecendo à medida que a criança cresce.
- O tórax: é frequente detectar-se cardiopatia congénita.
- O abdómen: é proeminente, talvez devido à hipotonia dos músculos abdominais. É frequente observar-se hérnia inguinal e anomalias intestinais, no entanto, importa referir que as hérnias fecham-se espontaneamente à medida que a criança cresce.
- Os pulmões: raramente se apresentam subdesenvolvidos.
- A pele: é suave, mas pode ser seca e rugosa especialmente quando existem outros sinais de hipotiroidismo. No Inverno, a pele pode tornar-se mais seca, e as mãos e a cara ficarem com gretas com mais facilidade.
- As mãos: são pequenas e os dedos curtos. Normalmente, as mãos apresentam apenas uma prega palmar em vez de duas, e o dedo mindinho normalmente é mais curto do que o normal e pode apresentar apenas duas falanges.
- Os pés: são largos e curtos. Podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedos, com um pequeno sulco entre eles e a planta do pé.
- Os cabelos: são finos, ralos e lisos.

Para além das características apresentadas, Nielsen (1999) e Sampedro et al. (1997) acrescentam ainda, que as crianças com esta anomalia apresentam uma estatura abaixo da média, e o seu desenvolvimento físico durante a infância é mais lento do que nas outras crianças relativamente ao peso, altura e perímetro cefálico. Para além disso, numa fase posterior à infância, têm tendência para a obesidade que poderá ser ligeira ou moderada.

Benda (*cit. in* López 1995) refere a voz como outro distintivo, em que a mucosa é grossa e fibrótica e a laringe parece estar situada mais além do habitual. Geralmente, a voz é gutural, baixa e a sua articulação difícil.

Resta salientar que os indivíduos com Trissomia 21 apresentam um conjunto de características semelhantes, mas apesar de serem distintivos próprios e específicos dos

portadores desta anomalia, não existem dois indivíduos iguais. Tal como qualquer pessoa, cada trissômico possui a sua personalidade e identidade.

3.7. Desenvolvimento e funcionamento cognitivo

A partir das várias investigações realizadas, certifica-se que existe uma correlação entre a Trissomia 21 e a Deficiência Mental, pelo que esta tem sido considerada uma das características mais constantes da Trissomia 21. Nas palavras de Morato (1995, p. 23) a Trissomia 21 “é a designação científica que identifica a maior causa da deficiência mental (DM) de origem genética”. À semelhança deste autor, outros autores também defendem uma associação entre a Trissomia 21 e a Deficiência Mental, visto que “(...) as crianças com Síndrome de Down apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas” (Sampedro et al., 1997, p. 230), que se revelam nas várias etapas do desenvolvimento e manifestam-se logo no primeiro ano de vida. Esses atrasos verificam-se principalmente, ao nível da linguagem expressiva, ao contrário do desenvolvimento social que se apresenta pouco afectado, uma vez que estas crianças demonstram um bom relacionamento afectivo e social.

Schwartzman (1999) partilha da mesma opinião referindo que existe, de facto, um atraso em todas as áreas do desenvolvimento e um estado permanente de deficiência mental. Todavia, não há um padrão previsível de desenvolvimento em todas as crianças afectadas, uma vez que o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossómica, mas também do restante potencial genético, bem como das influências do meio. Sampedro et al. (1997, p. 231) acrescenta que “a gravidade do atraso de desenvolvimento nas crianças com Síndrome de Down é muito variável de umas para as outras (...)”. O mesmo autor faz referência à teoria de Piaget, que defende que as crianças com Deficiência Mental têm um desenvolvimento intelectual muito lento e levam mais tempo a passar para o estágio seguinte em relação às crianças ditas normais e, muitas vezes, fazem uma regressão para o estágio anterior e que segundo Linhelder (*cit. in* ibidem) passarão a ter, deste modo, uma “(...) deficiência intelectual”.

Gibson (*cit. in* Morato 1995, p. 38), vem sublinhar as ideias que se acabou de referir e acrescenta que:

“Enquanto a criança sem T21 realiza uma transição fácil do período sensório-motor (permanência do objecto [12-36 meses]) para um estilo cognitivo racional e simbólico, a criança com T21 demora-se extensivamente para fazer esta evolução fundamental no seu progresso intelectual”.

Decorrente do estudo de Morss (*cit. in idem*, p. 47) e em conformidade com os autores supracitados “o desenvolvimento cognitivo da criança com T21 se revela menos bem organizado do que o da criança sem T21”, principalmente na fase de aquisição. Wishart & Browser (*cit. in idem*, p. 48) defendem que “as características gerais da inconsistência da resposta da criança com T21 podiam ser aceleradas pela proposta de treino de situações sequenciais das fases de aquisição da noção de objecto”. Em coerência com esta ideia Gibson (*cit. in idem*, p. 41) revela que “a aquisição da permanência do objecto do período sensório-motor é particularmente específica para a criança com T21 enquanto que os primeiros 5 estádios (...) decorrem na variação similar com o desenvolvimento da criança sem T21 (...)”.

Em contrapartida, Mervis & Martins (*cit. in idem*, p. 49) refutam as concepções defendidas pelos autores anteriores e contrapõem, argumentando que não existem diferenças significativas entre as crianças com e sem Trissomia 21, no que se refere à “progressão da aquisição da permanência do objecto”.

3.7.1. Características cognitivas

Nesta área, serão apresentadas algumas características cognitivas que surgem normalmente associadas à Trissomia 21.

- **Percepção**

Segundo Sampedro et al. (1997, p. 231), as crianças com Trissomia 21 apresentam alguns défices ao nível da percepção, essencialmente, nos seguintes aspectos: “capacidade de discriminação visual e auditiva; reconhecimento táctil em geral e de objectos a três dimensões; cópia e reprodução de figuras geométricas; rapidez perceptiva (tempo de reacção).”

Na perspectiva de Vinagreiro e Peixoto (2000, p. 50), relativamente à percepção, o processo de apropriação das crianças com Trissomia 21 difere das crianças ditas normais, dado que permanecem mais tempo no pensamento concreto e “o raciocínio

operatório não é compreendido pela criança mongolóide, pois exige um complicado equilíbrio abstracto.”

- **Atenção**

Troncoso e Cerro (2004, p. 27) definem a atenção como:

“um processo complexo que exige a participação coordenada de extensos núcleos e circuitos cerebrais capazes de receber a informação que chega através dos órgãos dos sentidos e de torná-la importante para o indivíduo”.

As crianças com Trissomia 21 manifestam muitas dificuldades ao nível da atenção, essencialmente, no que se refere às aprendizagens discriminativas. De acordo com (Zeamen e Horse, 1963; Furby, 1974, *cit. in* Sampedro et al., 1997), é fundamental motivar e incentivar as crianças com Síndrome de Down para captarem o interesse numa determinada tarefa, pois estes indivíduos demonstram alguma dificuldade em dirigir a atenção para aquilo que pretendem, bem como desviar a atenção de um aspecto para outro estímulo. Estas crianças apresentam um défice ao nível da retenção de informação, e mesmo analisando com pormenor todos os aspectos de uma determinada actividade, têm dificuldade em dar uma resposta acertada, errando na maioria dos casos.

Na óptica de Vinagreiro e Peixoto (2000), estas crianças têm uma capacidade de atenção reduzida e distraem-se facilmente, por esse facto, não se concentram o tempo necessário para interiorizar e adquirir os conhecimentos. Assim, o tempo de actividade não deve ser muito prolongado e as propostas de trabalho não devem ser nem demasiado complicadas nem demasiado fáceis, pois poderão conduzir ao desinteresse e à falta de motivação e empenho nas tarefas.

- **Memória**

A memória constitui também um problema para os indivíduos com esta anomalia genética. Decorrente de vários estudos “as impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos da memória a curto prazo dos indivíduos com atrasos moderados a severos, do que nos normais” (Sampedro et al 1997, p. 232). Siptz citado pelo mesmo autor discorda desta hipótese, e sustenta a ideia de que a aprendizagem e a memorização têm os mesmos mecanismos “e que a diferença está nos

processos empregues para organizar espontaneamente as aprendizagens e memorizações”.

De acordo com as várias investigações realizadas por Sampedro et al. (1997, p. 232), a criança portadora de uma alteração genética orienta-se melhor por imagens (concreto) do que por conceitos (abstracto), uma vez que não possui estruturas mentais para interiorizar os conhecimentos aprendidos, devido “a dificuldades na categorização conceptual e codificação simbólica”.

Na opinião de Brown (*cit. in* ibidem), as crianças com Trissomia 21 têm dificuldade em recordar a informação e os conhecimentos adquiridos e também revelam dificuldades quando necessitam de fazer “uma intervenção activa e espontânea para organização do material a memorizar”, mas possuem uma boa “memória de reconhecimento elementar em tarefas simples”.

- **Linguagem**

A linguagem é a área do desenvolvimento das crianças com Trissomia 21 que se apresenta mais comprometida em relação às outras áreas, como o desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e motor. Tal como afirma Sampedro et al. (1997, p. 233) “está provado que o desenvolvimento da linguagem em crianças com Síndrome de Down sofre um atraso considerável relativamente às outras áreas de desenvolvimento”. Acrescenta ainda que o desenvolvimento global do indivíduo com esta anomalia genética depende da evolução da linguagem, porque terá dificuldade em utilizar a linguagem para pensar, raciocinar e recordar.

Candel (*cit. in* Flórez e Troncoso 1991), Sampedro et al. (1997) e Buckley (2000) partilham da opinião de que existe um desajuste entre os níveis compreensivo e expressivo da linguagem. Contudo, isto não quer dizer que estas crianças não sejam capazes de compreender a linguagem, assimilam-na apenas de uma forma mais lenta em relação a uma criança normal, devido à anomalia genética que apresentam. Esses atrasos são observáveis, tanto na reduzida capacidade de reacção perante interacções e estímulos, bem como na limitação ao dirigir o olhar para algo que é nomeado verbalmente sendo, deste modo, constatável o nítido atraso entre o desenvolvimento da compreensão e produção verbal.

Bairro (*cit. in* Flórez e Troncoso 1991) refere que estes indivíduos revelam atrasos na compreensão de frases complexas, em que estão implícitas frases subordinadas ou formas verbais no passado ou no futuro. Para além disso, Sampedro et al. (1997, p. 233) acrescenta que estas crianças apresentam dificuldades nas “operações mentais de abstracção, assim como para qualquer operação de síntese, dificuldades que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição de vocabulário e na estruturação morfossintática”.

Como já referimos, as crianças com Trissomia 21 apresentam atrasos na linguagem expressiva, devido a uma diminuição do conhecimento das regras gramaticais e sintácticas da língua, bem como dificuldades na produção da fala em que apresentam um vocabulário mais reduzido, o que normalmente faz com que essas crianças não consigam expressar-se da mesma forma que compreendem o que é falado, levando-as a serem subestimadas em termos de desenvolvimento cognitivo.

Bairro (*cit. in* Flórez e Troncoso 1991) afirma que existe uma lentidão no desenvolvimento da linguagem expressiva nestas crianças em comparação com as ditas normais, e faz uma breve referência de como se manifesta a linguagem nas várias etapas da vida de uma criança com anomalia genética. Refere, assim, que essas crianças começam a combinar os morfemas num mesmo enunciado, apenas aos 4 anos de idade e, de acordo com López (1995), nessa mesma idade apresentam uma longitude média de expressão, somente de uma palavra e meia. Os enunciados começam a ser produzidos aos 5-6 anos, em que se vão desenvolvendo as primeiras proposições e artigos. Aos 7 anos passam a desenvolver-se enunciados de três a quatro palavras, que se vão alargando para cinco a seis morfemas, a partir dos 10-11 anos de idade (Bairro *cit. in* Flórez e Troncoso 1991).

Troncoso e Cerro (2005, p. 21) partilham da opinião dos autores supracitados ao salientar que existe, de facto, um atraso na linguagem expressiva que é constante nas crianças com Trissomia 21 e ressalta que:

“É frequente que os alunos com síndrome de Down bem estimulados e com uma boa evolução se integrem no jardim-de-infância com um nível base semelhante ao dos seus companheiros e, inclusive, podendo superá-los em algumas áreas, embora noutras estejam a um nível inferior, como na linguagem expressiva”.

Esse atraso na linguagem expressiva deve-se a um conjunto de factores que estão presentes nas crianças portadores de uma alteração genética, que dificultam o processo de desenvolvimento da linguagem. Autores como Murillo (1993); Kumin (1997); Sampedro et al. (1997); Buckley (2000), e Oelwein (*cit. in* Leitão, 2000) apontam as perturbações auditivas como um dos factores referindo, que estes indivíduos apresentam perdas auditivas ligeiras a moderadas, dificuldades ao nível da discriminação auditiva e memória auditiva a curto prazo. As perturbações articatórias são também apontadas por Selikowitz (1990); Sampedro et al. (1997), e Oelwein (*cit. in* Leitão, 2000) como causadoras do atraso na linguagem e são provocadas pela hipotonia da língua e lábios, malformações do palato, inadequada implantação dentária e imaturidade motora. Murillo (1993); Kumin (1997), e Sampedro et al. (1997) indicam as dificuldades respiratórias como outro factor. Estas decorrem devido a um défice no processo de respiração que é causado pela hipotonicidade e dificuldade em manter e prolongar a respiração. Os mesmos autores defendem também que as perturbações fonatórias prejudicam a linguagem, isto é, ocorrem alterações no timbre de voz o que, por vezes, se apresenta grave, monótono ou gutural. Existem ainda outros factores a referir nomeadamente, a ocorrência de diferenças nos estímulos envolventes e expectativas parentais, que são defendidos pelos autores Murillo (1993); Kumin (1997), e Oelwein (*cit. in* Leitão, 2000). Para além destes, Sampedro et al. (1997) acrescenta ainda um último factor, que se refere ao tempo de latência da resposta da criança demasiado prolongado.

- **Desenvolvimento Psicomotor**

Para Sampedro et al. (1997, p. 241), a psicomotricidade consiste:

“ numa sensibilização, numa estimulação complementar que permite o progresso no campo do desenvolvimento motor e, ao mesmo tempo, contribui para a organização da personalidade da criança, mediante diferentes técnicas e terapias corporais”.

A criança com Trissomia 21 manifesta um atraso ao nível da psicomotricidade e apresenta uma fraca tonicidade que é visível na “lentidão típica do andar, vestir-se, pegar em coisas, etc.” (idem, p. 240). As autoras acrescentam ainda, que os problemas sensoriais e perceptivos desencadeiam alterações na aquisição do equilíbrio, marcha, preensão e coordenação de movimentos. Revelam também limitações ao nível da

orientação espacial em relação a si próprio, aos outros, aos objectos e ao espaço envolvente.

Decorrente do estudo realizado por Ávila e Rodrigues (2008), o desenvolvimento motor das crianças com Trissomia 21 é semelhante ao das crianças sem a síndrome. As etapas e os grandes marcos são atingidas, embora a um ritmo mais lento, o que significa que a criança com esta anomalia vai alcançando aos poucos as actividades motoras básicas, desde os primeiros anos de vida, como controlar a cabeça, sentar, gatinhar, andar, correr, pular à corda, brincadeiras de roda, etc.

3.8. Intervenção educativa

Tal como já foi referido anteriormente, a criança com Trissomia 21 apresenta um conjunto de características próprias desta patologia, revelando limitações em algumas áreas. Neste sentido, deve-se proceder, desde o seu nascimento a um trabalho pedagógico, para proporcionar à criança uma estimulação adequada e o mais eficaz possível para o desenvolvimento das suas habilidades. Para isso, deve-se determinar algumas estratégias de intervenção, tendo em conta as suas necessidades específicas. López Molero (1983, *cit. in* Sampedro et al., 1997, p. 234) afirma que a educação entre as crianças com Trissomia 21 e as outras crianças é a mesma, ou seja, consiste em oferecer a ambas “todas as oportunidades e assistência para desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao mais alto grau que lhes for possível”. Assim, a educação da criança começa desde muito cedo, com a implementação de um programa de intervenção precoce, que segundo Sampedro et al. (1997, p. 235) consiste numa “relação directa com a família”, que após se deparar com uma criança com esta anomalia, necessitará de todo o apoio, de toda a informação e formação para lidar com a mesma.

Nielsen (1999, p. 124-125) defende, igualmente, a importância da intervenção precoce na criança com Trissomia 21, reforçando a ideia de que a estimulação precoce é a melhor forma para começar a desenvolver todas as potencialidades na mesma. Diz ainda, que é necessário incutir tanto nos pais como nos funcionários da escola, que estas crianças possuem capacidades que ao serem estimuladas poderão ser desenvolvidas. O

mesmo autor afirma que “ao aluno com Síndrome de Down devem ser dadas todas as oportunidades para ser bem sucedido”. Para isso, os professores e educadores devem adequar os objectivos às capacidades desses alunos, encorajando-os para o sucesso escolar. Devem também “pautar todas as suas estratégias de intervenção por princípios que se prendem com o desenvolvimento da criança e com o enfatizar de competências funcionais ao nível da vivência humana” (ibidem). Aquilo que se pretende é que a família e a escola sejam, na educação da criança, um local de encontro onde a acção dos pais e dos professores/escola se complementem, trabalhando em conjunto, para o desenvolvimento harmonioso da criança, em todas as suas áreas.

Para Sampedro et al. (1997), o programa de intervenção precoce deverá contemplar todas as áreas de desenvolvimento: psicomotricidade fina e grossa, linguagem e comunicação, socialização e autonomia pessoal, desenvolvimento afectivo e comunicativo. Segundo Mills (*cit. in* Schwartzman, 1999) a educação da criança é uma actividade complexa, pois exige adaptações de ordem curricular que requerem um cuidadoso acompanhamento dos educadores e pais.

Deste modo, é necessário adoptar estratégias, para promover o desenvolvimento das áreas que essas crianças apresentam maiores atrasos.

3.8.1. Áreas de intervenção

De seguida, apresentaremos as áreas que deverão ser intervencionadas e algumas estratégias a desenvolver com as crianças com Trissomia 21.

- **Percepção**

Tal como já foi referido nos pontos anteriores, as crianças com Trissomia 21 apresentam muitas limitações ao nível da percepção, e segundo Sampedro et al. (1997), é imprescindível intervir nesta área. Assim, o autor apresenta um conjunto de estratégias para trabalhar a percepção, nomeadamente:

- As actividades perceptivas devem ser realizadas, utilizando-se o maior número de vias sensitivas;
- A criança deverá ser incentivada a seleccionar, reconhecer e utilizar correctamente os estímulos relevantes adequando-se ao contexto e à situação;

- As actividades devem ser motivadoras, sistemáticas e sequencializadas;
- Durante as actividades é necessário que a criança vá verbalizando aquilo que está a fazer.

- **Atenção**

Para trabalhar a atenção, Sampedro et al. (1997) propõem como estratégias básicas:

- Um ambiente de trabalho simples e sem estímulos que possam distrair a criança;
- As instruções verbais devem ser claras e concisas, acompanhadas por um modelo de acção;
- O grau de exigência deve estar adaptado às possibilidades da criança, tanto nas dificuldades que apresenta na execução da tarefa, como no tempo necessário para a sua realização;
- Deve-se variar as actividades tanto quanto possível, como forma de captar sempre o interesse, a atenção e a motivação da criança;
- Elogiar sempre e recompensar os esforços e êxitos da criança.

- **Memória**

De acordo com Garcia 1994 (*cit. in* Pimentel, 2011, p. 43), todos os indivíduos com Trissomia 21 usam as estratégias de memorização espontaneamente, “e utilizam mais a organização subjectiva que outras crianças com deficiência mental e à medida que aumenta a idade cronológica de crianças com síndrome de down aumentam também a percentagem de recordar e de categorização”.

Para Sampedro et al. (1997, p. 239), a memória consiste na “capacidade que permite o reconhecimento e recordação de objectos, situações ou factos”. O processo de memorização distingue-se em três momentos: a aquisição, que consiste na percepção de dados ou factos; a retenção, que é o período de armazenamento da informação; e o reconhecimento/recordação, que consiste no momento da actualização da informação armazenada.

As mesmas autoras salientam que é fundamental potencializar a memória no indivíduo, pois é importante para as aprendizagens escolares e para o desenvolvimento

global do mesmo. Para isso, enumera algumas considerações metodológicas específicas para trabalhar a memória:

- É necessário trabalhar o reconhecimento antes, do que o recordar;
- Antes de reforçar a memória sequencial, a criança deve adquirir primeiro um nível suficiente de memória imediata;
- É necessário repetir várias vezes para que a criança interiorize e assimile os conhecimentos provocando assim, actos conscientes e não mecânicos;
- A informação a memorizar deve chegar pelo maior número de vias sensitivas. Ao trabalhar a memória visual e auditiva deve-se apoiar na percepção táctil e sensoriomotora.
- A informação nova deve estar relacionada a dados e informações anteriores que a criança possua, para permitir uma maior duração da recordação e uma melhor assimilação.

- **Psicomotricidade**

Na perspectiva de Sampedro et al. (1997, p. 241) “a psicomotricidade consiste numa sensibilização, numa estimulação complementar que permite o progresso no campo do desenvolvimento motor” e, para além disso, contribui para a organização da personalidade, através da utilização de várias técnicas e terapias corporais. É aconselhado o desenvolvimento nesta área a partir dos zero até aos 6 ou nove anos de idade. Deve também ser trabalhada na sala de aula onde a criança está integrada, de modo a complementar outras actividades e a promover a socialização entre os colegas, os quais poderão acompanhar a criança.

Segundo as mesmas autoras, os objectivos de intervenção nesta área são o desenvolvimento de capacidades como: controlo motor; equilíbrio; coordenação de movimentos; relações espacio-temporais; aquisição da motricidade fina; domínio da expressão corporal. Para o desenvolvimento destes objectivos deve-se:

- Partir de experiências anteriores da criança;
- Enriquecer as actividades com vários estímulos sensoriais;

- Utilizar sempre a mesma sequência para a realização das actividades psicomotoras, isto é, o início da actividade deve ter um carácter manipulativo-vivencial;
- Explicar a tarefa verbalmente, para facilitar a representação simbólica;
- Exemplificar a tarefa, para que a criança ao observá-la visualmente a possa interiorizar melhor aquilo que é para fazer.

- **Motricidade fina**

Tendo em conta que a criança com Trissomia 21 apresenta as mãos e os dedos mais pequenos do que o normal e apenas uma prega palmar costumam, por isso, ter dificuldades na manipulação dos objectos e principalmente, ao nível do agarrar em pinça, que é substituído pela preensão lateral. Assim, é fundamental aproveitar todas as situações e momentos do quotidiano para ensinar a criança a adquirir uma manipulação e apreensão correcta dos objectos. Deve-se trabalhar a preensão muito precocemente “e ensinar a manipular os objectos e materiais diversos, até chegar posteriormente a actividades que requerem um desempenho mais complexo e específico (Sampedro et al. 1997, p. 242).

- **Linguagem**

Um programa de intervenção nesta área é fundamental, pois as crianças com Trissomia 21 apresentam atrasos ao nível da fala e da linguagem. Neste sentido, segundo Sampedro et al. (1997) a intervenção sobre a linguagem deve:

- Iniciar-se desde muito cedo, se possível logo nos primeiros meses de vida, a fim de estimular no bebé a sensibilidade para o mundo vocal e sonoro e estimular as suas vocalizações;
- Implicar completamente a família da criança no programa de intervenção;
- Utilizar os dados disponíveis sobre o desenvolvimento da linguagem na criança normal;
- Exigir à criança que se expresse correctamente em qualquer situação e não apenas nas sessões e reeducação para facilitar os progressos;
- A educação linguística deverá ser trabalhada a nível semântico: desenvolver as noções de objectos e acções, manipulando e verbalizando o material à

frente da criança; multiplicar os exercícios de discriminação e manipulação através da mímica, desenho e jogo; a palavra não deve ser trabalhada isoladamente, mas por meio de exercícios de classificação, categorização e generalização;

- A educação linguística deverá também ser trabalhada a nível sintáctico: levar a criança a perceber as relações entre as pessoas e as coisas do seu meio ambiente; trabalhar a expressão, utilizando primeiramente construções simples, de duas palavras, para explicar as relações semânticas observadas.

- **Lógico-matemática**

Para a intervenção nesta área é fundamental conhecer em que grau de desenvolvimento a criança se encontra e quais as suas necessidades específicas, tendo em conta que esta área exige uma grande implicação a nível cognitivo. Neste sentido, a intervenção neste campo passa pelo incentivo e motivação para levar a criança com Trissomia 21 a descobrir os elementos básicos do raciocínio lógico-matemático que está presente na vida quotidiana e em tudo o que lhe rodeia.

De acordo com Sampedro et al. 1997, para esta aquisição é importante considerar que:

- A criança tenha um bom desenvolvimento perceptivo;
- A criança deve aprender a diferenciar-se do mundo que a rodeia e a perceber as relações entre os objectos,
- O conhecimento do esquema corporal está ligado às primeiras noções numéricas;
- A noção de quantidade está ligada à percepção espacial;
- Os primeiros conjuntos têm para a criança uma componente espacial e não numérica;
- Para se trabalhar os conjuntos deve-se seguir os seguintes passos: manipulação de objectos dentro de um conjunto; jogo livre; jogo estruturado; aplicação prática; simbolização;

Com o desenvolvimento destas capacidades, aspira-se que a criança desenvolva o pensamento lógico e do raciocínio. Para ajudar a adquirir estas aptidões, o profissional

da educação deve fomentar um ensino “dirigido de um ponto de vista prático, permitindo dessa forma um melhor desenvolvimento social da criança (resolver situações através da utilização prática do cálculo operativo, utilização do dinheiro, etc.)” (idem, 1997, p. 244).

- **Conteúdos vivenciais**

Para a construção de um desenvolvimento pessoal e cognitivo da criança com Trissomia 21, é importante fornecer-lhe conhecimentos referentes ao meio em que está inserida, para que ao ter uma visão global daquilo que a rodeia adquira aos poucos uma cultura geral básica. Deve-se dar prioridade às actividades que lhe forem mais úteis e que possa utilizar mais tarde no seu ambiente social não esquecendo, que todas as tarefas incumbidas à criança deverão ter sempre em conta as suas potencialidades e necessidades específicas (Sampedro et al. 1997).

- **Aspectos socioafectivos**

É importante desenvolver nas crianças portadoras de Trissomia 21 competências na área afectivo-pessoal. Para isso, Sampedro et al. (1997) referem que é necessário a influência de um clima familiar e afectivo como factor favorecedor, assim como o envolvimento dos pais nesse processo. O momento ideal para o início do desenvolvimento pessoal e social é na idade pré-escolar, que permite uma maior interacção com os seus pares, uma vez que é nesse contexto que as situações se revelam.

Para a aquisição da maturidade e autonomia pessoal e social, segundo as mesmas autoras, a criança deverá ser capaz de:

- Adquirir hábitos de higiene, alimentação e vestuário;
- Desenvolver a autonomia no seu meio ambiente (deslocações na escola, fazer recados, comportar-se adequadamente em diferentes situações, etc.);
- Adquirir sentido de responsabilidade, respeitar e colaborar com os outros;
- Formar uma auto-imagem e um auto-coneito positivos.

Por fim, é importante ter em conta que os portadores de Trissomia 21 são capazes de aprender e executar tarefas com êxito, quando se tem em consideração as

suas características e potencialidades e se ajustam, conseqüentemente, metodologias educativas e materiais que melhoram as atitudes e promovem a motivação.

3.9. Problemas de saúde associados à Trissomia 21

A Síndrome de Down associa-se, frequentemente, a diversas anomalias congénitas, problemas clínicos e outros transtornos ao nível da saúde. Apesar disso, esses problemas de saúde não se manifestam da mesma forma em todos os indivíduos com essa patologia, e também diferem no seu grau de intensidade. Essas pessoas apresentam mais complicações médicas do que o resto da população devido, ao facto de muitos órgãos internos encontrarem-se afectados de forma diversa. A prevenção, detecção precoce e tratamento imediato dos problemas de saúde vão evitar ou atenuar certas complicações futuras e permitir que desfrutem de uma boa saúde.

Decorrente do estudo de Aguiar et. al. (2008) juntamente com um grupo de médicos na área da genética, o primeiro ano de vida da criança é o mais importante, pois é quando se dá a maior velocidade de crescimento e desenvolvimento, onde os programas de estimulação apresentam as melhores respostas. Por esse facto, é fundamental tomar algumas decisões médicas determinantes para o resto da vida como controle de infecções, tratamentos auditivos, cirurgia cardíaca. É o período de maior risco de vida e as cardiopatias representam a principal causa de óbito. Neste sentido, para além destas crianças frequentarem as consultas periódicas com o seu médico, tal como as outras crianças, necessitam de um maior controlo e vigilância no acompanhamento do seu crescimento e desenvolvimento.

De acordo com um estudo realizado por Costa (2004), as principais complicações clínicas apresentadas pelas crianças com Trissomia 21, classificam-se em três grandes grupos:

- Anomalias congénitas observadas no recém-nascido que requerem uma atenção imediata. Podem aparecer cataratas congénitas; anomalias congénitas no tubo digestivo, e cardiopatias congénitas.

- Problemas clínicos, que com frequência aparecem na infância como infecções, problemas de nutrição, problemas dentários, crises convulsivas, apneia de sono, diminuição da visão e da audição e alterações osteoarticulares e tiroideas.
- Transtornos de saúde mental que se observam durante a adolescência e a idade adulta, sendo eles transtornos psicológicos e mais tarde, doença de Alzheimer.

4. Organização e funcionamento do Jardim de Infância

Nos últimos anos, a educação pré-escolar tem vindo a ocupar cada vez mais uma posição relevante no campo educacional. Uma das modificações mais significativas na educação pré-escolar surge com a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, aprovadas pelo despacho nº 5220/97, de 10 de Julho. Estas orientações curriculares representam “pontos de apoio” ou referências para a prática pedagógica dos educadores de infância, ao apresentarem um conjunto de princípios gerais pedagógicos da prática educativa dos educadores, com vista à organização e promoção da qualidade da educação pré-escolar. A implementação das orientações curriculares constitui, assim, para o pré-escolar uma etapa fundamental da sua afirmação no âmbito educativo e ajudará no processo de aprendizagem da criança (Moniz, 2009).

A educação pré-escolar é considerada como o único subsistema educativo que não segue um currículo ou programa, onde a prática educativa assenta, essencialmente, nos conhecimentos, criatividade e, sobretudo, na intuição do educador (idem). De acordo com Lopes da Silva (1997, p. 15), o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, assenta no pressuposto de que:

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

A educação pré-escolar ao assumir-se como a primeira etapa ao nível da educação é de extrema importância, considerando que possibilita que as crianças aprendam a aprender, proporcionando um desenvolvimento integral e global das

mesmas nos primeiros anos de vida. A entrada da criança para o jardim de infância será o ponto de partida para o início do seu processo de socialização e individualização, permitindo-lhe estabelecer relações afectivas com os seus pares, ajudando-a a construir a sua identidade pessoal.

De acordo com Lopes da Silva (1997), as orientações curriculares da educação pré-escolar devem organizar-se por áreas de conteúdo, nomeadamente: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação; área do conhecimento do mundo. Todas estas áreas deverão ser aprofundadas mediante a organização de um ambiente educativo propício à aprendizagem e promotor de vivências e experiências educativas, o qual não pode ignorar as necessidades e os ritmos de aprendizagem das crianças. Esta organização do ambiente educativo é fundamental, pois “constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (p. 31). Ao falar de organização, a autora refere-se às condições de interacção entre os vários intervenientes (crianças e adultos), e também “à gestão de recursos humanos e materiais para melhorar as funções educativas da instituição” (ibidem).

A educação pré-escolar ao adoptar uma pedagogia organizada e estruturada, facilita o sucesso da aprendizagem de todas as crianças promovendo “a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (idem, p. 18). É no contexto do jardim de infância que as crianças constroem as suas aprendizagens desempenhando um papel activo, através da sua relação com os outros e com o meio despertando, ao mesmo tempo, para uma curiosidade natural e desenvolvendo o espírito crítico. É através de um conjunto de factores vivenciados no jardim de infância que favorecem “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (ibidem).

O jardim de infância é o ambiente propício às interacções sociais e onde a criança com Trissomia 21 vai encontrar os seus pares e com eles partilhar as suas vivências. Na perspectiva de Vinagreiro e Peixoto (2000, p. 62) é necessário:

“adoptar, pois, uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe, com todas as crianças, é onde se realiza a verdadeira e autêntica integração. A experiência da integração serve, também, para enriquecermos os outros alunos desenvolvendo neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes”.

Tanto a criança com Trissomia 21 como as outras do seu grupo melhoram o desempenho social e cognitivo através das relações sociais que estabelecem entre si. “Os seus colegas actuam como uma âncora, proporcionando-lhe experiências variadas, às quais a criança vai aderindo pouco a pouco, integrando-se na dinâmica relacional” (Rodríguez, 1996, *cit. in* São Marcos, 2009, p. 73).

A educação pré-escolar tem a finalidade de estimular tanto na criança dita normal como na criança com Trissomia 21, o respeito pelas suas características individuais, incentivando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas, proporcionando situações de bem-estar e segurança. É fundamental dar oportunidade às crianças para poderem participar em experiências educativas diversificadas e em interacções sociais com as outras crianças e adultos. A estimulação global da criança aponta para a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem como condições essenciais para a construção de saberes que levam ao sucesso educativo da mesma (Lopes da Silva, 1997).

É neste contexto que as crianças com Trissomia 21 ou com outras necessidades especiais se enquadram devendo, de igual modo, a educação pré-escolar assegurar uma educação efectiva e proporcionar-lhes oportunidades educativas. Para responder às necessidades educativas de cada criança, como prevê a escola inclusiva, a educação pré-escolar cria as condições necessárias, adoptando “a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (*idem*, p. 19).

Uma das preocupações da educação pré-escolar é dar resposta a todas as crianças, mesmo àquelas que se afastam dos padrões normais. Neste sentido, o educador ao fazer o seu planeamento deverá ter em conta todas as crianças do grupo, de forma a adaptar e diferenciar o seu plano de acordo com as características individuais de cada aluno e de modo a oferecer as “condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (*ibidem*).

A educação pré-escolar proporciona à criança com Trissomia 21 a oportunidade de desenvolver aprendizagens e competências importantes relacionadas com as várias áreas de conteúdo, e de desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais específicas de forma bastante significativa. De acordo com Pimentel (2011), o jardim de infância

desempenha um papel imprescindível no desenvolvimento das potencialidades da criança com Trissomia 21, trazendo benefícios acrescidos:

- Os colegas servem de modelos adequados para a criança com Trissomia 21;
- Os colegas servem de apoio/assistência;
- A criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados;
- Possibilita um grande número de experiências variadas para que aprendam;
- Motiva e aumenta a auto-estima da criança;
- Permite a utilização de objectos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela actividade;
- Ajuda e guiar a criança na realização da actividade, até que a possa fazer sozinha;
- Desperta o seu interesse pelos objectos e pelas pessoas que a rodeiam;
- Permite a exploração de situações novas e a ter iniciativas;
- Dá oportunidades de resolver situações de vida diária.

É fundamental que os educadores repensem as suas relações com os alunos, com os pais e com os outros intervenientes envolvidos no processo educativo, para que assim possam assegurar interacções diversificadas, proporcionando um ambiente educativo estimulante ao desenvolvimento, capaz de promover aprendizagens significativas e diferenciadas que contribuam para um maior igualdade de oportunidades, explorando ao máximo as capacidades de cada aluno.

Os profissionais da educação devem facultar a essas crianças uma vida dentro dos padrões da normalidade através de uma escola inclusiva, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor que conduza ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades. Uma vez que não é possível mudar a sua condição genética, é essencial unir esforços para diminuir ou eliminar as sequelas resultantes do seu défice, para que a criança possa ter um desenvolvimento equilibrado em todas as áreas, contribuindo para a sua inclusão e participação activa e autónoma na vida em sociedade.

Capítulo II – Metodologia

Este capítulo do trabalho permite fazer uma articulação entre o enquadramento teórico e a componente prática, de forma a delinear métodos para encontrar respostas para a problemática de toda a investigação. Tal como refere Kerlinger (*cit. in* Sousa, 1993) a metodologia consiste em “maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes”, isto é, permite articular problemas, objectivos, métodos de observação, recolha, análise e interpretação de dados de formas diversificadas.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p. 120):

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho”.

1. Justificação da problemática

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a construção de uma problemática corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, ou seja, à pergunta que estrutura o trabalho, aos conceitos fundamentais e às ideias que inspirarão a análise.

Neste estudo, o problema centra-se em torno da formação dos educadores de infância e a inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância. A investigação nesta área surgiu a partir da própria vivência profissional, ao deparar com crianças com necessidades educativas especiais, mais propriamente com Trissomia 21 numa sala de jardim de infância, e as dificuldades sentidas durante a intervenção educativa junto dessas crianças, devido à falta de formação inicial, contínua ou especializada nesse campo. Desta experiência profissional, surgiu o interesse e a necessidade de procurar saber se este é também um problema ou uma preocupação sentida pelos outros educadores de infância, se estes demonstram, igualmente, dificuldades em interagir com essas crianças, se têm ou não algum tipo de formação

nesse âmbito. Daí surgiu a necessidade de colocar algumas questões para investigação, tais como:

- Os educadores de infância estarão preparados para receber crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

- A falta de formação dos educadores de infância dificultará o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

- A falta de interacção dos educadores de infância dificultará o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

- Os educadores de infância saberão que estratégias utilizar para intervir de forma adequada com crianças com Trissomia 21?

- De que forma a formação dos educadores de infância contribui para a inclusão de crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

A proposta de um projecto de investigação para tentar encontrar respostas para estas questões prende-se, com o facto de conhecer melhor a realidade existente nas escolas de hoje, procurar saber em que termos se processa a inclusão, e quais as lacunas/barreiras ainda existentes, com a finalidade de criar condições capazes de satisfazer as características e necessidades das crianças que a frequentam.

De acordo com Lopes da Silva (1997, p. 15), um dos objectivos pedagógicos da Lei-Quadro da educação pré-escolar é “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”. Acrescenta, que as crianças com NEE devem ser incluídas no grupo e devem beneficiar de todas as oportunidades oferecidas às outras crianças. Deverá também ser feito um planeamento para o grupo, tendo em conta as características e especificidades de cada criança, de modo a promover aprendizagens estimulantes para o desenvolvimento das suas capacidades. Tendo em conta o princípio de “educação para todos”, a educação pré-escolar, deverá:

“(…) dar resposta a todas e a cada uma das crianças (...), deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais (idem, p.19).

Na óptica de Freitas (2006), para que se estabeleça a política de inclusão, é imprescindível criar espaços de melhor qualidade, equipamento especializado e dotar os docentes de maior formação, pois segundo Correia (2003, p. 78) “os professores de ensino regular, em muitas circunstâncias, não se percebem como preparados (e não estão) para gerir adequadamente as dificuldades colocadas pela diversidade dos alunos”. Desta forma, Freitas (2006, p. 174) sugere que tanto na formação inicial, como na contínua de deva “proporcionar aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para uma educação inclusiva”. Para além disso, Carvalho (*cit. in* Freitas, 2006, p. 174) vai mais longe e propõe mesmo “a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores”, como uma das soluções para colmatar as dificuldades dos docentes na interacção e inclusão de crianças com NEE. Freitas (2006, p. 176) acrescenta que a elaboração de um novo currículo durante a formação dos docentes é essencial para:

“(…) desenvolver nos académicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar numa escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social”.

Esta concepção é também defendida por Bueno (*cit. in* Freitas, 2006, p. 175), que afirma, identicamente, que é necessário alterar os currículos dos professores e construir um novo trajecto para a formação dos docentes, pois só dessa forma é possível contribuir para as práticas de inclusão e “(…) para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades especiais ou não”.

De acordo com Leitão (2007, p. 394-395), a falta de formação em necessidades educativas especiais constitui um obstáculo à inclusão. No seu estudo, foi possível constatar que quanto maior é a formação dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo, “mais favoráveis são as atitudes em relação à inclusão, o que significa que a formação é fundamental para a aceitação de um processo inclusivo”.

Nesta linha de pensamento, tendo em conta a opinião de alguns autores, foi possível verificar que os mesmos vão de encontro à problemática deste estudo. Delinearemos a seguir, os objectivos que se pretendem com este trabalho de investigação.

2. Objectivos

- **Objectivo Geral:**

- Analisar a relação existente entre a formação dos educadores de infância e a inclusão das crianças com Trissomia 21 no jardim de infância.

- **Objectivos Específicos:**

- 1 - Identificar se a formação do educador de infância facilita o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 no jardim de infância.

- 2 – Identificar se os educadores de infância estão preparados para receber uma criança com Trissomia 21 no jardim de infância e responder às suas necessidades.

- 3 – Identificar se os educadores de infância que têm ou já tiveram na sala de jardim de infância crianças com Trissomia 21 usam estratégias diferenciadas para as incluir.

- 4 – Identificar os factores facilitadores ou as barreiras da inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância.

3. Hipóteses de Investigação:

As hipóteses surgem como uma possível resposta ao problema a ser investigado, e que será aceite ou rejeitada depois de ser comprovada. Para Goode e Hatt (*cit. in Gil*

1995, p. 60) a hipótese “é uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar a sua validade”.

Para Quivy (1998), a hipótese apresenta-se como uma resposta provisória à pergunta de partida da investigação podendo, deste modo, assumir duas formas diferentes. Por um lado, a hipótese apresenta-se como a antecipação de uma relação entre um fenómeno e um conceito capaz de o explicar, por outro lado, pode apresentar-se como antecipação de uma relação entre dois conceitos.

Face ao exposto, formulamos as seguintes hipóteses:

H1 – A falta de formação dos educadores de infância, dificulta o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 na sala do jardim de infância.

H2 - Os educadores de infância têm dificuldade em receber uma criança com Trissomia 21 na sala do jardim de infância e responder às suas necessidades.

H3- Os educadores de infância têm dificuldade em utilizar estratégias diferenciadas para incluir as crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância.

H4 – Existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 no jardim de infância.

4. Metodologia do estudo – qualitativa e quantitativa

Neste estudo determinou-se que deverá ter um carácter misto, isto é, deverá ser qualitativo e quantitativo. Escolheu-se os dois métodos, porque permitem fornecer uma maior informação e justificação das respostas apresentadas pelo nosso universo de estudo.

O estudo qualitativo descreve a realidade encontrada e possibilita uma análise com maior profundidade. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), neste tipo de investigação “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” de recolha e de análise dos dados. Os autores referem que o investigador deve ser detentor de competências de conversação acessíveis e fáceis com

os outros e deve ser um ouvinte atento e sensível, mas também capaz de estabelecer com os sujeitos uma relação de confiança e compreensão ao mesmo tempo que consegue demonstrar respeito pelas perspectivas e concepções destes. O investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

A metodologia qualitativa permite conhecer e compreender os pontos de vista dos sujeitos para, posteriormente, se proceder à sua interpretação. “A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (idem, 1994, p. 287).

Denzin e Lincoln (1994) definem a investigação qualitativa como multi-metódica, envolve uma perspectiva interpretativa, construtivista e naturalista face ao seu objecto de estudo. Isto implica que os investigadores qualitativos estudem a realidade no seu contexto natural procurando dar-lhe sentido, interpretando os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas envolvidas.

Bogdan e Biklen (1994, p.11) perspectivam a metodologia qualitativa como uma técnica que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, a qual adopta muitas formas e pode desenvolver-se em diversos contextos. Segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa não se preocupa em saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos podem ser generalizados. Isto significa que não existe a preocupação em encontrar percentagens de dados que categorizem a população geral, mas antes a de contribuir para que outros contextos e indivíduos possam reflectir sobre as suas próprias experiências.

Para Patton (*cit. in* Carmo, 2003, p. 191), “a investigação qualitativa tipicamente focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, seleccionados intencionalmente”. Esta é uma investigação descritiva, rigorosa e resulta directamente de dados recolhidos. As técnicas mais utilizadas são a observação participante, a entrevista e a análise documental.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ao escolher-se a metodologia qualitativa teve-se o intuito de através da recolha de dados, permitir fornecer evidências ricas em “pormenores descritivos”, e as questões que privilegiam a “compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Walsh et al., 2002, p. 16). Este tipo de metodologia permite compreender todo o contexto do objecto estudado, e recolher todas as informações necessárias à investigação.

De acordo com Esteves (2006), apesar de nem todos os trabalhos de análise de conteúdo implicarem a necessidade de uma análise quantitativa, neste estudo, optou-se por proceder à quantificação dos dados obtidos, para facultar a leitura e a análise dos dados recolhidos. Neste estudo, o tratamento utilizado foi a *análise de ocorrências*, que segundo Vala (1989 *cit. in idem*, 2006) envolve apenas a contabilização de frequências.

Para Richardson (1989), o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação desde a recolha das informações até à análise final por meio de técnicas estatísticas, independentemente da sua complexidade. Oliveira (1997) indica que o método quantitativo é utilizado no desenvolvimento de pesquisas descritivas de âmbito social, económico, de comunicação e administração e representa uma forma de garantir a precisão dos resultados, evitando distorções.

Neste sentido, neste estudo considerou-se importante utilizar o método quantitativo, de modo a enriquecer os dados qualitativos e ganhar força de argumento e qualidade nas conclusões e relatórios, considerando-se, assim, a associação entre os dois métodos (qualitativo e quantitativo) bastante benéfica e enriquecedora nesta investigação.

5. Participantes

De acordo com Quivy (1998), o campo de análise deve ser bem circunscrito tendo em conta as hipóteses de trabalho e o que elas ditam relativamente ao campo a analisar; os objectivos da investigação; a margem de manobra do investigador relativamente a prazos, recursos, contactos e informações.

Para Carmo (2003, p. 191) a técnica designada por amostragem:

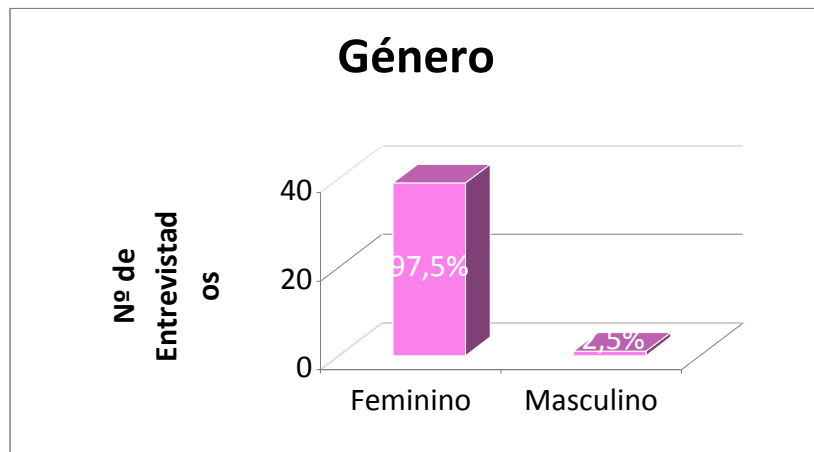
“conduz à selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se denomina amostra, de tal maneira que elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram seleccionados”.

Para a concretização desta investigação escolheu-se como universo alvo, todos os educadores de infância titulares de turma que leccionam na ilha de São Miguel na rede pública e privada, que têm actualmente ou que já tiveram em anos lectivos anteriores nas suas salas de jardim de infância crianças com Trissomia 21. Foram, assim, contactados 196 educadores de infância e dos quais 55 já trabalharam com crianças com essa síndrome. Porém, devido a indisponibilidade de alguns, os sujeitos que fazem parte deste estudo, perfazem um total de 40 educadores de infância.

De seguida, caracterizar-se-á a amostra com base num conjunto de dados biográficos dos educadores de infância que participaram no estudo, em função do género, idade, habilitação académica, tempo de serviço, situação profissional e estabelecimento de ensino onde se formaram.

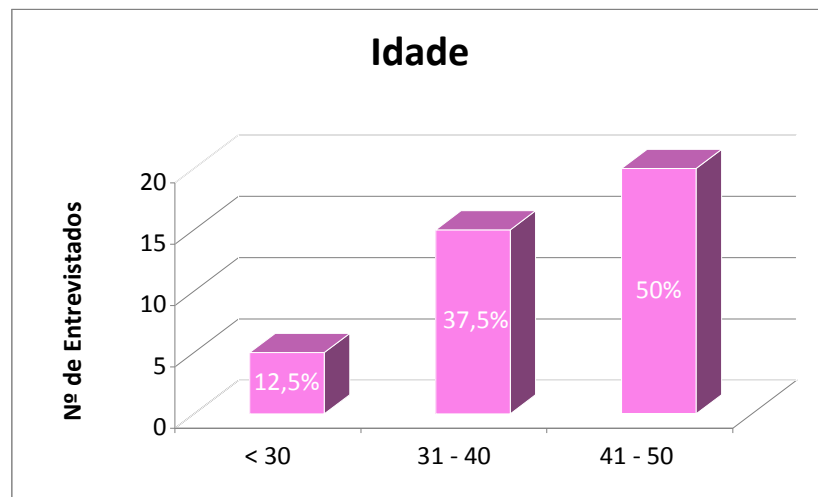
Como se pode verificar no gráfico 1, nesta investigação participaram 40 sujeitos, sendo 39 do sexo feminino (97,5%) e 1 do sexo masculino (2,5%):

Gráf. 1 - Caracterização da amostra em função do género



A nível etário, a amostra apresenta idades compreendidas entre os 25 e os 50 anos e uma média de 39,75 anos (DP=6,48). Agrupando os sujeitos por grupos etários verifica-se que a classe que apresenta maior frequência é dos 41 aos 50 anos (50%), conforme se pode verificar no gráfico 2:

Gráf. 2 - Caracterização da amostra em função da idade



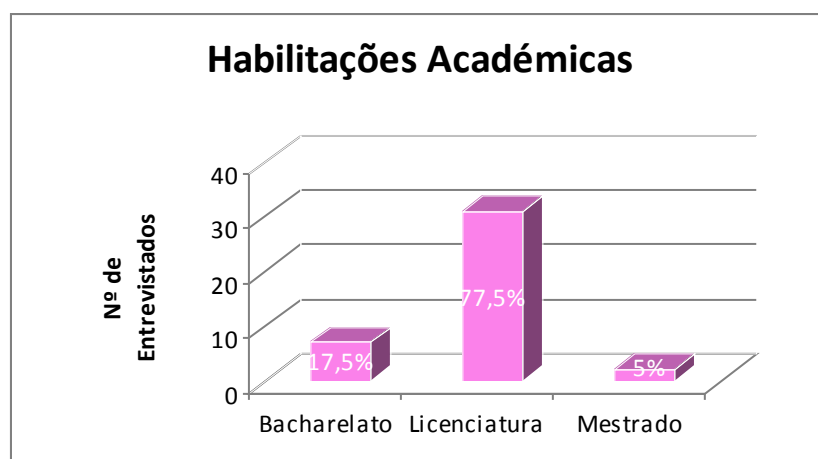
Como se pode observar no quadro 1, destaca-se que a média das idades dos sujeitos é de 39,75 anos (DP=6,48):

Quadro 1 - Caracterização da amostra em função da idade

Idade				
N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
40	39,75	6,48	25	50

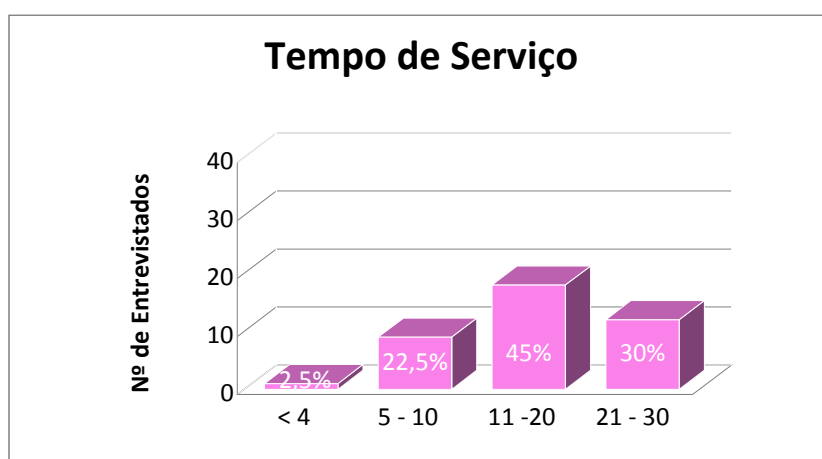
Quanto às habilitações académicas observou-se que a maioria dos sujeitos é detentor de licenciatura (77,5%), enquanto que 17,5% possui bacharelato e apenas 5% tem o grau de mestre, tal como se pode verificar no gráfico 3:

Gráf. 3 - Caracterização da amostra em função das habilitações académicas



Como se pode observar no gráfico 4, relativamente ao tempo de serviço constatou-se que 2,5% dos sujeitos têm menos de quatro anos de serviço; 22,5% já trabalharam entre cinco e dez anos; 45% dos respondentes encontram-se entre os onze e os vinte anos de serviço e 30% encontram-se a trabalhar entre os vinte e um e os trinta anos:

Gráf. 4 - Caracterização da amostra em função do tempo de serviço



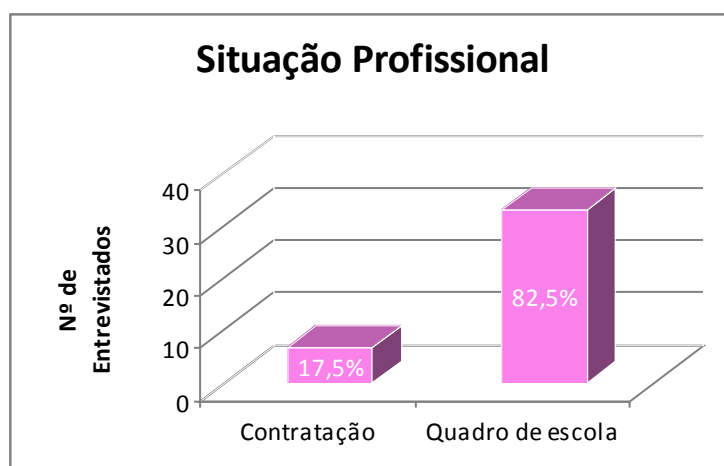
Destaca-se que a média de tempo de serviço dos sujeitos é de 15,7 anos (DP=6,62), conforme se pode observar no quadro 2:

Quadro 2 - Caracterização da amostra em função do tempo de serviço

Tempo de Serviço				
N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
40	15,70	6,62	3	29

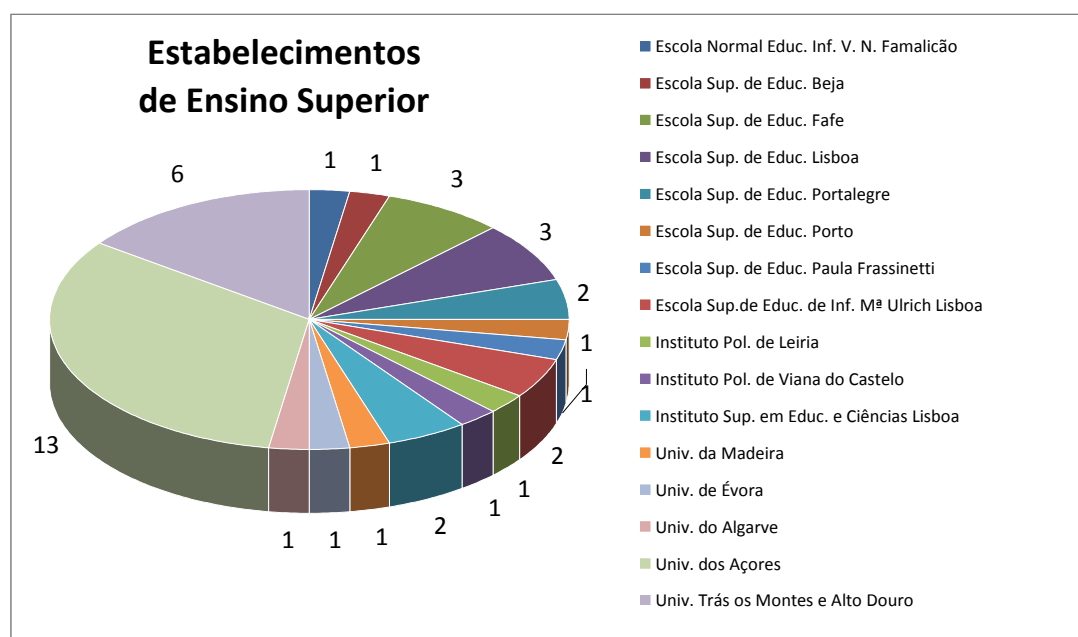
Em relação à situação profissional dos sujeitos verificou-se que 7 sujeitos (17,5%) são contratados, enquanto que 33 (52,5%) pertencem aos quadros de escola, conforme nos ilustra o gráfico 5:

Gráf. 5 - Caracterização da amostra em função da situação profissional



Ao analisar-se o gráfico 6 constatou-se que os sujeitos da amostra estão distribuídos por 16 Universidades e Escolas de Ensino Superior diferentes. Neste sentido, pode-se referir que 13 (32,5%) dos respondentes tiraram os seus cursos na Universidade dos Açores, sendo esta a mais frequentada pela nossa amostra. De seguida, observou-se que 6 (15%) obtiveram a sua formação inicial na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Por sua vez, 3 (7,5%) educadores frequentaram a Escola Superior de Educação de Fafe, e também 3 (7,5%) tiraram o curso na Escola Superior de Educação de Lisboa. Para além destes, 2 (5%) respondentes frequentaram a Escola Superior de Portalegre; 2 (5%) a Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich de Lisboa, e 2 (5%) o Instituto Superior em Educação e Ciências em Lisboa. Relativamente à restante população da amostra, cada um frequentou outros estabelecimentos de Ensino Superior diferentes, assim 1 (2,5%) obteve a sua formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância de Vila Nova de Famalicão; 1 (2,5%) na Escola Superior de Educação de Beja; 1 (2,5%) na Escola Superior de Educação do Porto; 1 (2,5%) na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; 1 (2,5%) no Instituto Politécnico de Leiria; 1 (2,5%) na Universidade da Madeira; 1 (2,5%) na Universidade de Évora, e 1 (2,5%) na Universidade do Algarve.

Gráf. 6 - Caracterização da amostra em função dos estabelecimentos de Ensino Superior onde se formaram



6. Material

Para a recolha dos dados utilizou-se como instrumento a entrevista, a qual é definida por Haguette (1997, *cit. in* Boni e Quaresma, 2005, p. 72) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. As entrevistas constituem um importante instrumento para a recolha de dados, pois permitem um índice de resposta bastante abrangente, por parte dos entrevistados. Para além disso, proporciona uma maior profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade da técnica que permite respeitar os quadros de referência do entrevistado.

Neste estudo, foi utilizada a entrevista semi-estruturada com perguntas abertas e fechadas. Este tipo de entrevista é definido por Quivy & Campenhoud (1998, p. 194) como sendo “nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas”. O investigador tem um guia de questões que não precisa seguir a ordem prevista. Esta entrevista permite aos entrevistados explorarem de forma flexível e

aprofundada os seus relatos, dá ao entrevistador uma maior riqueza de informação, e a oportunidade de esclarecer alguns aspectos ou dúvidas do entrevistado durante a entrevista. Segundo Ruquoy (1997 *cit. in* Almeida, 2005), a entrevista semi-estruturada permite estruturar o pensamento em torno do objecto perspectivado, ao mesmo tempo que delimita o campo de interesse, permitindo ao investigador aprofundar os pontos que pretende clarificar.

Neste sentido, neste estudo a realização das entrevistas decorreu de forma flexível baseando-se numa conversa, em que através do guia houve a preocupação de focar as questões essenciais de forma directa, clara e objectiva. Houve também a necessidade de promover um ambiente calmo e descontraído, para que o entrevistado não se intimidasse e ficasse à vontade.

As questões elaboradas para a entrevista tiveram em conta o quadro teórico, o objectivo geral, os objectivos específicos, as questões da investigação e as hipóteses de investigação. O guião (possibilitou reencaminhar a entrevista para os objectivos do estudo, sempre que o entrevistado se afastava das questões, fazendo-o de forma natural.

Após a elaboração do guião da entrevista e, para a sua validação, foram entrevistadas cinco educadoras de infância que não pertenciam à amostra. Estas entrevistas foram realizadas com o intuito de verificar a adequabilidade das questões, a quantidade das mesmas e o tempo de duração da entrevista (Anexo I). Após a experimentação verificou-se que as entrevistadas entendiam as perguntas, mas houve a necessidade de fazer algumas alterações, relativamente à redução do número de questões e também dar maior abertura a algumas delas que se encontravam um pouco fechadas e acabavam por ser repetitivas. Depois destas alterações fez-se novamente outra validação a mais quatro educadoras, o que permitiu ajustar ainda alguns pormenores e pequenas adequações.

Deu-se, então, início à realização das entrevistas à população alvo da amostra, ou seja, a todos os educadores de infância titulares de turma, que leccionam na ilha de São Miguel na rede pública e privada, que têm actualmente ou que já tiveram em anos anteriores nas suas salas de jardim de infância crianças com Trissomia 21. Durante a realização das entrevistas, os entrevistados sentiram-se à vontade, mostraram-se motivados e entusiasmados nas respostas às questões, não se sentindo cansados, nem

impacientes. Pareceu que a motivação demonstrada durante a realização da entrevista deveu-se, ao facto, deste ser uma assunto que lhes causa bastante interesse e que também sentem a necessidade de o resolver através da procura de respostas e soluções.

Após a reformulação das questões, elaborou-se um novo guião, (Anexo II) que é constituído por quatro partes e organizado da seguinte forma: a primeira parte pertence à legitimação, onde se procurou informar em linhas gerais os objectivos do trabalho, motivar o entrevistado prestando alguns esclarecimentos acerca dos pressupostos da investigação e do papel do entrevistado na mesma, bem como assegurando o carácter confidencial das informações fornecidas.

A segunda parte é dirigida à identificação pessoal e profissional dos entrevistados, com seis questões de caracterização: género, idade, habilitação académica, tempo de serviço, situação profissional e estabelecimento de ensino onde se formaram.

A terceira parte é composta pelo primeiro tema deste estudo: a formação dos educadores de infância. Esta parte tem como intuito saber se os educadores tiveram na sua formação inicial alguma disciplina sobre educação especial e sobre Trissomia 21; a qualidade dessa disciplina, e o contributo da formação inicial no âmbito das NEE. Procurou também saber se os entrevistados frequentaram alguma formação contínua no âmbito das NEE; a qualidade dessa formação, bem como o seu contributo para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Foi ainda interesse, saber se os sujeitos entrevistados sentiam mais necessidade de formação em educação especial, na formação inicial ou na contínua.

A quarta parte abrange o segundo tema deste estudo: a inclusão de crianças com Trissomia 21. Aborda a relação existente entre os educadores de infância e as crianças com Trissomia 21, pretendendo saber se os entrevistados estão preparados para receber e responder às necessidades dessas crianças e, também averiguar se os educadores interagem com essas crianças. Nesta parte foi também interesse percepção se os entrevistados utilizam estratégias diferenciadas para trabalhar com crianças com Trissomia 21; saber quais são as barreiras que consideram opor-se à inclusão, assim como se consideram haver factores que facilitam essa mesma inclusão.

7. Procedimentos

Os trabalhos de investigação requerem preparação e cuidado para reunir todas as condições e procedimentos necessários para a sua correcta realização. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p. 25):

“Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação”

Richardson (1989, p. 29), entende que a pesquisa deverá ser planeada e executada em concordância com os objectivos do estudo, tendo em conta que o “método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenómenos”. Gil (1994, p.42), por sua vez, acrescenta que a finalidade da pesquisa é “descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Numa primeira fase do trabalho procedeu-se a uma recolha bibliográfica, que sustentasse as leituras e reflexões necessárias à construção de sentido sobre os conceitos estruturantes do trabalho. De seguida, procedeu-se à vertente metodológica onde se começou por formular e justificar a problemática deste estudo, definiu-se os objectivos, elaborou-se as hipóteses e após delimitar o universo de estudo e a população que constitui a amostra, delineou-se o tipo de investigação e o material de pesquisa, o que irá permitir a obtenção das informações necessárias para testar a veracidade ou não das hipóteses formuladas.

Para a recolha dos dados para esta investigação começou-se por contactar os presidentes dos Conselhos Executivos das Unidades Orgânicas da ilha de São Miguel e também a Direcção Regional da Educação, através de uma carta explicativa acerca do projecto de investigação a desenvolver (Anexo III). Após a autorização das respectivas entidades, contactou-se telefonicamente todos os educadores de infância titulares de turma da ilha de São Miguel começando por informá-los, em linhas gerais, dos objectivos e propósitos da investigação e questioná-los se se encontravam a trabalhar no presente ano lectivo, ou se trabalharam em anos lectivos transactos com crianças com Trissomia 21. Aqueles que já tinham tido nas suas salas de jardim de infância crianças portadoras dessa anomalia, solicitou-se a sua participação no estudo através da

realização de uma entrevista. Após identificar o número total de participantes, contactou-se novamente os respectivos para se proceder à marcação da entrevista e combinar o local mais adequado que, na sua totalidade e, por sugestão dos mesmos decorreram nas suas salas de jardim de infância, após o horário laboral estando apenas presentes a investigadora e o entrevistado.

Todas as entrevistas foram realizadas entre os meses de Outubro de 2011 e Janeiro de 2012 e foram gravadas em sistema áudio com o consentimento dos intervenientes e garantindo a confidencialidade dos dados, tendo a duração de aproximadamente 20 a 25 minutos. A cada entrevista foi cedido um código pessoal que consistiu na atribuição da abreviatura (E) e numeradas de 1 a 40 de acordo com a ordem de realização das mesmas, e com o objectivo de assegurar a confidencialidade dos educadores participantes.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas com a máxima fidelidade possível procedendo-se, de seguida à sua organização, tratamento e análise. Para a análise das entrevistas, utilizou-se o procedimento que melhor se adapta que é a técnica da análise de conteúdo. Para Bardin (1977 *cit. in* Carmo e Ferreira, 1998, p. 251-252), a análise de conteúdo não consiste apenas em fazer uma descrição dos conteúdos das mensagens, tem como principal finalidade “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não)”. Stemler (2001 *cit. in* Esteves, 2006, p. 107) caracteriza a análise de conteúdo como “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”.

Tendo em conta as entrevistas realizadas, estas foram constituídas como o *corpus* documental, passando a ser o nosso objecto de análise. Após uma leitura flutuante do material recolhido, foi organizado o seu conteúdo em categorias e, nalgumas temáticas, também em subcategorias. As categorias são entendidas por Grawitz (1993 *cit. in* Carmo e Ferreira, 1998, p. 255) como “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”. A definição das categorias foi feita à *priori*, isto é, a categorização do material analisado dependeu dos objectivos de investigação, das hipóteses e das questões de partida.

De seguida, o texto das entrevistas foi recortado em unidades de registo, que são entendidas por Esteves (2006, p. 114) como “o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria”. Neste sentido, distribuiu-se as unidades de registo pelas categorias e subcategorias encontradas, em que se constituíram os indicadores, os quais ajudam a compreender melhor o sentido da própria categoria, de acordo com a perspectiva dos inquiridos. Segundo (idem, p. 116) “os indicadores representam inferências do investigador a partir das unidades de registo que tem perante si”, inferências estas, “ainda muito próximas do conteúdo manifesto das comunicações”.

Após esta fase, procedeu-se à interpretação dos resultados da análise de conteúdo, através de uma procura de respostas para as objectivos e questões de investigação, tendo sempre presente o enquadramento teórico da investigação, com o intuito de confirmar as teorias já existentes ou de confrontá-las.

Neste trabalho considerou-se também importante proceder à quantificação dos dados obtidos, através da contabilização da frequência com que determinados fenómenos relacionados com os discursos ocorreram, procedendo também à quantificação das percentagens, de modo a associar estatisticamente as unidades de registo.

Em relação à validade da análise de conteúdo, podemos dizer que a categorização adequa-se aos objectivos definidos e a todos os pressupostos da investigação, mostrando-se relevante, pertinente e produtiva. Quanto à fidelidade considerou-se que as categorias foram claramente definidas, satisfazendo os critérios de objectividade e exclusão mútua.

Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Na análise que se segue, serão apresentadas as categorias, as subcategorias e os indicadores que foram extraídos e organizados a partir das unidades de registo. Serão também apresentados os resultados obtidos através dessa análise, acompanhados de algumas unidades de registo. Proceder-se-á à reflexão de cada categoria e confrontação com a opinião dos autores supracitados na literatura.

Da análise de conteúdo realizada emergiram duas temáticas. Para a primeira temática surgiram três categorias e para a segunda temática surgiram quatro categorias, sendo que, para cada categoria foi atribuída uma letra (ver quadros 3 e 4). Para cada unidade de registo foi atribuído um codificador (por exemplo E1, E2). A anotação $N=X$ corresponde ao número total de entrevistados em cada subcategoria, por conseguinte, a anotação $F=X$ corresponde à frequência, isto é, o número de referências ao mesmo indicador.

Quadro 3 - Tema 1: Formação dos Educadores de Infância

Categoria A	Formação Inicial
Categoria B	Formação Contínua
Categoria C	Necessidade de Formação

Quadro 4 - Tema 2: Inclusão de crianças com Trissomia 21

Categoria A	Relação existente entre os educadores de infância e as crianças com Trissomia 21
Categoria B	Utilização de estratégias diferenciadas
Categoria C	Barreiras da inclusão de crianças com Trissomia 21
Categoria D	Facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21

Tema 1: Formação dos Educadores de Infância

Quadro 5 – Categoria A

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
A) Formação Inicial	A1) Disciplina sobre Educação Especial N=40	A1.1) Existência de disciplina sobre Educação Especial	25	62,5
		A1.2) Falta de disciplina sobre Educação Especial	12	30
		A1.3) Disciplina opcional	3	7,5
	A2) Disciplina sobre Trissomia 21 N= 40	A2.1) Falta de disciplina trissomia 21	40	100
	A3) Qualidade da disciplina sobre Educação Especial N=26	A3.1) Vaga	21	81
		A3.2) Suficiente	5	19
	A4) Contributo da formação inicial no âmbito das NEE N=14	A4.1) Falha do curso	10	71
		A4.2) Formação vaga	4	29

Analisando o quadro 5, relativamente à categoria sobre a **formação inicial** os entrevistados foram questionados, se os cursos que frequentaram durante a sua formação inicial eram detentores de alguma disciplina sobre a Educação Especial. A análise dos resultados revelou que 62,5% dos educadores de infância tiveram durante os seus cursos uma disciplina relacionada com essa temática, como se pode constatar com os seguintes exemplos:

- "...tive mesmo uma disciplina que se chamava Necessidades Educativas Especiais, durante um ano inteiro dividida por dois semestres." (E5);
- "Tive uma disciplina de um semestre de Necessidades Educativas Especiais." (E35).

Por sua vez, 30% dos entrevistados não usufruíram de uma disciplina nessa área, pelo facto, dos Estabelecimentos de Ensino Superior não abrangerem nos seus cursos uma disciplina com essa especialidade:

- “Na formação inicial não.” (E10);
- “...específica em necessidades educativas especiais não tive.” (E26);
- “Não, não tive nenhuma.” (E29).

Verificou-se também que 7,5% dos entrevistados referiram que nos seus cursos a disciplina nessa área era opcional e apenas um dos nossos entrevistados é que optou por essa disciplina, tal como se pode observar no discurso das três educadoras:

- “Havia uma disciplina semestral que era opcional, portanto, optava-se por três disciplinas, nunca foi obrigatória e eu não optei.” (E11);
- “...eu podia ter tido, era opcional, mas não tive. Quando cheguei à prática vi que deveria ter optado por essa disciplina.” (E13);
- “Tivemos uma disciplina que se chamava Educação física e Mental. Era uma disciplina opcional e eu optei por essa.” (E20).

No que se refere à subcategoria disciplina sobre Trissomia 21, todos os educadores de infância (100%) deste estudo mencionaram que os cursos da sua formação inicial não abarcaram nenhuma disciplina específica sobre a Trissomia 21:

- “Sobre trissomia 21 não tive.” (E2);
- “Especificamente não, sempre tivemos foi a disciplina de Necessidades Educativas Especiais, mas em específico só trissomia 21 não.” (E8);
- “Especificamente trissomia 21 não.” (E12).

Com esta análise foi possível verificar, que apesar da maioria dos entrevistados ter tido na sua formação inicial uma disciplina sobre Educação Especial, existem ainda muitas Universidades e Escolas de Ensino Superior que não contemplam nos seus currículos a obrigatoriedade dessa disciplina.

Para alguns autores, todos os cursos de ensino superior deveriam abranger uma disciplina nessa área para poder preparar melhor os seus académicos, para a intervenção com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Salienta-se, assim, Mesquita e Rodrigues (1994) que referem que os cursos de formação inicial devem abranger pelo menos uma disciplina anual de necessidades educativas especiais, essencialmente nos últimos anos do curso. Também Correia (1994) defende que os cursos de formação

inicial devem incluir um mínimo de três módulos em educação especial e até um estágio de, pelo menos, um semestre. Com o mesmo ponto de vista, Niza (*cit. in* Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 139) menciona que os currículos das licenciaturas de educadores de infância têm apenas uma disciplina generalista semestral na área das necessidades educativas especiais. Sugere, assim, ao Ministério da Educação a alteração dos currículos das Escolas Superiores da Educação, propondo a inclusão de mais disciplinas na área das necessidades educativas especiais e uma abordagem mais específica e aprofundada. Propõe “a inclusão de módulos de formação específica nos currículos do ensino superior universitário e politécnico”. Indica também que os cursos de formação inicial para professores do ensino regular deveriam ter uma vertente teórico-prática relacionada com as necessidades educativas especiais. Na mesma óptica, Carvalho (*cit. in* Freitas, 2006, p. 174) propõe “a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores” como uma das soluções para colmatar as dificuldades dos docentes na interacção e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Freitas (2006, p. 176) acrescenta que a elaboração de um novo currículo durante a formação dos docentes é essencial para:

“(...) desenvolver nos académicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar numa escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social”.

Esta concepção é também defendida por Bueno (*cit. in* Freitas, 2006, p. 175), que afirma, identicamente, que é necessário alterar os currículos dos professores e construir um novo trajecto para a formação dos docentes, pois só dessa forma, é possível contribuir para as práticas de inclusão e “(...) para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades especiais ou não”.

Os entrevistados que tiveram na sua formação inicial uma disciplina relacionada com a Educação Especial foram questionados sobre a qualidade dessa mesma disciplina. De acordo com os resultados a grande maioria (81%) respondeu que os conteúdos dessa disciplina foram abordados de forma vaga, tal como se pode constatar:

- “Os conteúdos dessa disciplina contribuíram pouco ou nada para a formação nessa área. A minha formação inicial nessa área não foi suficiente...” (E3);
- “Foi uma disciplina muito vaga abordando tudo no geral e não houve nada que fosse aprofundado.” (E14);

- “Foi muito geral e não foi nada aprofundado em relação ao tema. Foi muito superficial...” (E30);
- “...foram conteúdos muito superficiais e pouco aprofundados.” (33).

Por outro lado, 19% dos educadores de infância consideraram que os conteúdos abordados na disciplina de Educação Especial contribuíram de modo suficiente para a sua formação nessa área, como se pode testemunhar:

- “Deram-me teorias suficientes, isso acho que sim...” (E5);
- “...posso considerar que foi suficiente, porque fomos abordando vários conteúdos” (E8);
- “Teve muita importância, porque nos preparou de uma forma muito boa...” (E9).

Após esta análise, é de ressaltar que a grande maioria dos entrevistados, embora tivesse tido uma disciplina sobre Educação Especial, consideraram-na vaga, fraca, insuficiente, pouco aprofundada, que contribuiu de modo pouco significativo para a sua formação nessa área e que deveria ter sido mais aprofundada. Esta perspectiva vai ao encontro de Ruivo (*cit. in* Conselho Nacional de Educação, 1999), que salienta que os cursos de formação inicial devem proporcionar competências básicas e sólidas aos futuros agentes educativos, isto é, verdadeiramente especializadas em necessidades educativas especiais, que os habilite a atender todos os grupos heterogêneos.

Em relação à subcategoria contributo da formação inicial no âmbito das NEE, foi questionada apenas aos educadores que não tiveram na sua formação inicial uma disciplina sobre Educação Especial. Teve-se como finalidade saber se achavam muito ou pouco relevante a falta de formação nesta área durante a sua formação inicial. Segundo a análise realizada verificou-se que as opiniões foram relativamente unânimes, sendo que 71% dos entrevistados responderam que houve uma falha do curso, no que respeita à falta de formação recebida em NEE:

- “Tinha uma grande falha...deveria haver uma disciplina obrigatória para preparar melhor as pessoas.” (E11);
- “Considero que foi uma lacuna do curso, que deveria ser uma disciplina obrigatória e que me fez falta não ter tido.” (E13);
- “Não me senti minimamente preparada para trabalhar com crianças com trissomia 21 nem com outro tipo de deficiências...acho que foi uma lacuna do curso.” (E19);
- “Foi uma lacuna do curso e senti falta de uma disciplina nessa área...” (E31).

À semelhança destas opiniões, 29% dos educadores consideraram que a formação inicial no âmbito das NEE foi uma formação vaga, pelo que se pode exemplificar:

- “A minha formação nessa área foi muito vaga e não preparou o suficiente para trabalhar com essas crianças.” (E25);
- “A minha formação inicial nessa área foi muito vaga, não me preparou para depois receber uma criança com necessidades educativas na sala.” (E26).

Ao analisar os resultados verificou-se, que os educadores de infância apresentam um sentimento de insatisfação perante a falta de formação em educação especial durante a sua formação inicial desejando ter tido formação nessa área para se sentirem preparados na sua prática profissional. Ao considerarem que a formação inicial recebida foi vaga e que houve falha nos cursos, vai ao encontro das perspectivas de alguns autores como Morgado (2003), que transmite que os educadores e professores referem que a sua formação inicial não os prepara para responder adequadamente a grupos heterogéneos. O estudo de Paulon et al. (2005, p. 28) no Brasil aponta para a mesma direcção ao verificarem que o currículo dos cursos de formação inicial dos educadores e professores transmitem uma abordagem de conhecimentos muito vaga acerca das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva.

Quadro 6 - Categoria B

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
B) Formação Contínua	B1) Formação contínua no âmbito das NEE N=40	B1.1) Formação contínua recebida no âmbito das NEE	25	62,5
		B1.2) Falta de formação contínua no âmbito das NEE	15	37,5
	B2) Qualidade da formação contínua recebida no âmbito das NEE N=25	B2.1) Útil	19	76
		B2.2) Vaga	6	24
	B3) Contributo da formação contínua no âmbito das NEE N=15	B3.1) Útil	9	60
		B3.2) Importante	6	40

O quadro 6 apresenta como categoria, a **formação contínua**. Neste âmbito, foi inquirido aos educadores, se quando começaram a leccionar já tinham tido a oportunidade de frequentar algum tipo de formação contínua no âmbito das NEE. Através da leitura do quadro, pode-se verificar que 62,5% dos entrevistados receberam pelo menos uma vez formação nessa área e, na sua maioria procuraram-na pela necessidade que sentiam em adquirir conhecimentos nessa especialidade, tal como se pode constatar:

- “Frequentei umas três, exactamente pela necessidade que tinha em procurar formação nessa área.” (E26);
- “...frequentei uma acção de formação que foram 50 horas e foi em Necessidades Educativas Especiais.” (30);
- “Já tive uma, e foi necessidade minha, porque tive uma criança com NEE e não sabia bem o que fazer, então foi para me enriquecer.” (E39).

Por seu turno, 37,5% dos entrevistados afirmaram nunca ter frequentado formações no âmbito das NEE:

- “Por acaso já trabalho há vários anos e nunca tive formação nessa área” (E2);
- “Nunca tive nenhuma.” (25);
- “Nunca frequentei, porque nunca sou seleccionada.” (E38).

No que se refere à qualidade da formação contínua recebida no âmbito das NEE, foram inquiridos apenas os educadores que receberam formação nessa área, os quais manifestaram a sua opinião acerca do contributo dessas formações para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Assim, a análise dos resultados revelou que 76% dos entrevistados consideraram que a formação que receberam foi útil, contribuindo de modo significativo:

- “Foi útil para me preparar melhor não só para trissomia 21, mas para trabalhar com outras crianças com outras necessidades” (E3);
- “...foram experiências muito, muito vastas e muito enriquecedoras” (E12);
- “Essas formações enriqueceram o meu conhecimento para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas na sala” (E26);
- “Foram muito ricas, porque...tiraram-me algumas dúvidas e realmente após essas formações, senti-me um pouco mais preparada” (E29).

Por outro lado, 24% dos entrevistados mencionaram que a formação que receberam nesse âmbito foi vaga e com pouca utilidade, como se pode ver nos seguintes exemplos:

- “...não foi uma formação que me desse bases para partir para o trabalho com uma criança com necessidades educativas especiais”. (E15);
- “...ficou vago. Ao contrário do que eu pensava não foi muito útil, antes de eu a frequentar tinha outras expectativas.” (E20);
- “Falavam um pouquinho de todas as deficiências, foi uma coisa muito vaga, não me preparou o suficiente, sai de lá como se soubesse aquilo desde a universidade, não evolui muito.” (E36).

Relativamente à subcategoria contributo da formação contínua no âmbito das NEE, foi questionada apenas aos educadores de infância que não usufruíram de formação em Necessidades Educativas Especiais durante a sua formação contínua. A relevância desta questão a esses profissionais de educação pretendeu saber, se apesar de não terem tido formação nessa área consideravam importante e fundamental o seu enriquecimento nesse campo. Neste sentido, de acordo com os resultados verificou-se que 60% dos entrevistados consideraram que o contributo da formação contínua em Necessidades Educativas Especiais seria bastante útil para o desenvolvimento de práticas inclusivas, tal como se pode testemunhar:

- “Seria muito útil, aliás eu tenho agora uma criança com necessidades educativas especiais e ajudaria a preparar melhor para a intervenção com essas crianças.” (E2);
- “Acho que deveria haver mais formação nessa área, ia ser muito benéfico para nos preparar melhor para trabalhar com essas crianças.” (E24);
- “Eu acho que é útil, já que durante o curso a formação foi muito vaga. Seria importante ter formação contínua para preparar as educadoras para receberem crianças com NEE.” (E34).

À semelhança destas opiniões, 40% dos entrevistados comentaram que seria muito importante receber formação em Necessidades Educativas Especiais durante a formação contínua, tal como se pode observar:

- “Acho que é importante e que deve haver cada vez mais, sobretudo porque agora as crianças são incluídas nas turmas normais...e as pessoas devem estar minimamente preparadas para poderem trabalhar com essas crianças.” (14);
- “Acho que seria uma mais valia...iria contribuir muito para a nossa prática, porque às vezes ficamos sem saber que estratégias vamos usar, se serão as mais correctas ou não.” (E17);
- “Acho que seria muito importante para a nossa vida pessoal e profissional, porque podemos apanhar mil e uma deficiências e acho importante para sabermos minimamente como trabalhar com essas crianças.” (E19).

Com a apreciação dos dados, pode-se constatar que todos os entrevistados consideraram que é bastante importante e útil haver formação contínua em Necessidades Educativas Especiais, para enriquecerem os seus conhecimentos nessa área e para os preparar para a intervenção com crianças com NEE. Na maioria dos casos estes profissionais receberam uma formação muito vaga durante a sua formação inicial e muitos deles não a receberam e, devido à insegurança que sentem desejam receber mais formação durante a sua formação contínua.

Esta importância dada à formação contínua no âmbito das NEE por parte dos entrevistados é também partilhada por alguns autores como Rodrigues (2001), que defende que a formação contínua é de extrema importância no âmbito da educação inclusiva, dado que permite aos profissionais da educação que não obtiveram conhecimentos em necessidades educativas especiais durante a sua formação inicial possam, assim, adquirir competências e atitudes fundamentais para a intervenção com alunos com deficiências. Decorrente do estudo realizado por Niza (*cit. in* Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 134) a várias entidades – Secretarias da Educação, Instituições do Ensino Superior, Associações de pais – sugeriram que a formação contínua “deverá ser intensiva, sistemática e alargada a todos os docentes e pessoal não docente”, tendo como principal objectivo sensibilizar esses profissionais para uma melhor aceitação e acompanhamento dos alunos com NEE. Segundo Leitão (2007), a formação contínua contribui significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos dos educadores e professores do ensino regular ao nível das necessidades educativas especiais. Facilita uma mudança de atitudes dos professores em relação aos alunos com NEE, aumenta a auto-confiança do professor, e possibilita a aquisição de competências para um melhor desempenho da prática pedagógica.

Quadro 7 - Categoria C

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
C) Necessidade de formação em NEE	C1) Necessidade de formação em NEE: formação inicial ou contínua N=40	C1.1) Formação inicial	5	12,5
		C1.2) Formação contínua	8	20
		C1.3) Formação inicial e contínua	27	67,5

O quadro 7 apresenta a categoria C: **necessidade de formação em NEE**. Foi questionado aos educadores se consideravam haver maior necessidade de formação em Necessidades Educativas Especiais na formação inicial ou na formação contínua. Na leitura do quadro observa-se, claramente, que a maioria dos entrevistados (67,5%) referiu que há necessidade de haver formação em NEE nas duas: na formação inicial e na contínua. Verifica-se, então, as razões que os levaram a referir a importância de haver formação nesta área nos dois tipos de formação:

- “Se calhar nas duas. Se calhar na formação inicial um bocadinho mais, aprofundar mais tanto na teoria e depois no estágio porque era importante termos trabalhado com essas crianças. E na formação contínua deveria haver sempre, para que cada vez mais nos irmos actualizando, porque cada vez mais apanhamos essas crianças nas salas.” (E6);
- “Eu acho que na formação inicial é fundamental, não devia mesmo haver outra hipótese, porque quem começa a trabalhar pode ter logo no primeiro ano de serviço uma criança com necessidades especiais e é preciso saber dar respostas. Na formação contínua, mesmo para quem teve na formação inicial, é sempre importante haver uma reciclagem, até porque vai mudando a legislação.” (E11);
- “Em ambas, em ambas. Na formação inicial, deveria haver se calhar uma abordagem mais geral, e depois durante a vida profissional deveria haver uma formação contínua mais diversificada e mais focada e direccionada para cada tipo de deficiência.” (E19);
- “Na inicial, para preparar para a futura prática profissional. E na contínua, para ir aprofundando certas temáticas, esclarecendo dúvidas, estratégias de trabalho e actualizando os educadores.” (E38).

Por sua vez, 20% dos entrevistados consideraram haver maior necessidade de formação em NEE na formação contínua, pelo facto, de em muitos dos casos depararem-se com muitas dúvidas e dificuldades em intervir com alunos com problemáticas, encontrando na formação contínua uma procura de respostas para as suas inseguranças, tal como se ilustra com os seguintes discursos:

- “Na formação contínua, porque quando começamos a exercer a nossa profissão estamos aqui no terreno e começamos a lidar com os casos mesmo concretos e é diferente e aí é que nos surgem as dúvidas, aí é que nos surgem, às vezes, algumas ansiedades, porque queremos dar respostas e não sabemos, e acho que a formação contínua seria uma mais valia (...) porque nos ajuda a esclarecer algumas questões...” (E4);
- “Eu penso que durante a formação contínua, porque quando estamos no terreno é que sentimos falta de um acompanhamento mais próximo sobre a problemática.” (E17);
- “Eu acho que na formação contínua, porque nós todos os anos nos deparamos com crianças com necessidades educativas especiais e nós não sabemos como vamos resolver os problemas (...)” (E20);
- “Principalmente na formação contínua (...) serve de um auxílio, de um apoio para as coisas que podem acontecer.” (E36).

Os resultados também demonstraram que 12,5% dos entrevistados consideraram haver maior necessidade formação em NEE na formação inicial, para se sentirem melhor preparados para a sua prática pedagógica, como se pode verificar nas seguintes declarações:

- “Na inicial, para preparar a educadora para as crianças que irá ter.” (E12);
- “Na formação inicial tem mesmo que haver. Acho que deveria haver uma disciplina de educação especial em cada ano do curso.” (E23);
- “Eu penso que deve haver mais na formação inicial, para preparar bem as educadoras, porque podem ter logo uma criança no primeiro ano de serviço e assim já sabem como intervir com ela.” (27).

Após todas estas declarações, percebe-se que todos os entrevistados atribuíram muita importância à formação em Necessidades Educativas Especiais e demonstram bastante interesse em usufruir dessa formação, quer seja inicial ou contínua, para poderem estar melhor preparados para dar respostas adequadas às especificidades de cada criança com problemática.

As aspirações dos entrevistados em relação à vontade demonstrada em ter mais formação tanto inicial como contínua vão ao encontro do estudo de Paulon et al. (2005, p. 28) no Brasil, que referem que quando estes profissionais se deparam nas suas salas com crianças com deficiências sentem-se mal preparados e não sabem o que fazer com esses alunos, por isso há “a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto a formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação”. Bairrão (*cit. in idem*, 1999, p. 163) diz que é necessário que as instituições de ensino superior tomem consciência clara de que nos dias que decorrem é necessário fazer mais, e propõe “uma reestruturação curricular que dê lugar a estudos específicos de temáticas na área das NEE”. Refere que o ensino integrado de alunos com deficiência depende, em parte, da formação docente, pois quando esta é insuficiente e se não existirem as condições necessárias, torna-se muito difícil a inclusão de alunos com NEE. Porter (1997) refere que a formação dos professores é um factor fundamental no desenvolvimento da qualidade da educação e, que deverá haver uma actualização contínua de conhecimentos e competências. Outros autores como (Stoler, 1992; Leyser et al., 1994 *cit. in* Leitão, 2007) constataram que os professores que receberam formação contínua em NEE desenvolveram atitudes positivas face à inclusão. Nader (1984), também verificou que a

formação específica adquirida nas formações inicial e contínua podem ser influenciadas e modificadas havendo assim, uma menor resistência às práticas inclusivas. Freitas (2006, p. 174) sugere que tanto na formação inicial, como na contínua de deva “proporcionar aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para uma educação inclusiva”. Na mesma perspectiva, Bruno (2007) refere que vários estudos realizados sobre o que revelam as teses e dissertações acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular destacam a necessidade de rever os currículos de formação inicial e continua de professores; realçam a importância de incluir as necessidades educativas especiais na formação de professores; de superar a noção de formação e actuação isoladas do professor especializado em Educação Especial.

Tema 2 – Inclusão de crianças com Trissomia 21

Quadro 8 - Categoria A

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F	%
A) Relação existente entre os educadores de infância e as crianças com Trissomia 21	A1) Preparação dos educadores de infância para receber e responder às necessidades das crianças com Trissomia 21 N=40	A1.1) Boa preparação	6	15
		A1.2) Falta de preparação	34	85
	A2) Relação de interacção entre o educador e a criança com Trissomia 21 N=40	A2.1) Boa interacção	37	92,5
		A2.2) Dificuldades na interacção	3	7,5

Relativamente ao segundo tema desta investigação, a inclusão de crianças com Trissomia 21, o quadro 8 apresenta como categoria: **a relação existente entre os educadores de infância e as crianças com Trissomia 21**. Neste contexto, foi interesse deste estudo saber qual a preparação dos educadores de infância para receber e

responder às necessidades das crianças com Trissomia 21. Através da leitura do quadro, observa-se que apenas 15% dos entrevistados dizem ter boa preparação para receber nas suas turmas crianças com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades, como podemos traduzir nos seguintes discursos:

- “Senti-me preparada...” (E7);
- “Preparada sentia-me... mas de qualquer forma foi sempre uma pesquisa...” (E8);
- “Senti-me preparada, não senti dificuldade.” (E9);
- “Em geral, penso que sim, que me senti preparada.” (E23).

Por outro lado, a grande maioria dos educadores (85%) revelou não sentir preparação para receber nas suas salas de jardim de infância crianças com Trissomia 21 e dar respostas adequadas às suas necessidades, apresentando inseguranças, frustrações, dúvidas e muitas dificuldades na sua intervenção. Exemplifica-se com os seguintes excertos:

- Tive muitas dificuldades (...). Foi difícil fazer o trabalho sem conhecer a deficiência, não me sentia nada preparada, foi uma aprendizagem quase solitária. (E11)
- ...tendo em conta a formação de base que eu tinha, não estava preparada nem para essa problemática nem para outras. (...). Senti um pouco de angústia, por não saber exactamente, que tipos de actividades eram mais indicadas para aquela criança. (E30)
- Tive muitas dificuldades em trabalhar com ela, porque eu não sabia e continuo a não saber o que é que se faz com uma criança com trissomia 21. (E31)
- Devido à minha formação que abordou muito superficialmente estes temas e este tipo de deficiências, senti-me muito desamparado... (E33)
- ...para ser sincera não me sinto preparada (...). Há uma insegurança total cada dia que passa e ficamos na expectativa do que é que vamos fazer com ela, se o que estamos a fazer é o mais adequado, se não é, será que estamos a ir ao encontro da criança... (E36)
- Não me senti preparada. Não sabia o que havia de fazer com a criança, sentia muita insegurança e tinha muitas dúvidas. Havia um sentimento de frustração e angústia de querer fazer e não conseguir ou não saber se estava a fazer bem ou mal, de querer inclui-la em todas as actividades e não conseguir. (E38)
- Não...não me senti preparada (...) sinto-me, muitas vezes, à deriva quando estou com essa criança. Sinto-me muito insegura, será que estou a fazer certo, será que não estou a fazer certo... (E39).

Nota-se nitidamente nos depoimentos dos entrevistados que há uma espécie de sufoco ou tormento quando falam no trabalho com as crianças com Trissomia 21. Através das suas declarações transmitem querer desenvolver actividades com essas crianças e não conseguirem devido à falta de formação nessa área, e expressam essa

indignação através dos seus sentimentos de frustração, angústia e de insegurança, perante a situação que lhes é imposta.

Os testemunhos dos entrevistados relacionam-se com os estudos de Correia (2003, p. 78) que salienta que “os professores de ensino regular, em muitas circunstâncias, não se percebem como preparados (e não estão) para gerir adequadamente as dificuldades colocadas pela diversidade dos alunos”. Também os autores Scruggs & Mastropieri (1996) e Farrell (1997) referem que os professores desenvolvem comportamentos de insegurança e mal-estar por considerarem não possuir competências, nem formação para responder à diversidade e heterogeneidade dos alunos que se deparam nas suas classes. Outras investigações relatam que os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos com deficiências (Silva 2001).

Na subcategoria: relação de interacção entre o educador e a criança com Trissomia 21, a análise dos resultados revelou que a grande maioria dos entrevistados (92,5%) declarou não sentir dificuldades em interagir com essas crianças, mantendo até uma boa relação de interacção:

- “Não tive dificuldade em interagir, aliás eu partia sempre por aí.” (E4);
- “Costumava estabelecer interacções, tive alguns mais profundos outros menos, mas com todos consegui estabelecer uma relação.” (E7);
- “A nível de interacção não tive dificuldades, porque essas crianças são muito sociáveis e amorosas e era fácil comunicar com elas” (E11);
- “nunca tive dificuldades em interagir com ela, interagia muito bem, constantemente...” (E25);
- “A nível da interacção tive sempre um bom relacionamento e interagia bem com essas crianças.” (E35).

Apenas 7,5% dos educadores mencionaram ter dificuldades na interacção com essas crianças, não sabendo mesmo como fazer essa aproximação, como se pode observar nos seguintes discursos:

- “...não sabia como é que deveria interagir com ele, não era assim muito fácil.” (E15);
- “...houve muita dificuldade em haver essa interacção, porque eu própria nem sabia como é que havia de abordar essa criança e como me relacionar com ela.” (E36);
- “Ah... sentia muitas dificuldades, porque ele quase não interagia nem com as crianças, nem comigo, não olhava para nós... Agora com o passar do tempo, já é diferente, eu também já me sinto um bocadinho mais segura, mas nada... nada que eu possa dizer que já me sinto preparada para lidar com ele...não.” (E39).

No quadro teórico, Leitão (2007, p. 286) salienta a importância desta relação de interação entre o educador e a criança com NEE referindo, que e para que a escola seja efectivamente inclusiva é indispensável que todos os profissionais atendam todas as crianças diferentes. É fundamental que os docentes estabeleçam uma boa relação de interação com essas as crianças, mas para isso é necessário dotar os docentes do ensino regular com novas atitudes, novas aquisições e novas competências, tendo em conta que “as atitudes positivas dos docentes do ensino regular e do ensino especial têm sido encaradas como pré-requisitos fundamentais para uma inclusão bem sucedida”. Acrescenta ainda, que de acordo com as investigações “um dos mais preditores da inclusão, com sucesso, das crianças com NEE nas salas de ensino regular, se prende com a atitude dos docentes de ensino regular”. Na mesma linha Chow & Winzer (1992 *cit. in idem*, 2007, p.193) referem, que é necessário os professores estarem abertos a novas mudanças, pois com a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular, deverão assumir novos papéis e desenvolver novas competências e “atitudes positivas face às crianças com deficiências para que a inclusão seja bem sucedida”.

Quadro 9 - Categoria B

Categorias	Indicadores	F	%
B) Utilização de estratégias diferenciadas N=40	B1) Apoio individualizado	12	30
	B2) Adaptação das actividades	18	45
	B3) Dificuldade em utilizar estratégias diferenciadas	10	25

O quadro 9 apresenta a categoria B: **utilização de estratégias diferenciadas**. Foi interesse deste estudo saber se os educadores de infância que têm ou já tiveram nas salas de jardim de infância crianças com Trissomia 21 usam estratégias diferenciadas para as incluir. Segundo a leitura dos dados, constatou-se que a maioria dos educadores utilizam estratégias diferenciadas para as crianças com Trissomia 21. Pode-se verificar, assim, que 30% dos entrevistados usam como estratégia o apoio individualizado a essas crianças:

- “Eu tentava sentar-me ao pé dele para tentar acompanhá-lo mais, para dar um apoio mais individualizado.” (E3);

- “Ele não estava separado noutra mesa, estava na mesma que os outros, mas eu sentava-me ao pé dele, fazia um trabalho mais individualizado com ele.” (E4);
- “Enquanto as outras crianças estavam a fazer actividades livres, eu ficava com a criança a trabalhar as dificuldades maiores dela, de modo mais individualizado.” (E11).

Também foi possível observar que 45% dos educadores utilizam como estratégia a adaptação das actividades à problemática dessas crianças:

- “...foi construído material de propósito só para trabalhar com ela.” (E1);
- “...utilizava algumas estratégias diversificadas, nomeadamente adaptava o tipo de trabalhos às dificuldades dela.” (E2);
- “Por exemplo, se fosse recorte ele não conseguia recortar, então eu dava-lhe a folha e ele rasgava...” (E6);
- “As actividades eram diferentes, mais facilitadoras, ou se eram iguais tinham um grau de exigência menor. Sempre que via que ela tinha dificuldade, tentava readaptar a actividade ao nível a criança.” (E11).

Através desta análise nota-se, que apesar de muitos educadores não se sentirem com formação própria para trabalhar com crianças com Trissomia 21, fazem uma tentativa de adequar o melhor possível as estratégias e actividades à problemática dessas crianças. A importância desta diferenciação de estratégias é defendida por Jesus e Martins (2000, p. 6) que salientam, que ao estarmos perante uma nova realidade escolar, é fundamental que os professores sem especialização saibam como intervir face à heterogeneidade de alunos que se deparam nas suas turmas. “Para além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, deve ser capaz e adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos”.

Por outro lado, nesta análise verificou-se também que existem educadores que sentem muitas dificuldades em encontrar estratégias adequadas e diferenciadas para trabalhar com essas crianças de modo mais inclusivo. Assim, 25% dos entrevistados revelaram essas dificuldades através dos seus discursos:

- “Ela estava na sala com as outras crianças, mas não fazia estratégias diferenciadas para ela, não sabia bem o que fazer.” (E22);
- “...sentia muitas dificuldades em saber que estratégias trabalhar com aquela criança.” (E34);
- “Senti muitas dificuldades em inclui-la nas actividades e em arranjar actividades adaptadas à problemática dela.” (E36);
- “Tinha muitas dificuldades em diferenciar estratégias para aquela criança, porque não sabia quais eram as mais adequadas.” (E38).

As dificuldades apresentadas pelos educadores entrevistados em relação ao desenvolvimento de estratégias específicas para trabalhar com crianças com Trissomia 21 é defendida por Semmel et al. (1991 *cit. in* Camisão, 2004, p. 62), que menciona que os professores mostram-se apreensivos quanto ao seu nível de preparação para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, bem como “em relação à qualidade das aprendizagens académicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário despende para um atendimento individualizado”. Correia (1997, p. 105) refere também que “os professores das classes regulares reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos com NEE nas suas aulas”. Os docentes não sabem quais os métodos a adoptar e os materiais didácticos a utilizar com esses alunos e ignoram aquilo que eles necessitam.

Quadro 10 - Categoria C

Categorias	Indicadores	F	%
C) Barreiras da inclusão de crianças com Trissomia 21 N=40	C1) Falta de interacção dos educadores com crianças com Trissomia 21	38	95
	C2) Falta de formação dos educadores	34	85
	C3) Falta de formação dos auxiliares de educação	5	12,5
	C4) Número elevado de alunos por turma	19	47,5
	C5) Barreiras arquitectónicas	25	62,5
	C6) Falta de recursos humanos	19	47,5
	C7) Falta de recursos materiais	13	32,5
	C8) Falta de recursos financeiros	4	10
	C9) Comunidade educativa	9	22,5

O quadro 10 apresenta como categoria: **as barreiras da inclusão de crianças com Trissomia 21**. Pretendeu-se saber junto dos entrevistados se consideravam existir barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância. A análise dos resultados revelou que todos os entrevistados referiram existir

barreiras que se opõem à efectiva inclusão dessas crianças. No entanto, no entender de cada um, apontaram uma ou mais barreiras de acordo com as suas perspectivas. Esta opinião é também aprovada por Costa (*cit. in* Conselho Nacional de Educação, 1999, p.35) ao referir que duvida que haja alguma “escola totalmente inclusiva”, pois admite existirem barreiras que se opõem à execução de práticas de qualidade nas escolas.

Pode-se, então, observar que uma das barreiras mais apontadas pela maior parte dos entrevistados (95%) foi a falta de interacção dos educadores com as crianças com Trissomia 21. Os entrevistados referiram que a interacção é a base para a inclusão dessas crianças, isto, é que se deve começar pela interacção antes de se chegar propriamente ao trabalho e, caso o educador não consiga estabelecer essa ligação, a criança nunca se sentirá incluída no seu grupo, como é possível verificar nos seguintes discursos:

- “Quem não interage vai dificultar a sua inclusão, tem que haver interacção para depois fazermos o trabalho com eles.” (E6);
- “...se a pessoa não souber interagir com a criança e não tentar, não procurar estratégias, informar-se sobre a problemática, aí sim vai ser uma barreira e um entrave à inclusão.” (E13);
- “...se o educador não interagir com essa criança e, apenas interagir com as outras crianças do grupo é claro que ela se vai sentir rejeitada e vai sentir que é diferente e, desse modo, nunca se vai incluir nem na sala nem na escola.” (E16);
- “A falta de interacção do educador com essas crianças constitui também uma barreira, faz com que elas fiquem de parte no grupo e se sintam excluídas. As outras crianças vão imitar o comportamento do educador e em vez de interagirem afastam-se também da criança e deste modo, deixa de haver inclusão.” (E38).

Muitos entrevistados (85%) mencionaram também que outra das grandes barreiras que se opõe à inclusão é a falta de formação dos educadores de infância, argumentando que se estes não têm formação quer inicial ou contínua na área de Educação Especial, vão ter dificuldades em dar respostas adequadas à problemática das crianças com Trissomia 21 e dessa forma será mais um entrave à sua inclusão. As declarações a seguir são esclarecedoras dessa perspectiva:

- “Existem barreiras, a falta de formação é uma delas, tanto inicial como contínua.” (E11);
- “A falta de formação dos profissionais, dos educadores também vejo como uma barreira, porque eles não estão tão preparados para trabalhar com essas crianças...” (E18);
- “...se não houver formação numa determinada área, por mais que o educador se esforce, vai haver uma dificuldade em integrar a criança, e penso que isso também é uma barreira.” (E22);

- “A falta de formação dos educadores inicial ou contínua é uma das barreiras que condiciona muito o processo de inclusão dessas crianças. Porque se o educador não está preparado para desenvolver práticas adequadas com essas crianças, é lógico que o processo de inclusão não se está a desenvolver na sua totalidade, e vai prejudicar muito a criança.” (E38).

Os dados revelados pelos entrevistados foram nitidamente de acordo com Leitão (2007, p. 394-395), que salienta que a falta de formação em necessidades educativas especiais constitui um obstáculo à inclusão. No seu estudo, foi possível constatar que quanto maior é a formação dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo, “mais favoráveis são as atitudes em relação à inclusão, o que significa que a formação é fundamental para a aceitação de um processo inclusivo”. Na mesma linha de pensamento, Correia (1997, p. 105), afirma também que a falta de formação dos docentes constitui um entrave à inclusão e acredita que os professores do ensino regular podem responder adequadamente aos alunos com NEE, se lhes forem facultados programas de formação que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que permitam também o desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão. Assim, “à medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial” (idem, p. 161). Paulon et al. (2005, p. 28) consideram que a falta de formação dos educadores e professores é um dos obstáculos mais citados para a educação inclusiva e, por isso, defendem que para um melhor aprofundamento da inclusão é emergente uma maior qualificação destes profissionais, uma vez que eles não se sentem preparados para intervir com alunos com necessidades educativas especiais.

Para além da formação dos educadores, alguns entrevistados (12,5%) mencionaram que a falta de formação dos auxiliares de educação é também uma barreira, referindo que estes profissionais lidam muito tempo com estas crianças e, muitas vezes, não sabem como intervir junto delas:

- “O pessoal auxiliar também não está preparado para receber crianças desse tipo, era muito importante que tivessem formação.” (E14);
- “As auxiliares de acção educativa também deveriam ter formação para lidar com esse tipo de crianças, porque à hora de almoço elas é que ficam com eles, e é que os põem na sala.” (E15);
- “...as auxiliares e ajudantes de educação também não têm formação para isso e não sabem lidar tão bem com essas crianças.” (E18);

- “A falta de formação dos auxiliares de educação também é uma barreira, porque eles também passam muito tempo com essas crianças e precisam de saber como lidar com elas.” (E38).

A opinião dos entrevistados vai ao encontro do parecer de Bautista (1997), que menciona que para haver uma boa intervenção com essas crianças é essencial haver novos ajustes no sistema escolar; proporcionar a todos os docentes e não docentes uma formação teórica e prática na área da educação especial.

O número elevado de alunos por turma foi outra das barreiras apontadas por 47,5% dos entrevistados, que referiram que as turmas deveriam ter menos alunos, principalmente quando estão incluídas crianças com NEE. Consideraram um obstáculo para a inclusão das crianças com Trissomia 21, porque sentem mais dificuldade em encontrar tempo para um trabalho mais individualizado com essas crianças, pois também os outros alunos requerem atenção. Estas declarações estão presentes nas seguintes transcrições:

- “O número de alunos por turma também é uma barreira deveria haver redução de turma quando há uma criança com necessidades educativas especiais...” (E1);

- “O número elevado de crianças por turma é muito complicado quando se tem uma criança com necessidades educativas, porque assim damos menos atenção a essa criança, porque são muitos e não dá tempo de chegar a todos.” (E18);

- “...o número de crianças por turma é muito elevado e não têm em consideração se a deficiência é leve, moderada ou grave, o número de crianças é sempre o mesmo numa sala e para chegar àquela criança era preciso uma redução da turma e vejo isso como uma grande barreira para a inclusão.” (E29).

Esta barreira apontada pelos nossos entrevistados vai ao encontro do estudo de Paulon et al. (2005, p. 28) que constatou que muitos educadores “apontam como obstáculos ao processo de inclusão o grande número de crianças em sala e a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica” e que um número mais reduzido de alunos por classe permitiria um trabalho mais cuidadoso e individualizado.

Muitos entrevistados (62,5%) mencionaram que um dos grandes obstáculos à inclusão são as barreiras arquitectónicas, referindo-se à falta de condições físicas das escolas, dizem que estas ainda não estão preparadas para receber muitas das crianças com NEE. Pode-se ver a seguir as suas perspectivas:

- “...barreiras arquitectónicas, mesmo ao nível de casas de banho, de acessos à escola, ao edifício, ao entrar na sala.” (E19);

- “...existem barreiras físicas, porque as escolas não têm espaços para a higiene dessas crianças, por exemplo.” (E26);
- “A falta de condições físicas das escolas também é uma das barreiras, porque muitas escolas e instituições ainda têm escadas, não têm rampas de acesso e, deste modo, é colocado um entrave à frequência dessas crianças.” (E27);
- “...muitas escolas não têm condições para receber essas crianças porque, muitas vezes, não têm barreiras arquitectónicas, as casas de banho, às vezes não estão preparadas...” (E30).

Na mesma óptica, Scruggs & Mastropieri (1996) mencionam que muitos educadores e professores consideram que as salas de aula não têm as condições necessárias para responder às necessidades especiais das crianças e, por esse facto, acham que a colocação a tempo inteiro destas crianças nas suas salas poderá não trazer os benefícios desejados.

Quase metade dos educadores entrevistados (47,5%), consideraram que a falta de recursos humanos, nomeadamente pessoal docente especializado, auxiliares de educação, também constituem uma barreira à inclusão destas crianças, como se pode verificar:

- “...a falta de pessoal docente e não docente.” (E8);
- “...falta de recursos humanos especializados... Há falta também de auxiliares...” (E9);
- “Há falta não só de professores, mas também de pessoal auxiliar.” (E11);
- “...não temos auxiliares na sala para nos ajudar, por isso, a nível de recursos humanos é também uma barreira muito grande.” (E12);
- “...falta de docentes qualificados nas escolas, eu acho que deveria haver mais. Também há a parte do pessoal auxiliar que sendo pouco, também cria-se uma barreira que não facilita em nada a integração...” (E16);
- “A falta de apoio de um docente de educação especial dentro da sala...” (E24).

Para além dos recursos humanos, a falta de recursos materiais também foi apontada por 32,5% dos entrevistados, que se queixaram existir falta de equipamentos e materiais adaptados à problemática dessas crianças:

- “...a falta de materiais adaptados para trabalhar com essas crianças pode ser uma das barreiras.” (E6);
- “...não há equipamento próprio...” (E9);
- “...falta de materiais, porque temos para as crianças ditas normais, mas não temos para esse tipo de meninos.” (E16);
- “A nível de material há lacunas (...), a nível de jogos apropriados há lacunas...” (E31);
- “...não existe material adequado...” (E39).

Alguns entrevistados (10%) referiram que a falta de recursos financeiros também constitui uma barreira, pois em consequência deste obstáculo não são dadas as condições necessárias para a devida inclusão dessas crianças:

- "...falta de recursos financeiros, o que constitui também neste momento uma barreira para a inclusão." (E26);
- "...devido a medidas economicistas, pensar-se que no que se gasta em termos económicos e não se pensar no bem-estar das crianças." (E30);
- "...há falta de verbas." (32);
- "...há falta de recursos financeiros para criar as condições necessárias à inclusão." (E38).

A falta de recursos tanto humanos, como materiais e financeiros apontados pelos nossos entrevistados como obstáculos à inclusão, vai ao encontro de Correia (1997, p. 105), que no seu estudo salienta que os docentes reclamam da "falta de recursos (financeiros, materiais, humanos, didáticos) nas escolas, bem como de serviços de acompanhamento e apoio, elementos indispensáveis para que o processo ensino-aprendizagem possa decorrer com sucesso".

A comunidade educativa foi também um dos obstáculos apontados por alguns entrevistados (22,5%) como entrave à inclusão, ou seja, referiram-se à falta de abertura de alguns profissionais da educação, aos pais, à sociedade e ao meio envolvente, como se pode traduzir através dos seus discursos:

- "O meio, o próprio meio em que a criança está inserida é uma barreira..." (E1);
- "Eu acho que ainda há muita gente que tem muitos preconceitos com a deficiência e isso é uma barreira." (E5);
- "...as próprias colegas, por vezes são uma grande barreira." (E7);
- "Penso que a sociedade ainda não está totalmente aberta para essas crianças." (E12);
- "...há ainda alguma falta de abertura por parte das pessoas, pela forma como ainda olham para essas crianças... O olhar de algumas pessoas é sempre virado para a diferença..." (E13);
- "Acho que a sociedade, as pessoas, os funcionários ainda não estão abertos para essas crianças..." (E27);
- "...eu acho que a primeira barreira são os próprios pais da criança. Os pais primeiro têm de aceitar e têm que pensar que o futuro do seu filho é de integração..." (E40).

Neste campo, Bautista (1997) destaca que para haver uma boa intervenção com as crianças com NEE é necessário sensibilizar os professores, coordenadores, funcionários, pais e colegas da escola para a diferença.

Quadro 11 - Categoria D

Categorias	Indicadores	F	%
D) Facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 N=40	D1) Comunidade Educativa	30	75
	D2) Recursos materiais	3	7,5
	D3) Legislação	7	17,5
	D4) Cooperação entre o educador e o docente de educação especial	40	100

O quadro 11 apresenta a categoria: **facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21**. Foi interesse deste estudo saber se os entrevistados consideravam existir factores que facilitam a inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância. De acordo com a análise dos resultados, verificou-se que os entrevistados consideraram existir factores facilitadores da inclusão e segundo a perspectiva de cada um, nomearam um ou mais factores. Na leitura do quadro, observa-se que 75% dos educadores entrevistados consideraram a comunidade educativa como um dos facilitadores comentado, que na actualidade os pais, os profissionais de educação e a sociedade já estão mais abertos para aceitar as crianças com deficiências, como se pode verificar nos seus discursos:

- “Acho que a sociedade, o meio e a escola também acho que facilitam, as pessoas já têm a mente mais aberta.” (E3);
- “Um dos factores que facilitam essa inclusão é a abertura da família, as auxiliares também já estão mais abertas a estas crianças e mesmo nós... Acho que a comunidade educativa já está mais aberta a trabalhar com estas crianças.” (E5);
- “As crianças são bem recebidas pelas pessoas, pela comunidade, pela escola, pela sociedade. Penso que isso vem facilitar uma melhor inclusão.” (E9);
- “Acho que cada vez mais os pais, os professores, os auxiliares já estão mais abertos, já começa a ser normal, todos fazem os possíveis para integrar essas crianças sem os discriminar...” (E25);
- “...a própria sociedade já tem uma mente mais aberta para a aceitação das diferenças dessas crianças, as próprias crianças da escola já têm uma maior interacção com essas crianças na escola. Os próprios pais também já se sentem mais à vontade em colocar os filhos na escola e os pais das outras crianças já não as colocam de parte.” (E35).

Em concordância com os entrevistados, Rodrigues (2001, p. 128) sublinha que a colaboração entre todos os profissionais da educação e os pais é um facilitador para a

inclusão, pois considera que é através da cooperação, interajuda e parceria que leva a encontrar melhor as estratégias adequadas, de modo a contribuir para o bem-estar académico, social e emocional do aluno.

Alguns entrevistados (7,5%), consideraram os recursos materiais como um dos factores facilitadores da inclusão, referindo que as escolas já estão mais preparadas a nível de equipamento apropriado para essas crianças:

- “As escolas já estão melhores a nível de equipamentos, de jogos...” (E10);
- “A nível de material didáctico, sobretudo jogos de computador, as escolas já estão mais equipadas, o que vem ajudar bastante. ...” (E18);
- “As escolas novas já estão preparadas para receber essas crianças, a nível de espaço, de materiais e equipamentos, isso cativa mais.” (E24).

O entendimento dos entrevistados apresenta-se em conformidade com Rodrigues (2001, p. 128) ao realçar que os recursos humanos e materiais são também indispensáveis para uma boa inclusão, uma vez que asseguram os serviços essenciais, envolvendo-se na planificação e delineação de estratégias, para responder às necessidades dos alunos. Com o mesmo ponto de vista, Rodrigues (*cit. in* Conselho Nacional de Educação, 1999) salienta que dotar as escolas de recursos humanos e materiais, são outros dos requisitos para o sucesso de uma política de inclusão.

Um outro factor apontado por 17,5% dos entrevistados foi a legislação, em que referiram que a legislação é o principal facilitador da inclusão, pois permite a entrada de todos os alunos com NEE no sistema escolar, como se pode constatar através dos seus discursos:

- “A legislação é um elemento facilitador da inclusão...” (E4);
- “A legislação também prevê a inclusão das crianças, também facilita um bocado...” (E20);
- “Neste momento eles têm livre acesso à escola, a legislação permite e está tudo mais que oficial.” (E23);
- “A legislação é o grande facilitador da inclusão, pois prevê que todas as crianças sejam incluídas no sistema escolar.” (E38);
- “A legislação é um dos facilitadores da inclusão, pois permite a entrada de todos os alunos com NEE na escola.” (E39).

A legislação ao ser apontada nos discursos dos entrevistados como grande facilitador da inclusão é, de facto um factor favorável, pois permite que essas crianças estejam salvaguardadas no sistema escolar através da publicação da Declaração de

Salamanca, documento que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em que se consagrou a expressão “escola inclusiva”.

Segundo a análise dos dados verificou-se, que todos os entrevistados (100%) consideraram que a cooperação entre o educador e o docente de educação especial é um dos grandes facilitadores da inclusão. Segundo os seus discursos argumentam, que devido à sua falta de formação na área de educação especial, o docente de educação especial é uma mais valia, pois aparece como um suporte, um tirar de dúvidas, serve de apoio e de segurança aos educadores, que por sua vez, sentem-se mais preparados para responder de forma mais adequada à problemática específica dessas crianças e com isto, beneficia a própria criança com Trissomia 21 que se sente mais incluída. Pode-se evidenciar as suas declarações nos seguintes excertos:

- “Sentia-me mais segura com o apoio da educadora de educação especial e se calhar transmitia essa segurança à criança.” (E6);

- “Esse apoio também vem dar mais segurança e tirar duvidas, acalmar as ansiedades, se o educador não estiver preparado.” (E11);

- “...eu acho que essa cooperação é muito importante (...) pelo facto dos educadores ao não terem formação nessa área podem pedir uma ajuda, certas estratégias e certas formas de agir ao educador de educação especial, que poderá ajudar no trabalho de inclusão da criança.” (E34);

- “O docente de educação especial serve de apoio e suporte para o educador titular e a troca de experiências entre ambos, só traz benefícios para a criança o que leva a uma melhor inclusão.” (E38);

- “...eles são o elo de ligação entre essas crianças e o educador titular, tal como eu muita gente não tem formação na área da deficiência. Servem também como um apoio, se não tivéssemos esse apoio era pior.” (E39).

Este factor mencionado pelos entrevistados vai ao encontro da perspectiva de Rodrigues (2001, p. 128), que defende que a colaboração entre todos os profissionais da educação e os pais é outro facilitador da inclusão, o qual considera que é através da cooperação, interajuda e parceria que leva a encontrar melhor as estratégias adequadas, de modo a contribuir para o bem-estar académico, social e emocional do aluno. Acrescenta que os professores de educação especial e os psicólogos são recursos fundamentais para prestar apoio e assistência ao docente titular de turma. Correia (1997, p. 164) partilha da mesma opinião ao salientar que os professores do ensino regular e os professores da educação especial, deverão estabelecer interações entre si, as quais são fundamentais para o sucesso da inclusão. Estes devem “unir esforços e trocar

experiências para o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas da criança”.

Conclusão

A revisão da literatura demonstrou que nos últimos anos muito se tem debatido sobre a importância da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas turmas/escolas de ensino regular. Este princípio de escola inclusiva levantou outras questões no âmbito da adequação dos currículos, da organização do sistema escolar, na utilização de recursos e na utilização de estratégias pedagógicas adoptadas pelos docentes. A formação dos educadores de infância e professores tem sido também factor de estudo por parte de alguns autores, que reflectem sobre a preparação destes profissionais de educação, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças com Necessidades Educativas Especiais e especificamente com Trissomia 21, como é o caso da nossa investigação. De acordo com o estudo de Mesquita e Rodrigues (1994), é importante que a formação inicial dos professores contemple aspectos relacionados com a intervenção educativa de alunos com NEE, tais como: conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações sócio-educativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar.

Tendo em conta que estas crianças fazem a sua escolaridade incluídas numa escola de ensino regular e onde estão inseridos vários agentes educativos, constituiu-se como objectivo geral deste estudo: **analisar a relação existente entre a formação dos educadores de infância e a inclusão das crianças com Trissomia 21 no jardim de infância.**

Para a concretização deste estudo seleccionou-se a amostra, recolheu-se os dados através de uma entrevista, efectuou-se o tratamento de dados, analisou-se e discutiu-se os resultados obtidos.

Foi objectivo deste estudo, **identificar se a formação dos educadores de infância facilita o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 no jardim de infância.** Para isso, analisou-se a formação inicial recebida pela população que constitui a amostra. Verificou-se que nenhum dos nossos entrevistados teve uma disciplina específica sobre crianças com Trissomia 21. Por sua vez, a maioria da população usufruiu de uma disciplina sobre Educação Especial, no entanto, consideraram que os conteúdos abordados nessa disciplina foram vagos, fracos, superficiais, aprofundando

pouco os conhecimentos nessa área. De um modo geral, consideraram que a formação inicial que receberam no âmbito das NEE contribuiu de modo pouco significativo, pois consideraram ser uma formação vaga, insuficiente, e que houve uma falha nos cursos, pelo facto de em muitas Universidades Ensino Superior não elegerem essa disciplina como obrigatória nos currículos e de não preparar os futuros profissionais da educação para a intervenção educativa com crianças com problemáticas.

Foi também importante analisar a formação contínua no âmbito das NEE. Segundo a análise dos dados, constatou-se que uma pequena maioria da população usufruiu de formação contínua nessa área considerando-a útil e enriquecedora. Porém, alguns entrevistados encararam-na como vaga e insuficiente para a intervenção com crianças com NEE. Relativamente aos educadores que nunca receberam formação contínua nessa área, referiram que gostariam de ter usufruído e que seria muito útil e importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Foi da conveniência deste estudo, analisar se os entrevistados consideravam haver maior necessidade de formação em NEE na formação inicial ou na contínua. Segundo a apreciação dos resultados, verificou-se que a grande maioria sente necessidade de ter mais formação em NEE nas duas, tanto na formação inicial como na contínua, para poderem estar melhor preparados para dar respostas adequadas às especificidades de cada criança com problemática.

Com a análise de todos estes dados foi-se de encontro ao objectivo delineado, ao constatar-se que a população alvo teve uma fraca formação inicial não os preparando o suficiente ao nível das NEE para a intervenção com crianças com Trissomia 21 e com outras problemáticas. Ao nível da formação contínua concluiu-se, que aqueles que usufruíram dessa formação sentiram-se melhor preparados para desenvolver práticas de inclusão, ao contrário daqueles que não a receberam, continuaram a ter dificuldades na intervenção com essas crianças, sentindo a necessidade de usufruir desse tipo de formação para se encontrarem melhor preparados. Esta análise permitiu também comprovar a hipótese por nós levantada, ou seja, que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão de crianças com Trissomia 21 na sala do jardim de infância.

Foi também objecto de estudo **identificar se os educadores de infância estão preparados para receber uma criança com Trissomia 21 no jardim de infância e responder às suas necessidades**. Ao serem analisados os resultados constatou-se, que apesar de grande parte dos educadores não revelar dificuldades em interagir com essas crianças, a grande maioria revela não se sentir preparados para receber uma criança com Trissomia 21 na sua sala e dar respostas adequadas às suas necessidades, apresentando inseguranças, frustrações, dúvidas e muitas dificuldades na sua intervenção, afirmações estas, que vêm confirmar uma das hipóteses levantadas por nós: os educadores de infância têm dificuldade em receber uma criança com Trissomia 21 na sala do jardim de infância e responder às suas necessidades.

Este estudo constituiu também como objectivo: **identificar se os educadores de infância que têm ou já tiveram na sala de jardim de infância crianças com Trissomia 21 usam estratégias diferenciadas para as incluir**. De acordo com os resultados verificou-se, que a grande maioria dos entrevistados usam estratégias diferenciadas para trabalhar com essas crianças. Estes factos, vêm contrariar uma das hipóteses lançadas neste estudo, ao afirmar que os educadores de infância têm dificuldade em utilizar estratégias diferenciadas para incluir as crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância. Apesar de uma pequena percentagem da população ter mencionado ter dificuldades nesta área, o facto é que a maioria apesar de se sentir muito insegura tenta utilizar e/ou experimentar outras estratégias com essas crianças para que elas se sintam melhor incluídas no grupo.

Um outro objectivo deste estudo consistiu em **identificar os factores facilitadores ou as barreiras da inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância**. Ao analisar os resultados observou-se, que todos os entrevistados consideraram que ainda existem barreiras que dificultam o processo de inclusão dessas crianças. Desta forma, a maioria da população apontou como principal barreira a falta de interacção dos educadores com crianças com Trissomia 21 argumentando, que a interacção é a base para a inclusão dessas crianças e, caso o educador não consiga estabelecer essa ligação, a criança nunca se sentirá incluída no seu grupo. A segunda maior barreira apontada foi a falta de formação dos educadores de infância, tendo em conta que se estes não têm formação tanto inicial ou contínua na área de Educação Especial, apresentam mais dificuldades em dar respostas adequadas às crianças com

Trissomia 21 e, dessa forma, será mais um entrave à sua inclusão. A falta de formação dos auxiliares de educação foi também salientada como entrave, pelo facto destes profissionais lidarem muito tempo com essas crianças e, muitas vezes, não sabem como intervir junto delas. O número elevado de alunos por turma foi também constituído obstáculo à inclusão por cerca de metade da população, que referiu que as turmas deveriam ter menos alunos, principalmente quando estão incluídas crianças com NEE, pois assim os educadores sentem mais dificuldade em encontrar tempo para um trabalho mais individualizado com essas crianças. As barreiras arquitectónicas foram mencionadas pelos entrevistados como um dos maiores entraves à inclusão, pelo facto das escolas ainda não terem as condições físicas para a presença desses alunos. Um outro entrave apontado foi a falta de recursos humanos, nomeadamente, pessoal docente especializado e auxiliares de educação. Consideraram também a falta de recursos materiais, isto é, equipamentos e materiais adaptados às problemáticas das crianças. A falta de recursos financeiros também constituiu uma barreira, pois em consequência deste obstáculo não são dadas as condições necessárias para a devida inclusão dessas crianças. Apontaram ainda a comunidade educativa como obstáculo, ou seja, consideraram que ainda existe falta de abertura de alguns profissionais da educação, dos pais, da sociedade e do meio envolvente em relação a essas crianças. Pode-se, assim, dizer que estes resultados foram ao encontro da hipótese descrita neste estudo, ao considerar que ainda existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 no jardim de infância.

Segundo os resultados constatou-se também que a população considerou haver alguns factores que facilitam a inclusão. Nesta análise, verificou-se que as opiniões entre os entrevistados dividiram-se, enquanto que alguns referiram determinado factor como barreira, outros apontaram esse mesmo factor como facilitador da inclusão. Neste sentido, ao contrário de alguns entrevistados referidos anteriormente, a maioria considerou a comunidade educativa como um dos facilitadores comentando, que na actualidade os pais, os profissionais de educação e a sociedade já estão mais abertos para aceitar as crianças com Trissomia 21 e outras deficiências. Uma pequena amostra apontou os recursos materiais como um dos factores facilitadores da inclusão, referindo que as escolas já estão mais preparadas a nível de equipamento apropriado para essas crianças. Alguns educadores salientaram que a legislação é o principal facilitador da inclusão, pois salvaguarda a entrada de todos os alunos com NEE no sistema escolar. É

ainda de salientar, que todos os entrevistados consideraram que a cooperação entre o educador e o docente de educação especial é um dos grandes facilitadores da inclusão. Argumentaram que devido à sua falta de formação na área de educação especial, o docente de educação especial é uma mais valia, pois aparece como um suporte, um tirar de dúvidas, serve de apoio e de segurança aos educadores que, por sua vez, sentem-se mais preparados para responder de forma mais adequada à problemática específica dessas crianças e com isso, beneficia a própria criança com Trissomia 21 que se sente mais incluída.

Para finalizar, pode-se dizer que as respostas obtidas satisfizeram os objectivos deste estudo e, que a pertinência deste tema permitiu reflectir sobre alguns aspectos deparados ao longo do trabalho, tanto a nível da formação dos educadores, como a nível da inclusão de crianças com NEE e especificamente com Trissomia 21. Permitiu, também, averiguar os pensamentos e estudos efectuados por alguns autores e comparar com as opiniões e pareceres dos profissionais da educação entrevistados, sendo de referir que estes foram ao encontro das perspectivas de alguns autores mencionados na literatura, o que permitiu chegar a conclusões mais precisas.

Este estudo permitiu, ainda, analisar o sistema educativo procurando encontrar junto da população os verdadeiros obstáculos que dificultam a implementação para a verdadeira inclusão. Desta forma, confirmou-se existirem algumas barreiras que necessitam de ser colmatadas para que se possa falar, sem reservas, de inclusão, tais como carências de recursos materiais e humanos, falta de condições das escolas e falta de formação dos educadores.

Segundo os resultados, a falta de formação dos educadores de infância parece ser um dos grandes entraves à inclusão. A relutância que estes profissionais da educação apresentam face à inclusão, é traduzida pelos medos e ansiedades associadas à falta de competências e à falta de preparação para lidar com os alunos com NEE. Os entrevistados anseiam por ter mais formação na área de Educação Especial, tanto na formação inicial como na contínua, para combaterem os receios, as inseguranças e as frustrações ao lidarem com essas crianças e, para se sentirem melhor preparados para desenvolverem estratégias adequadas durante a sua intervenção.

Desta forma, com este estudo propõe-se que ao nível da formação inicial, as Universidades e Escolas de Ensino Superior alterem os currículos dos cursos de educadores de infância, inculindo uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais em cada ano do curso. Sugere-se, assim, que no programa dessa disciplina sejam abordadas as várias deficiências de forma aprofundada, apresentando todas as suas características, planos de intervenção e modelos de avaliação. Propõe-se também, que essa disciplina contenha uma vertente prática para uma melhor preparação e contacto directo com essas crianças. Sugere-se, deste modo, que no primeiro ano do curso os académicos apenas façam observações directas aos portadores de NEE incluídos nas escolas ou instituições. Nos anos seguintes do curso propõe-se estágios pedagógicos, ou seja, que os alunos realizem intervenções educativas junto dessas crianças, com a supervisão de um educador ou professor cooperante, através do qual possam tirar dúvidas e aprender com o mesmo. De salientar, que em cada semestre do curso os alunos devem intervir com crianças com deficiências diversificadas para adquirirem mais experiência, conhecimentos e sentirem-se melhor preparados para a sua futura prática profissional.

Propõe-se também, que os docentes que leccionam nos Estabelecimentos de Ensino Superior a disciplina de Educação Especial sejam formados na área da pedagogia.

Sugere-se ainda mais formação em NEE no âmbito da formação contínua, tanto para os educadores e professores como para os auxiliares de educação. Assim, alerta-se aos centros de formação que incluem mais formações em NEE, mas que estas sejam também específicas, isto é, que abordem e aprofundem cada tipo de deficiência, apresentando as suas características e estratégias de intervenção. A nosso ver, só assim é que é possível que os educadores se sintam melhor preparados e mais seguros nas suas intervenções e, conseqüentemente, mudarão as suas atitudes para receber essas crianças e estas, por sua vez, sentir-se-ão mais incluídas.

Em jeito de síntese, sublinha-se que segundo a legislação essas crianças devem estar incluídas nas escolas de ensino regular. Mas, solicita-se a reflexão sobre se estas crianças estão apenas integradas numa sala onde não lhes são dadas as respostas de que realmente necessitam para desenvolver as suas capacidades e potencialidades ou se, de facto, estão incluídas usufruindo de todas as condições? É urgente preparar estes

profissionais da educação que lidam e trabalham diariamente com essas crianças e, por isso, deve-se começar a intervir junto deles. Embora ainda seja necessário ultrapassar outros entraves, considera-se que um dos obstáculos para efectivar a verdadeira inclusão poderá ser ultrapassado com a formação dos educadores de infância.

Bibliografia

- Aguiar et. al. (2008). Departamento de Genética da Sociedade Brasileira de Pediatria. Falar de (com) Educação. Disponível em <http://www.malhatlantica.pt/ecaecm/Down.htm>.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Aincow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Almeida, A. I. (2005). *Apropriações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na Região Autónoma dos Açores: Discursos e Práticas de Três Educadoras de Infância*. Universidade dos Açores.
- Andrade, M. (1993). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- Ávila, M. e Rodrigues, M.E. (2008). *Desenvolvimento motor em crianças portadoras de Síndrome de Down*. Universidade Federal de Viçosa.
- Baptista, J. (1999). *O sucesso de todos na escola inclusiva*. In: *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Conselho Nacional da Educação. Edição do Conselho Nacional da Educação. Ministério da Educação.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Benavente. A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Conselho Nacional da Educação. Edição do Conselho Nacional da Educação. Ministério da Educação.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Boni, V. e Q, J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Electrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2 nº 1 (3), pp. 68-80.
- Bruno, M. (2007). Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores. *Revista Benjamin Constant*, nº 38.
- Buckley, S. (2000). *El desarrollo cognitivo de los niños con Síndrome de Down*. In: Rondal, J; Pereira, J; Nadel, L. *Síndrome de Down*. Revisión de los últimos conocimientos. Madrid: Espasa Calpe, pp. 151-155.
- Camisão, I. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Canário, R. (1994). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro?* In: A. Amiguinho e R. Canário (org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. 1ª Edição. Universidade Aberta.
- Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Edição Cidine.
- Chow, P. & Winzer, M. M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52, pp. 223-228.
- CNE (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- CNE (1999). *UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE.
- Correia, L. M (1994). A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (3), pp. 45-53.

- Correia, L. M (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. In: Conselho Nacional da Educação. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional da Educação. Ministério da Educação, pp. 25-36.
- Costa, E. (2004). *Síndrome de Down e diagnóstico pré-natal: perspectivas das grávidas em risco e das mães de portadores de trissomia 21*. Universidade do Porto.
- Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals views of inclusion. *European Journal of Special needs Education*, 15, pp. 1-12.
- Cunha, Maria Isabel; Santos, Luísa. (2007). *Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21)*. Cadernos de Estudo. Porto, nº 5.
- Cunningham, C. (1987 a). *El Síndrome de Down: Una introducción para Padres*. Barcelona, Paidós, SAICF.
- Cunningham, C. (1990 b). *El Síndrome de Down: Una introducción para Padres*. Barcelona, Paidós, SAICF.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, e Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. London, Sage Publication.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In: Lima, J. e Pacheco, A. (orgs.). *Fazer*

- Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora, LDA, pp. 105 – 126.
- Falsarella, A. M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Associados.
- Farrel, P. (1997). *Teaching Pupils with Learning Difficulties: Strategies and Solutions*. London: Cassell.
- Firestone, W.A. (1987). Meaning in method: the rethoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*.
- Flores, A. (2000). *A Indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE.
- Floréz, J. e Trancoso, M. V. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona, Salvat.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº 13.
- Forte, A. M. (2005). Formação continua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1º CEB. Universidade do Minho.
- Freitas, S. (2006). *A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo*. In: D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação*, pp.161-181.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. In: M. Fullan & A. Hargreaves (eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 1-10.
- Fullan, M. & Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi*

Delta kappan, 73, pp. 774-752.

- Garcia, C. M. (1995). *A formação de professores*. In: Nóvoa, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, pp. 54-76.
- GiI, A.C. (1994). *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gonçalves, J. (1992). *A carreira dos Professores do ensino Primário*. In: A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- Jesus, S. N. & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios educativos*. Porto: Asa Editores.
- Kumin, L. (1979). *Como Favorecer las Habilidades Comunicativas de los Niños com Síndrome de Down*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (2001). *Metodologia Científica*. 8ª Edição. S. Paulo: Editora. Atlas.
- Leitão (Org.) et al. (2000). *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down, Estudos sobre Interação*. Porto: Porto Editora.
- Leitão, M. L. (2007). *A 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*. Universidade dos Açores.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, pp. 1-15.
- Lima, J. e Pacheco. A. (orgs.) (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora, LDA.
- Lopes da Silva, M.I. (1997). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação. Volume I. Lisboa.
- López, J. F. G. (1995). *Nuevas perspectivas en la Educación e integración de los Niños com Síndrome de Down*. Barcelona, Paidós.

Manual Merck. Disponível em <<http://www.manualmerck.net/>>

Martins, G. A., Donaire, D. (1979). *Princípios de estatística*. São Paulo: Atlas.

Mesquita, M. & Rodrigues, D. (1994). Estrutura e Conteúdos de formação de professores em Necessidades Educativas especiais. *Revista Portuguesa de educação*, 7 (3), pp.55-72.

Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (2007). *Política de Formação de Professores em Portugal*. 1ª Edição.

Moniz, M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Universidade dos Açores.

Morato, P. P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Moreira, Lília M. A., El-Hani, Charbel, N. et al., *A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético*. Rev. Bras. Psiquiátrico. [online]. 2000, vol.22, n.2, pp. 96-99. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Murillo, F. H. (1993). *Estimulación Temprana y Síndrome de Down*. Programa Páratico para el lenguaje expressivo en la primeira infância. Valência, Promolivro.

Nader, A. (1984). Teacher attitudes toward the elementary exceptional child. *Internatioanl Journal of Rehabilitation Research*, 7, 37-46.

Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Nóvoa, A. (1997). *La nouvelle histoire américaine de l'éducation*. Histoire de

l'Éducation, n. 73, jan.

- Oliveira, S.L. (1997). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira.
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Palha, M. (1998). *Trissomia 21: Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21*. AVISPT21, Viseu.
- Palha, M. (2005). Prólogo. In M. V. Troncoso & M. M. Cerro (Ed.). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Paulon, S., et al. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Pimentel, A. (2011). *Inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular*. Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Pires, M. A. (1991). *Formação contínua de professores: dimensão educacional e administrativa*. In: Nóvoa, A. (org.) *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (s/d). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Universidade de Lisboa.
- Popper, K.S. (1975). *A lógica da pesquisa científica*. 2ª Edição. São Paulo: Cultrix.
- Popper, K.S. (1978). *A lógica das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Porter, G. L. (1997). *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão*. In: Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (Ed.), *Caminhos para as escolas Inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pueschel S. & Pueschel J. (1992). *Biomedical concerns in persons with Down Syndrome*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.

- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto editora (4.^a ed.).
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, A. (s/d). *A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Roesch, S. (1999). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Sampedro, M., Blasco, G. e Hernández, M. (1997). *A Criança com Síndrome de Down*. In: Bautista. *Necessidades Educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 225-248.
- São Marcos, E. (2009). *A percepção dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças/jovens com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular*. Universidade de Coimbra.
- Schwartzan, J. S. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Selikowitz, M. (1990). *Síndrome de Down*. New York. Oxford University Press.
- Shade, R. A. & Stewart, R. (2001). *General education e special education teachers attitudes toward inclusion*. Preventing School Failure, 46, pp. 37-41.

- Silva, M. O. E. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. Disponível em <<http://www.theses.usp.br>>.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, vol. nº 13, pp.135-153.
- Sousa, I. (1993). A Pesquisa e o Problema de Pesquisa. Disponível em <<http://www.22.sede.embrapa.br/unidades/uc/sge/texto1.pdf>>.
- Spodek, B. e Saracho, O. (2003). *The preparation of teachers for the profession in early childhood education*. In: B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Studying teachers in early childhood settings* (pp.1-29). Greenwich: Information Age Publishing.
- Tavares, J. e Moreira, J. (1990). *Projecto de Investigação em Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Travassos- Rodriguez, F. (s/d). *Diagnóstico pré-natal da Síndrome de Down*.
- Troncoso, V. e Cerro, M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita - um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994) – *Declaração de Salamanca sobre Princípios, política e prática na área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, M. (2008). *O professor do ensino regular e a criança com Trissomia 21*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- Vinagreiro, M. e Peixoto, L. (2000). *A criança com Síndrome de Down, características e intervenção educativa*. Edições APPACDM distrital de Braga.
- Voivodic, M. A. M. A. (2004). *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Vozes.

- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. Em: Bernard Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Welch, M (1989). A cultural perspective and the second wave of educational reform. *Journal of Learning Disabilities*, 22, pp. 537-540.
- Werneck, C. (1995). *Muito prazer, Eu existo*. Rio de Janeiro: WVA.
- Wideen, M. e Tisher, R. (1990). *The Role Played by Research in Teacher Education*. In: Marvin Wideen e Richard Tisher (Ed.) *Research in Teacher Education. International Perspectives*. London: Falmer Press.
- Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education*. Gallandet University Press.

ANEXOS

ANEXO I

Guião da entrevista do estudo piloto

Guião da Entrevista

<p>I Parte</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar, em linhas gerais, sobre o objectivo do trabalho. - Solicitar a colaboração do educador evidenciando que as suas informações são fundamentais para a execução do trabalho. - Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas. - Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para a transcrever, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.
<p>II Parte</p> <p>Caracterização pessoal e profissional do educador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dados pessoais e profissionais: apresentação do educador nomeando, género, idade, habilitação académica, tempo de serviço, situação profissional, e estabelecimento de ensino onde se formou.
<p>III Parte</p> <p><u>Tema 1</u></p> <p>A formação dos educadores de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua formação inicial, teve alguma(s) disciplina(s) que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial? Qual(s)? E com crianças com Trissomia 21? - Considera que os conteúdos abordados nessa(s) disciplina(s) contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área? - - Como considera a formação inicial que recebeu no âmbito das Necessidades Educativas Especiais? - Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais? - Se sim, indique quantas e o número de horas que recebeu? - Em que medida a formação contínua recebida foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de Jardim de infância? - Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua no âmbito das Necessidades Educativas Especiais na actividade docente? Fundamente a sua resposta.

	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que é essencial haver mais formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais? - Se respondeu afirmativamente à questão anterior, na sua opinião deverá haver mais formação em Necessidades Educativas Especiais, na formação inicial ou na formação contínua?
<p>IV Parte</p> <p><u>Tema 2</u></p> <p>A inclusão de crianças com Trissomia 21</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiu-se preparado(a) para receber na sua turma uma criança(s) com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades? - Costumava estabelecer relações de interacção com essa(s) criança(s) ou revelava dificuldade em interagir com ela(s)? - Costumava utilizar estratégias diferenciadas para trabalhar com essa criança? Indique quais as práticas ou estratégias que costumava utilizar. - Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de Jardim de infância? - Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de Jardim de infância? - Considera que a falta de formação dos Educadores de Infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de Jardim de infância? - Considera que a falta de interacção dos Educadores de Infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de Jardim de infância? - Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão.

ANEXO II

Guião da entrevista final

Guião da Entrevista

<p>I Parte</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar, em linhas gerais, sobre o objectivo do trabalho. - Solicitar a colaboração do educador evidenciando que as suas informações são fundamentais para a execução do trabalho. - Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas. - Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para a transcrever, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.
<p>II Parte</p> <p>Caracterização pessoal e profissional do educador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dados pessoais e profissionais: apresentação do educador nomeando, género, idade, habilitação académica, tempo de serviço, situação profissional, e estabelecimento de ensino onde se formou.
<p>III Parte</p> <p><u>Tema 1</u></p> <p>A formação dos educadores de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua formação inicial, teve alguma(s) disciplina(s) que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial? Qual(s)? E com crianças com Trissomia 21? - Se respondeu sim, considera que os conteúdos abordados nessa(s) disciplina(s) contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área? - Se respondeu não, como considera a formação inicial que recebeu no âmbito das Necessidades Educativas Especiais? - Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com Necessidades Educativas Especiais? - Se sim, indique quantas e o número de horas que recebeu? - Em que medida a formação contínua recebida foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de Jardim de infância? - Se respondeu não, qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas

	<p>com crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de Jardim de infância?</p> <p>- Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em Necessidades Educativas Especiais, na formação inicial ou na formação contínua?</p>
<p>IV Parte</p> <p><u>Tema 2</u></p> <p>A inclusão de crianças com Trissomia 21</p>	<p>- Sentiu-se preparado(a) para receber na sua turma uma criança(s) com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?</p> <p>- Costumava estabelecer relações de interacção com essa(s) criança(s) ou revelava dificuldade em interagir com ela(s)?</p> <p>- Costumava utilizar estratégias diferenciadas para trabalhar com essa criança? Indique quais as práticas ou estratégias que costumava utilizar.</p> <p>- Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de Jardim de infância?</p> <p>- Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de Jardim de infância?</p> <p>- Considera que a falta de formação dos Educadores de Infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de Jardim de infância?</p> <p>- Considera que a falta de interacção dos Educadores de Infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de Jardim de infância?</p> <p>- Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão.</p>

ANEXO III

Pedido de autorização para a realização das entrevistas

Exm^a. Senhora

Directora Regional da Educação e Formação

Nélia Medeiros Machado, aluna do mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio dar a conhecer que pretende realizar um trabalho académico de investigação sobre “A formação dos educadores de infância e a inclusão de crianças com trissomia 21 no jardim de infância”.

Esta investigação tem como objetivo geral: analisar a relação existente entre a formação dos educadores de infância e a inclusão das crianças com trissomia 21 no jardim de infância.

Neste estudo, para a recolha de dados pretende-se realizar uma entrevista às educadoras de infância que trabalham ou já trabalharam em anos letivos anteriores com uma criança com trissomia 21, nas suas salas de jardim de infância. Para a concretização desta investigação, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realizar uma entrevista às educadoras de infância das Unidades Orgânicas da ilha de São Miguel.

Informa-se ainda que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradecendo a atenção dispensada a este pedido bem como uma resposta escrita, subscrevo-me atenciosamente.

A Mestranda

Nélia Medeiros Machado

Exmº(a), Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo
da Escola Básica Integrada de

Nélia Medeiros Machado, aluna do mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio dar a conhecer que pretende realizar um trabalho académico de investigação sobre “A formação dos educadores de infância e a inclusão de crianças com trissomia 21 nas salas de jardim de infância”.

Esta investigação tem como objetivo geral: analisar a relação existente entre a formação dos educadores de infância e a inclusão das crianças com trissomia 21 no jardim de infância.

Neste estudo, para a recolha de dados pretende-se realizar uma entrevista às educadoras de infância que trabalham ou já trabalharam em anos letivos anteriores com uma criança com trissomia 21, nas suas salas de jardim de infância. Para a concretização desta investigação, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realizar uma entrevista às referidas educadoras de infância da vossa Unidade Orgânica.

Informa-se ainda que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradecendo a atenção dispensada a este pedido bem como uma resposta escrita, subscrevo-me atenciosamente.

A Mestranda

Nélia Medeiros Machado

ANEXO IV

Quadro de caracterização dos participantes/amostra

Distribuição da amostra em função do sexo, idade, habilitação académica, tempo de serviço, situação profissional e universidade se formou

Entrevistados	Sexo	Idade	Habilitação Académica	Tempo de Serviço	Situação Profissional	Universidade onde se Formou
E1	F	41	Bacharelato	21	Quadro de escola	Universidade Trás os Montes de Alto Douro
E2	F	40	Licenciatura	8	Quadro de escola	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
E3	F	42	Licenciatura	18	Quadro de escola	Escola Superior de Educação de Fafe
E4	F	30	Licenciatura	8	Contratada	Universidade dos Açores
E5	F	32	Licenciatura	7	Quadro de escola	Escola Superior de Educação de Lisboa
E6	F	45	Bacharelato	14	Quadro de escola	Universidade de Évora
E7	F	46	Bacharelato	23	Quadro de escola	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich de Lisboa
E8	F	41	Licenciatura	19	Quadro de escola	Universidade dos Açores
E9	F	40	Licenciatura	12	Quadro de escola	Instituto Superior em Educação e Ciências em Lisboa
E10	F	40	Licenciatura	12	Quadro de escola	Instituto Superior em Educação e Ciências em Lisboa
E11	F	37	Licenciatura	15	Quadro de escola	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
E12	F	43	Licenciatura	18	Quadro de escola	Universidade dos Açores
E13	F	37	Licenciatura	16	Quadro de escola	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
E14	F	42	Licenciatura	17	Quadro de escola	Universidade dos Açores
E15	F	50	Bacharelato	29	Quadro de escola	Universidade dos Açores

E16	F	44	Licenciatura	23	Quadro de escola	Escola Superior de Educação de Fafe
E17	F	34	Licenciatura	11	Quadro de escola	Escola Superior de Educação do Porto
E18	F	32	Licenciatura	9	Quadro de escola	Escola Superior de Educação de Lisboa
E19	F	40	Licenciatura	15	Quadro de escola	Universidade Trás os Montes de Alto Douro
E20	F	46	Licenciatura	16	Quadro de escola	Universidade Trás os Montes de Alto Douro
E21	F	25	Licenciatura	3	Contratada	Universidade dos Açores
E22	F	49	Bacharelato	16	Quadro de escola	Escola Superior de Educação de Fafe
E23	F	33	Mestrado	11	Quadro de escola	Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação de Faro
E24	F	35	Licenciatura	12	Quadro de escola	Universidade da Madeira
E25	F	48	Licenciatura	25	Quadro de escola	Escola Normal de Educadores de Infância de Vila Nova de Famalicão
E26	F	45	Licenciatura	24	Quadro de escola	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich de Lisboa
E27	F	39	Bacharelato	17	Quadro de escola	Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
E28	F	47	Mestrado	24	Quadro de escola	Escola Superior de Educação de Beja
E29	F	43	Bacharelato	23	Quadro de escola	Universidade dos Açores
E30	F	40	Licenciatura	14	Quadro de escola	Universidade Trás os Montes de Alto Douro
E31	F	42	Licenciatura	21	Quadro de escola	Escola Superior de Educação de Lisboa
E32	F	47	Licenciatura	25	Quadro de escola	Universidade dos Açores
E33	M	47	Licenciatura	18	Quadro de escola	Escola Superior de Educação de Portalegre

E34	F	30	Licenciatura	9	Contratada	Universidade dos Açores
E35	F	29	Licenciatura	7	Contratada	Universidade dos Açores
E36	F	31	Licenciatura	5	Contratada	Instituto Politécnico de Leiria
E37	F	37	Licenciatura	9	Contratada	Escola Superior de Educação de Portalegre
E38	F	30	Licenciatura	7	Contratada	Universidade dos Açores
E39	F	42	Licenciatura	22	Quadro de escola	Universidade dos Açores
E40	F	49	Licenciatura	25	Quadro de escola	Universidade dos Açores

ANEXO V

Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas

Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas

Tema 1 - Formação dos Educadores de Infância

Categoria A – Formação Inicial

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	F
A) Formação Inicial	A1) Disciplina sobre Educação Especial N=40	A1.1) Existência de disciplina sobre Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde Física e Mental e Psicologia do Desenvolvimento que eu acho que também é importante e me alertou mais do que propriamente a cadeira de Saúde Física e Mental. (E1) - Tinha, era semestral, era Necessidades Educativas Especiais mesmo. (E2) - Tive, mas foi muito vago, abordou-se, mas muito vago. (E3) - Sim, tive Necessidades Educativas Especiais. (E4) - ...tive mesmo uma disciplina que se chamava Necessidades Educativas Especiais, durante um ano inteiro dividida por dois semestres. (E5) - Sim, sim tivemos uma disciplina que abordava o tema de Educação Especial. (E6) - Sim, nós tínhamos Técnicas Pedagógicas e eram abordadas questões nessa área.... (E7) - Sim, sim, tivemos ao longo de um ano uma cadeira de Necessidades Educativas Especiais. (E8) - Tive uma disciplina de NEE ao longo dos quatro anos (E9) - Sim, tive uma disciplina e inclusive chegamos a fazer visitas à escola de educação especial. (E12) - Sim, tive. (E14) - Eu tive uma disciplina que se chamava mesmo Necessidades Educativas Especiais. (E16) - Eu tive uma disciplina mesmo de educação especial, mas só no último ano da minha licenciatura, mas foi semestral. (E17) - Sim, tive a disciplina de Necessidades Educativas Especiais e abordamos alguns problemas que as crianças poderiam apresentar, nomeadamente a trissomia 21, o autismo e por aí fora. (E18) - Sim, sim era mesmo uma disciplina de 	25

		<p>Necessidades Educativas Especiais. (E21)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tive mesmo uma cadeira anual que se chamava Necessidades Educativas Especiais. (E23) - Sim, tive Educação para a Saúde Infantil durante um ano. (E24) - Tive a disciplina de Biogenética. (E27) - Tive uma disciplina que já não me recordo exactamente o nome. (E30) - Houve uma disciplina, que era Saúde e que nós abordamos temas como a trissomia e outros casos que poderiam surgir na escola... (E33) - Sim, tive uma disciplina que era Necessidades Educativas especiais. (E34) - Tive uma disciplina de um semestre de Necessidades Educativas Especiais. (E35) - Tive Metodologia de Investigação. (E36) - Sim, tive uma disciplina que era mesmo Necessidades Educativas Especiais. (E37) - Tive uma disciplina que se chamava Necessidades Educativas Especiais, durante um semestre. (E38) 	
	A1.2) Falta de disciplina sobre Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Na formação inicial não (E10) - Não tive... (E15) - Especificamente não. (E19) - Não tive nenhuma disciplina. (E22) - Especificamente não... (E25) - ...específica em necessidades educativas especiais não tive. (E26) - Não, nunca tive. (E28) - Não, não tive nenhuma. (E29) - Não, não tive. (E31) - Não, não tive. (E32) - Não, nenhuma. (E39) - Não, não tive nenhuma. (E40) 	12
	A1.3) Disciplina opcional	<ul style="list-style-type: none"> - Havia uma disciplina semestral que era opcional, portanto, optava-se por três disciplinas, nunca foi obrigatória e eu não optei. (E11) - Não, eu podia ter tido, era opcional, mas não tive. Quando cheguei à prática vi que deveria ter optado por essa disciplina. (E13) - Tivemos uma disciplina que se chamava Educação física e Mental. Era uma disciplina opcional e eu optei por essa. (E20) 	3
		<ul style="list-style-type: none"> - Não tive. (E1) - Sobre trissomia 21 não tive. (E2) 	

	<p>A2) Disciplina sobre Trissomia 21</p> <p>N= 40</p>	<p>A2.1) Falta de disciplina trissomia 21</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Especificamente não. Falou-se no geral, mas em particular para trissomia 21 não. (E3) - Especificamente não. (E4) - Não. (E5) - Não, não, especificamente não... (E6) - Não tive especificamente trissomia 21, eram abordadas várias temáticas e claro que a trissomia 21 foi uma das focadas, não digo que foi uma abordagem muito profunda, mas foi uma pequena abordagem sobre essa deficiência. (E7) - Especificamente não, sempre tivemos foi a disciplina de Necessidades Educativas Especiais, mas em específico só trissomia 21 não. (E8) - Especificamente não. (E9) - Não, apenas abordei algumas deficiências nos complementos. (E10) - Não, não. (E11) - Especificamente trissomia 21 não. (E12) - Não tive. (E13) - Não tive.... (E14) - Não tive. (E15) - Não, nunca tive. (E16) - Não, não tive. (E17) - Não, não. (E18) - Não tive. (E19) - Não tive. (E20) - Especificamente não. (E21) - Também não tive. (E22) - Não, não tive. (E23) - Não tive. (E24) - Não tive. (E25) - Não, não tive. (E26) - Não tive. (E27) - Não tive. (E28) - Não tive. (E29) - Não tive. (E30) - Também não tive. (E31) - Nunca tive. (E32) - Não tive. (E33) - Não. (E34) - Não. (E35) - Não. (E36) - Nunca tive. (E37) - Não, não. (E38) - Não. (E39) 	<p>40</p>
--	---	---	--	-----------

			- Não. (E40)	
			- A disciplina não foi suficiente, considero insuficiente (E1) - Para uma formação inicial, foi muito geral. (E2) - Os conteúdos dessa disciplina contribuíram pouco ou nada para a formação nessa área. A minha formação inicial nessa área não foi suficiente... (E3) - Foram abordadas várias patologias e falava-se um pouco de cada uma, mas de uma forma muito geral, muito resumida. Deveria ter sido mais aprofundado, não foi suficiente, porque era tudo dado de uma forma muito geral e foi tudo num semestre. (E4) - Considero que a minha formação inicial nessa área foi fraca. (E6) - Foi muito vaga... (E10) - Foi uma disciplina muito vaga abordando tudo no geral e não houve nada que fosse aprofundado. (E14) - Os conteúdos não foram nada aprofundados na altura (E16)	
A3) Qualidade da disciplina sobre Educação Especial N=26	A3.1) Vaga		- Abordou-se assim, muito no geral a educação especial... (E17) - ...foi muito superficialmente... (E18) - Foi um bocado vago, porque foi só um semestre. (E20) - ...não foi suficiente de maneira alguma (E21) - Passamos de uma maneira geral sobre as necessidades que ocorrem mais frequentemente (E23) - ...todos os temas foram abordados de maneira geral (E24) - Foi muito geral e não foi nada aprofundado em relação ao tema. Foi muito superficial... (E30) -...foram conteúdos muito superficiais e pouco aprofundados (33) - ...muito vaga, fiquei com algumas luzes, mas muito pouco. (E34) - Foi uma disciplina só de um semestre, foi muito vago. Falamos acerca de várias necessidades educativas, mas não aprofundamos nenhuma em especial... (E35) - Era só mesmo uma abordagem geral, nunca houve nada muito específico. (E36) - Os conteúdos foram abordados de maneira mais geral, abordamos as várias deficiências, mas não foi muito aprofundado. (E37)	21

			-...foram abordadas algumas deficiências de uma maneira muito pouco aprofundada... (E38)	
		A3.2) Suficiente	- Deram-me teorias suficientes, isso acho que sim... (E5) - Sim, sim contribuíram... A minha formação inicial nessa área foi suficiente (E7) -...posso considerar que foi suficiente, porque fomos abordando vários conteúdos. (E8) - Teve muita importância, porque nos preparou de uma forma muito boa... (E9) - Acho que preparou de modo suficiente... (E12)	5
	A4) Contributo da formação inicial no âmbito das NEE N=14	A4.1) Falha do curso	- Tinha uma grande falha...deveria haver uma disciplina obrigatória para preparar melhor as pessoas. (E11) - Considero que foi uma lacuna do curso, que deveria ser uma disciplina obrigatória e que me fez falta não ter tido (E13) -...houve uma falha muito grande nesse aspecto. (E15) - Não me senti minimamente preparada para trabalhar com crianças com trissomia 21 nem com outro tipo de deficiências...acho que foi uma lacuna do curso. (E19) - Um pouco aquém daquilo que eu esperava. Foi uma falha do curso, tudo o que eu aprendi foi com a experiência e com a troca de experiências entre colegas. (E22) - Acho que foi uma lacuna do curso... (E27) - Não foi uma formação que pudesse depois dar resposta quando tivesse crianças com necessidades educativas especiais na sala. Isso era uma lacuna no curso. (E28) - Na formação inicial sinto que realmente houve muita falha, falava-se na inclusão mas na teoria não tive nenhuma cadeira que me preparasse para isso. (E29) - Foi uma lacuna do curso e senti falta de uma disciplina nessa área... (E31) - Não me preparou nada...foi uma falha do curso. (E40)	10
		A4.2) Formação vaga	- A minha formação nessa área foi muito vaga e não preparou o suficiente para trabalhar com essas crianças. (E25) - A minha formação inicial nessa área foi muito vaga,	4

			<p>não me preparou para depois receber uma criança com necessidades educativas na sala. (E26)</p> <p>- Muito fraca... realmente nesse aspecto foi. (E32)</p> <p>-...a minha formação inicial não me preparou para isso, foi muito pobre... (E39)</p>	
--	--	--	--	--

Categoria B – Formação Contínua

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	F
B) Formação Contínua	B1) Formação contínua no âmbito das NEE N=40	B1.1) Formação contínua recebida no âmbito das NEE	<p>- Já frequentei acções no âmbito da linguagem, do desenvolvimento cognitivo e da integração de crianças com NEE no contexto de sala de aula. (E1)</p> <p>- Sim, já frequentei uma. (E3)</p> <p>- Já frequentei uma só para as dificuldades de aprendizagem. (E4)</p> <p>- Desde que comecei a trabalhar já frequentei duas formações sobre intervenção precoce. (E5)</p> <p>- Já tive duas em que numa se falou de crianças com necessidades educativas especiais em que se falava em geral, e tivemos uma específica para autistas, porque sentia mesmo necessidade. (E6)</p> <p>- Sim, sim, já frequentei várias, já não me recordo quantas. (E7)</p> <p>- Sim, sim já tive uma. (E8)</p> <p>- Já tive algumas, não me recordo bem, mas talvez uma 6. (10)</p> <p>- Tive uma única que era precisamente em Necessidades Educativas Especiais. (E11)</p> <p>- Sim já tive, talvez umas duas. (E12)</p> <p>- Já frequentei várias... talvez quatro, cinco não sei precisar. (E13)</p> <p>- Sim, já... muito poucas, só duas. (E15)</p> <p>- Sim, já frequentei duas. (E18)</p> <p>- Já, há alguns anos atrás e foi só uma. (E20)</p> <p>- Já tive uma sobre paralisia cerebral. (E21)</p> <p>- Sim... duas, fiz uma de quinze dias e outra de três dias. (E23)</p> <p>- frequentei umas três, exactamente pela necessidade que tinha em procurar formação nessa área. (E26)</p> <p>- Sim, foi uma necessidade que eu senti...de procurar formações nesta área para me actualizar. (E29)</p> <p>-...frequentei uma acção de formação que foram 50</p>	25

		<p>horas e foi em Necessidades Educativas especiais. (30)</p> <p>- Eu já tive uma. (31)</p> <p>- Eu já tive uma, que agora não me recordo bem o nome. (E32)</p> <p>- Sim, já frequentei duas. (36)</p> <p>- Só frequentei uma. (37)</p> <p>- Já tive uma, e foi necessidade minha, porque tive uma criança com NEE e não sabia bem o que fazer, então foi para me enriquecer. (E39)</p> <p>- Já frequentei três. (40)</p>	
		<p>B1.2) Falta de formação contínua no âmbito das NEE</p> <p>- Por acaso já trabalho há vários anos e nunca tive formação nessa área (E2)</p> <p>- Nunca frequentei. (E9)</p> <p>- Não, não nunca tive. (E14)</p> <p>- Não. (E16)</p> <p>- Não. (E17)</p> <p>- Não. (E19)</p> <p>- Nunca frequentei. (E22)</p> <p>- Não. (E24)</p> <p>- Nunca tive nenhuma. (25)</p> <p>- Não, nunca frequentei. (27)</p> <p>- Não (E28)</p> <p>- Não (E33)</p> <p>- Não, não (E34)</p> <p>- Não, nenhuma. (35)</p> <p>- Nunca frequentei, porque nunca sou seleccionada. (E38)</p>	15
	<p>B2) Qualidade da formação contínua recebida no âmbito das NEE</p> <p>N=25</p>	<p>B2.1) Útil</p> <p>- São fornecidas estratégias para nós implementarmos depois no nosso dia a dia...(E1)</p> <p>- Foi útil para me preparar melhor não só para trissomia 21, mas para trabalhar com outras crianças com outras necessidades. (E3)</p> <p>-...é sempre uma mais valia para nos mantermos informados, podermos esclarecer algumas dúvidas... (E4)</p> <p>- Acho que foi útil... (E5)</p> <p>- Essas acções de formação foram úteis, contribuíram para melhorar a intervenção na sala. (E6)</p> <p>- Foi muito útil, abordamos algumas temáticas... (E8)</p> <p>- Foi bastante enriquecedor, porque em algumas houve um trabalho interactivo entre os formandos e isso deu-nos outra visão. (E10)</p> <p>- Foi interessante... para ter umas luzes, uma noção</p>	19

		<p>do tipo de dificuldades que poderiam aparecer. (E11)</p> <p>-...foram experiências muito, muito vastas e muito enriquecedoras. (E12)</p> <p>- Considero que foram muito, muito úteis. (E13)</p> <p>- São sempre úteis, porque nessas ações de formação há sempre depoimentos de pessoas que cuidam dessas crianças com necessidades educativas e há sempre ideias novas que apresentam e que podem ser trabalhadas com as crianças que estão na nossa sala. (E18)</p> <p>- Foi útil, porque ouvi várias experiências e ajudou a perceber mais as dificuldades daquele tipo de deficiência. (E21)</p> <p>- Eu acho que foram muito importantes, porque complementam toda a formação inicial que nós tenhamos...E a partilha de experiências com outros colegas foi muito importante. (E23)</p> <p>- Essas formações enriqueceram o meu conhecimento para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas na sala. (E26)</p> <p>- Foram muito ricas, porque...tiraram-me algumas dúvidas e realmente após essas formações, senti-me um pouco mais preparada (E29)</p> <p>- Foi útil...senti-me um pouco mais preparada e com alguma noção. (E30)</p> <p>- Foi útil, há sempre coisas que não sabíamos, ficamos mais atentas para algumas situações, que a partir dessa altura ficamos mais elucidadas. (E31)</p> <p>- Enriqueceu-me e ainda para mais quando não se teve na formação inicial. (E32)</p> <p>- Foi enriquecedora, porque abordamos diversas temáticas e sai de lá mais rica e com material, e quando cheguei à sala consegui transpor para a actividade diária. (E39)</p>	
	B2.2) Vaga	<p>- ...algumas foram repetitivas e vagas, outras falavam de situações que não é a nossa realidade... (E7)</p> <p>-...não foi uma formação que me desse bases para partir para o trabalho com uma criança com necessidades educativas especiais. (E15)</p> <p>-...ficou vago. Ao contrário do que eu pensava não foi muito útil, antes de eu a frequentar tinha outras expectativas. (E20)</p> <p>- Falavam um pouquinho de todas as deficiências, foi uma coisa muito vaga, não me preparou o suficiente, sai de lá como se soubesse aquilo desde a</p>	6

			<p>universidade, não evolui muito. (E36)</p> <p>- Essa formação foi muito vaga, não especificou nenhuma problemática. (E37)</p> <p>- Foram muito abrangentes, não aprofundou as várias deficiências, nem as suas características. (E40)</p>	
	<p>B3) Contributo da formação contínua no âmbito das NEE</p> <p>N=15</p>	B3.1) Útil	<p>- Seria muito útil, aliás eu tenho agora uma criança com necessidades educativas especiais e ajudaria a preparar melhor para a intervenção com essas crianças. (E2)</p> <p>- Eu penso que é sempre bom haver uma reciclagem para ir actualizando e tirando algumas dúvidas. (E9)</p> <p>- Contribui para aprendermos com quem está directamente relacionado com o ensino especial, uma partilha de saberes... (E22)</p> <p>- Acho que deveria haver mais formação nessa área, ia ser muito benéfico para nos preparar melhor para trabalhar com essas crianças. (E24)</p> <p>-...se elas são vocacionadas para isso, aprende-se muita coisa... (E25)</p> <p>-...seria benéfico aprofundarem conteúdos ao nível da formação contínua. (E33)</p> <p>- Eu acho que é útil, já que durante o curso a formação foi muito vaga. Seria importante ter formação contínua para preparar as educadoras para receberem crianças com NEE. (E34)</p> <p>- Eu acho muito útil haver formação contínua nessa área, para nos preparar para lidar e desenvolver práticas o mais adequadas possível com crianças com NEE. Não é só haver legislação que permita integrar essas crianças num grupo, é necessário dar formação aos docentes para que saibam trabalhar com essas crianças. (E35)</p> <p>- A formação contínua nessa área seria muito útil, uma vez que, a formação inicial na maioria dos casos, não prepara o suficiente. (38)</p>	9
		B3.2) Importante	<p>- Acho que é importante e que deve haver cada vez mais, sobretudo porque agora as crianças são incluídas nas turmas normais...e as pessoas devem estar minimamente preparadas para poderem trabalhar com essas crianças. (14)</p> <p>- É muito importante haver mais formação contínua nessa área para a nossa prática docente. (E16)</p> <p>- Acho que seria uma mais valia...iria contribuir muito para a nossa prática, porque às vezes ficamos</p>	6

			<p>sem saber que estratégias vamos usar, se serão as mais correctas ou não. (E17)</p> <p>- Acho que seria muito importante para a nossa vida pessoal e profissional, porque podemos apanhar mil e uma deficiências e acho importante para sabermos minimamente como trabalhar com essas crianças (E19)</p> <p>- Acho que é muito importante, para nos dar alguma informação e nos preparar para trabalharmos com essas crianças. (E27)</p> <p>-...é importante as pessoas frequentarem formações para depois saberem responder às crianças que se deparam. (E28)</p>	
--	--	--	--	--

Categoria C – Necessidade de Formação

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	F
C) Necessidade de formação em NEE	C1) Necessidade de formação em NEE: formação inicial ou contínua N=40	C1.1) Formação inicial	<p>- Se calhar na formação inicial... (E3)</p> <p>- Na inicial, para preparar a educadora para as crianças que irá ter. (E12)</p> <p>- Na formação inicial tem mesmo que haver. Acho que deveria haver uma disciplina de educação especial em cada ano do curso. (E23)</p> <p>- Eu penso que deve haver mais na formação inicial, para preparar bem as educadoras, porque podem ter logo uma criança no primeiro ano de serviço e assim já sabem como intervir com ela. (27)</p> <p>- É benéfico na formação inicial, quando há falta nos nossos cursos, e nos novos cursos acho que era benéfico haver uma formação específica nessa área. (E29)</p>	5
		C1.2) Formação contínua	<p>- Na formação contínua, porque quando começamos a exercer a nossa profissão estamos aqui no terreno e começamos a lidar com os casos mesmo concretos e é diferente e aí é que nos surgem as dúvidas, aí é que nos surgem, às vezes, algumas ansiedades, porque queremos dar respostas e não sabemos, e acho que a formação contínua seria uma mais valia (...) porque nos ajuda a esclarecer algumas questões... (E4)</p> <p>- Eu penso que na formação contínua devíamos ter, para haver trocas de experiências, para abordar conteúdos que para nós no dia a dia seria muito</p>	8

			<p>importante. (E8)</p> <p>- Na contínua, tendo em conta que na inicial eu recebi (...) agora é uma questão e estar sempre a actualizar. (E9)</p> <p>- Eu penso que durante a formação contínua, porque quando estamos no terreno é que sentimos falta de uma acompanhamento mais próximo sobre a problemática. (E17)</p> <p>- Eu acho que na formação contínua, porque nós todos os anos nos deparamos com crianças com necessidades educativas especiais e nós não sabemos como vamos resolver os problemas (...). (E20)</p> <p>- Talvez na contínua... (E21)</p> <p>- Contínua, sem dúvida nenhuma (...) para servir para tirarmos dúvidas e para aparecer outro tipo de actividades daquelas que a gente faz. (E24)</p> <p>- Principalmente na formação contínua (...) serve de um auxílio, de um apoio para as coisas que podem acontecer. (E36)</p>	
		<p>C1.3) Formação inicial e contínua</p>	<p>- Em ambas... em ambos os momentos. Na formação contínua para complementar aquilo que tivemos inicialmente. (E1)</p> <p>- Eu acho que nas duas inicial e contínua. (E2)</p> <p>- Eu acho que nas duas partes, tanto na inicial como na contínua. (E5)</p> <p>- Se calhar nas duas. Se calhar na formação inicial um bocadinho mais, aprofundar mais tanto na teoria e depois no estágio porque era importante termos trabalhado com essas crianças. E na formação contínua deveria haver sempre, para que cada vez mais nos irmos actualizando, porque cada vez mais apanhamos essas crianças nas salas. (E6)</p> <p>- ...é importante haver formação nas duas. (E7)</p> <p>- Eu acho que devia haver nas duas, porque as duas são muito importantes. (E10)</p> <p>- Eu acho que na formação inicial é fundamental, não devia mesmo haver outra hipótese, porque quem começa a trabalhar pode ter logo no primeiro ano de serviço uma criança com necessidades especiais e é preciso saber dar respostas. Na formação contínua, mesmo para quem teve na formação inicial, é sempre importante haver uma reciclagem, até porque vai mudando a legislação. (E11)</p> <p>- Eu penso que na base é muito, muito importante, mas depois ao longo da prática também se torna</p>	<p>27</p>

		<p>importante e as coisas estão sempre a mudar... (E13)</p> <p>- Na formação inicial, eu acho que já devia haver, mas também na formação contínua... (E14)</p> <p>-...eu acho que deveria ser muito trabalhada a nível de curso, acho que é fundamental e depois haver uma continuação ao longo da nossa vida profissional uma formação contínua, mas começar sempre no curso. (E15)</p> <p>- Eu acho que uma ia complementar a outra. (E16)</p> <p>- Na inicial e na contínua, nas duas. (E18)</p> <p>- Em ambas, em ambas. Na formação inicial, deveria haver se calhar uma abordagem mais geral, e depois durante a vida profissional deveria haver uma formação contínua mais diversificada e mais focada e direccionada para cada tipo de deficiência. (E19)</p> <p>- Poderia haver na formação inicial e depois na contínua... (E22)</p> <p>- Eu acho que na formação inicial é cada vez mais necessário. Na formação contínua também, porque há sempre novidades e técnicas que surgem e não estamos actualizadas, mas acho que nos cursos é fundamental. (E25)</p> <p>- Na formação inicial, eu penso que deve haver uma abordagem geral (...) ao nível da formação contínua deveria existir mais... (E26)</p> <p>- Eu acho que nas duas. (E28)</p> <p>- Talvez nas duas. (...) na formação inicial, porque é que nos prepara basicamente para exercer a profissão. E depois em termos de formação contínua há sempre (...) novas técnicas, novas formas de trabalhar, novas formas de actuar e que é sempre bom estarmos actualizados. (E30)</p> <p>- Eu acho (...) tanto na formação inicial como na contínua. Ah... como na nossa formação inicial houve uma grande lacuna nos cursos, acho que agora as nossas formações deveriam ser mais viradas para as necessidades educativas especiais. (E31)</p> <p>- Talvez nas duas (...) na inicial para aqueles que vão iniciar já vêm com uma bagagem (...) E a contínua para aqueles que não tiveram sempre têm a oportunidade de frequentar uma acção nessa área. (E32)</p> <p>- (...) na formação inicial muito importante, mais mérito, mais geral, mais aprofundada (...) Formação contínua, mais específica indo ao encontro das</p>	
--	--	--	--

			<p>dificuldades de cada um dos educadores. (E33)</p> <p>- Eu julgo que em ambas seria importante, na formação inicial e na contínua, até porque vão surgindo sempre dúvidas e (...) seria importante para uma partilha de experiências. (E34)</p> <p>- Em ambas, tanto na inicial... porque é um ponto de partida para a nossa profissão e também na contínua, porque permite responder a dúvidas que vão surgindo ao longo da nossa profissão. (E35)</p> <p>- Na inicial acho que é importante e na formação contínua também, porque sempre surgem situações novas e sempre surgem crianças com necessidades educativas especiais e estarmos sempre a aprender é uma mais valia. (E37)</p> <p>- Na inicial, para preparar para a futura prática profissional. E na contínua, para ir aprofundando certas temáticas, esclarecendo dúvidas, estratégias de trabalho e actualizando os educadores. (E38)</p> <p>- Nas duas, porque hoje em dia com a inclusão, tanto a inicial como a contínua é necessário que realmente haja formação nesta área. (E39)</p> <p>- ...na formação inicial, é muito necessário. Na formação contínua também é muito importante, mas acho que tem que se especificar uma determinada área, centrar e aprofundar uma determinada deficiência e desenvolvê-la... (E40)</p>	
--	--	--	--	--

Tema 2 – Inclusão de crianças com Trissomia 21

Categoria A – Relação existente entre os educadores de infância e as crianças com Trissomia 21

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	F
		A1.1) Boa preparação	<p>- Senti-me preparada... (E7)</p> <p>- Preparada sentia-me... mas de qualquer forma foi sempre uma pesquisa... (E8)</p> <p>- Senti-me preparada, não senti dificuldade. (E9)</p> <p>- Senti-me preparada... (E18)</p> <p>- Em geral, penso que sim, que me senti preparada. (E23)</p> <p>-...eu acho que sim, que me senti preparada... (E28)</p>	6

<p>A) Relação existente entre os educadores de infância e as crianças com Trissomia 21</p>	<p>A1) Preparação dos educadores de infância para receber e responder às necessidades das crianças com Trissomia 21</p> <p>N=40</p>	<p>A1.2) Falta de preparação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É assim, inicialmente tive dificuldade... (E1) - ...preparada acho que nunca estamos... (E2) - ...eu não me senti muito preparada em dar resposta à criança... (E3) - ... preparada a cem por cento não... (E4) -... no início tinha muito receio porque não sabia como havia de lidar com esta criança. (E5) - Não me senti preparada e não sabia como havia de lidar com a criança, é muito difícil. (E6) - Quando recebi a criança foi complicado, não me senti preparada... (E10) - Tive muitas dificuldades (...). Foi difícil fazer o trabalho sem conhecer a deficiência, não me sentia nada preparada, foi uma aprendizagem quase solitária. (E11) - Tive algumas dificuldades... (E12) - Não, não me senti preparada. Foi no meu segundo ano de serviço, portanto, não me senti nada preparada. (E13) -...quando trabalhei com essa criança tive muitas dificuldades em dar a volta a destreinadas situações. (...) sentia-me um bocado insegura. (E14) - Tive muitas dificuldades, porque não sabia que tipo de actividades havia de dar. (E15) -...eu senti-me um bocado insegura e receosa do que é que eu devia fazer, de como é que devia agir... (E16) - Preparada, assim... de imediato não estava. (E17) - Inicialmente não me sentia preparada... (E19) -...quando recebi a criança, assustei-me um bocado. (E20) - ...no início do ano foi mesmo muito complicado, além disso foi no meu primeiro ano de serviço. (E21) - Por vezes, tive alguma dificuldade em trabalhar com a criança. (E22) - Não, não, de maneira nenhuma. (E24) - Não, de maneira nenhuma, não me senti nada preparada. (E25) - Sentir preparada não... agente acho que nunca se sente preparadas. (E26) - Senti muita dificuldade. Senti um sentimento de frustração por não lhe saber responder às suas necessidades. (E27) - Senti muitas dificuldades. (E29) -...tendo em conta a formação de base que eu tinha, 	<p>34</p>
--	---	----------------------------------	---	-----------

		<p>não estava preparada nem para essa problemática nem para outras. (...). Senti um pouco de angústia, por não saber exactamente, que tipos de actividades eram mais indicadas para aquela criança (E30)</p> <p>- Tive muitas dificuldades em trabalhar com ela, porque eu não sabia e continuo a não saber o que é que se faz com uma criança com trissomia 21. (E31)</p> <p>-...andei perdida. (...) Quando comecei a trabalhar com ele fui conseguindo...mas foi difícil. (E32)</p> <p>- Devido à minha formação que abordou muito superficialmente estes temas e este tipo de deficiências, senti-me muito desamparado... (E33)</p> <p>-...tinha um sentimento de insegurança. (E34)</p> <p>-...não me senti preparada, porque tinha aquela lacuna ao nível da formação inicial. (...) sentia muita insegurança. (E35)</p> <p>-...para ser sincera não me sinto preparada (...). Há uma insegurança total cada dia que passa e ficamos na expectativa do que é que vamos fazer com ela, se o que estamos a fazer é o mais adequado, se não é, será que estamos a ir ao encontro da criança... (E36)</p> <p>- Na verdade não me senti preparada...porque senti muita insegurança. (E37)</p> <p>- Não me senti preparada. Não sabia o que havia de fazer com a criança, sentia muita insegurança e tinha muitas dúvidas. Havia um sentimento de frustração e angústia de querer fazer e não conseguir ou não saber se estava a fazer bem ou mal, de querer inclui-la em todas as actividades e não conseguir. (E38)</p> <p>- Não...não me senti preparada (...) sinto-me, muitas vezes, à deriva quando estou com essa criança. Sinto-me muito insegura, será que estou a fazer certo, será que não estou a fazer certo... (E39)</p> <p>-...eu não me senti preparada, porque não tinha formação nenhuma... (E40)</p>	
		<p>-...interagi bem. (E1)</p> <p>-...interagi bem com ela, não tive muitas dificuldades a esse nível. (E2)</p> <p>- A interacção não foi um problema. (E3)</p> <p>- Não tive dificuldade em interagir, aliás eu partia sempre por aí. (E4)</p> <p>- Não senti receios, consegui interagir bem com ela. (E5)</p> <p>- Não, não tinha dificuldades a esse nível... (E6)</p> <p>- Costumava estabelecer interacções, tive alguns mais</p>	

	<p>A2) Relação de interação entre o educador e a criança com Trissomia 21</p> <p>N=40</p>	<p>A2.1) Boa interação</p>	<p>profundos outros menos, mas com todos consegui estabelecer uma relação. (E7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - São crianças muito meigas e muito sociáveis, não houve problema de interação. (E8) - Tive sempre boas relações com essas crianças, isso nunca foi um factor de desvantagem. (E9) -...não tive problemas a esse nível. (E10) - A nível de interação não tive dificuldades, porque essas crianças são muito sociáveis e amorosas e era fácil comunicar com elas. (E11) - Nesse âmbito não tive qualquer problema, interagia bem com a criança. (E12) - Eu não tinha dificuldades em interagir com o menino. (E13) - Não tive dificuldades em estabelecer relações de interação. (E14) - Estabelecer relações de interação com essa criança, não senti grandes dificuldades. (E16) - Era fácil, foi muito fácil abordar a criança. (E17) -...não tinha dificuldades a esse nível. (E18) -...não tinha dificuldades a esse nível. (E19) - Ela era uma criança muito meiga e interagia bem com ela. (E20) - Isso não tinha dificuldades... (E21) -...lidava bem com ela. (E22) - Senti-me à vontade, não tive dificuldades foi fácil. (E23) -... não tinha dificuldade nenhuma em interagir com essa criança. (E24) - nunca tive dificuldades em interagir com ela, interagia muito bem, constantemente... (E25) -...sempre boas relações. (E26) -...tinha dificuldades a esse nível, conseguia interagir com ele. (E27) - Isso eu nunca senti dificuldades. (E28) - Isso, por acaso, não senti dificuldades. (E29) -...ela não tinha grande linguagem verbal... mas interagia e percebia... (E30) -...a nível social não tinha problemas com ela. (E31) - Eu interagia bem com ele... (E32) - A nível afectivo a interação com a criança não foi difícil, houve até um bom entendimento com a criança. (E33) - Em relação à interação, pronto, não havia grandes dificuldades, eu interagia bem com a criança. (E34) 	<p>37</p>
--	---	----------------------------	---	-----------

			<ul style="list-style-type: none"> - A nível da interacção tive sempre um bom relacionamento e interagiu bem com essas crianças. (E35) - Nesse aspecto não tive dificuldades, comunicamos bem. (E37) - Não tive dificuldades em interagir com ela. (E38) - Em termos interactivos não tive dificuldades. (40) 	
		A2.2) Dificuldades na interacção	<ul style="list-style-type: none"> - não sabia como é que deveria interagir com ele, não era assim muito fácil. (E15) -...houve muita dificuldade em haver essa interacção, porque eu própria nem sabia como é que havia de abordar essa criança e como me relacionar com ela. (E36) - Ah... sentia muitas dificuldades, porque ele quase não interagiu nem com as crianças, nem comigo, não olhava para nós... Agora com o passar do tempo, já é diferente, eu também já me sinto um bocadinho mais segura, mas nada... nada que eu possa dizer que já me sinto preparada para lidar com ele...não. (E39) 	3

Categoria B – Utilização de estratégias diferenciadas

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	F
B) Utilização de estratégias diferenciadas	B1) Apoio individualizado	<ul style="list-style-type: none"> - Eu tentava sentar-me ao pé dele para tentar acompanhá-lo mais, para dar um apoio mais individualizado. (E3) - Ele não estava separado noutra mesa, estava na mesma que os outros, mas eu sentava-me ao pé dele, fazia um trabalho mais individualizado com ele. (E4) - Começava por fazer um trabalho muito individualizado, até que ela conseguisse fazer o mais autonomamente possível. (E10) - Enquanto as outras crianças estavam a fazer actividades livres, eu ficava com a criança a trabalhar as dificuldades maiores dela, de modo mais individualizado. (E11) - Dava um apoio mais individualizado à criança. (E12) -...enquanto os outros recortavam, eu pegava na mãozinha dela e ajudava a recortar... (E19) - Nas actividades na sala eu fazia um trabalho mais individualizado com ele... (E21) -...dava-lhe também um apoio mais individualizado. (E24) -...fazia um trabalho mais individualizado com ele... (E25) -...fazia um trabalho individualizado. (E26) - Quando ela não conseguia fazer as mesmas actividades do grupo, 	12

		<p>eu dava-lhe um apoio mais individualizado. (E29)</p> <p>-...fazia outras actividades que eram dirigidas só para ela, até para estar só eu e ela a trabalharmos e ela estar a copiar aquilo que eu fazia. (E30)</p> <p>-...havia trabalho muito personalizado com ela, porque ela não trabalhava sozinha, tinha que ter apoio individualizado. (E31)</p>	
	<p>B2) Adaptação das actividades</p>	<p>-...foi construído material de propósito só para trabalhar com ela. (E1)</p> <p>-...utilizava algumas estratégias diversificadas, nomeadamente adaptava o tipo de trabalhos às dificuldades dela. (E2)</p> <p>-...havia determinadas actividades que tínhamos, se calhar, de especificar, arranjar outras estratégias para conseguir chegar a ele e para conseguir que ele fizesse essas actividades. (E5)</p> <p>- Por exemplo, se fosse recorte ele não conseguia recortar, então eu dava-lhe a folha e ele rasgava... (E6)</p> <p>- Tem que haver toda uma adaptação do trabalho, senão não se consegue lá chegar. (E7)</p> <p>- Havia sempre trabalhos mais direccionados para as dificuldades que ela tinha, havia coisas que ela fazia igual ao grupo, mas tinha muita coisa que tinha que simplificar. (E8)</p> <p>- Nem sempre as actividades que nós tínhamos para o grande grupo seria a mesma para essa criança, tínhamos o cuidado de às vezes fazer um trabalho individual com ela. (E9)</p> <p>- As actividades eram diferentes, mais facilitadoras, ou se eram iguais tinham um grau de exigência menor. Sempre que via que ela tinha dificuldade, tentava readaptar a actividade ao nível a criança. (E11)</p> <p>- Fazia um trabalho mais diferenciado, porque as capacidades não eram as mesmas. As estratégias eram adequadas ao ritmo do menino. (E13)</p> <p>- Adequava as actividades às dificuldades dela... (E14)</p> <p>-...tinha que ter outras estratégias e actividades individuais para ir ao encontro daquilo que ele precisava. (E16)</p> <p>-...eu adaptava as actividades às dificuldades da criança. (E17)</p> <p>-...adequava as actividades de acordo com as dificuldades dela. (E18)</p> <p>- Eu adaptava estratégias para trabalhar com ela. Tudo o que o restante grupo fazia ela também fazia, mas num nível inferior, eu adequava as actividades ao desenvolvimento dela. (E23)</p> <p>-...utilizava estratégias diferenciadas para trabalhar com eles, como adaptação das actividades também para adaptar às suas necessidades. (E28)</p> <p>-...diferenciava estratégias específicas e actividades para reforçar aquilo que estava a ser trabalhado. (E33)</p> <p>-...simplificamos as actividades para ela... (E37)</p>	<p>18</p>

		- Eu procurava por experiência e intuição própria encontrar estratégias para trabalhar com essa criança, tentava adaptar as actividades. (E40)	
	B3) Dificuldade em utilizar estratégias diferenciadas	<ul style="list-style-type: none"> - Tive muitas dificuldades em encontrar estratégias para trabalhar com aquela criança. (E15) - Na sala ela fazia as mesmas actividades que os outros, não sabia bem o que fazer de diferente com ela. (E20) - Ela estava na sala com as outras crianças, mas não fazia estratégias diferenciadas para ela, não sabia bem o que fazer. (E22) -...eu tinha dificuldades em adequar as estratégias à problemática dele. (E27) -...tinha dificuldades em arranjar estratégias para trabalhar com ele. (E32) -...sentia muitas dificuldades em saber que estratégias trabalhar com aquela criança. (E34) - Tive muitas dificuldades em arranjar estratégias específicas para incluir a criança nas actividades do restante grupo. (E35) - Senti muitas dificuldades em inclui-la nas actividades e em arranjar actividades adaptadas à problemática dela. (E36) - Tinha muitas dificuldades em diferenciar estratégias para aquela criança, porque não sabia quais eram as mais adequadas. (E38) - Integrá-lo nas actividades do grupo é muito difícil, tenho muitas dificuldades em arranjar estratégias para trabalhar com ele. (E39) 	10

Categoria C – Barreiras da inclusão de crianças com Trissomia 21

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	F
C) Barreiras da inclusão de crianças com Trissomia 21	C1) Falta de interacção dos educadores com crianças com Trissomia 21	<ul style="list-style-type: none"> -...um educador que não interaja com aquela criança com trissomia 21 vai ser mais difícil a sua inclusão. (E1) - Se a educadora tiver dificuldade e (...) não interagir com a criança esta acaba por não se incluir e acaba por notar e sente-se afastada. (E2) - ...se a pessoa ficar contrariada e pensar que vai ser um estorvo e que não vai conseguir fazer nada com os outros vai dificultar. (E3) - Vai dificultar (...) a interacção ajuda o menino a estar mais incluído na sala... (E4) -...se o educador não interagir com a criança ela nunca vai estar incluída dentro do seu grupo. (E5) - Quem não interage vai dificultar a sua inclusão, tem que haver interacção para depois fazermos o trabalho com eles. (E6) - Claro que a falta de interacção vai dificultar a inclusão dessas crianças. (E7) - Se houver uma certa ansiedade e uma certa dificuldade na interacção 	38

		<p>vai dificultar a inclusão. (E8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se ela é vista com outros olhos, é literalmente posta de parte e assim não consegue atingir os objectivos, nem integrar-se. (E9) - Existem aquelas pessoas que não são tão sensíveis e, por vezes, não aceitam tão bem a deficiência e então pode-se tornar um entrave e não se processar a inclusão. (E10) - Quando essa comunicação não existe, logo é mais difícil sentir-se integrada. (E11) - Vai dificultar muito a inclusão se houver falta de interacção... (E12) -...se a pessoa não souber interagir com a criança e não tentar, não procurar estratégias, informar-se sobre a problemática, aí sim vai ser uma barreira e um entrave à inclusão. (E13) -...a falta de interacção condiciona muito a inclusão... (E14) -...a falta de interacção vai ser um obstáculo... (E15) -...se o educador não interagir com essa criança e, apenas interagir com as outras crianças do grupo é claro que ela se vai sentir rejeitada e vai sentir que é diferente e, desse modo, nunca se vai incluir nem na sala nem na escola. (E16) -...a falta e interacção vai dificultar, a criança vai-se sentir colocada de parte. (E17) -...se o educador não souber como lidar com a criança vai dificultar imenso a sua integração na sala. (E18) -...se ele não souber lidar com a criança e ao mesmo tempo não tiver vontade de se aproximar mais da criança, é claro que ela nunca se vai sentir incluída. (E19) - O educador tem que saber dar a volta à situação, se não souber interagir a criança nunca se sente integrada no grupo. (E20) - A falta de formação e a falta de interacção dos educadores de infância com essas crianças é sem dúvida, uma grande barreira para a inclusão. (E21) - A falta de interacção também vai dificultar muito a integração da criança. (E22) -...a falta de interacção do educador vai prejudicar a inclusão dessas crianças. (E23) - A falta de interacção da educadora vai dificultar e muito a inclusão da criança... imenso. (E24) - Se o educador não é seguro, se não tem empatia com aquela situação eu acho que isso dificulta... (E25) -...se um adulto tem receio de uma criança com necessidades educativas especiais, todas as crianças que estão à volta vão-se rever nessa postura... (E26) -...se o educador tiver uma posição de afastamento da criança é lógico que os outros meninos à volta vão fazer o mesmo. (E27) -...se não houver uma interacção muito boa entre o educador e a criança, vai dificultar de certeza. É provável que a criança não se sint 	
--	--	---	--

		<p>incluída. (E28)</p> <p>- A falta de interacção do educador vai dificultar a inclusão...completamente. Nós somos também o modelo para as outras crianças, interagir para a incluir e também, para conseguir que as outras crianças a recebam da mesma maneira. (E29)</p> <p>-...se houver falta de interacção a criança vai sempre ficar de lado e... não sendo maltratada, acaba por ser um pouco negligenciada, é colocada de parte. (E30)</p> <p>-...se o educador não interagir bem com a criança não vai fazer nada com ela. E também se a criança não sentir que aquela pessoa não tem uma boa relação com ela ou não tenta, se calhar ainda faz mais birras e não acaba por se integrar. (E32)</p> <p>- Se não houver essa comunicação está comprometido logo todo o ensino da criança. Acho que a parte dos afectos é a principal coisa a estabelecer primeiro e, depois então trabalhar as outras situações mais específicas para que a criança tenha sucesso, mas a parte afectiva é primordial. (E33)</p> <p>-...a falta de interacção por parte do educador com essa criança, julgo que deve dificultar, até porque as outras crianças ao verem o modelo do educador, vão seguir esse mesmo modelo... (E34)</p> <p>-...se o educador é o próprio que rejeita ou que põe de parte a criança com trissomia 21, as restantes crianças ao verem o comportamento do educador vão tentar imitá-lo, vão perceber se aquela criança não é querida pelo educador, também não vai ser querida pelas restantes crianças da sala. (E35)</p> <p>- Acho que a falta de interacção por parte dos educadores de infância com estas crianças com problemática acaba por excluí-las, colocá-las de parte, acaba por colocá-las ali no seu mundinho e não retirá-las nem integrá-las mais para fazer actividades de relacionamento, de interacção. (E36)</p> <p>-...a falta de interacção também prejudica. (E37)</p> <p>- A falta de interacção do educador com essas crianças constitui também uma barreira, faz com que elas fiquem de parte no grupo e se sintam excluídas. As outras crianças vão imitar o comportamento do educador e em vez de interagirem afastam-se também da criança e deste modo, deixa de haver inclusão. (E38)</p> <p>- Um educador que não consegue relacionar-se e interagir com a criança, acho que é frustrante para o educador e para a própria criança que não se vai sentir integrada no grupo. (E39)</p>	
		<p>- A falta de formação dificulta, porque uma pessoa não sabe às vezes como é que há-de agir... (E1)</p> <p>- ...se as educadoras estivessem mais preparadas era diferente. (E2)</p> <p>-...falta de formação inicial e formação contínua, eu acho que dificulta nesse sentido. (E4)</p> <p>- Eu acho que a falta de formação dos educadores de infância também é</p>	

	<p>C2) Falta de formação dos educadores</p>	<p>uma barreira, porque (...) leva a que a pessoa tenha muito pouca experiência e muito poucos conhecimentos acerca disso e acaba por transmitir à criança os seus medos, a sua insegurança. (E5)</p> <p>- Se a educadora não estiver preparada, acho que vais dificultar e muito essa inclusão. (E7)</p> <p>- Se a pessoa não tiver formação em trissomia 21 neste caso específico, eu penso que é um entrave (...) vai dificultar, porque a pessoa sente insegurança e ansiedade. (E8)</p> <p>-...as pessoas quando não têm formação nessa área sentem insegurança, receio, ansiedade, por não saberem se estão a fazer um bom trabalho ou não. E de facto, se não desenvolverem praticas de inclusão, as crianças vão-se ressentir, na medida em que não se vão sentir incluídas no grupo. (E9)</p> <p>-... pode dificultar porque a pessoa ao não estar tão preparada para receber essa criança pode sentir insegurança e dificultar a sua inclusão. (E10)</p> <p>- Existem barreiras, a falta de formação é uma delas, tanto inicial como contínua. (E11)</p> <p>-...quem não está preparado para trabalhar com essas crianças vai dificultar a sua integração no grupo. (E12)</p> <p>- Se uma pessoa não está preparada para a receber, não sabe muito bem o que há-de fazer. (E14)</p> <p>- A falta de formação dos educadores também considero uma barreira... (E15)</p> <p>-...vai dificultar a inclusão dessas crianças (...)É fundamental haver alguém com formação que nos possa apoiar... (E16)</p> <p>- A falta de formação dos educadores é também uma barreira... (E17)</p> <p>- A falta de formação dos profissionais, dos educadores também vejo como uma barreira, porque eles não estão tão preparados para trabalhar com essas crianças... (E18)</p> <p>-...a falta de formação dos educadores vai dificultar essa inclusão... (E19)</p> <p>- No início, a falta de formação dificulta um bocadinho, mas também vai da nossa vontade de trabalhar e de saber dar a volta à situação. (E20)</p> <p>-...as educadoras não estão preparadas para trabalhar com casos assim. Se houvesse mais formações, as pessoas tomavam isso como mais normal, acho que não tinham tanto medo. (E21)</p> <p>-...se não houver formação numa determinada área, por mais que o educador se esforce, vai haver uma dificuldade em integrar a criança, e penso que isso também é uma barreira. (E22)</p> <p>- Naturalmente que a falta de formação dos educadores vai ser um obstáculo... (E23)</p> <p>-...também considero que falta de formação dos educadores também é uma grande barreira. (E24)</p>	<p>34</p>
--	---	---	-----------

		<p>- É claro que quando não se está preparado vai haver muitas dificuldades e o educador não vai incluir essa criança a cem por cento. (E24)</p> <p>- Eu penso a falta de formação pode dificultar... porque normalmente a pessoa que se sente insegura ou que tem um bocadinho de receio, vai ter mais dificuldades em incluir a criança... (E26)</p> <p>...se nós não temos formação, não basta só conhecer as características de cada problemática, é necessário saber como se lida com elas e com os seus comportamentos, acho que dificulta muito a sua inclusão. (E27)</p> <p>- Se as pessoas têm algumas dificuldades, se calhar também vão evitar que aqueles casos lhes surjam na sala e isso não vai permitir que haja inclusão. (E28)</p> <p>...a pessoa se não tem formação e não está preparada vai dificultar a inclusão da criança na sala. (E29)</p> <p>...eu penso que será um factor que não beneficia em nada, pelo contrário poderá, pronto... causar alguns entraves a que a inclusão aconteça. (E30)</p> <p>- A falta de formação dos educadores também é uma barreira, porque se tivéssemos uma formação específica, nós podíamos fazer de outra forma. (E32)</p> <p>...uma das barreiras é a falta de formação dos educadores... (E34)</p> <p>...a nível da falta de formação inicial dos educadores acho que a principal barreira é esta... (E35)</p> <p>- A falta de formação dos educadores acaba por condicionar um pouco a inclusão dessas crianças pelo facto deles não terem formação nessa área. (E36)</p> <p>- Existem ainda barreiras que são mais a nível da formação do pessoal docente (...) isso é um entrave, um educador que não está preparado sente dificuldade e insegurança e não sente aquele a vontade e aquela experiência que pode facilitar a aprendizagem da criança e o seu trabalho. (E37)</p> <p>- A falta de formação dos educadores inicial ou contínua é uma das barreiras que condiciona muito o processo de inclusão dessas crianças. Porque se o educador não está preparado para desenvolver práticas adequadas com essas crianças, é lógico que o processo de inclusão não se está a desenvolver na sua totalidade, e vai prejudicar muito a criança. (E38)</p> <p>- A falta de formação do educador vai dificultar a inclusão, porque uma pessoa que não tem conhecimentos nem formação fica sempre insegura naquilo que vai fazer ou dizer, não sabendo se está a fazer bem ou mal. (E39)</p>	
		<p>- O pessoal auxiliar também não está preparado para receber crianças desse tipo, era muito importante que tivessem formação. (E14)</p> <p>- As auxiliares de acção educativa também deveriam ter formação para lidar com esse tipo de crianças, porque à hora de almoço elas é que</p>	

	C3) Falta de formação dos auxiliares de educação	<p>ficam com eles, é que os põem na sala. (E15)</p> <p>-...as auxiliares e ajudantes de educação também não têm formação para isso e não sabem lidar tão bem com essas crianças. (E18)</p> <p>-...falta de formação não docente... (E37)</p> <p>- A falta de formação dos auxiliares de educação também são uma barreira, porque eles também passam muito tempo com essas crianças e precisam de saber como lidar com elas. (E38)</p>	5
	C4) Número elevado de alunos por turma	<p>- O número de alunos por turma também é uma barreira deveria haver redução de turma quando há uma criança com necessidades educativas especiais... (E1)</p> <p>- ...número de alunos por turma é muito complicado... (E4)</p> <p>- ...as turmas são muito grandes. (E9)</p> <p>- Às vezes há falta de espaço, são muitas crianças numa turma. (E10)</p> <p>-...o número elevado de crianças na turma... (E12)</p> <p>-...o número elevado de alunos por turma também, que dificulta uma atenção mais individualizada à criança com NEE. (E17)</p> <p>- O número elevado de crianças por turma é muito complicado quando se tem uma criança com necessidades educativas, porque assim damos menos atenção a essa criança, porque são muitos e não dá tempo de chegar a todos. (E18)</p> <p>-...há um número elevado de crianças por turma... (E19)</p> <p>- O número elevado de crianças por sala, porque prejudica muito o trabalho. (E20)</p> <p>- Acho que um elevado número de crianças numa sala de jardim de infância também é uma barreira, porque não favorece muito o trabalho da educadora para fazer um trabalho correcto e vai dificultar a inclusão da criança. (E22)</p> <p>- O número elevado de crianças por sala é uma das barreiras, porque a criança assim não vai ter a mesma resposta educativa do que se houvesse menos crianças. (E23)</p> <p>-...o número elevado de alunos por sala... (E24)</p> <p>- Uma das barreiras é o número elevado de crianças por sala que complica o processo de inclusão. (E27)</p> <p>-...o número de crianças por turma é muito elevado e não têm em consideração se a deficiência é leve, moderada ou grave, o número de crianças é sempre o mesmo numa sala e para chegar àquela criança era preciso uma redução da turma e vejo isso como uma grande barreira para a inclusão. (E29)</p> <p>-...barreiras há sempre. Desde... o facto das turmas serem grandes muitas vezes... (E30)</p> <p>-...não há redução de turma, nem colocam mais uma educadora na sala... (E31)</p> <p>- ...o número de crianças é muito elevado por turma, deveria haver redução de turma... (E33)</p> <p>- As turmas são muito grandes e o educador não tem tempo para dar</p>	19

		<p>atenção e apoio individualizado à criança com trissomia 21, o que constitui um entrave para a verdadeira inclusão. (E38)</p> <p>-...as turmas são muito grandes e não dá para dar atenção a essas crianças. (E39)</p>	
	C5) Barreiras arquitectónicas	<p>-...As próprias instituições não estão preparadas nem físicas... (E5)</p> <p>- As estruturas dos edifícios, muitas vezes, não estão preparadas, nem adequadas para essas crianças. (E7)</p> <p>- As casas de banho também não estão adaptadas, os espaços físicos não estão adaptados. (E10)</p> <p>- Os espaços também são uma barreira... As escolas não têm também as condições físicas apropriadas... (E11)</p> <p>- Um outro entrave são os espaços físicos das escolas... (E12)</p> <p>- As condições físicas da escola também são um obstáculo. (E13)</p> <p>- Há barreiras físicas e não só. As escolas que não estão minimamente preparadas para receber esse tipo de crianças, nem com casas de banho adequadas... (E14)</p> <p>-...as barreiras que continuam a existir é a falta de condições físicas nas escolas (...) as infra-estruturas das escolas não estão adequadas... (E16)</p> <p>- A nível de espaço físico ainda é uma barreira... (E17)</p> <p>-...barreiras arquitectónicas, mesmo ao nível de casas de banho, de acessos à escola, ao edifício, ao entrar na sala. (E19)</p> <p>- A falta de condições físicas das escolas, as escolas ainda não estão preparadas para receber essas crianças. (E20)</p> <p>-...as instituições não têm condições físicas para as receber. (E21)</p> <p>- As escolas ainda não estão preparadas para receber essas crianças, porque há falta de recursos físicos... (E22)</p> <p>- Ainda existe barreiras físicas, porque muitas escolas ainda não têm as condições físicas para receber essas crianças, porque elas requerem condições especiais. (E25)</p> <p>-...existem barreiras físicas, porque as escolas não têm espaços para a higiene dessas crianças, por exemplo. (E26)</p> <p>- A falta de condições físicas das escolas também é uma das barreiras, porque muitas escolas e instituições ainda têm escadas, não têm rampas de acesso e, deste modo, é colocado um entrave à frequência dessas crianças. (E27)</p> <p>- As escolas ainda não estar bem preparadas a nível físico para receber essas crianças... (E28)</p> <p>-...as escolas estão preparadas a nível físico... (E29)</p> <p>-...muitas escolas não têm condições para receber essas crianças porque, muitas vezes, não têm barreiras arquitectónicas, as casas de banho, às vezes não estão preparadas... (E30)</p> <p>-...a nível de espaços há lacunas (...) as escolas não se adaptaram à inclusão a nível de recreios... (E31)</p> <p>- A nível de espaços físicos, existem ainda barreiras arquitectónicas, os</p>	25

		<p>espaços também deveriam ser mais apropriados, porque não existem espaços adaptados... (E33)</p> <p>-...as instalações das escolas que, por vezes, não estão bem adequadas a essas crianças. (E34)</p> <p>-... a nível das condições físicas das escolas... (E35)</p> <p>-...existem muitas barreiras. Quer sejam falta recursos físicos da escola... (E36)</p> <p>- As condições físicas da escola não são as melhores... (E39)</p>	
	C6) Falta de recursos humanos	<p>-...falta de recursos humanos... (E2)</p> <p>-...a falta de pessoal docente e não docente. (E8)</p> <p>-...falta de recursos humanos especializados... Há falta também de auxiliares... (E9)</p> <p>- Há falta não só de professores, mas também de pessoal auxiliar. (E11)</p> <p>-...não temos auxiliares na sala para nos ajudar, por isso, a nível de recursos humanos é também uma barreira muito grande. (E12)</p> <p>- A falta de recursos humanos é uma das barreiras, falta de auxiliares... (E13)</p> <p>- As condições são sempre precárias para aceitar essas crianças, tanto a nível de recursos humanos... (E15)</p> <p>-...falta de docentes qualificados nas escolas, eu acho que deveria haver mais. Também há a parte do pessoal auxiliar que sendo pouco, também cria-se uma barreira que não facilita em nada a integração... (E16)</p> <p>-...falta de auxiliares... (E19)</p> <p>-...falta recursos humanos. (E22)</p> <p>- A falta de apoio de um docente de educação especial dentro da sala... (E24)</p> <p>- Existem também barreiras de falta de recursos humanos, porque a inclusão para ser verdadeira inclusão carece de muitos apoios... (E26)</p> <p>- A falta de pessoal auxiliar, às vezes a tempo inteiro nos casos de haver limitações graves e isso também é uma barreira. (E29)</p> <p>-...desde o facto, de não haver pessoal auxiliar, não haver apoios (...) não há pessoal suficiente para acompanhar essas crianças nos almoços, por exemplo. (E30)</p> <p>-...deveria haver apoio de uma técnica ou uma auxiliar pelo menos parte do dia, para ajudar nas actividades dessa criança. (E33)</p> <p>-...ainda existem muitas barreiras tanto a nível de recursos humanos... (E35)</p> <p>-...falta de recursos humanos... (E36)</p> <p>-...falta de recursos humanos, nomeadamente professores de educação especial... (E38)</p> <p>-...há falta de recursos humanos... (E39)</p>	19
		<p>-...a falta de materiais adaptados para trabalhar com essas crianças pode ser uma das barreiras. (E6)</p>	

	C7) Falta de recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de material... (E8) - ...não há equipamento próprio... (E9) - ...nem os materiais adequados para receber adequadamente essas crianças. (E11) - ...infra-estruturas, como mobiliário, jogos... tudo. (E15) - ...falta de materiais, porque temos para as crianças ditas normais, mas não temos para esse tipo de meninos. (E16) - ...há falta de materiais... (E22) - A nível de material há lacunas (...), a nível de jogos apropriados há lacunas... (E31) - Há falta de material... (E32) - ... a nível de recursos materiais... (E35) - ...falta de recursos materiais. (E37) - ...há falta de recursos materiais... (E38) - ...não existe material adequado... (E39) 	13
	C5) Falta de recursos financeiros	<ul style="list-style-type: none"> - ...falta de recursos financeiros, o que constitui também neste momento uma barreira para a inclusão. (E26) - ...devido a medidas economicistas, pensar-se que no que se gasta em termos económicos e não se pensar no bem-estar das crianças. (E30) - ...há falta de verbas. (32) - ...há falta de recursos financeiros para criar as condições necessárias à inclusão. (E38) 	4
	C8) Comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> - O meio, o próprio meio em que a criança está inserida é uma barreira... (E1) - Eu acho que ainda há muita gente que tem muitos preconceitos com a deficiência e isso é uma barreira. (E5) - ...as próprias colegas, por vezes são uma grande barreira. (E7) - Penso que a sociedade ainda não está totalmente aberta para essas crianças. (E12) - ...há ainda alguma falta de abertura por parte das pessoas, pela forma como ainda olham para essas crianças... O olhar de algumas pessoas é sempre virado para a diferença... (E13) - Acho que a sociedade também ainda não está muito aberta... (E14) - Acho que a sociedade, as pessoas, os funcionários ainda não estão abertos para essas crianças... (E27) - A sociedade também ainda olha para estas crianças de forma diferente. (E39) - ...eu acho que a primeira barreira são os próprios pais da criança. Os pais primeiro têm de aceitar e têm que pensar que o futuro do seu filho é de integração... (E40) 	9

Categoria D – Facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	F
D) Facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21	D1) Comunidade Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Acho que agora a mentalidade das pessoas já está a mudar... (E2) - Acho que a sociedade, o meio e a escola também acho que facilitam, as pessoas já têm a mente mais aberta. (E3) - Um dos factores que facilitam essa inclusão é a abertura da família, as auxiliares também já estão mais abertas a estas crianças e mesmo nós... Acho que a comunidade educativa já está mais aberta a trabalhar com estas crianças. (E5) - A família já não tem aquele medo de esconder, nesse aspecto está diferente. (E7) -...as pessoas estão muito mais abertas a todas essas crianças com necessidades especiais, já estão mais esclarecidas e aceitam, sem dúvida. (E8) - As crianças são bem recebidas pelas pessoas, pela comunidade, pela escola, pela sociedade. Penso que isso vem facilitar uma melhor inclusão. (E9) -...os professores também já estão mas abertos, habituados, mais sensibilizados. A sociedade também já está mais aberta... (E10) - O convívio com as outras crianças, com a normalidade, com o que é social, é bom que essas crianças tenham modelos correctos de vida... (E12) -...as crianças e as próprias famílias começam a ter uma... receptividade diferente à integração dessas crianças na escola. (E16) -...a aceitação dos outros meninos da escola. Os pais, auxiliares também já estão mais abertos e isso vem facilitar. (E17) - As pessoas já estão mais abertas a nível de mentalidades e isso ajuda muito... (E19) - Os pais das crianças ditas normais já não se repudiam com a ideia de ter uma criança com trissomia 21 com o seu filho (...) As outras crianças também não olham para essas crianças (...). O pessoal não docente também já está mais aberto para receber essas crianças. (E20) -...já existe algumas pessoas que estão mais abertas e mesmo educadoras que têm curiosidade em trabalhar com elas. (E21) - Penso que há mais abertura para a inclusão dessas crianças, quer a nível dos pais, dos professores e das auxiliares. (E22) - Penso que também já toda a gente está mais aberta a essas crianças. (E23) - A sociedade e os colegas acho que também já estão mais abertos para essas crianças. (E24) - Acho que cada vez mais os pais, os professores, os auxiliares já estão mais abertos, já começa a ser normal, todos fazem os possíveis para integrar essas crianças sem os discriminar... (E25) 	30

	<ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que socialmente há uma abertura maior, e também uma maior aceitação dos colegas em ter essas crianças nas suas salas. (E26) - Acho que as pessoas e a sociedade já estão mais abertas... (E28) - Acho que a nível dos colegas de trabalho e dos pais das outras crianças, as pessoas já estão mais abertas. (E29) - Talvez haja uma maior abertura para aceitar a diferença (...). O facto de haver essa abertura por parte de toda a comunidade, isso vai facilitar a inclusão. (E30) - Acho que os pais e a escola já estão mais abertos. (E31) - Eu penso que as pessoas já estão mais abertas e aceitam muito bem e não há uma reacção negativa... (E32) -...há cada vez menos preconceitos... (E33) - As pessoas já estão mais atentas, mais abertas à inclusão... (E34) -...a própria sociedade já tem uma mente mais aberta para a aceitação das diferenças dessas crianças, as próprias crianças da escola já têm uma maior interacção com essas crianças na escola. Os próprios pais também já se sentem mais à vontade em colocar os filhos na escola e os pais das outras crianças já não as colocam de parte. (E35) - Os pais já estão mais despertos, acabam por ter uma mentalidade mais aberta, porque já se fala mais nisso a nível da comunidade, a própria escola já está mais aberta, os próprios docentes, as próprias crianças também já estão mais abertas a esse tipo de inclusão... (E36) -...acho que os profissionais e a sociedade já estão mais abertos e já há uma maior aceitação. (E37) - A sociedade, os pais das outras crianças e a comunidade educativa já estão mais despertos para aceitar essas crianças nas escolas. (E38) - Eu acho que a própria postura do educador e do professor já mudou muito e isso vai facilitar muito a inclusão. (E40) 	
D2) Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - As escolas já estão melhores a nível de equipamentos, de jogos... (E10) - A nível de material didáctico, sobretudo jogos de computador, as escolas já estão mais equipadas, o que vem ajudar bastante. ... (E18) - As escolas novas já estão preparadas para receber essas crianças, a nível de espaço, de materiais e equipamentos, isso cativa mais. (E24) 	3
D3) Legislação	<ul style="list-style-type: none"> - A legislação é um elemento facilitador da inclusão... (E4) - A legislação está preparada para isso... (E14) - A legislação também prevê a inclusão das crianças, também facilita um bocado... (E20) - Neste momento eles têm livre acesso à escola, a legislação permite e está tudo mais que oficial. (E23) - A legislação é um dos factores que facilitam a inclusão... (E27) - A legislação é o grande facilitador da inclusão, pois prevê que todas as crianças sejam incluídas no sistema escolar. (E38) - A legislação é um dos facilitadores da inclusão, pois permite a 	7

		entrada de todos os alunos com NEE na escola. (E39)	
D4) Cooperação entre o educador e o docente de educação especial		<p>...tivemos um bom relacionamento e uma boa parceria e ajudou. Facilita o processo de inclusão. (E1)</p> <p>- Acho muito importante porque serve de apoio para o educador titular e ajuda na melhor integração da criança. (E2)</p> <p>- Acho que é uma mais valia (...) e que se tiver alguma dificuldade tenho ali uma moleta a quem me dirigir e a quem tirar dúvidas.</p> <p>- A cooperação entre os dois é essencial. (E4)</p> <p>- Acho que a cooperação entre estes dois profissionais de educação é extremamente importante para que a criança também sinta que está a fazer um trabalho seguido e contínuo. (E5)</p> <p>- Sentia-me mais segura com o apoio da educadora de educação especial e se calhar transmitia essa segurança à criança. (E6)</p> <p>- O educador de educação especial poderá ser um apoio, uma mais valia para a criança, para o educador titular, para a família, para toda a gente... (E7)</p> <p>- Essa cooperação vem dar mais segurança ao educador. (E8)</p> <p>- É fundamental as equipas trabalharem todas para o bem-estar e, principalmente haver muita troca de diálogo, de trabalho, troca de saberes e experiências. (E9)</p> <p>... é bom que haja um bom relacionamento e que trabalhem os dois no mesmo sentido, porque isso facilita muito. (E10)</p> <p>- Esse apoio também vem dar mais segurança e tirar dúvidas, acalmar as ansiedades, se o educador não estiver preparado. (E11)</p> <p>- O docente de educação especial é um complemento, um apoio para o nosso trabalho. (E12)</p> <p>- É promotor de inclusão, deve haver um companheirismo muito grande, o trabalho deve estar interligado. (E13)</p> <p>...essa cooperação vai contribuir para uma melhor inclusão da criança. (E14)</p> <p>...será um pilar extremamente importante no desenvolvimento dessa criança e para ajudar a educadora no seu trabalho da sala. E isso vai facilitar melhor a inclusão dessa criança. (E15)</p> <p>...é uma parceria que funciona muito bem. Pelo menos na minha experiência eu tenho-me sentido mais enriquecida com o conhecimento que vou adquirindo com esses colegas e tem sido parcerias que têm funcionado muito bem para bem para criança. (E16)</p> <p>- A educadora de educação especial serviu como um apoio, um suporte. Essa cooperação foi essencial, quer para mim quer para a criança. (E17)</p> <p>- A educadora de educação especial foi um suporte e uma segurança para mim. (E18)</p> <p>...o educador de educação especial (...) vai dando dicas de trabalho e estratégias. (E19)</p>	40

		<p>-...ao haver diálogo entre nós as duas, a criança beneficia melhor de inclusão e o educador titular também... (E20)</p> <p>- É um grande promotor de inclusão (...) a educadora de educação especial ensinava-me na prática. (E21)</p> <p>- O educador de educação especial serve como um apoio par o titular... (E22)</p> <p>-...acho que essa cooperação só pode favorecer a inclusão e nunca o contrário. (E23)</p> <p>- A cooperação entre esses dois profissionais ajuda a promover a inclusão, desde que se faça um trabalho em parceria... (E24)</p> <p>-...o educador de educação especial vai servir de apoio para o educador titular, é muito importante essa cooperação. (E25)</p> <p>- Quando o docente que está na equipa de educação especial tem formação em educação especial (...) realmente são uma ajuda. (E26)</p> <p>- Um trabalho em conjunto entre ambas as partes é fundamental, porque a criança é a única a beneficiar... (E27)</p> <p>-... eu acho que essa cooperação foi uma mais valia para a criança. (E28)</p> <p>-...é uma mais valia...O educador de educação especial ajudou-me a colmatar algumas dúvidas e algumas dificuldades em que não me sentia preparada. (E29)</p> <p>- Acho que se houver uma relação de cooperação, acho que vai ser muito mais fácil em relação a essa criança e à sua integração no grupo e será facilitador... (E30)</p> <p>-...quando o trabalho é em parceria ajuda muito, é muito bom. (E31)</p> <p>-...eu acho que essa cooperação é fundamental, ajuda muito, sem dúvida. (E32)</p> <p>-...esse trabalho conjunto permite que seja uma mais valia para essas crianças. (E33)</p> <p>-...eu acho que essa cooperação é muito importante (...) pelo facto dos educadores ao não terem formação nessa área poderem pedir uma ajuda, certas estratégias e certas formas de agir ao educador de educação especial, que poderá ajudar no trabalho de inclusão da criança. (E34)</p> <p>-...se o titular de turma tiver dificuldades pode recorrer ao de educação especial para tirar dúvidas, este vai servir de apoio. (E35)</p> <p>-...o facto dos dois trabalharem em parceria, acaba por colmatar algumas dificuldades, quer para uma parte, quer para outra e quando há um trabalho em equipa é sempre melhor, porque trabalhamos para o bem-estar dessas crianças. (E36)</p> <p>- Isso é uma das coisas mais importantes é trabalhar em conjunto para a mesma criança, a experiência, os conhecimentos e o partilhar estratégias e actividades sempre nos podem enriquecer a nível profissional. (E37)</p> <p>- O docente de educação especial serve de apoio e suporte para o</p>	
--	--	---	--

		<p>educador titular e a troca de experiências entre ambos, só traz benefícios para a criança o que leva a uma melhor inclusão. (E38)</p> <p>-...eles são o elo de ligação entre essas crianças e o educador titular, tal como eu muita gente não tem formação na área da deficiência. Servem também como um apoio, se não tivéssemos esse apoio era pior. (E39)</p> <p>-...o trabalho em equipa é fundamental. (E40)</p>	
--	--	--	--

ANEXO VI

Transcrição das entrevistas

Transcrição das Entrevistas

Entrevista Educadora 1

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Saúde Física e Mental e Psicologia do Desenvolvimento que eu acho que também é importante e me alertou mais do que propriamente a cadeira de Saúde Física e Mental.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Desperta, só que é assim, quando nós chegamos ao local ou meio de trabalho aprendemos por nós e a formação contínua tem um grande papel. A disciplina não foi suficiente, considero insuficiente. Também se calhar o que disseram ontem é posto em causa hoje, mas como já tirei o curso há muito tempo e há novas correntes uma pessoa tem que se actualizar e investigar.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, já frequentei acções no âmbito da linguagem, do desenvolvimento cognitivo e também da integração de crianças com NEE no contexto de sala de aula... a inclusão.

E quantas horas tiveram cada uma das acções de formação?

25 cada uma.

Em que medida a formação contínua recebida foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

São fornecidas estratégias para nós implementarmos depois no nosso dia a dia; somos alertadas para determinados sinais ou despistes mesmo de... portanto de crianças diferentes e somos mais do que confrontados para respeitarmos a individualidade de cada um.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Em ambas... em ambos os momentos. Na formação contínua para complementar aquilo que tivemos inicialmente.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

É assim, inicialmente tive dificuldade mas o grupo aceitava. Eu penso que é muito importante quando o grupo aceita a criança com as suas diferenças e as coisas até funcionaram bem. Tinha um bom relacionamento com o elemento da equipa de educação especial que apoiava a criança em questão, planificávamos em conjunto, trocávamos ideias, sugestões e... portanto, mesmo até nas próprias reuniões, nós tínhamos reuniões de educadoras e se tinha alguma dificuldade alguém me tentava ajudar, pronto não foi fácil.

Então acha que não estava totalmente preparada para trabalhar com essa criança?

Não é fácil, é preciso material diferente, por exemplo a menina tinha problemas de motricidade fina, ela não pintava com estes lápis eram com lápis grossos, eu tive que comprar, tivemos que diversificar o material.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Aquela menina... portanto aquela menina ainda fala muito bem comigo, ela tem problemas na linguagem expressiva, mas ainda hoje quando me vê aqui na escola fala comigo, mas interagi bem.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Inclusão.

Considera que utilizou práticas ou estratégias diversificadas com essa criança?

Sim, construído material de propósito só para trabalhar com ela.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, agora se calhar já encarava com outros olhos, se calhar as estratégias que usava com aquele elemento não iam funcionar com este, mas a gente havia de se adaptar. Eu gosto muito de coisas difíceis e dá-me mais gozo haver uma pequena alteração no comportamento de uma criança que tem problemas do que uma normal e que aprende as cores.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Se calhar o que funcionou com a outra não ia funcionar com esta, ia ter que me adaptar, íamos ter que nos adaptar e arranjar novas estratégias se fosse preciso.

Mas acha que iria arranjar mais estratégias inovadoras e diversificadas e acha que agora estaria mais preparada?

Sim, sim, sim, mesmo eu penso que quando nós temos dificuldade e não havendo formação nós investigamos e a net nesse aspecto ajuda imenso.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, se houver condições...se respeitar haver redução de turma, se tivermos apoio também, às vezes o tipo de apoio que nos é prestado não é suficiente nem o mais adequado.

Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Eu penso que agora já se fala muito mais abertamente no assunto do que há uns anos atrás. E eu penso que nós aprendemos com modelos. Agora eles estarem... eu não sou a favor de haver salas só para meninos com trissomia 21, sou contra. Por exemplo eu prefiro um grupo heterogéneo em relação à idade, porque os mais pequeninos, sobretudo se o grupo for mais velho, eles aprendem. Mas às vezes eles têm comportamentos... que uma pessoa não pode imitar e que tem que repreender.

Mas acha que existe alguma barreira que não permita a inclusão efectiva dessas crianças?

O meio, o próprio meio em que a criança está inserida é uma barreira, a escola não é barreira, não considero a escola barreira, considero a escola até facilitadora, porque a legislação protege, tem preferência crianças com necessidades educativas especiais. A escola não é barreira, o meio onde as crianças estão é barreira, não é facilitador. O número de alunos por turma também é uma barreira deveria haver redução de turma quando há uma criança com necessidades educativas especiais, pois havia momentos em que eu tinha que colocar o grupo em actividades livres para eu estar com a criança, porque ela dependia muito.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

A falta de formação dificulta, porque uma pessoa não sabe às vezes como é que há-de agir, só que perante as dificuldades uma pessoa não pode ficar de braços cruzados e tem que avançar e pedir ajuda aos elementos especializados do núcleo de educação especial e tem que investigar.

Então neste momento é uma barreira para si...

A falta de formação neste momento é, só que nós há muito tempo não temos turmas clamas e não nos permite dar atenção acriança. As turmas de vinte alunos são muito numerosas e uma pessoa não consegue chegar.

E considera que a falta de interação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Eu penso que como educadora uma pessoa interage com todos e se calhar o que funciona com aquele menino, não funciona com outro e a gente arranja outra forma. Uma pessoa modifica a atitude perante as diferenças. É claro que considero que um educador que não interaja com aquela criança com trissomia 21 vai ser mais difícil a sua inclusão.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão.

A experiência que eu tenho tido até agora, não tenho nada a apontar no aspecto negativo. Os elementos da equipa de educação especial que me apoiaram até à data, nós tivemos um bom relacionamento e uma boa parceria e ajudou. Trocávamos de opiniões, se calhar naqueles contactos informais dizíamos “aconteceu isto e isto, como é que a gente vai fazer...” pronto, se eu precisava de ajuda ela ajudava-me e se ela precisava eu dizia “eu fiz assim e resultou, tenta”. Facilita o processo de inclusão.

Entrevista Educadora 2

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Tinha, era semestral, era Necessidades Educativas Especiais mesmo.

E com crianças com trissomia 21?

Sobre trissomia 21 não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Para uma formação inicial, foi muito geral. Abordamos algumas temáticas só, acho que precisávamos de mais. Gostava de ter tido mais formação nessa área, ainda para mais que quase todas as turmas têm crianças com necessidades especiais.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Por acaso já trabalho há vários anos e nunca tive formação nessa área.

E gostaria de ter tido mais formação nessa área?

Sim, sim.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Seria muito útil, aliás eu tenho agora uma criança com necessidades educativas especiais e ajudaria a preparar melhor para a intervenção com essas crianças.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que nas duas inicial e contínua. Tem havido formações nessa área só que quando nos inscrevemos dão sempre preferência a quem tem o ensino especial e nós ficamos sempre de fora.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Com muita pesquisa lá fui tentando fazer o melhor, mas preparada acho que nunca estamos e cada criança é diferente uma da outra. Mas não tive formação suficiente para trabalhar com essas crianças.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Com a criança que trabalhei, interagi bem com ela, não tive muitas dificuldades a esse nível.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Inclusão, neste caso acho que havia inclusão... a criança era vista como uma criança normal dentro da sala.

Considera que utilizou práticas ou estratégias diversificadas com essa criança?

Sim, tentando investigar e tentar fazer o melhor, porque era uma criança que era preciso ter mais paciência com ela e utilizava algumas estratégias diversificadas, nomeadamente adaptava o tipo de trabalhos às dificuldades dela

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, não tinha problema nenhum.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Se calhar... mas é conforme a criança. Quando trabalhei com essa criança tentei fazer o melhor e se tivesse novamente ia fazer o melhor também. Ia arranjar mais estratégias, investigar mais ainda...

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, desde que nos dêem os meios também... humanos. Tem benefícios tanto para as crianças ditas normais como para a criança com necessidades.

Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Quando se fala em trissomia 21 é fácil... fácil como quem diz é mais fácil a inclusão. Quando há outros problemas a nível do desenvolvimento é que começa a ser mais complicado, quando há problemas físicos também ou quando os problemas de deficiência mental são muito graves acho que aí não há condições, agora para a trissomia 21 não vejo problemas ou barreiras neste momento. Mas acho que uma das barreiras é a falta de recursos humanos e este ano estou a sentir isso, estão a cortar nos apoios do ensino especial, são muitas crianças para o mesmo professor.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Acho que agora a mentalidade das pessoas já está a mudar em que há crianças diferentes e que podem perfeitamente estar numa sala, a mentalidade das pessoas já está a mudar, dos pais, da rede escolar. Acho que já estamos a começar no último caminho.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Acho que sim... se as educadoras estivessem mais preparadas era diferente.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, claro. Se a educadora tiver dificuldade e se não houver cedência por parte desta. Se a educadora não interagir com a criança esta acaba por não se incluir e acaba por notar e sente-se afastada.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão.

Acho muito importante porque serve de apoio para o educador titular e ajuda na melhor integração da criança.

Entrevista Educadora 3

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Tive, mas foi muito vago, abordou-se, mas muito vago.

E com crianças com trissomia 21?

Especificamente não. Falou-se no geral, mas em particular para trissomia 21 não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Os conteúdos dessa disciplina contribuíram pouco ou nada para a formação nessa área. A minha formação inicial nessa área não foi suficiente, aliás eu quando acabei o curso, não sei como é que é agora, mas com a prática é que fui ganhando alguma experiência. O curso era mais direccionado para outras disciplinas que não necessidades educativas especiais.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, já frequentei uma.

E o número de horas dessa formação?

Penso que foi 25 horas.

Essa formação que frequentou considera que foi útil para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foi útil para me preparar melhor não só para trissomia 21, mas para trabalhar com outras crianças com outras necessidades.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Se calhar na formação inicial deveria... se bem que é assim, agora há muita gente especializada não é, e normalmente essas crianças são mais direccionadas para as especializadas e depois aqui nós temos uma data de reuniões com as especializadas e planeia-se tudo em conjunto.

Pois, mas acaba por estar alguns momentos sozinha com essas crianças na sala...

Depende, por exemplo há crianças aqui que têm deficiência profunda e que nunca estão sozinhas, nem podem estar sequer. Agora, por exemplo a que eu tive com trissomia 21 eu estava sozinha com ela na sala, não tinha auxiliar sequer e a gente vai um bocado às apalpadelas, vamos é experimentando.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

É assim... eu não me senti muito preparada em dar resposta à criança e neste caso à mãe da criança, que era uma pessoa muito ansiosa e se ela chegasse à sala e não visse a criança com os outros perguntava logo porque é que estava afastada (porque era uma criança muito teimosa e fugia), e ela queria que ela fosse como os outros.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não, não, não... aliás ele era uma criança muito meiga, aliás como os que já tive com trissomia 21, que já tive mais do um, eles são crianças muito meigas e agarravam-se a mim a abraçar. A interacção não foi um problema. A nível de execução das tarefas propostas era um caso sério, pois eram muito teimosos, era complicado.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

De inclusão, tudo o que os outros faziam ele fazia, mas é claro que ele não atingia os objectivos, eu para ele não traçava os mesmos objectivos.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Tentava dentro do possível, mas eu tinha um grupo de 22 crianças e era sozinha. Eu tentava sentar-me ao pé dele para tentar acompanhá-lo mais, para dar um apoio mais individualizado.

Gostaria de repetir a experiência?

É assim... se tiver que ter não tenho problemas com isso, mas é muito desgastante ter uma criança assim.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Se calhar mudava... eu acho que era muito existente com ele e eu não poderia ter sido tão exigente com ele, só que a mãe é que me obrigava que eu fosse tão exigente com ele, mas às vezes eu sei que me zangava com ele, porque ele era teimoso e eu queria que ele fizesse e se calhar neste momento não exigia tanto.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, eu acho que as crianças se imitam um bocado. Eu sou um bocado contra colocar as crianças com problemas todas no mesmo sítio, por causa disso, porque se pusermos um grupo de crianças todas com problemas elas vão-se imitar umas às outras. Se puserem a imitar as outras crianças vão seguir um modelo, até se calhar mais tarde já optam por uma via profissional.

Considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

É assim, não sei se existe, mas nesta escola não existe. É evidente que essas crianças são mais desgastantes e se o educador titular poder não ter essas crianças se calhar prefere, pois tem que se dar mais atenção, enquanto que se podia estar a dar atenção a mais cinco ou seis e tenho que estar dar mais atenção só a um.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Sim, acho que os professores de apoio e os professores especializados que se contratam são um facilitador. Acho que a sociedade, o meio e a escola também acho que facilitam, as pessoas já têm a mente mais aberta.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

É assim, eu acho que não dificulta, porque eu não tive grande formação e não dificultou. Eu consegui incluir nas actividades dos outros... com dificuldade e é como digo às apalpadelas e hoje via que não resultava, no dia seguinte já fazia de outra maneira e resultava e experimentava, era mais por aí que eu ia, mas conseguia, claro que era uma frustração porque via que os outros conseguiam e que ele não conseguia.

E considera que a falta de interação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim... mas é difícil não conseguir interagir com uma criança com trissomia 21, porque elas por si são desinibidas, mas se for contra a vontade do educador vai dificultar, se a pessoa ficar contrariada e pensar que vai ser um estorvo e que não vai conseguir fazer nada com os outros vai dificultar.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão.

Acho que é uma mais valia, nem que seja para sentir mais apoio, achar que vou ter mais apoio para planificar, e que se tiver alguma dificuldade tenho ali uma moleta a quem me dirigir e a quem tirar dúvidas.

Entrevista Educadora 4

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive Necessidades Educativas Especiais.

E com crianças com trissomia 21?

Especificamente não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Foram abordadas várias patologias e falava-se um pouco de cada uma, mas de uma forma muito geral, muito resumida. Deveria ter sido mais aprofundado, não foi suficiente, porque era tudo dado de uma forma muito geral e foi tudo num semestre. Eu acho que era pouco para a nossa actividade profissional no futuro, principalmente quando nos deparamos com essas crianças dentro da sala.

Gostaria de ter tido mais formação nessa área?

Sim... eu acho que sim. Eu acho que cada vez mais é significativo termos formação a esse nível, porque cada vez mais apanhamos meninos nas nossas salas.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Já frequentei uma só para as dificuldades de aprendizagem.

E o número de horas dessa formação?

Foi durante uma semana, penso que foi 25 horas.

Essa formação que frequentou considera que foi útil para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Lá está... é sempre bom, é sempre uma mais valia para nos mantermos informados, podemos esclarecer algumas dúvidas, mas é sempre pouquinho porque é uma semana e quer-se abordar muita coisa e depois temos o tempo limitado e então aí torna-se pouquinho.

Acha que deveria haver mais formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais?

Sim, sim, sem dúvida, porque esses meninos têm o apoio, geralmente, com os professores especializados, não é o dia todo, são algumas horas por dia, ao fim ao cabo, nós é que passamos mais tempo com eles e, por isso, justifica-se que nós tenhamos mais formação a este nível.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Sinceramente eu acho que na formação contínua. É assim, claro que na formação inicial também é importante para ficarmos alertados, para nos dar as luzes, digamos assim. Na formação contínua, porque quando começamos a exercer a nossa profissão estamos aqui no terreno e começamos a lidar com os casos mesmo concretos e é diferente e aí é que nos surgem as dúvidas, aí é que nos surgem, às vezes, algumas ansiedades, porque queremos dar respostas e não sabemos, e acho que a formação contínua seria uma mais valia, porque vamos dedicar mais tempo à formação contínua, porque nos ajuda a esclarecer algumas questões e porque cada caso é um caso.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

É assim... preparada a cem por cento não. Quando temos os meninos, claro é que vamos ler, vamos pesquisar... vamos conhecendo os meninos, porque já tive dois meninos com trissomia 21 e um não era igual ao outro, cada um tinha as suas características específicas, portanto vamos conhecendo cada menino e, a partir daí vamos, claro dar o nosso melhor. Pronto... lá está, pesquisando também e pensar se estaremos a fazer o melhor ou não, sempre com alguma insegurança, apesar de

partirmos do principio que estamos a fazer o melhor, porque estamos a fazer por isso, só que às vezes não sabemos se realmente estamos a fazer o melhor. Muitas vezes chegamos a casa e fazemos um balanço de como foi o dia, de como é que a actividade decorreu, como é que eu poderia melhorar, da próxima vez como e que eu vou fazer, se vou alterar para ver como decorre melhor.

E acha que se estivesse mais preparada sentiria menos essa insegurança?

Sim, claro, sem dúvida, sem dúvida que sim.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não tive dificuldade em interagir, aliás eu partia sempre por aí. Primeiro criar esse laço afectivo... interagir com elas para as conhecer também e depois, então partir para o restante. Eu acho que as aprendizagens só corriam bem depois dessa fase já estar ultrapassada, da interacção já estar estabelecida.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

De inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Sim, eu acho que sim, temos sempre que adaptar a nossa prática. Tendo uma criança com necessidades educativas especiais temos sempre que adaptar a nossa prática. Por exemplo, eu tinha um menino com trissomia 21 que era um bocadinho agressivo com os colegas, ou puxava os cabelos, ou dava dentadas ou beliscões, agredia com força, porque eles têm muita força e, então os miúdos iam para casa e diziam que o menino tinha batido, então as mães diziam para não se sentarem ao pé dele. Teve de ter sido feito um trabalho com esses meninos e também com os pais desses meninos para não tentarem excluir aquele menino do grupo, para colmatar essa situação. Ajudei a ver que também os outros meninos fazem isso.

Mas durante o seu trabalho ou durante as actividades utilizava alguma estratégia diferente com essa criança?

Sim, eu tentava incluir esse menino sempre em grande grupo. Se fosse um trabalho de mesa, uma actividade orientada, todos os meninos estavam sentados e eu sentava-me ao pé desse menino para apoiar na realização da actividade. Ele não estava separado noutra mesa, estava na mesma que os outros, mas eu sentava-me ao pé dele, fazia um trabalho mais individualizado com ele.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, gostei bastante, porque apesar de tudo são meninos muito afectuosos, muito meiguinhos, quando se consegue a confiança deles e essa tal interacção. Eu acho que são meninos que se consegue trabalhar muito bem, pronto claro que têm as suas limitações e temos que ter sempre um trabalho mais individualizado com eles, mas é gratificante porque são crianças muito carinhosas.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Sim, eu acho que tem que se mudar sempre, acho que é mesmo inevitável. Primeiro tem que se conhecer muito bem o menino, depois também tem haver com o grupo em que está inserido e da maneira como as outras crianças lidam com ele e da maneira como interagem, e a partir daí fazer todo um trabalho... Pronto, lá está se eu tivesse novamente um calendário na sala e se ele não escrevesse bem, se os outros não o criticassem, ele ia continuar a fazer da maneira como fazia, mas se tivesse um grupo que o ia criticar eu ia adoptar outra estratégia.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim, eu acho que sim. Acho importante, porque para já os outros meninos aprendem a viver com a diferença, eles crescem vivendo com a diferença e aprendendo também com esses meninos.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Sim, o número de alunos por turma é muito complicado, porque esses meninos têm as suas horas de apoio, mas passam a maior parte do tempo na sala com os seus colegas e é muito complicado às vezes nós darmos as respostas adequadas a esses meninos, dar todo o apoio individualizado que é necessário, porque temos mais 24 meninos para apoiar e que precisam também da nossa ajuda e às vezes os grupos que são bastante complicados e torna-se difícil por isso. Nas turmas existem problemas de comportamento das outras crianças, outras dificuldades de aprendizagem, crianças que às vezes não são muito autónomas e que temos que dar um apoio bastante individualizado e depois temos esse menino com trissomia 21 que é complicado.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

A legislação é um elemento facilitador da inclusão, se bem que às vezes na prática as coisas não funcionam como está na legislação. Acho que a inclusão ainda não decorre a cem por cento.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Eu acho que sim que a falta de formação inicial e formação contínua, eu acho que dificulta nesse sentido.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Vai dificultar, devemos sempre partir por aí com esses meninos e a interacção é essencial. A interacção ajuda o menino a estar mais incluído na sala, mesmo a nível de aprendizagens, acho que se ele estiver bem com o educador e tiver uma boa relação eu acho que depois o resto funciona sempre melhor.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão.

A cooperação entre os dois é essencial. Vai ajudar a nível de planificações, eu acho que o educador e o professor especializado devem estar sempre em sintonia, de modo a planear o trabalho, porque são as duas pessoas que conhecem a criança e só poderá ter bons frutos com a colaboração entre esses dois docentes.

Entrevista Educadora 5

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive mesmo uma disciplina que se chamava Necessidades Educativas Especiais, durante um ano inteiro dividida por dois semestres.

E com crianças com trissomia 21?

Não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Deram-se alguma luz digamos assim, mas quando se chega à prática as coisas são diferentes. Deram-me teorias suficientes, isso acho que sim, mas é claro que num ano não se consegue dar a teoria toda, mas não me senti preparada quando cheguei à prática.

Eu acho que dão uma abordagem muito geral de todas as deficiências digamos, mas quando nos deparamos com elas, torna-se uma necessidade nossa ir estudar um pouco mais e procurar sobre a deficiência.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Desde que comecei a trabalhar já frequentei duas formações sobre intervenção precoce.

E qual o número de horas de cada formação que frequentou?

Foi dois dias cada uma, portanto, mais ou menos 14 horas.

Essa formação que frequentou considera que foi útil para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Esta formação de intervenção precoce deu-me a conhecer como funciona o programa de intervenção precoce, o que o programa tem disponível para os profissionais de educação trabalharem com estas crianças, que profissionais o programa tem para nós encaminharmos as crianças e que tipo de trabalho eles fazem para nós também podermos aplicar nas nossas salas com as nossas crianças. Acho que foi útil nesse aspecto, porque eu não conhecia o programa de intervenção precoce.

Acha que deveria haver mais formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais?

Sem dúvida, deveria haver muito mais.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que nas duas partes, tanto na inicial como na contínua. Na inicial acho que é muito importante, porque as pessoas não têm muitas noções e começam a ter uma noção mais abrangente das deficiências e das estratégias e de todo o meio de trabalho. Enquanto que na contínua, para quem quer seguir essas vias de necessidades educativas especiais também é muito importante.

E para quem não quer seguir especificamente necessidades educativas especiais, acha também importante?

Eu acho que é importante, por exemplo no meu caso que sou educadora e não estou a seguir a vertente necessidades educativas especiais, para mim é importante haver formações porque eu tenho que receber informação nova e tenho que evoluir consoante

o tempo e consoante as novas coisas que vão descobrindo para trabalhar com essas crianças.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Vou ser muito sincera, no início tinha muito receio porque não sabia como havia de lidar com esta criança. Quando comecei a pesquisar e a perguntar aos profissionais da área como devia trabalhar com esta criança e que tipo de trabalho mais específico, o que fazer com a criança, comecei-me a sentir muito mas à vontade e muito mais confiante. Mas foi por minha iniciativa eu é que tive que procurar essa ajuda.

Costumava estabelecer relações de interação com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não senti receios, consegui interagir bem com ela.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

O trabalho que foi feito na sala foi sempre tentar que esta criança fosse incluída em todas as actividades, que não fosse posta de parte em nenhuma situação.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

No geral, ele fazia tudo o que os outros faziam, agora havia determinadas actividades que teríamos, se calhar, de especificar, arranjar outras estratégias para conseguir chegar a ele e para conseguir que ele fizesse essas actividades.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, nas condições que eu recebia esta, era capaz de receber. Gostei da experiência, acho que foi enriquecedor para mim e para as ajudantes de educação e para os outros miúdos também foi uma mais valia, porque cooperam muito uns com os outros e desenvolveram esse tipo de sentimento entre eles o que é muito positivo. A nível pessoal, para mim foi uma satisfação enorme e tive muito prazer ajudar aquela criança a crescer, os desafios que ela proporcionava, tentar resolver e ultrapassar esses desafios.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Eu acho que tentava fazer tudo como fiz, porque acho que foi tão positivo, portanto, ia tentar manter o tipo de trabalho que mantive e a vontade de procurar e de saber o melhor para essa criança.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim, concordo.

Porquê?

Porque estas crianças para mim são iguais às outras e têm que ter o mesmo atendimento que as outras crianças têm e, para elas é um meio mais facilitador e enriquecedor de aprendizagens, é um meio cheio de estímulos, é um meio com muito potencial para que eles consigam se desenvolver muito melhor.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Sim, muitas. As próprias instituições, por exemplo, eu recebi esta criança porque a instituição perguntou-me se eu estaria interessada em receber e é claro que eu aceitei receber a criança. A própria instituição não estava muito aberta para receber esta criança. As próprias instituições não estão preparadas nem físicas, nem com formação suficiente para isso. Eu acho que ainda há muita gente que tem muitos preconceitos com a deficiência e isso é uma barreira. Eu acho que a falta de formação dos educadores de infância também é uma barreira, porque há muita gente que tem medo de receber essas crianças, porque a falta de formação leva a que a pessoa tenha muito pouca experiência e muito poucos conhecimentos acerca disso.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Um factor que eu acho que facilitou muito a minha prática com esta criança foi o facto dela estar inserida no programa de intervenção precoce, que é um programa que inclui as crianças desde pequeninos e que trabalha não só com a escola, mas também com a família e, portanto, a família já veio muito preparada para o tipo de trabalho que se faz com a criança e estão preparados para ouvir determinadas respostas e determinadas coisas sobre as crianças, portanto acho que facilita muito.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Eu acho que a falta de formação faz com que as pessoas tenham muito medo, muitos receios e acaba por transmitir à criança os seus medos, a sua insegurança.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Na minha opinião, é evidente que se o educador não interagir com a criança ela nunca vai estar incluída dentro do seu grupo.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão.

Eu acho que sim, acho que todo o trabalho que é feito entre o educador titular e o educador de educação especial é muito importante, porque deve haver uma interligação de todo o trabalho e para que haja um processo contínuo em todo o trabalho que é feito com a criança. Acho que a cooperação entre estes dois profissionais de educação é extremamente importante para que a criança também sinta que está a fazer um trabalho seguido e contínuo.

Entrevista Educadora 6

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, sim tivemos uma disciplina que abordava o tema de Educação Especial.

E com crianças com trissomia 21?

Não, não, especificamente não. A cadeira que tivemos abordava um pouco cada patologia.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Não, foi uma coisa assim muito ao de leve para nós nos apercebermos do que se tratava, mas não foi nada de muito específico. Não preparou o suficiente, acho que só com a prática é que se chega lá. Considero que a minha formação inicial nessa área foi fraca porque só tivemos uma cadeira. Precisávamos de ir para o jardim de infância ver alguma turma que houvesse esses meninos em que nós pudéssemos ver como esses meninos estavam na sala e para vermos como era a sua integração na sala e também a atitude da educadora, isso era importante no estágio.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, sim. Já tive duas em que numa se falou de crianças com necessidades educativas especiais em que se falava em geral, e tivemos uma específica para autistas, porque

sentia mesmo necessidade porque tenho tido sempre meninos com síndrome de autismo e então fiz essa formação.

E qual o número de horas de cada formação que frequentou?

Foi 25 horas cada uma.

Essas formações que frequentou considera que foram úteis para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Essas acções de formação foram úteis, contribuíram para melhorar a intervenção na sala. Considero importante haver formações nessa área e se houvesse mais, nós procuramos sempre fazer. Deveria haver mais formações nessa área, nós notamos que existem poucas e quando há, às vezes ficamos com falta de vaga.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Se calhar nas duas. Se calhar na formação inicial um bocadinho mais, aprofundar mais tanto na teoria e depois no estágio porque era importante termos trabalhado com essas crianças. E na formação contínua deveria haver sempre, para que cada vez mais nos irmos actualizando, porque cada vez mais apanhamos essas crianças nas salas.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Eu quando soube que ia ter um menino fiquei um bocadinho receosa, porque nunca tinha trabalhado, mas depois quando soube que vinha uma técnica senti-me um bocadinho mais à vontade, porque era uma pessoa que já tinha muita prática com estes meninos e ela ajudou-me bastante. Não me senti preparada e não sabia como havia de lidar com a criança, é muito difícil.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não, não tinha dificuldades a esse nível... ele era uma criança muito calma, era muito tímido, mas era uma criança que gostava muito de afectos, agarrava-se a mim quando chegava, abraçava, tinha falta de carinho... eles são crianças muito afectuosas.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu penso que foi de inclusão, eu tentava integrá-lo nas actividades do grupo. Ele gostava quando era, por exemplo, pintura, gostava muito de colorir, de digitinta, gostava

de canções, de música, de histórias ficava com muita atenção, portanto, nestes trabalhos ele conseguia acompanhar a turma.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Por exemplo, se fosse recorte ele não conseguia recortar, então eu dava-lhe a folha e ele rasgava, ele aprendia a rasgar, porque ele tinha muitas dificuldades na motricidade fina, portanto, aí adaptava... adaptava algumas situações. Na educação física ele fazia exercícios mais simples, os outros meninos faziam, por exemplo, um percurso e ele ficava a saltar só aos arcos ou a bater com a bola.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, se calhar agora já tinha um bocadinho mais de prática.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Sim, se calhar... se calhar mais o falar com os pais, porque na altura os pais tinham um pouco de rejeição pelo filho ser assim, se calhar tentava falar mais com os pais para eles perceberem que o filho era assim, mas que tinha possibilidades de aprendizagem.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim, concordo, acho que eles têm muito a aprender com os outros a nível da comunicação, da linguagem, eles desenvolvem muito mais, a socialização é muito importante. Os outros podem ser um modelo para a aprendizagem deles.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Nesta escola não sinto isso, já estão habituados a ter muitas crianças com necessidades educativas especiais e acho que já estão mais abertas a isso. Talvez a falta de materiais adaptados para trabalhar com essas crianças pode ser uma das barreiras.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Sim, sim, acho que sim. Um dos factores que facilitam essa inclusão é a abertura da família, as auxiliares também já estão mais abertas a estas crianças e mesmo nós, já temos alguma formação nessa área e já não nos assustamos tanto de como vamos trabalhar com essas crianças. Acho que a comunidade educativa já está mais aberta a trabalhar com estas crianças.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Não, eu acho que não, nós tentamos sempre procurar o melhor, pesquisar e saber e falar com outras colegas que já trabalharam. No meu caso tive muita ajuda e penso que não dificultou.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, acho que sim, um educador tem que interagir, senão a criança não evolui e normalmente são crianças muito afectuosas e penso que não há dificuldade em interagir com elas. Quem não interage vai dificultar a sua inclusão, tem que haver interacção para depois fazermos o trabalho com eles.

Como já teve a experiência, considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador de educação especial promotor de inclusão?

Sim, sim. Eu tirava dúvidas com a educadora de educação especial e depois eu fazia o meu trabalho e ajudava essa criança a interagir mais e a sentir-se mais incluída dentro do grupo. Sentia-me mais segura com o apoio da educadora de educação especial e se calhar transmitia essa segurança à criança.

Entrevista Educadora 7

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, nós tínhamos Técnicas Pedagógicas e eram abordadas questões nessa área, fazíamos visitas de estudo a uma escola onde tinha crianças com necessidades educativas especiais e trabalhávamos em conjunto com eles, íamos fazer trabalhos lá.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive especificamente trissomia 21, eram abordadas várias temáticas e claro que a trissomia 21 foi uma das focadas, não digo que foi uma abordagem muito profunda, mas foi uma pequena abordagem sobre essa deficiência.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Sim, sim contribuíram. As metodologias que lá aprendi, a encarar as diferenças de uma maneira diferente, aprendi como relacionar-me com essas crianças, a trabalhar.

Tínhamos algumas formações e palestras sobre essa temática. Comparando com outras colegas que tiraram o curso na mesma altura e em escolas diferentes, eu considero que a minha escola estava um bocado à frente das outras escolas, porque nas outras escolas as minhas colegas não abordavam essas temáticas, não exploravam. A minha formação inicial nessa área foi suficiente.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, sim, já frequentei várias, já não me recordo quantas.

E qual o número de horas de cada formação que frequentou?

Acho que foi 25 horas cada uma.

Essas formações que frequentou considera que foram úteis para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Pronto, algumas foram repetitivas e vagas, outras falavam de situações que não é a nossa realidade, porque é muito bom falar, abordar e explorar, mas a nossa realidade é muito diferente daquilo que muitas vezes é abordado... falta de materiais, falta de instalações, falta de meios, de técnicos. Se nós tivéssemos todo o apoio físico, humano e pedagógico conseguíamos pôr em prática coisas muito melhores mas, por vezes, as limitações existem e aquilo que é abordado numa formação não passa à prática por vários entraves.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Pronto, é importante na formação inicial para estarmos dentro daquilo que vamos trabalhar e sempre que tivermos uma situação dessas sabermos como a vamos abordar, porque se não tivermos uma formação inicial deparamo-nos com uma situação dessas e não sabemos o que é que havemos de fazer. Claro que cada dia estamos a aprender e temos que nos actualizar constantemente não ficando pela formação inicial, dar uma continuidade a esse desenvolvimento, a essa exploração, a esse trabalho, por isso é importante haver formação nas duas.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Senti-me preparada, por vezes tinha dificuldade era das limitações que eu ponha a essas crianças e que a família não ponha. Pronto, foi mais um trabalho com a família, desta saber que eles têm de ser tratados de forma normal, que são crianças com as mesmas capacidades entre aspas, e que têm que ser autónomos, independentes e... a maioria da tendência das famílias é super proteger e perde-se, por vezes, o maior desenvolvimento daquelas crianças.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não, não, costumava estabelecer interacções, tive alguns mais profundos outros menos, mas com todos consegui estabelecer uma relação.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Foram práticas de inclusão, porque é assim, o grupo também aprende a respeitar, aprende a sentir que pode ajudar, e a criança com trissomia 21 também sente que eles gostam dela. Há ganhos de parte a parte. É claro que no início é um bocadinho difícil, porque são crianças muito teimosas e com alguma falta de regras, mas ao longo do ano consegue-se.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Não o ponha fora da sala de aula, ele trabalhava toda a rotina diária da sala de aula, só que havia mais momentos ou actividades que eram mais direccionadas para ele. Por exemplo, trabalhava com jogos, fazia trabalhos de expressão plástica, a nível da psicomotricidade também, muita imagem para a parte visual, a nível da linguagem também. Tem que haver toda uma adaptação do trabalho, senão não se consegue lá chegar.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, não tinha problema nenhum isso.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Se calhar dava uma estruturação diferente à sala, de arrumação de material, não estar as coisas tanto à mão deles, porque são crianças que de início têm dificuldade em organizar-se nesse espaço, mas de resto não mudava nada.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim, são crianças que conseguem interagir muito bem com os outros, conseguem ter uma relação positiva com os outros e... pronto, se possível numa semana ir duas ou três vezes para um centro específico para a trissomia. É uma mais valia estarem incluídos na sala, porque eles têm modelos a imitar.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Ah sim, sim, até as próprias colegas, por vezes são uma grande barreira. As estruturas dos edifícios, muitas vezes, não estão preparadas, nem adequadas para essas crianças.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

A família já não tem aquele medo de esconder, nesse aspecto está diferente. A postura da própria educadora acho que vai facilitar a inclusão, porque apesar de poderem faltar alguns materiais na sala, se houver vontade por parte da educadora e de toda a equipa, auxiliares, técnicos, consegue-se promover a inclusão.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Se a educadora não estiver preparada, acho que vais dificultar e muito essa inclusão.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Claro que a falta de interacção vai dificultar a inclusão dessas crianças.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

O educador de educação especial poderá ser um apoio, uma mais valia para a criança, para o educador titular, para a família, para toda a gente, quando houver uma boa articulação e um bom trabalho desenvolvido de ambas as partes.

Entrevista Educadora 8

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, sim, tivemos ao longo de um ano uma cadeira de Necessidades Educativas Especiais.

E com crianças com trissomia 21?

Especificamente não, sempre tivemos foi a disciplina de Necessidades Educativas Especiais, mas em específico só trissomia 21 não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Eu penso que sim, de uma maneira geral, pelo menos ficamos com uma abordagem geral acerca das deficiências que vamos apanhando com mais frequência como é o caso da trissomia 21, das paralisias cerebrais. Ao longo dos três anos do curso tivemos sempre essa cadeira e eu penso que ao nível da formação inicial, posso considerar que foi suficiente, porque fomos abordando vários conteúdos. A professora era uma psicóloga que trabalhava mesmo numa associação com crianças com necessidades educativas especiais e íamos lá fazer visitas, fizemos trabalhos mesmo com as crianças no terreno. Mas é claro que gostaria de ter tido mais formação nessa área, porque vão aparecendo sempre novos casos., é importante cada vez mais.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, sim já tive uma.

E qual o número de horas de cada formação que frequentou?

Foi uma semana, portanto, foi 25 horas.

Essas formações que frequentou considera que foram úteis para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foi muito útil, abordamos algumas temáticas. Mas deveria haver mais formações nessa área, porque são cada vez mas as crianças que nos chegam com necessidades educativas especiais, com síndromes às vezes que nós nunca ouvimos falar. Acho que era muito, muito importante nós termos nem que fosse todos os anos uma reciclagem ou mesmo uma formação nesse sentido era muito importante.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu penso que na contínua, porque na inicial já é contemplado, apesar de ser de uma forma mais geral. Eu penso que na formação contínua devíamos ter, para haver trocas de experiências, para abordar conteúdos que para nós no dia a dia seria muito importante.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Preparada sentia-me... mas de qualquer forma foi sempre uma pesquisa, tive sempre de recorrer ao apoio do núcleo do ensino especial. Mas, de qualquer maneira eram grupos muito grandes e como estas crianças precisam de um apoio mais individualizado torna-se mais complicado, para atender também às outras crianças que também fazem parte do grupo.

Costumava estabelecer relações de interação com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

São crianças muito meigas e muito sociáveis, não houve problema de interação.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

De início foi mais de integração da criança no grupo, mas depois ela foi adquirindo as suas competências e foi-se desenvolvendo a inclusão, porque ela participava nas actividades do grupo.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Sim, sim. Havia sempre trabalhos mais direccionados para as dificuldades que ela tinha, havia coisas que ela fazia igual ao grupo, mas tinha muita coisa que tinha que simplificar. Eu planificava especificamente para ela, juntamente com a educadora do ensino especial.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim... mas de qualquer forma é sempre a questão de haver as condições para recebermos estas crianças, não é só mandar essas crianças para a escola, mas também é necessário criar as condições, porque tanto elas como as outras são prejudicadas.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Depende... cada criança é um caso. De uma forma geral, os princípios seriam mais ou menos os mesmos.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, mas com as devidas condições, porque realmente grupos de 26 crianças, mais estas crianças, apesar de ter sempre o par pedagógico, tem que haver mais horas do

ensino especial, tem que haver mais material para trabalhar com estas crianças, porque é muito importante... essa parte é muito esquecida.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

A falta de material, a falta de pessoal docente e não docente. Às vezes debatemo-nos com a falta de recursos humanos e são crianças que precisam de muita atenção individualizada e específica e, isso poderá se tornar uma barreira para a sua inclusão.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu penso que sim, as pessoas estão muito mais abertas a todas essas crianças com necessidades especiais, já estão mais esclarecidas e aceitam, sem dúvida. Mesmo as outras crianças aceitam e já se estão a habituar que cada vez vá aparecendo mais crianças.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Claro, sem dúvida. Se a pessoa não tiver formação em trissomia 21 neste caso específico, eu penso que é um entrave. Claro que hoje em dia temos acesso à pesquisa, a autores, à Internet que também nos ajuda muito, mas sem dúvida que vai dificultar, porque a pessoa sente insegurança e ansiedade.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, sim, claro. Se houver uma certa ansiedade e uma certa dificuldade na interacção vai dificultar a inclusão.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sem dúvida. Eles estão muito mais preparados para lidar e para desenvolver trabalhos com essas crianças e ajuda-nos muito e depois há sempre um complemento a todo o nosso trabalho. Essa cooperação vem dar mais segurança ao educador.

Entrevista Educadora 9

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive uma disciplina de NEE ao longo dos quatro anos. No último ano foi mais trabalho de campo, muitas vezes tivemos que nos dirigir a centros onde estavam essas crianças inseridas para termos contacto com elas e sentir algumas dificuldades que nos iríamos deparar ao longo da nossa carreira e aprender algumas estratégias de trabalho, como abordar cada situação, porque cada situação é única.

E com crianças com trissomia 21?

Especificamente não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Teve muita importância, porque nos preparou de uma forma muito boa ao longo dos quatro anos e tivemos sempre um feedback ao apresentarmos as nossas dificuldades e os nossos êxitos. Penso que os conteúdos abordados na formação inicial foram direccionados muito para a prática, não era só trabalho de teórica. A minha formação inicial preparou-me de forma suficiente para essa área.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Nunca frequentei.

E gostaria de ter frequentado?

Sim, sim, claro.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais na actividade docente?

Eu penso que tendo em conta a sociedade em que vivemos e os problemas são cada vez mais complexos nestas áreas, nós nunca sabemos o suficiente, ou seja, eu já tirei o curso há doze anos e se calhar aquilo que aparecia com mais frequência não aparece agora. Eu penso que é sempre bom haver uma reciclagem para ir actualizando e tirando algumas dúvidas.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Na contínua, tendo em conta que na inicial eu recebi, não senti essa lacuna. Por isso, agora é uma questão e estar sempre a actualizar.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Senti-me preparada, não senti dificuldade. Já trabalhei em escolas diferentes, já trabalhei em escolas onde tinham os recursos materiais e humanos e isso facilita muito mais o trabalho. Mas também já apanhei o inverso da medalha, em que não tinha recursos humanos e materiais e a turma era grande e aí senti impotência, porque não se consegue dar a resposta devida, e tanto essas crianças como as outras têm o mesmo direito de oportunidades. Quando o grupo é muito grande e quando há um grande diferença de idades, porque trabalhamos com crianças com 4, 5 e 6 anos numa turma de 26 alunos e, mesmo sendo duas educadoras na sala, tínhamos dois casos de NEE e é muito difícil dar resposta.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Tive sempre boas relações com essas crianças, isso nunca foi um factor de desvantagem.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Inicialmente é um descobrimento mútuo entre mim e a criança e quando toda a adaptação é feita comecei a desenvolver práticas de inclusão. Costumava alertar e sensibilizar os pais das outras crianças para não colocarem de parte essas crianças.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Sim, muitas vezes tínhamos que trabalhar através do reforço positivo, porque essas crianças não gostam muito de ser contrariadas. Quando ele realizava bem as actividades colocávamos um lugar de destaque, por exemplo ser o chefe, arrumar a sala, chamar os outros meninos para o comboio. Nem sempre as actividades que nós tínhamos para o grande grupo seria a mesma para essa criança, tínhamos o cuidado de às vezes fazer um trabalho individual com ela. Nós muitas vezes fazíamos a mesma actividade, mas com objectivos diferentes.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, não me faz diferença nenhuma. Inclusive para a nossa prática, e para quem teve uma boa formação como eu tive, acho que é um trabalho muito rico para ambas as partes, tanto para a educadora, como para a criança, e para a família, desde que todos trabalham par o mesmo fim.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Eu luto muito para que a criança tenha as mesmas oportunidades para o seu sucesso e o seu nível de exigência e até onde pode chegar. Só que muitas vezes não depende somente de quem trabalha com ela. Ela precisa de ser estimulada por muitos factores do seu meio envolvente. Mas acho que continuaria a desenvolver o mesmo trabalho.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, mas acho que não deve ser a tempo inteiro. Se a escola tiver permanentemente uma técnica que possa dar resposta muito bem, senão acho que o educador por muito boa vontade que tenha e por boa estratégia que tenha, a criança nunca chegará a ser acompanhada do mesmo modo que o grupo.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Sim, as barreiras são a falta de recursos humanos especializados, porque uma hora por semana de apoio de educação especial não chega para dar resposta a estas crianças, isso é literalmente uma barreira. Há falta também de auxiliares, porque estas crianças têm alguma falta de autonomia na hora das refeições e na sua higiene. As escolas também têm falta de condições, não há equipamento próprio, as turmas são muito grandes.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

As crianças são bem recebidas pelas pessoas, pela comunidade, pela escola, pela sociedade. Penso que isso vem facilitar uma melhor inclusão.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, acho que as pessoas quando não têm formação nessa área sentem insegurança, receio, ansiedade, por não saberem se estão a fazer um bom trabalho ou não. E de facto, se não desenvolverem praticas de inclusão, as crianças vão-se ressentir, na medida em que não se vão sentir incluídas no grupo.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim... literalmente, a criança se não tiver esse contacto acaba por ser prejudicada. Se ela é vista com outros olhos, é literalmente posta de parte e assim não consegue atingir os objectivos, nem integrar-se.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

É fundamental as equipas trabalhem todas para o bem-estar e, principalmente haver muita troca de diálogo, de trabalho, troca de saberes e experiências.

Entrevista Educadora 10

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Na formação inicial não.

E com crianças com trissomia 21?

Não, apenas abordei algumas deficiências nos complementos.

Então, como considera a formação inicial que recebeu no âmbito das necessidades educativas especiais?

Foi muito vaga, eu gostava que tivesse sido mais específica, mais concreta, acho que foi uma das lacunas do curso.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Já tive algumas, não me recordo bem, mas talvez uma 6.

E qual o número de horas de cada formação que frequentou?

Foram 25 horas cada uma.

Essas formações que frequentou considera que foram úteis para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foi bastante enriquecedor, porque em algumas houve um trabalho interactivo entre os formandos e isso deu-nos outra visão

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que devia haver nas duas, porque as duas são muito importantes. Na formação inicial, nós vamos adquirindo experiência e depois já não vamos tão às escuras para o trabalho directo. Na formação contínua também é importante, para nos irmos actualizando e reciclando para ver se há novas maneiras e trocando experiências com colegas, há sempre ideias novas... portanto, as suas são importantes.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Nunca tinha trabalhado, e havia coisas que não sabia e que precisava de saber... como trabalhar, como dinamizar, como motivar e isso foi gratificante. Quando recebi a criança foi complicado, não me senti preparada, porque eles são muito teimosos e depois é complicado porque temos mais miúdos na turma e que precisam da nossa atenção, porque alguns também têm os seus problemas e atrasos.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Normalmente adapto-me muito bem às situações e não tive problemas a esse nível.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

De inclusão, aquilo que os outros faziam ela também fazia.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Sim, dava-lhe, por exemplo, mais tempo para realizar as tarefas do que aos outros. Começava por fazer um trabalho muito individualizado, até que ela conseguisse fazer o mais autonomamente possível.

Gostaria de repetir a experiência?

Não me importava.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Não, eu não mudaria. Nós vamos sempre evoluindo, sempre aprendendo e adaptando as estratégias e, portanto, dependendo da criança, algumas coisas possivelmente seriam iguais, mas outras seriam diferentes, dependendo também do grau de trissomia 21.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Quando elas não têm problemáticas associadas e não sejam muito profundas, concordo. Eu estou totalmente de acordo que as crianças estejam integradas com outras crianças ditas normais, o problema é que nem sempre temos as respostas adequadas, porque se houver deficiências mais profundas é muito complicado estar integrado numa sala, porque faltam apoios, recursos humanos e eles perturbam os colegas, enquanto não houver os devidos apoios é muito complicado.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Às vezes há falta de espaço e são muitas crianças numa turma. As casas de banho também não estão adaptadas, os espaços físicos não estão adaptados.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

As escolas já estão melhores a nível de equipamentos, de jogos, os professores também já estão mais abertos, habituados, mais sensibilizados. A sociedade também já está mais aberta e é bom porque eles mais tarde podem ingressar no mundo do trabalho.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Acho que sim, que pode dificultar porque a pessoa ao não estar tão preparada para receber essa criança pode sentir insegurança e dificultar a sua inclusão.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Existem aquelas pessoas que não são tão sensíveis e, por vezes, não aceitam tão bem a deficiência e então pode-se tornar um entrave e não se processar a inclusão.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Acho que é fundamental e é bom que haja um bom relacionamento e que trabalhem os dois no mesmo sentido, porque isso facilita muito. Se as pessoas começam a trabalhar em sentidos opostos seria mais complicado. Todos têm que trabalhar para o mesmo fim e para o mesmo objectivo em benefício da criança.

Entrevista Educadora 11

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Havia uma disciplina semestral que era opcional, portanto, optava-se por três disciplinas, nunca foi obrigatória e eu não optei. Nesse curso havia essa falta, havia quem tivesse uma pequena formação nessa área e havia quem não tivesse, caso tivesse escolhido uma outra disciplina.

E com crianças com trissomia 21?

Não, não.

Então, como considera a formação inicial que recebeu no âmbito das necessidades educativas especiais?

Tinha uma grande falha, foi muito ao de leve, muito pouco explorada e, portanto, ao nível de preparação não ficou praticamente nada. Deveria haver uma disciplina obrigatória para preparar melhor as pessoas. Gostaria de ter tido mais formação nessa área, pois na altura essa área assustava-nos um pouco e havia outras opções mais aliciantes e optávamos pelas outras, só que quando vamos para a prática, sentimos que isso nos faz falta.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Tive uma única que era precisamente em Necessidades Educativas Especiais.

E qual o número de horas de cada formação que frequentou?

Foram 25 horas, uma semana.

Essa formação que frequentou considera que foi útil para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foi interessante, porque eu já trabalhava há alguns anos e depois das experiências que eu tinha tido com crianças com necessidades educativas eu percebi que se tivesse aquela informação mais cedo, tinha-me dado muito jeito, tinha sido muito útil. Abordaram-se muitas problemáticas diferentes, mas foi bom para ter umas luzes, uma noção do tipo de dificuldades que poderiam aparecer. Gostei muito daquela formação.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que na formação inicial é fundamental, não devia mesmo haver outra hipótese, porque quem começa a trabalhar pode ter logo no primeiro ano de serviço uma criança com necessidades especiais e é preciso saber dar respostas. Na formação contínua, mesmo para quem teve na formação inicial, é sempre importante haver uma reciclagem, até porque vai mudando a legislação.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Tive muitas dificuldades, porque primeiro não tive formação inicial e depois nunca tive contacto, nem conhecia pessoalmente nenhuma criança com trissomia 21. A minha sorte é que foi num particular e as auxiliares já conheciam a criança e tive apoio da educadora de educação especial. Foi difícil fazer o trabalho sem conhecer a deficiência, não me sentia nada preparada, foi uma aprendizagem quase solitária.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

A nível de interacção não tive dificuldades, porque essas crianças são muito sociáveis e amorosas e era fácil comunicar com elas.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Ela estava incluída em todas as actividades, nos projectos, nas festas, em tudo o que fazíamos. Eu penso que foi feito o possível, não só por mim, mas também pelas pessoas que me apoiavam, mas foi feito o esforço de incluir o mais possível a criança no grupo e sentir-se bem.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Sim. As actividades eram diferentes, mais facilitadoras, ou se eram iguais tinham um grau de exigência menor. Sempre que via que ela tinha dificuldade, tentava readaptar a actividade ao nível da criança. Enquanto as outras crianças estavam a fazer actividades livres, eu ficava com a criança a trabalhar as dificuldades maiores dela, de modo mais individualizado.

Gostaria de repetir a experiência?

Nós agora temos sempre essa possibilidade de receber. Se calhar agora encarava as coisas de maneira diferente, também já são mais uns anos de serviço.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Se calhar mudava... a minha segurança é outra, também com os anos de experiência dá mais segurança, não dá tanta ansiedade, porque na altura ficamos um bocado ansiosas, sem saber se estamos a dar resposta à criança, se estamos a fazer bem. Faria coisas diferentes, isso de certeza.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo... há sempre o senão que são as salas cheias de crianças como temos tido. Eu concordo que as crianças tenham que estar num meio o mais facilitador e integrador na sociedade e na escola. A dificuldade é nós educadores termos que trabalhar com essa criança, tendo um grupo de crianças tão diversificado e, às vezes com idades tão diferentes e não tendo, muitas vezes, o apoio que precisávamos. Concordo que as crianças têm direito a viver num mundo o mais normal possível, junto com os colegas.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Existem barreiras, a falta de formação é uma delas, tanto inicial como contínua. Os espaços também são uma barreira, ninguém se importa em saber se a sala tem capacidade para colocar 20 ou 30 crianças e se há recursos humanos suficientes para apoiar as crianças como elas precisam. Isso é que são as maiores dificuldades na integração das crianças. Há falta não só de professores, mas também de pessoal auxiliar. As escolas não têm também as condições físicas apropriadas, nem os materiais adequados para receber adequadamente essas crianças.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Acho que não existem muitos factores facilitadores para incluir essas crianças na escola. Cada vez existem mais cortes a nível que pessoal especializado a dar apoio, a nível de auxiliares, acho que não há um grande incentivo a ter essas crianças com as condições necessárias na escola. Há falta de material e de resposta que a escola não consegue dar e que vai dificultar a inclusão dessas crianças.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Acho que também tem influência, porque quando não se está preparado para fazer um trabalho mais direccionado, não se consegue dar a resposta mais adequada.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sem dúvida, porque se sente confiança, se sente apoiada, se sente que tem uma base de apoio no adulto, seria muito mais fácil a inclusão. Quando essa comunicação não existe, logo é mais difícil sentir-se integrada.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Falo por experiência... é fundamental haver um trabalho de equipa, uma ajuda, planificar em conjunto e pensar em conjunto nas dificuldades e na maneira de ultrapassá-las, é claro que esse apoio é essencial. Esse apoio também vem dar mais segurança e tirar dúvidas, acalmar as ansiedades, se o educador não estiver preparado.

Entrevista Educadora 12

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive uma disciplina e inclusive chegamos a fazer visitas à escola de educação especial.

E com crianças com trissomia 21?

Especificamente trissomia 21 não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Acho que preparou de modo suficiente, mas nunca estamos totalmente preparados para a realidade. A professora foi uma psicóloga que abordou as várias deficiências, abriu-nos os olhos para muitas coisas, porque vamos sair para o mercado de trabalho e estamos muito verdes. O que me ajudou muito, foi quando terminei o curso ter ido logo trabalhar para a escola de educação especial durante três anos e aí é que foi a verdadeira experiência prática em educação especial.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim já tive, talvez umas duas.

E qual o número de horas de cada formação que frequentou?

Antes eram duas semanas e as últimas foram uma semana.

Essas formações que frequentou considera que foram úteis para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Houve formações que eram muito práticas, vinham pessoas de outros países, como América, Holanda transmitir o seu saber, a sua experiência e a sua prática pedagógica nesses países. Portanto, foram experiências muito, muito vastas e muito enriquecedoras.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Na inicial, para preparar a educadora para as crianças que irá ter. No meu caso serviu-me de grande suporte e base que eu tive na formação inicial, senão acho que não estaria preparada para receber e lidar com esse tipo de crianças.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Tive algumas dificuldades, mas tentei procurar sempre literatura adequada sobre o assunto e consultar e aprofundar os conhecimentos. Aquilo que eu aprendi na formação inicial foi útil, mas as coisas estão sempre a mudar, portanto é preciso acompanhar os tempos.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Nesse âmbito não tive qualquer problema, interagia bem com a criança.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Penso que foi de inclusão. Conseguia integrar a criança nas actividades do restante grupo, era uma criança autónoma, participativa, um bocadinho teimosa como é próprio da trissomia 21. Adequava as actividades tendo em conta a sua problemática.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Dava um apoio mais individualizado à criança. O meu trabalho na sala era mais orientado e dirigido àquela criança e a outras com problemas.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, tinha muito gosto em trabalhar com esse tipo de crianças.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Ah, com certeza, estamos sempre a mudar e sempre a aprender. Portanto, isto é um processo em que estamos em constante mudança.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim, concordo plenamente. As outras crianças do grupo acabam por ser muito mais humanas e começam a ver com outros olhos os meninos com deficiência. Acaba por

haver uma interacção muito engraçada de ambas as partes. É muito benéfico estas crianças estarem incluídas embora, por vezes, seja muito complicado gerir, porque temos essa criança e mais uma ou duas com problemas e o resto do grupo que são turmas numerosas.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Sim, sim, existem. Uma delas é o número elevado de crianças na turma e mais as crianças com necessidades especiais, torna-se complicado gerir tarefas e apoiar o restante grupo. E depois não temos auxiliares na sala para nos ajudar, por isso, a nível de recursos humanos é também uma barreira muito grande. Penso que a sociedade ainda não está totalmente aberta para essas crianças. Um outro entrave são os espaços físicos das escolas pois, muitas vezes, põem-nos no primeiro andar com crianças com problemas motores. Nesse caso não há inclusão, é mais descarregar a criança na escola, sem preparar devidamente os espaços.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

O convívio com as outras crianças, com a normalidade, com o que é social, é bom que essas crianças tenham modelos correctos de vida, que muitas vezes não têm e portanto, é bom terem uma visão diferente da vida.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Acho que isso tem haver com a sensibilidade de cada um. Há pessoas mais preparadas do que outras. É claro que quem não está preparado para trabalhar com essas crianças vai dificultar a sua integração no grupo.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Vai dificultar muito a inclusão se houver falta de interacção, porque as crianças são muito sensíveis e sentem quem gosta e quem não gosta delas e quem quer trabalhar e quem não quer trabalhar com elas, portanto, percebem perfeitamente.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

É importante haver parceria, espírito de interajuda e de equipa para melhor promover a inclusão. O docente de educação especial é um complemento, um apoio para o nosso trabalho.

Entrevista Educadora 13

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Não, eu podia ter tido, era opcional, mas não tive. Quando cheguei à prática vi que deveria ter optado por essa disciplina.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Considero que foi uma lacuna do curso, que deveria ser uma disciplina obrigatória e que me fez falta não ter tido.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Já frequentei várias... talvez quatro, cinco não sei precisar.

E qual o número de horas de cada formação que frequentou?

Foram 25 horas cada uma.

Essas formações que frequentou considera que foram úteis para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Considero que foram muito, muito úteis. Eu acho que é sempre muito importante ouvirmos a experiência de vários técnicos que estão habituados a lidar diariamente com estas crianças e aprender um pouco. A experiência é muito importante e nós no nosso dia a dia como lidamos com uma criança, aprendemos muito, não são só eles que aprendem, nós também aprendemos muito. Mas fazer formação é imprescindível.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu penso que na base é muito, muito importante, mas depois ao longo da prática também se torna importante e as coisas estão sempre a mudar, e é muito importante nós tenhamos uma visão mais abrangente do que se passa. E depois também serve para tirarmos algumas dúvidas que vão surgindo na prática.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Não, não me senti preparada. Foi no meu segundo ano de serviço, portanto, não me senti nada preparada. Mas foi um processo que se foi tornando mais fácil de dia para dia, porque para já eu tinha apoio de uma docente do núcleo de educação especial e depois porque a criança também ajudou muito.

Costumava estabelecer relações de interação com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Eu não tinha dificuldades em interagir com o menino. Era uma criança muito espontânea e que interagia muito bem com o adulto e que acatava muito bem aquilo que o adulto queria e pedia, era muito meigo.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu penso que foi de inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Fazia um trabalho mais diferenciado, porque as capacidades não eram as mesmas. As estratégias eram adequadas ao ritmo do menino.

Gostaria de repetir a experiência?

Não me importava, porque no início foi muito difícil, mas ao longo do ano em que trabalhei foi uma experiência muito enriquecedora e no fim fiz um balanço muito positivo, porque também aprendi muito.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Não sei, se calhar ia adequar as coisas conforme a criança reagisse.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo plenamente, mas têm é que dar todas as condições.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Continua a haver barreiras, quer queiramos quer não. A falta de recursos humanos é uma das barreiras, falta de auxiliares, há ainda alguma falta de abertura por parte das pessoas, pela forma como ainda olham para essas crianças, quer queiramos quer não, é a criança com deficiência e deve-se minimizar isso ao máximo. O olhar de algumas

peças é sempre virado para a diferença, eu acho que eles têm que sentir que têm capacidades como os outros dentro das suas limitações, conseguem também fazer muita coisa. As condições físicas da escola também são um obstáculo.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu penso que há mais recursos a nível de técnicos, como terapia da fala. Nesse aspecto houve melhorias significativas.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Não considero uma barreira, porque a experiência ajuda muito e também a sensibilidade, acho que é um factor muito, muito importante conseguir dialogar, interagir com uma criança e fazer com que ela sinta que connosco está bem e que pode contar connosco.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

É claro que se a pessoa não souber interagir com a criança e não tentar, não procurar estratégias, informar-se sobre a problemática, aí sim vai ser uma barreira e um entrave à inclusão.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

É promotor de inclusão, deve haver um companheirismo muito grande, o trabalho deve estar interligado. A planificação deve ser conjunta, as pessoas devem trabalhar com o mesmo objectivo e dentro da mesma linha orientadora para que as coisas corram bem.

Entrevista Educadora 14

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Ah... a disciplina para mim, não me ajudou em quase nada, porque quando tive uma criança com essas condições senti muitas dificuldades. Foi uma disciplina muito vaga abordando tudo no geral e não houve nada que fosse aprofundado.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não, não nunca tive.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Acho que é importante e que deve haver cada vez mais, sobretudo porque agora as crianças são incluídas nas turmas normais, não é... e então as pessoas devem estar minimamente preparadas para poderem trabalhar com essas crianças.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Na formação inicial, eu acho que já devia haver, mas também na formação contínua porque já estamos há tantos anos nesse meio... e se não houve inicialmente ao menos que haja agora.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Foi precisamente aí que eu vi a falta que fazia uma disciplina mais aprofundada nesse sentido. Foi quando trabalhei com essa criança tive muitas dificuldades em dar a volta a destreinadas situações. Foi mais ah... o que fazer com aquela criança especificamente, sentia-me um bocado insegura.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não tive dificuldades em estabelecer relações de interacção.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu... acho que foi das duas formas, integração e inclusão. Na maioria das vezes consegui inclui-la nas actividades do grupo... desde o momento que conseguisse que a criança também participasse, que muitas vezes acontecia que ela não quisesse participar.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Adequava as actividades às dificuldades dela, mas também usava muito a estratégia do reforço positivo sobretudo... que as crianças com esses problemas normalmente aderem bem a essa situação.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim... eu gosto de trabalhar com crianças com problemas, não só trissomia, mas também outros problemas.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Não me sinto mais preparada, tive foi muita experiência com essa criança, mas não me sinto mais preparada porque, entretanto, não tive mais formação sobre isso. Mudaria a minha intervenção baseando-me apenas na experiência que tive.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim, concordo.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Ah... há barreiras físicas e não só. As escolas que não estão minimamente preparadas para receber esse tipo de crianças, nem com casas de banho adequadas, pois muitas dessas crianças ainda vêm com fraldas quando vêm para as nossas mãos. O pessoal auxiliar também não está preparado para receber crianças desse tipo, era muito importante que tivessem formação. Acho que a sociedade também ainda não está muito aberta... ainda se vê muitas pessoas que não acham muito correcto ter na sala do seu filho ou da sua filha uma criança com problemas, isso ainda é uma barreira enorme.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

A legislação está preparada para isso... o pessoal da escola também está minimamente preparado para as receber.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim... eu acho que sim. Se uma pessoa não está preparada para a receber, não sabe muito bem o que há-de fazer. Embora possa querer incluir essa criança, não é... mas pode ficar sem saber o que eu fazer.

E considera que a falta de interação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sem dúvida, a falta de interação condiciona muito a inclusão, se não é uma pessoa aberta... Isso eu senti muito com o miúdo que trabalhei, conversava muito com ele, dava-lhe muito carinho... e isso era uma forma de eu aproximá-lo cada vez mais de mim. Agente interagia muito bem nesse sentido.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Está a haver cada vez mais proximidade entre o educador titular e o educador de educação especial e essa cooperação vai contribuir para uma melhor inclusão da criança.

Entrevista Educadora 15

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Não tive, já foi há trinta e tal anos, porque é assim, antes estas crianças não estavam integradas nas escolas de ensino regular, estavam nas escolas de educação especial.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Pronto... comparando com os dias que decorrem hoje houve uma falha muito grande nesse aspecto. É como digo havia as escolas de educação especial, as crianças eram todas canalizadas para elas e não se ouvia falar de crianças integradas no ensino regular.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, já... muito poucas, só duas.

E qual o número de horas de cada formação que frequentou?

Acho que foram 25 horas cada uma.

Essas formações que frequentou considera que foram úteis para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Acho que foram muito viradas para teoria, teoria, teoria e pouca prática, poucos exemplos concretos. Pronto, não foi uma formação que me desse bases para partir para o trabalho com uma criança com necessidades educativas especiais. Eu acho que hoje em dia a prática tem-me ajudado muito, tenho adquirido a minha experiência por pesquisa própria do que propriamente, por acções de formação. Devia haver mais acções de formação nessa área. Todas as acções de formação que tenho tido até agora penso que terá sido... mais no âmbito do relaxamento, para o convívio entre nós, mais para valorização pessoal do que propriamente, para ser transmitida a um grupo.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Pronto... eu acho que deveria ser muito trabalhada a nível de curso, acho que é fundamental e depois haver uma continuação ao longo da nossa vida profissional uma formação contínua, mas começar sempre no curso. Seria a base fundamental, e passar por todo o tipo de deficiências que se poderá vir a encontrar.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Ahh, não... muito complicado. Tive muitas dificuldades, porque não sabia que tipo de actividades havia de dar. Os pais não estavam despertos e não estavam aceitando bem o facto do filho ter aquela deficiência, portanto, há uns anos atrás era muito mais complicado os pais aceitarem, se bem que hoje em dia ainda há muita dificuldade em aceitarem, mas já vêem de outra maneira, que há uns anos não viam.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Dentro do possível, não tinha muito tempo porque havia 25 crianças numa turma, não sabia como é que deveria interagir com ele, não era assim muito fácil.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu penso que foi apenas de integração foi apenas pequenos trabalhos. Eu hoje em dia acho que já estava muito mais desperta, já me sinto muito mais preparada para trabalhar com essas crianças.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Não sei... não lhe sei responder a isso. Se calhar na altura eu pensava que seriam adequadas, hoje em dia estavam completamente desadequadas. Tive muitas dificuldades em encontrar estratégias para trabalhar com aquela criança.

Gostaria de repetir a experiência?

É assim... eu acho que não se trata aqui de gostaria, porque não. Porque hoje em dia se é necessário a criança ser integrada ela será integrada e nós temos que aceitar e pronto, trabalhar com eles e procurar por nós próprios, se bem que vamos ter apoio de uma educadora do núcleo de educação especial, mas o trabalho vai ser nosso porque é que vamos estar com eles.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Sem dúvida que agora estaria mais desperta. Mas só depois da criança ser integrada é que iria ver que tipo de criança, porque penso que há vários graus de trissomia e só depois de conhecer a criança é que iria adaptar o meu trabalho, as actividades...

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Ah... é assim independentemente de termos condições ou não temos que os aceitar e temos que ir procurar condições para lhes dar.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

As condições são sempre precárias para aceitar essas crianças, tanto a nível de recursos humanos, como infra-estruturas, como mobiliário, jogos... tudo. Ainda existem muitas barreiras, porque são crianças que exigem mais um bocadinho da educadora titular e se esta não tiver uma auxiliar de acção educativa que esteja desperta para essa criança, porque elas, às vezes, não aceitam muito bem a inclusão de crianças, independentemente de ser com trissomia 21 ou não dentro da sala, ficam logo de pé atrás, mas acho que isso é uma barreira. A falta de formação dos educadores também considero uma barreira... eu actualmente se recebesse uma criança com trissomia 21 ia ser muito complicado... ia ser, porque não tinha formação. As auxiliares de acção educativa também deveriam ter formação para lidar com esse tipo de crianças, porque à hora de almoço elas é que ficam com eles, é que os põem na sala. Se elas tiverem formação vai ser um factor extremamente importante para o desenrolar do resto... vai ser um agente também facilitador para a integração dessas crianças, porque elas não passam o tempo só connosco.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu penso que sim, eu acho que nós já temos muito mais meios para nos ajudar a nível de pesquisa, ir à Internet e pesquisar, comprar um livro e ler. Temos muito mais meios, ferramentas que nos vão facilitar o trabalho com essa criança.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, se o educador não estiver preparado para desenvolver práticas apropriadas e não souber como integrá-la no grupo e nas actividades, é claro que esse processo de inclusão vai ser muito mais lento.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, sem dúvida, a falta de interacção vai ser um obstáculo. É muito diferente com as crianças ditas normais e uma criança assim, até porque num grupo de vinte crianças e uma criança dessas exige da educadora duas planificações diferentes, um trabalho mais individualizado com essa criança, eu acho que o resto do grupo vai-se ressentir, porque há alturas que temos que estar direccionados para essas crianças só a trabalhar com eles e os outros 19... a educadora tem que se desdobrar, sem dúvida e alguma coisa vai de certeza falhar.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Tem que haver sempre um trabalho muito paralelo entre a educadora titular de turma e a educadora de educação especial. É essencial haver diálogos e conversas sobre as maiores dificuldades da criança, acho que isso é extremamente importante. Se a educadora titular não tiver formação nessa área tem que ter muito apoio da educadora de educação especial, ela será um pilar extremamente importante no desenvolvimento dessa criança e para ajudar a educadora no seu trabalho da sala. E isso vai facilitar melhor a inclusão dessa criança. Se não houver um trabalho em conjunto isso será uma barreira muito grande para o trabalho a desenvolver.

Entrevista Educadora 16

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Eu tive uma disciplina que se chamava mesmo Necessidades Educativas Especiais.

E com crianças com trissomia 21?

Não, nunca tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Nessa disciplina, não tive nada prático nem que me desse formação para trabalhar com problemáticas na escola. Os conteúdos não foram nada aprofundados na altura, portanto, quando eu me formei não havia integração desses meninos e a disciplina abordava as problemáticas que eram mais conhecidas na altura, mas de uma forma muito ligeira, só para nos dar mesmo um lamiré do que poderia aparecer.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

É muito importante haver mais formação contínua nessa área para a nossa prática docente. Desde há uns dez anos para cá que eu tenho sempre crianças com necessidades educativas especiais na sala e são variadas, diferenciadas e é assim, quando elas surgem é que eu vou tentar saber como lidar com elas, porque não tenho conhecimento nenhum anterior.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que uma ia complementar a outra. Porque a inicial é importantíssima e depois eu acho que se ao longo da nossa carreira se um ano nos forem dando oportunidade de saber mais sobre o autismo, no outro ano sobre a trissomia 21, no outro ano sobre outra temática qualquer é muito enriquecedor.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

De forma alguma... eu senti-me um bocado insegura e receosa do que é que eu devia fazer, de como é que devia agir, porque era a primeira vez e não sabia mesmo nada, conheço as características físicas logicamente, mas mais do que isso... pronto, tinha

mesmo muita falta de conhecimento. Quando soube que ia ter uma criança assim, comecei logo a pesquisar livros, a pesquisar informação sobre essa problemática. Mas, mesmo assim, uma pessoa depois na prática, parece que nos faltam estratégias e tentamos fazer o melhor, adequar... mas ficamos sempre inseguras, sem saber se estamos a fazer o correcto ou não.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Estabelecer relações de interacção com essa criança, não senti grandes dificuldades. Agora, nessa mesma interacção eu que eu tinha dúvidas se estaria a fazer o que é mais correcto ou não com aquele menino.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu penso que foi de inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

É assim... há sempre as actividades ditas de grupo em que esse menino também estava integrado e em que tentávamos nas conversas, nas canções, nos jogos que ele também estivesse presente e que também participasse. Logicamente, que também tinha que ter outras estratégias e actividades individuais para ir ao encontro daquilo que ele precisava.

Gostaria de repetir a experiência?

Ahh... sim. Agora já tenho algum conhecimento, não me importaria nem me sentira, pelo menos, tão ansiosa em ter outra criança com essa problemática na sala, mas sei que ainda estou muito aquém de dar a resposta adequada a sua problemática.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

É assim... quando ajo, tento fazer sempre pelo melhor, portanto, se calhar adequaria em relação à criança especificamente que estaria na sala. Acho que se vai sempre mudando alguma coisa. É assim, eu não vejo que tenho feito nada de errado, posso é não ter feito o melhor, mas foi por falta de conhecimento e agora é assim, sabendo mais alguma coisa eu vou tentar mudar e melhorar.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo. Acho que é positivo e é como eu digo, ao longo do tempo, eu vejo que grupos aceitam melhor essas crianças e essas crianças são beneficiadas em relação à

sociedade e em relação à sua própria vida. Agora é assim... eu concordo sim, mas também concordo com muitos apoios nas escolas que nem sempre existem, com condições que nem sempre existem, acho que essa parte também deveria ter melhorias.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

É assim... para mim as barreiras que continuam a existir é a falta de condições físicas nas escolas e a falta de apoios, eu acho que continua a haver falta de docentes qualificados nas escolas, eu acho que deveria haver mais. Também há a parte do pessoal auxiliar que sendo pouco, também cria-se uma barreira que não facilita em nada a integração desses meninos, que lhes vai faltar o apoio de alguém que os encaminhe, que esteja mais presente, mesmo nas rotinas da casa de banho, na sua autonomia, isso para mim são as barreiras fundamentais hoje em dia. Para além disso, as infra-estruturas das escolas não estão adequadas e há falta de materiais, porque temos para as crianças ditas normais, mas não temos para esse tipo de meninos.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Olhe... é assim hoje em dia um facilitador é que as crianças e as próprias famílias começam a ter uma... receptividade diferente à integração dessas crianças na escola. Porque eu vejo nos meus grupos, os meninos aceitam as crianças diferentes, especiais, mas também as famílias já começam a ter outro entendimento acerca dessa integração.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Vai, claro que sim, sim, sim, vai dificultar a inclusão dessas crianças. Pela minha própria experiência, temos aquele menino, queremos fazer o melhor, mas não sabemos bem o que fazer. É fundamental haver alguém com formação que nos possa apoiar e essa parte aí ainda falha um bocadinho.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Também vai dificultar sim, porque se o educador não interagir com essa criança e, apenas interagir com as outras crianças do grupo é claro que ela se vai sentir rejeitada e vai sentir que é diferente e, desse modo, nunca se vai incluir nem na sala nem na escola.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Eu acho que sim, que é uma parceria que funciona muito bem. Pelo menos na minha experiência eu tenho-me sentido mais enriquecida com o conhecimento que vou adquirindo com esses colegas e tem sido parcerias que têm funcionado muito bem para bem para criança.

Entrevista Educadora 17

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Eu tive uma disciplina mesmo de educação especial, mas só no último ano da minha licenciatura, mas foi semestral.

E com crianças com trissomia 21?

Não, não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Nada... não. Abordou-se assim, muito no geral a educação especial, falou-se numa patologia ou outra.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Acho que seria uma mais valia. Eu penso que deveria haver mais, porque é sempre importante nós estarmos a par das descobertas que vão fazendo, das novidades, para dar alguma dica que nos está a fazer falta. Iria contribuir muito para a nossa prática, porque às vezes ficamos sem saber que estratégias vamos usar, se serão as mais correctas ou não.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu penso que durante a formação contínua, porque quando estamos no terreno é que sentimos falta de uma acompanhamento mais próximo sobre a problemática. Também

durante a formação inicial é importante ter, para estarmos preparadas e sabermos que poderemos encontrar ou ter na nossa sala alguma criança deficiente. Mas eu acho que durante os anos em que estamos a trabalhar, aí sim acho que é fundamental.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Preparada, assim... de imediato não estava. Foi logo no meu segundo ano de serviço e era um grupo que eu estava pela primeira vez e não sabia nada. Sabia que era a trissomia 21, mas nunca tinha trabalhado, mesmo nos estágios, quando tirei a licenciatura, nunca apanhei nenhuma criança com necessidades educativas, não sabia mesmo nada. Ficamos assim um bocado desamparadas, dão-nos a menina e agora o que é que eu vou fazer com ela.

Costumava estabelecer relações de interação com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Era fácil, foi muito fácil abordar a criança. Logo no primeiro dia foi importante a conversa com a mãe e isso é que foi o ponto-chave, porque a mãe disse-me que a menina era uma criança igual às outras só que faz as coisinhas mais devagar e aprende mais devagar, que só era preciso ter mais um bocadinho de tempo para ela, que come tudo igual aos outros, que brinca como os outros. A mãe deixou-me um bocado mais tranquila.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Foi muito fácil, nós acabamos por fazer mesmo o que a mãe disse.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Ela tinha o apoio individual de uma educadora de educação especial. E também foi essa educadora que me apoiou bastante em termos de trabalho com a menina, ela é que me indicava algumas estratégias, e eu adaptava as actividades às dificuldades da criança. A cooperação com essa educadora contribuiu bastante na integração dessa criança na sala.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, sim.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Nós também aprendemos com a experiência e com os anos de serviço, se calhar agora sentia-me mais segura.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, desde que hajam as condições. Desde que a educadora tenha redução do número de crianças, tenha acompanhamento de um técnico de educação especial.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

A nível de espaço físico ainda é uma barreira, o número elevado de alunos por turma também, que dificulta uma atenção mais individualizada à criança com NEE. A falta de formação dos educadores é também uma barreira, mas também é fácil de ultrapassar, porque hoje em dia temos informação disponível em todo o lado.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Olhe... por exemplo, a aceitação dos outros meninos da escola. Os pais, auxiliares também já estão mais abertos e isso vem facilitar.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, eu penso que a formação é a base e se não houver formação temos uma barreira, um problema muito grande. A formação continua e a boa vontade dos docentes, porque às vezes é mais cómodo termos um grupo sem nenhuma criança com necessidades educativas do que ter um com uma. Se derem a escolher o educador normalmente vai escolher uma turma em que não tenha nenhuma criança assim.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Claro, a falta e interacção vai dificultar, a criança vai-se sentir colocada de parte.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

A educadora de educação especial serviu como um apoio, um suporte. Essa cooperação foi essencial, quer para mim quer para a criança.

Entrevista Educadora 18

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive a disciplina de Necessidades Educativas Especiais e abordamos alguns problemas que as crianças poderiam apresentar, nomeadamente a trissomia 21, o autismo e por aí fora.

E com crianças com trissomia 21?

Não, não, esta disciplina abrangia as várias necessidades das crianças.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Falamos de necessidades das crianças, mas nunca nenhuma delas foi muito aprofundada, foi muito superficialmente, à excepção da trissomia 21 que é uma das necessidades que aparecem com mais frequência.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, já frequentei duas.

E qual foi o número de horas da cada uma?

Cada uma delas demorou dois dias, foi mais ou menos 16 horas cada uma.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

São sempre úteis, porque nessas acções de formação há sempre depoimentos de pessoas que cuidam dessas crianças com necessidades educativas e há sempre ideias novas que apresentam e que podem ser trabalhadas com as crianças que estão na nossa sala.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Na inicial e na contínua, nas duas. Porque quando começamos a trabalhar é que tomamos conhecimento de muitas síndromes, não tinha conhecimento enquanto estudava. Na formação contínua é que consegui desenvolver conhecimentos sobre algumas síndromes.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Senti-me preparada, porque eu fui uma privilegiada, porque quando recebi a criança ela já estava muito bem preparada. Tinha apoio a nível da intervenção precoce, tinha uma mãe exemplar e a educadora de educação especial que lhe dava apoio já sabia muito sobre a criança e isso foi muito importante e senti-me muito apoiada. Se eu não tivesse tido esse apoio não me iria sentir tão preparada, tinha sido mais difícil e complicado.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Sim, sempre era uma criança muito querida, muito afectuosa, não tinha dificuldades a esse nível.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

De inclusão, porque ela era a única menina com trissomia 21, ela brincava com as outras crianças, dialogava e participava em todas as actividades das outras crianças como se fosse uma criança normal.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Sim, a nível do nome dela. Enquanto que os outros já sabiam escrever o seu nome sem cartão, usávamos uns cartões com o nome dela, dividíamos o nome dela por sílabas, para ser mais fácil. Fazia objectivos diferentes para ela e adequava as actividades de acordo com as dificuldades dela.

Gostaria de repetir a experiência?

É assim, é complicado, não há nada que não se faça, mas não temos redução de turma e ter 25 crianças e ter uma criança com trissomia 21 é muito difícil, mas é a nossa profissão e temos que receber. Se tivéssemos redução de turma era muito mais fácil.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Da experiência que eu tive, a criança já vinha bem estimulada, mas se tivesse uma criança não tão bem estimulada, se calhar tinha que ter estratégias diferentes para estimular-la mais cedo.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

O número elevado de crianças por turma é muito complicado quando se tem uma criança com necessidades educativas, porque assim damos menos atenção a essa criança, porque são muitos e não dá tempo de chegar a todos. A falta de formação dos profissionais, dos educadores também vejo como uma barreira, porque eles não estão tão preparados para trabalhar com essas crianças, as auxiliares e ajudantes de educação também não têm formação para isso e não sabem lidar tão bem com essas crianças.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

A nível de material didáctico, sobretudo jogos de computador, as escolas já estão mais equipadas, o que vem ajudar bastante. Hoje em dia já existem muitas formas de ultrapassar certas barreiras.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim... quanto mais formação tivermos, mais facilmente nós conseguimos fazer a inclusão e a integração das crianças na sala. Se não tiver formação, não saberá como fazer, portanto, a resposta não será a melhor. Acho que os educadores deveriam ter mais formação para trabalhar com essas crianças, a formação contínua é muito importante.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, se o educador não souber como lidar com a criança vai dificultar imenso a sua integração na sala.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

A educadora de educação especial foi um suporte e uma segurança para mim. Qualquer dúvida que eu tinha falava com ela e ela esclarecia-me as questões.

Entrevista Educadora 19

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Especificamente não, só tive Psicologia do Desenvolvimento.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Os conteúdos foram dados de uma maneira muito vaga. Quando cheguei ao campo, e já tive por diversas vezes crianças com deficiência, às vezes foi difícil lidar com essas crianças.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Não me senti minimamente preparada para trabalhar com crianças com trissomia 21 nem com outro tipo de deficiências. O meu primeiro ano de serviço foi na antiga escola de Educação Especial e cai de pára-quadras numa sala com dezasseis crianças com paralisia cerebral e eu fiquei sem saber o que havia de fazer, porque não fazia a mínima ideia do que fazer com aquelas crianças. Eu por mim é que fui à procura de informação e tentei fazer o que sabia. Acho que foi uma lacuna do curso.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Gostaria de ter frequentado acções de formação nessa área. Acho que seria muito importante para a nossa vida pessoal e profissional, porque podemos apanhar mil e uma deficiências e acho importante para sabermos minimamente como trabalhar com essas crianças. Porque sinceramente, inicialmente eu tinha medo, ao fim ao cabo, de crianças com necessidades educativas especiais e o meu medo era porque não sabia como lidar com elas. Agora eu já não tenho medo, posso é sentir alguma ansiedade... sem saber se estou a trabalhar de maneira correcta ou não... é mais nesse sentido.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Em ambas, em ambas. Na formação inicial, deveria haver se calhar uma abordagem mais geral, e depois durante a vida profissional deveria haver uma formação contínua mais diversificada e mais focada e direccionada para cada tipo de deficiência. Era

importante haver mais formações nessa área para as educadoras de infância, porque elas é que passam a maior parte do dia com essas crianças... porque se é para fazer inclusão é preciso mais formação para a educadora.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Inicialmente não me sentia preparada, mas depois fiz uma busca pessoal e consegui fazer o meu melhor, o melhor que sabia.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Sim, sempre era uma criança muito querida, muito afectuosa, não tinha dificuldades a esse nível.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

É assim... a criança fazia as mesmas actividades, embora com estratégias diferentes, independentemente da actividade que era, por isso eu penso que foi de inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Por exemplo, enquanto os outros recortavam, eu pegava na mãozinha dela e ajudava a recortar, ela como não conseguia fazer sozinha, eu tentava sempre que ela também fizesse. Se calhar numa parte ela rasgava e noutra começava a utilizar a tesoura, para ela também se ir adaptando a outras vivências e a outros objectos, enfim.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim... é a tal coisa é sempre um desafio para nós, mas também dá outra motivação também e, quando elas conseguem ultrapassar algum obstáculo é uma grande vitória e conseguimos sentir maior alegria com essa vitória do que uma vitória conseguida com crianças ditas normas, porque aquela deu-nos mais luta.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

É assim, nós vamos sempre aprendendo é claro que de anos para ano ia sempre mudando alguma coisa.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim, concordo, porque a criança e toda a gente aprende muito vendo o outro fazer... e com as atitudes do outro... acho que é fundamental.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

Muitas vezes falta o apoio individualizado por parte da educadora de educação especial; falta a adaptação da turma, há um número elevado de crianças por turma; falta barreiras arquitectónicas, mesmo ao nível de casas de banho, de acessos à escola, ao edifício, ao entrar na sala. Há falta de auxiliares, porque muitas vezes temos que deixar as crianças sozinhas na sala para ir à casa de banho com uma, mesmo acompanhamento no recreio, e no apoio na sala, porque quando estamos a apoiar a criança com necessidades especiais, apesar das outras não terem, também muitas precisam de apoio na realização das actividades.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

As pessoas já estão mais abertas a nível de mentalidades e isso ajuda muito, porque antes muitos pais não queriam que os seus filhos estivessem misturados com aquela criança com problemas, e mesmo os próprios pais da criança não queriam que as outras pessoas vissem que a sua criança precisava de mais ajuda ou assim, acho que isso, no geral, já foi ultrapassado e acaba por ser um facilitador também.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

É assim... a falta de formação dos educadores vai dificultar essa inclusão, mas também depende da própria vontade do educador de aprender mais e de procurar e saber. Não é fácil, mas se houver vontade de aprender as coisas fazem-se. Acho que todos os educadores deveriam ter formação nessa área, porque assim haveria uma melhor inclusão.

E considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

É como digo, depende da boa vontade do educador, se ele não souber lidar com a criança e ao mesmo tempo não tiver vontade de se aproximar mais da criança, é claro que ela nunca se vai sentir incluída.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Claro que sim, claro que tem que haver sempre muito diálogo entre o educador titular de turma e o educador de educação especial. Tem que haver, porque... é uma inter-ajuda de parte a parte, porque enquanto que o educador de educação especial ao fazer um trabalho mais individualizado, depois vai dando dicas de trabalho e, estratégias. O próprio educador titular também vai dizendo como a criança vai estando em grupo. Acho que acaba por ser uma inter-ajuda entre os dois educadores para fazer um trabalho... para o mesmo objectivo que é sempre a criança e ela só beneficia com isso.

Entrevista Educadora 20

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tivemos uma disciplina que se chamava Educação física e Mental. Era uma disciplina opcional e eu optei por essa.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Foi um bocado vago, porque foi só um semestre.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Já, há alguns anos atrás e foi só uma.

E quantas horas foram?

Foi durante uma semana, acho que foi 25 horas.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

A nível de teoria aprendemos um bocadinho só, essa formação abordou vários tipos de deficiências, não tivemos tempo de praticar. É muito bom termos a teoria mas também é óptimo termos a prática e ficou assim... ficou no ar, ficou vago. Ao contrário do que eu pensava não foi muito útil, antes de eu a frequentar tinha outras expectativas.

Acha que deveria haver mais formação nessa área?

Sim, porque cada vez mais nós temos nas nossas salas integradas crianças com necessidades educativas especiais, de todo o género e com salas com muitas crianças e não conseguimos dar a resposta que devíamos dar, acho que devíamos ter mais formação nesse âmbito.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que na formação contínua, porque nós todos os anos nos deparamos com crianças com necessidades educativas especiais e nós não sabemos como vamos resolver os problemas, porque a nossa formação é tão vaga nesse sentido, que às vezes podemos pensar que uma criança tem um problema, mas não sabemos qual é... e se calhar se tivéssemos mais formação ficávamos mais alertas, mais despertas para despistar, para identificar problemas, sem termos que estar constantemente a recorrer às psicólogas e a avaliações especializadas.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Assustei-me um bocado... quando recebi a criança, assustei-me um bocado. Mas, no entanto, como eu tinha uma boa relação com a mãe, ela dizia-me obrigue a minha filha a fazer tudo, porque ela em casa também faz, não faça as coisas por ela. E então, eu tinha a orientação da mãe que me ajudou muito.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Ela era uma criança muito meiga e interagia bem com ela.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Ela estava integrada em todas as actividades e eu exigia dela o mesmo que exigia das outras crianças, como eu tinha o feedback da família eu sabia que podia exigir e exigia dela como se uma criança normal, porque tinha capacidades para isso.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Não, porque essa criança tinha apoio individualizado com um professor de educação especial. Na sala ela fazia as mesmas actividades que os outros, não sabia bem o que fazer de diferente com ela.

Gostaria de repetir a experiência?

Gostava se não tivesse uma sala com 23 meninos... Não me importava de ter se tivesse na sala 14 ou 15 meninos.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

A nossa experiência também ajuda para estar desperta para outras estratégias, por isso, talvez mudaria algumas coisas.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Eu concordo quando há condições para trabalhar com essas crianças, porque inclusão é diferente de integração e não basta estar integrada sem haver as condições necessárias, aí não estamos a fazer inclusão.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia nas salas de jardim de infância?

O número elevado de crianças por sala, porque prejudica muito o trabalho. A falta de condições físicas das escolas, as escolas ainda não estão preparadas para receber essas crianças.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

A nível da sociedade essas barreiras já estão mais diluídas, as crianças já são mais aceites nas escolas. Os pais das crianças ditas normais já não se repudiam com a ideia de ter uma criança com trissomia 21 com o seu filho, acho que a esse nível está-se a conseguir ultrapassar as barreiras. A legislação também prevê a inclusão das crianças, também facilita um bocado, ou seja, os pais têm o direito de pôr os seus filhos nas escolas com o apoio da legislação... pronto, nesses aspectos as barreiras estão a ser ultrapassadas. As outras crianças também não olham para essas crianças como uns coitadinhos e, normalmente, até tentam ajudar... pronto, é mais um como eles, porque eles são todos iguais, mas são todos diferentes. O pessoal não docente também já está mais aberto para receber essas crianças.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

No início, a falta de formação dificulta um bocadinho, mas também vai da nossa vontade de trabalhar e de saber dar a volta à situação.

E considera que a falta de interação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

O educador tem que saber dar a volta à situação, se não souber interagir a criança nunca se sente integrada no grupo.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Ah... para haver melhor inclusão é preciso que o apoio seja ministrado por um educador de ensino especial que seja mesmo especializado. Porque se tiver a mesma formação que eu é só um acumular de dúvidas. É preciso alguém especializado que dê apoio à criança e que dê apoio a nós também. Aí sim, era feita uma melhor inclusão, porque ao haver diálogo entre nós as duas, a criança beneficia melhor de inclusão e o educador titular também, porque já tinha mais bagagem para poder trabalhar com a criança nos tempos que está na sala.

Entrevista Educadora 21

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, sim era mesmo uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais.

E com crianças com trissomia 21?

Especificamente não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Não posso dizer que não serviu de nada, foi uma pequena base, houve um apanhado de várias deficiências... não foi suficiente de maneira alguma.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Já tive uma sobre paralisia cerebral.

E quantas horas foram?

Foi durante um dia inteiro.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foi útil, porque ouvi várias experiências e ajudou a perceber mais as dificuldades daquele tipo de deficiência.

Acha que deveria haver mais formação nessa área?

Acho que é sempre bom.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Talvez na contínua... Eu acho que na formação inicial foi bom ter tido uma noção dos vários tipos de deficiências que deu para ficar com os olhos abertos. Mas eu acho que depois era bom que se fizesse mais formações, mas não há.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

De maneira nenhuma... no início do ano foi mesmo muito complicado, além disso foi no meu primeiro ano de serviço. A minha sorte, foi que o núcleo de educação especial ajudou-me muito, disponibilizaram-me muito material, conversei com elas sobre aquilo que poderia fazer na sala. Também tinham horas que trabalhavam mesmo dentro da sala e foi uma maneira de eu ver como é que elas trabalhavam para depois fazer igual.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Isso não tinha dificuldades, porque o menino era muito meiguinho e era impossível não nos afeiçoarmos a ele.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Com a ajuda da educadora especializada foi inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Ah... por exemplo, arranjamos um quadro, em que cada dia uma criança ia levar esse menino à sala. Nas actividades na sala eu fazia um trabalho mas individualizado com ele e as outras crianças também gostavam de ajudá-lo e ensiná-lo.

Gostaria de repetir a experiência?

Sim, desde que tive uma equipa que me ajudasse, acho que é fundamental.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Eu acho que correu muito bem, a forma como trabalhamos. Portanto, acho que muitas das coisas fazia igual.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Claro que sim.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Existem ainda muitas barreiras. Ainda existem instituições a fechar a porta a essas crianças. Nalguns casos, é porque as instituições não têm condições físicas para as receber. Noutros casos, é mesmos porque as educadoras não estão preparadas para trabalhar com casos assim. Se houvesse mais formações, as pessoas tomavam isso como mais normal, acho que não tinham tanto medo.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Ainda há muita gente que não está aberta a isso, mas por outro lado também já existe algumas pessoas que estão mais abertas e mesmo educadoras que têm curiosidade em trabalhar com elas.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

A falta de formação e a falta de interacção dos educadores de infância com essas crianças é sem dúvida, uma grande barreira para a inclusão.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

É um grande promotor de inclusão. E de certeza que se não tivesse o núcleo de educação especial na escola eu não teria conseguido fazer o trabalho que fiz. Por mais investigação que eu fizesse na Internet e em livros não era a mesma coisa, porque a educadora de educação especial ensinava-me na prática.

Entrevista Educadora 22

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Não tive nenhuma disciplina.

E com crianças com trissomia 21?

Também não tive.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Um pouco aquém daquilo que eu esperava. Foi uma falha do curso, tudo o que eu aprendi foi com a experiência e com a troca de experiências entre colegas.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Nunca frequentei.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Contribui para aprendermos com quem está directamente relacionado com o ensino especial, uma partilha de saberes, uma interdisciplinaridade entre técnicos e colegas.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Poderia haver na formação inicial e depois na contínua, porque todos os anos vão surgindo novos materiais e novas maneiras de trabalhar com essas crianças e é preciso irmos acompanhando. Deveria haver mais formação contínua, porque não estamos preparados para trabalhar com uma criança com necessidades especiais, nem para detectar um problema numa criança dentro do grupo, para a sinalizarmos para uma avaliação especializada.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Por vezes, tive alguma dificuldade em trabalhar com a criança.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Sim, lidava bem com ela.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Ela fazia as actividades que as outras crianças faziam.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Ela estava na sala com as outras crianças, mas não fazia estratégias diferenciadas para ela, não sabia bem o que fazer.

Gostaria de repetir a experiência?

Ah... se fosse necessário.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Eu continuo a achar que não estou preparada, ficaria assustada. Ia pesquisar e tentar fazer melhor.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, desde que nos facultem as condições necessárias.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

As escolas ainda não estão preparadas para receber essas crianças, porque há falta de recursos físicos, há falta de materiais e também falta recursos humanos. Acho que um elevado número de crianças numa sala de jardim de infância também é uma barreira, porque não favorece muito o trabalho da educadora para fazer um trabalho correcto e vai dificultar a inclusão da criança.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Penso que há mais abertura para a inclusão dessas crianças, quer a nível dos pais, dos professores e das auxiliares.

Considera que a falta de formação e interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Eu penso que sim, se não houver formação numa determinada área, por mais que o educador se esforce, vai haver uma dificuldade em integrar a criança, e penso que isso

também é uma barreira. A falta de interação também vai dificultar muito a integração da criança.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Eu considero que sim. O educador de educação especial serve como um apoio para o titular, acho que deve haver uma parceria entre ambos.

Entrevista Educadora 23

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive mesmo uma cadeira anual que se chamava Necessidades Educativas Especiais.

E com crianças com trissomia 21?

Não, não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Passamos de uma maneira geral sobre as necessidades que ocorrem mais frequentemente, a trissomia 21, o autismo, o atraso de desenvolvimento global e desenvolvimento motor... foram essas as mais faladas.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim... duas, fiz uma de quinze dias e outra de três dias.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Eu acho que foram muito importantes, porque complementam toda a formação inicial que nós tenhamos...vem complementar. E a partilha de experiências com outros colegas foi muito importante.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Na formação inicial tem mesmo que haver. Acho que deveria haver uma disciplina de educação especial em cada ano do curso.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Em geral, penso que sim, que me senti preparada.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Senti-me à vontade, não tive dificuldades foi fácil.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Inclusão com idades tão pequenas, nem sempre é fácil, tratamos essencialmente, da integração.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Eu adaptava estratégias para trabalhar com ela. Tudo o que o restante grupo fazia ela também fazia, mas num nível inferior, eu adequava as actividades ao desenvolvimento dela.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Eu penso que sim, principalmente usava mais as tecnologias, porque por aquilo que tenho visto, eles rapidamente se desenvolvem com o uso dessas tecnologias, são de facto, uma mais valia... talvez incidisse mais aí.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo... mas também concordo que haja apoios. Eles estão integrados nos grupos e nem sequer há redução de turma, e isso prejudica tanto essas crianças, porque não se desenvolvem tão rapidamente, como também prejudica os outros, porque não se consegue chegar da mesma forma a essas crianças

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

O número elevado de crianças por sala é uma das barreiras, porque a criança assim não vai ter a mesma resposta educativa do que se houvesse menos crianças.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Neste momento eles têm livre acesso à escola, a legislação permite e está tudo mais que oficial. Penso que também já toda a gente está mais aberta a essas crianças.

Considera que a falta de formação e interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Naturalmente que a falta de formação dos educadores vai ser um obstáculo e a falta de interacção do educador vai prejudicar a inclusão dessas crianças. No início temos receio de todos eles, mas penso que depois isso será rapidamente ultrapassado, mas também depende muito da personalidade da pessoa.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, acho que essa cooperação só pode favorecer a inclusão e nunca o contrário.

Entrevista Educadora 24

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive Educação para a Saúde Infantil durante um ano.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Pouco, deveria ser uma disciplina que durasse os quatro anos e não um. Nós abordámos várias deficiências, mas todos os temas foram abordados de maneira geral.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Acho que deveria haver mais formação nessa área, ia ser muito benéfico para nos preparar melhor para trabalhar com essas crianças.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Contínua, sem dúvida nenhuma, porque a gente não sabe o que nos espera no ano a seguir, para servir para tirarmos dúvidas e para aparecer outro tipo de actividades daquelas que a gente faz. Como não tenho formação nessa área tenho que inventar muita coisa, porque eles estão integrados numa turma normal e os educadores não estão preparados para os receber.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Não, não, de maneira nenhuma.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Sim, não tinha dificuldade nenhuma em interagir com essa criança.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu penso que foi as duas coisas. Ela participava em todas as actividades, dentro das suas limitações, mas participava.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Sim, a nível de jogos, motricidade fina e dava-lhe também um apoio mais individualizado.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

É assim... eu ia basear-me naquilo que fiz, mas as coisas estão sempre a mudar e eu ia ter que recorrer a muita coisa, muitos livros, à Internet e a outras colegas. Eu agora ia sentir-me melhor preparada do que antes, mas ia precisar de apoio, sem dúvida nenhuma.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo... desde que tenhamos um apoio a cem por cento dentro da sala e refiro-me a uma auxiliar sempre dentro da sala.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

De um modo geral... eu penso que ainda há. A falta de apoio de um docente de educação especial dentro da sala, o número elevado de alunos por sala, e também considero que falta de formação dos educadores também é uma grande barreira.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

As escolas novas já estão preparadas para receber essas crianças, a nível de espaço físico, de materiais, isso cativa mais. A sociedade e os colegas acho que também já estão mais abertos para essas crianças.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Eu penso que a falta de formação e de preparação não leva a que o educador coloque de parte essas crianças, é claro que devem recorrer a estratégias para as incluir na sala. É claro que quando não se está preparado vai haver muitas dificuldades e o educador não vai incluir essa criança a cem por cento.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

A falta de interacção da educadora vai dificultar e muito a inclusão da criança... imenso.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

A cooperação entre esses dois profissionais ajuda a promover a inclusão, desde que se faça um trabalho em parceria e que cada um não ponha as suas próprias regras, é preciso haver muito diálogo, senão não funciona.

Entrevista Educadora 25

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Especificamente não tive uma disciplina de necessidades educativas especiais, tive foi a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e dentro desta falamos de algumas problemáticas.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

A minha formação nessa área foi muito vaga e não preparou o suficiente para trabalhar com essas crianças. Deu só umas luzes e mais nada.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Nunca tive nenhuma.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Eu penso que sim, se elas são vocacionadas para isso, aprende-se muita coisa. Mas, para quem nunca teve, serve para adquirir experiência para trabalhar com as crianças que se vão deparando nas turmas e também com o decente de educação especial e vamos sempre adquirindo prática nesse convívio e nessa interacção.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que na formação inicial é cada vez mais necessário. Na formação contínua também, porque há sempre novidades e técnicas que surgem e não estamos actualizadas, mas acho que nos cursos é fundamental.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Não, de maneira nenhuma, não me senti nada preparada. Fui vendo a criança, fui-me apercebendo dos seus comportamentos e do que era preciso fazer com ela, e consultei alguma informação teórica acerca do assunto.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não, nunca tive dificuldades em interagir com ela, interagia muito bem, constantemente e sempre achei que nesse aspecto tive mais medo no início, mas depois percebi que não havia razão para ter medo, porque foi até uma relação muito interessante.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu penso que foi de inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Ele era incluído sempre que adería às actividades, e quando não adería eu depois fazia um trabalho mais individualizado com ele, era canalizado para outras actividades. Usava estratégias diversificadas e adequadas ao desenvolvimento da criança.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo... desde que haja condições.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Ainda existe barreiras físicas, porque muitas escolas ainda não têm as condições físicas para receber essas crianças, porque elas requerem condições especiais.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Acho que cada vez mais os pais, os professores, os auxiliares já estão mais abertos, já começa a ser normal, todos fazem os possíveis para integrar essas crianças sem os discriminar, cada vez mais isso se passa.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Claro que um educador, inicialmente deve sentir uma certa insegurança. De qualquer maneira nós deparamo-nos com tantas dificuldades às vezes, que eu acho que através de uma pesquisa própria já se consegue chegar lá, mesmo que não se tenha grande formação.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, acho que... acho que isso é um factor que dificulta. Se o educador não é seguro, se não tem empatia com aquela situação eu acho que isso dificulta, claro que sim.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Ah sim, considero... completamente. Acho que é essencial... e o educador de educação especial vai servir de apoio para o educador titular, é muito importante essa cooperação.

Entrevista Educadora 26

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Tive a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, mas específica em necessidades educativas especiais não tive.

E com crianças com trissomia 21?

Não, não tive.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

A minha formação inicial nessa área foi muito vaga, não me preparou para depois receber uma criança com necessidades educativas na sala.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Já, já. Frequentei umas três, exactamente pela necessidade que tinha em procurar formação nessa área.

E quantas horas teve cada formação?

Foi 25 horas cada uma.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Eu senti que foram boas. Apesar de nós procurarmos informação em livros, há sempre a experiência de quem nos está a dar a formação e que nos orienta em determinados sentidos e em relação a novas perspectivas, relativamente a alguns tipos de necessidades educativas especiais. Essas formações enriqueceram o meu conhecimento para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas na sala.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Na formação inicial, eu penso que deve haver uma abordagem geral, porque depois nós pela vida fora, se calhar só apanhamos uma vez um determinado tipo de deficiência. Agora, ao nível da formação contínua deveria existir mais, porque depois nós temos necessidade de concorrer para aquela que é específica para a problemática daquele aluno.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Sentir preparada não... agente acho que nunca se sente preparadas. Agora, a pessoa depois procura respostas para dar o seu melhor. A pessoa sente-se muito insegura, depois nem todos os dias correm da mesma forma, não há uma receita, mesmo dentro da trissomia 21 eles diferem uns dos outros e depois como não há receitas a pessoa sente-se muito insegura. Eu penso que se tivesse agora novamente uma criança com trissomia 21 eu iria ter novamente a mesma insegurança em dar resposta, não sabemos se estamos a fazer bem ou mal, se é por aquele caminho... é sempre por tentativa e erro, mas pronto.

Costumava estabelecer relações de interação com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não, não, sempre boas relações. Penso que devemos lidar com eles como lidamos com uma criança dita normal.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Foi de inclusão, eu integrava nalgumas actividades do grupo.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Ah... por exemplo, eu trabalhava muito a motricidade fina, porque eles têm muita dificuldade na motricidade fina, fazia um trabalho individualizado.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

A pessoa sente-se mais segura, preparada nunca se sente. Claro que o trabalho agora seria muito mais estruturado do que quando trabalhei com essa criança.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, concordo... e acho que traz muitas vantagens para eles, porque aprendem muito por imitação e acho que estando num meio dito normal eles têm a tendência para os imitar.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Sim, sim, sim... porque a verdadeira inclusão eu acho que é sempre muito difícil de se fazer e, nomeadamente existem barreiras físicas, porque as escolas não têm espaços para

a higiene dessas crianças, por exemplo. Existem também barreiras de falta de recursos humanos, porque a inclusão para ser verdadeira inclusão carece de muitos apoios e de um trabalho em equipa e que às vezes não existe equipa para trabalhar com eles. Existem muitos meninos que ficaram em lista de espera para ter apoio a nível do NEE, por falta de recursos humanos. Piorou imenso do ano passado para este ano, por falta de recursos financeiros, o que constitui também neste momento uma barreira para a inclusão.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu acho que socialmente há uma abertura maior, e também uma maior aceitação dos colegas em ter essas crianças nas suas salas. Em termos gerais, eu penso que tem havido uma evolução muito positiva em relação a isso e a própria sociedade, a comunicação social que até inclui nas telenovelas e em filmes crianças com necessidades educativas especiais, portanto, acho que há uma desmistificação da pessoa com deficiência, eu acho que sim.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Eu penso a falta de formação pode dificultar... porque normalmente a pessoa que se sente insegura ou que tem um bocadinho de receio, vai ter mais dificuldades em incluir a criança e, portanto, em vez de haver um processo mais ligeiro, mais rápido as coisas levam mais tempo a serem concretizadas, mas isso tem a ver com o próprio educador e com a personalidade da pessoa.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, sim... se um adulto tem receio de uma criança com necessidades educativas especiais, todas as crianças que estão à volta vão-se rever nessa postura e, portanto... as coisas não vão correr tão bem, talvez.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, sim... é fundamental. Se não houver trabalho em equipa não há inclusão de certeza absoluta. Quando o docente que está na equipa de educação especial tem formação em educação especial, porque às vezes encontramos colegas que são colocados na equipa de educação especial e não têm formação nessa área e torna-se complicado. Mas, quando eles têm formação realmente são uma ajuda.

Entrevista Educadora 27

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Tive a disciplina de Biogenética.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Não, porque era mesmo a nível de formação de embrião, ou seja, o que é que poderia ou não originar a malformação e foi só um semestre. Acho que foi uma lacuna do curso, porque se querem promover a inclusão, também têm que nos dar bases para também podermos trabalhar com essas crianças.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não, nunca frequentei.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Acho que é muito importante, para nos dar alguma informação e nos preparar para trabalharmos com essas crianças.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu penso que deve haver mais na formação inicial, para preparar bem as educadoras, porque podem ter logo uma criança no primeiro ano de serviço e assim já sabem como intervir com ela.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Senti muita dificuldade. Senti um sentimento de frustração por não lhe saber responder às suas necessidades.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não tinha dificuldades a esse nível, conseguia interagir com ele. Ele estabeleceu relação muito próxima comigo e fazia aversão a alguns adultos da instituição.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Foi de inclusão. Todas as crianças interagiam muito com ele e ajudavam-no, ele estava bem integrado no grupo.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Tentávamos que ele fizesse as actividades...mas eu tinha dificuldades em adequar as estratégias à problemática dele.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Eu penso que mudaria, porque também à partida tentaria informar-me mais do que na altura fiz. Também agora já tenho outros meios à minha disposição e também há outras formas de ajuda, tentaria adequar a minha prática pedagógica à especificidade do seu problema.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Isso é uma pergunta complicada... ah... é assim, eu penso que é importante porque acima de tudo são crianças e penso que faz parte do nosso trabalho também. Agora, a nível de trabalho eu penso que é muito complicado, porque são 25 crianças numa sala e é preciso uma pessoa só para ele, porque ele não faz as coisas sozinho.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Uma das barreiras é o número elevado de crianças por sala que complica o processo de inclusão. A falta de condições físicas das escolas também é uma das barreiras, porque muitas escolas e instituições ainda têm escadas, não têm rampas de acesso e, deste modo, é colocado um entrave à frequência dessas crianças. As escolas ainda não estão preparadas nem fisicamente, nem humanamente. Acho que a sociedade, as pessoas, os funcionários ainda não estão abertos para essas crianças, porque ainda não passaram por essas situações, têm muito o sentido de coitadinho, mas depois fica por isso mesmo.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu penso que sim, o facto de existirem as equipas de intervenção precoce, que ajudam a encaminhar as crianças. Penso que hoje em dia está melhor do que há 16 anos atrás. A legislação é um dos factores que facilitam a inclusão, quando recebemos uma criança.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sem sombra de dúvida, porque se nós não temos formação, não basta só conhecer as características de cada problemática, é necessário saber como se lida com elas e com os seus comportamentos, acho que dificulta muito a sua inclusão.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sem sombra de dúvida, porque se o educador tiver uma posição de afastamento da criança é lógico que os outros meninos à volta vão fazer o mesmo. Também se pode passar é o inverso, é a pessoa sentir-se tão insegura, que acaba por encher a criança com trissomia 21 de afecto, de mimo, de aconchego, tentando superar essas dificuldades que tem, isso então melhorará muito a inclusão, porque cada mímica de afecto que fará à criança fará com que os outros também lhe transmitam o mesmo afecto. E isso será um bocado reconfortante ao próprio educador sentir essa criança reconfortada, porque a parte pedagógica fica um bocado aquém, mas já não se sente tão responsável, porque consegue estabelecer uma relação mais ou menos de empatia da criança...se não consegue de uma maneira vai por outra.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Um trabalho em conjunto entre ambas as partes é fundamental, porque a criança é a única a beneficiar. Se estiver cada um para seu lado, como às vezes acontece, as coisas não funcionam tão bem.

Entrevista Educadora 28

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Não, nunca tive.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Não foi uma formação que pudesse depois dar resposta quando tivesse crianças com necessidades educativas especiais na sala. Isso era uma lacuna no curso, mas também na altura não se falava em inclusão, as crianças não estavam integradas nas escolas do regular.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não. Mas é assim, eu mais tarde nos complementos de formação fiz a licenciatura em Psicologia, por achar que não tinha conhecimentos suficientes em determinadas áreas e daí também não sentir necessidade de fazer outras formações, porque acabei por fazer.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Claro... hoje cada vez mais a integração é uma realidade e é importante as pessoas frequentarem formações para depois saberem responder às crianças que se deparam.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que nas duas. Porque é assim...na formação inicial é importante, porque a pessoa tem uma base para saber trabalhar com os alunos. Mas sabemos que as coisas estão em constante mudança e é preciso também que haja uma formação contínua para que as pessoas possam ir actualizando, nada fica para sempre da mesma maneira, por isso era importante as pessoas irem actualizando, mas sabemos que isso na realidade não acontece.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Sim...eu acho que sim, que me senti preparada, embora um dos casos fosse mais difícil do que o outro foi relativamente fácil.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Isso eu nunca senti dificuldades.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Foi de inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Tentava sempre integrá-los nas actividades do grupo. Quando eles não conseguiam acompanhar o grupo, utilizava estratégias diferenciadas para trabalhar com eles, como adaptação das actividades também para adaptar às suas necessidades.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Acho que não ia mudar grande coisa, porque as duas vezes correu bem.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, acho que eles têm muitos ganhos com essa inclusão, têm muitos benefícios em estarem com as crianças ditas normais.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

As escolas ainda não estão bem preparadas a nível físico para receber essas crianças, mas ao longo dos anos tem-se vindo a colmatar alguns obstáculos e algumas barreiras.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu penso que sim, os professores não tendo formação de base suficiente já procuram alguma formação, qualquer dificuldade procuram na net e hoje em dia já é muito fácil encontrar informação, mesmo que não seja oficial; há muitos livros; as pessoas podem sempre conversar umas com as outras, há sempre maneiras de esclarecer dúvidas. Acho que as pessoas e a sociedade já estão mais abertas...mas há sempre quem olhe de parte.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Se as pessoas têm algumas dificuldades, se calhar também vão evitar que aqueles casos lhes surjam na sala e isso não vai permitir que haja inclusão.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Claro... sem dúvida nenhuma, se não houver uma interacção muito boa entre o educador e a criança, vai dificultar de certeza. É provável que a criança não se sinta incluída.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sem dúvida nenhuma, porque... as duas vezes que tive crianças com trissomia 21, trabalhei sempre com a colega do ensino especial e foi muito bom. Falávamos sempre do que se estava a fazer na sala, que temas se estava a trabalhar para se trabalhar o mesmo tema na sala e no apoio, portanto, eu acho que essa cooperação foi uma mais valia para a criança.

Entrevista Educadora 29

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Não, não tive nenhuma.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Na formação inicial sinto que, realmente houve muita falha falava-se na inclusão, mas na teoria não tive nenhuma cadeira que me preparasse para isso.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, foi uma necessidade que eu senti, como já tinha tido crianças com necessidades especiais incluídas na sala, senti necessidade de procurar formações nesta área para me actualizar.

E quantas formações já frequentou e qual o numero de horas?

Umás três, foi uma semana cada uma, portanto, foi umas 25 horas.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foram muito ricas, porque precisamente depois dessas formações... pronto, vi com outros olhos as necessidades educativas especiais, a inclusão, tiraram-me algumas dúvidas e realmente após essas formações, senti-me um pouco mais preparada.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

É benéfico na formação inicial, quando há falta nos nossos cursos, e nos novos cursos acho que era benéfico haver uma formação específica nessa área.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Senti muitas dificuldades.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Isso, por acaso, não senti dificuldades.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Apesar de eu não ter tido formação base, e de eu ter que me actualizar muito e pesquisar muito, eu senti que houve inclusão, mas também com a ajuda da educadora de educação especial que apoiava a criança.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Costumava integrá-la sempre nas actividades do grupo. Quando ela não conseguia fazer as mesmas actividades do grupo, eu dava-lhe um apoio mais individualizado.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

A nível humano e de integração fazia da mesma maneira, porque acho que foi a minha formação pessoal. A nível de formação académica sinto que já me sentia mais preparada, porque ao longo da carreira, já fui tendo o cuidado de ter formação mais específica nessa área e com a experiência, já me sentiria mais preparada.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo perfeitamente. Acho que elas têm muita coisa a aprender integradas num grupo, é muito benéfico.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Nem todas as escolas estão preparadas a nível físico e acho que também o próprio sistema escolar não está preparado, porque o número de crianças por turma é muito elevado e não têm em consideração se a deficiência é leve, moderada ou grave, o número de crianças é sempre o mesmo numa sala e para chegar àquela criança era preciso uma redução da turma e vejo isso como uma grande barreira para a inclusão. A falta de pessoal auxiliar, às vezes a tempo inteiro nos casos de haver limitações graves e isso também é uma barreira.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Acho que a nível dos colegas de trabalho e dos pais das outras crianças, as pessoas já estão mais abertas. A nível das equipas de educação especial, dos apoios, acho que até estamos bem. Porque às vezes não conseguimos chegar a essas crianças e acho que já se sente mais apoio do que há uns anos atrás.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim... a pessoa se não tem formação e não está preparada vai dificultar a inclusão da criança na sala.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

A falta de interacção do educador vai dificultar a inclusão...completamente. Nós somos também o modelo para as outras crianças, interagir para a incluir e também, para conseguir que as outras crianças a recebam da mesma maneira.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, quando as coisas funcionam em equipa, é uma mais valia dentro desta área. O educador de educação especial ajudou-me a colmatar algumas dúvidas e algumas dificuldades em que não me sentia preparada.

Entrevista Educadora 30

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Tive uma disciplina que já não me recordo exactamente o nome, realmente houve uma abordagem a algumas necessidades educativas especiais.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Foi muito geral e não foi nada aprofundado em relação ao tema. Foi muito superficial e nem tivemos tempo de falar de planificações nem actividades que deveriam ser realizadas com essas crianças.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, frequentei uma acção de formação que foram 50 horas e foi em Necessidades Educativas especiais. Isso já foi depois de ter trabalhado com uma criança com necessidades especiais, de modo que... pronto serviu-me, talvez para orientação em situações futuras.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foi útil... mas seria bom se tivesse oportunidade de... num período de tempo imediato de pôr em prática, agora já passou algum tempo, já foi assim um bocado esquecido. Mas, na altura recordo-me que falamos em termos de actividades e da planificação que se podia fazer com essas crianças e é claro que me senti um pouco mais preparada e com alguma noção.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Talvez nas duas. Eu penso que é importante pronto... na formação inicial, porque é que nos prepara basicamente para exercer a profissão. E depois em termos de formação contínua há sempre... provavelmente não é, novas técnicas, novas formas de trabalhar, novas formas de actuar e que é sempre bom estarmos actualizados.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

É evidente que não, tendo em conta a formação de base que eu tinha, não estava preparada nem para essa problemática nem para outras. Tendo em conta que é dessa que estamos a falar, na altura fiquei um pouco sem saber como é que iria dirigir as minhas actividades atendendo às necessidades específicas. Senti um pouco de angústia, por não saber exactamente, que tipos de actividades eram mais indicadas para aquela criança, uma vez que ela devia ter algum acompanhamento por alguém especializado e não tinha.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

É assim, ela não tinha grande linguagem verbal... mas interagiu e percebia, compreendia quando se dizia “não” e quando se dizia o que se pretendia que ela fizesse.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

É assim, eu conseguia integrá-la em algumas actividades, não em todas, devido às limitações dela. Eu desenvolvi algumas práticas de inclusão, não talvez o ideal, mas dentro daquilo que eu tentei perceber, pronto... isso também tem haver com a sensibilidade das pessoas, eu penso que tive alguma sensibilidade em ter atenção aquilo que ela poderia fazer ou não e o que é que eu poderia fazer também para a ajudar, para que ela conseguisse algum desenvolvimento. Porque também não era fácil...pronto, devido aos seus problemas e também devido ao estar integrada num grupo tão grande, o tempo era sempre pouco para qualquer um deles e ainda mais para ela.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Além de ser incluída nalgumas actividades do grupo, também fazia outras actividades que eram dirigidas só para ela, até para estar só eu e ela a trabalharmos e ela estar a copiar aquilo que eu fazia.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

É assim, ah... é normal que com a prática, com o tempo de serviço, hoje possa disponibilizar outro tipo de actividades, outras técnicas que pudesse desenvolver com ela. Em todo o caso também teria haver com a profundidade da problemática, porque há

crianças que conseguem mais e outras conseguem menos e aquelas mais profundas são os casos mais complicados, aquelas que temos mais dificuldades em chegar a elas.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim, concordo. Acho que em termos de socialização tem tudo haver com a convivência com as outras crianças... elas são crianças na mesma, têm todo o direito de estar com as outras crianças, porque com o facto de serem diferentes, não... quer dizer que tenham de ser excluídas e acho que ganham elas e ganha o grupo em conviver com crianças com todo o tipo de deficiências.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

É assim... barreiras há sempre. Desde... o facto das turmas serem grandes muitas vezes, desde o facto, de não haver pessoal auxiliar, não haver apoios, em termos de cada vez mais devido a medidas economicistas, pensar-se que no que se gasta em termos económicos e não se pensar no bem-estar das crianças. Muitas vezes, nos dias da criança dizem-se pensar nas crianças mas, de facto, não estão a pensar nas crianças, é a pensar em muita coisa menos nas crianças. O facto do tempo ser muito pouco para se dedicar a essas crianças é mau, porque isso acaba por não ser uma inclusão, elas estão integradas, mas não estão incluídas. Para além disso, muitas escolas não têm condições para receber essas crianças porque, muitas vezes, não têm barreiras arquitectónicas, as casas de banho, às vezes não estão preparadas e não há pessoal suficiente para acompanhar essas crianças nos almoços, por exemplo.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Talvez haja uma maior abertura para aceitar a diferença e para aceitar... uma diversidade de pessoas, desde problemáticas até etnias e outras situações. O facto de haver essa abertura por parte de toda a comunidade, isso vai facilitar a inclusão.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim...eu penso que será um factor que não beneficia em nada, pelo contrário poderá, pronto... causar alguns entraves a que a inclusão aconteça.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, porque nesse caso se houver falta de interacção a criança vai sempre ficar de lado e... não sendo maltratada, acaba por ser um pouco negligenciada, é colocada de parte.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Acho que se houver uma relação de cooperação, acho que vai ser muito mais fácil em relação a essa criança e à sua integração no grupo e será facilitador, porque quando se trabalha em equipa é sempre muito mais fácil o trabalho quer par um, quer para outro.

Entrevista Educadora 31

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Não, não tive.

E com crianças com trissomia 21?

Também não tive.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Foi uma lacuna do curso e senti falta de uma disciplina nessa área, porque nós temos problemas e não sabemos, muitas vezes, como é que se supera algumas dificuldades que as crianças tenham. Ou vamos procurar, ou vamos ler, ou perguntamos a alguém do ensino especial, ou usamos o nosso bom senso.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Eu já tive uma.

E quantas horas teve essa formação?

Foi 25 horas.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foi útil, há sempre coisas que não sabíamos, ficamos mais atentas para algumas situações, que a partir dessa altura ficamos mais elucidadas e... pronto, sempre temos acessos a livros, a ideias como é que se faz como é que não se faz.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que sempre... tanto na formação inicial como na contínua. Ah... como na nossa formação inicial houve uma grande lacuna nos cursos, acho que agora as nossas formações deveriam ser mais viradas para as necessidades educativas especiais.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

É complicado trabalhar com uma criança com trissomia 21. Tive muitas dificuldades em trabalhar com ela, porque eu não sabia e continuo a não saber o que é que se faz com uma criança com trissomia 21.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Era uma criança muito sociável, a nível social não tinha problemas com ela.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu acho muito engraçado a inclusão e a integração, porque fala-se de inclusão, mas é muito bonito no papel, continua a ser muito bonito no papel. E nós profissionais tentamos fazer inclusão, mas é sempre complicado...temos o trabalho de fazer com que ela seja aceite, fique integrada no grupo, os miúdos aceitam e ajudam, pronto... por aí considera-se que haja inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Ela participava nas actividades do grupo, mas havia trabalho muito personalizado com ela, porque ela não trabalhava sozinha, tinha que ter apoio individualizado.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Sim, tentava fazer sempre melhor.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

A nível de material há lacunas, a nível de espaços há lacunas, a nível de jogos apropriados há lacunas, não há redução de turma, nem colocam mais uma educadora na sala, mas... muita coisa é superada, porque nós aprendemos há muito tempo a desenrascar e a fazer. Hoje em dia fala-se de inclusão, mas as escolas não se adaptaram à inclusão a nível de recreios, a nível de jogos, a nível de nada... há uns materiais pontuais que aparecem e nós utilizamos, mas é material que aparece pontualmente e, que às vezes, não é adaptado à idade ou à deficiência.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Já existem mais educadores e professores de educação especial do que há uns anos atrás, isso é uma grande ajuda. Acho que os pais e a escola já estão mais abertos.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Acho que não... toda a gente não teve formação e fez o melhor que sabia e que podia. É claro que se tivessem formação poderiam fazer melhor.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Pelo que eu sei, são crianças muito amorosas e dóceis e quando há uma empatia muito grande, consegue-se muita coisa com elas.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sem dúvida, quando o trabalho é em parceria ajuda muito, é muito bom.

Entrevista Educadora 32

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Não, não tive.

E com crianças com trissomia 21?

Nunca tive.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Muito fraca... realmente nesse aspecto foi.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Eu já tive uma, que agora não me recordo bem o nome.

E quantas horas tiveram essas formações?

Foi 5 dias, portanto, foi 25 horas, o normal.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Enriqueceu-me e ainda para mais quando não se teve na formação inicial. É sempre mais um achega, falou de algumas deficiências mas foi de um modo muito geral.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Talvez nas duas... pronto, na inicial para aqueles que vão iniciar já vêm com uma bagagem maior do que aquela que eu tinha. E a contínua para aqueles que não tiveram sempre têm a oportunidade de frequentar uma acção nessa área.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Não... andei perdida. Quando soube que ia ter um menino com trissomia 21, durante a interrupção lectiva do verão, tentei procurar na Internet, tentei encontrar estratégias... Quando comecei a trabalhar com ele fui conseguindo... mas foi difícil.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Eu interagia bem com ele, às vezes tinha as suas próprias teimosias, mas fui aprendendo como havia de lidar com ele, mas... se não se conseguia de uma forma, conseguia dar a volta de outra maneira. Nesse aspecto de relação quer entre pares quer com os adultos ele sempre foi uma criança que se conseguia relacionar.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu penso que havia as duas situações, algumas de inclusão quando eu fazia talvez uma diferenciação pedagógica. E integração, porque às vezes eu não conseguia que ele fizesse aquilo que os outros estavam a fazer, dentro dos seus limites, não é. Mas era difícil pô-lo a acompanhar o grupo, porque às vezes não estava motivado, não queria

fazer e eu deixava-o. Ele fazia uma coisa diferente daquilo que os outros estavam a fazer, como jogos, puzzles... Às vezes eu tinha mesmo dificuldade em chamá-lo para actividade do grupo e por fim, ele saía e ia fazer o que ele queria. Também é assim, uma pessoa sozinha na sala com muitas crianças ah...é difícil. Nas horas que ele tinha apoio com a educadora de educação especial fora da sala, eu fazia coisas diferentes no sentido de maior exigência com o resto do grupo.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Ele sentava-se sempre perto de mim e eu tentava que ele fizesse as coisas. Mas não havia assim muitas coisas diferenciadas... tinha dificuldades em arranjar estratégias para trabalhar com ele.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Se calhar agora com a prática tentava, realmente, de outra forma, porque a gente vai aprendendo e nunca faz da mesma forma, eu penso que não fazia igual.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim...eu acho que todas as crianças têm esse direito de se incluir nas salas. Mas acho que nós precisávamos ter um pouco mais de formação e material diferente, mas também temos que adaptar o que temos... mas acho que a formação é essencial. Concordo, mas se os educadores tivessem mais preparados para isso...porque torna-se difícil dar resposta.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Há falta de material, porque há falta de verbas. A falta de formação dos educadores também é uma barreira, porque se tivéssemos uma formação específica, nós podíamos fazer de outra forma. Agora quando a gente não sabe, vamos procurar e vamos experimentar e se nós soubéssemos que uma forma ia dar certo, íamos agir com outra segurança, não é.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu penso que as pessoas já estão mais abertas e aceitam muito bem e não há uma reacção negativa. Este ano uma sala do primeiro ano teve que vir para o rés-do-chão

para integrar um menino de cadeira de rodas, a escola arranja as suas próprias estratégias para facilitar a entrada dessas crianças.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

De um certo modo...isso é uma barreira, mas a gente ultrapassa, tem que ultrapassar.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, sim...porque se o educador não interagir bem com a criança não vai fazer nada com ela. E também se a criança não sentir que aquela pessoa não tem uma boa relação com ela ou não tenta, se calhar ainda faz mais birras e não acaba por se integrar. Agora, eu penso que se o educador estiver aberto e tentar compreender e interagir e relacionar-se com ele vai ser mais fácil.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, eu acho que essa cooperação é fundamental, ajuda muito, sem dúvida. Porque eles têm a especialização e nós trabalhamos em parceria, a planificação é de acordo com aquilo que nós estamos a trabalhar na sala e, pronto vem facilitar. Também trabalha de acordo com as dificuldades que ele tem e, pronto funciona.

Entrevista Educadora 33

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Houve uma disciplina, que era Saúde e que nós abordamos temas como a trissomia e outros casos que poderiam surgir na escola, mas não era uma disciplina exclusivamente para tratar deste tipo de formação, e não foi nada aprofundado, foi muito genérica.

E com crianças com trissomia 21?

Não tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Da minha formação inicial, foram conteúdos muito superficiais e pouco aprofundados, que não permitiriam com base naquilo que tive, poder vir a trabalhar com esse tipo de crianças, foi insuficiente.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

A minha opinião sempre foi essa, a de que este tipo de crianças aparece muito frequentemente nas turmas, mas para que este tipo de inclusão exista, eu penso que é necessário que... eu penso que a própria Direcção Regional da Educação e o próprio Ministério da Educação passa a mensagem de que é preciso fazer um trabalho de inclusão destas crianças nas turmas normais, logo, também deveriam pensar que a nível de formação seria benéfico aprofundarem conteúdos ao nível da formação contínua.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu penso que logo na formação inicial seria importante haver duas ou uma disciplina que trabalhasse de uma forma mais aprofundada este tipo de situações, porque também quando o educador acaba o seu curso e se confronta com crianças com este tipo de deficiência, esteja apto a pelo menos iniciar algum trabalho com elas, independentemente do trabalho posterior de investigação pessoal ou de aprofundamento pessoal que se faça sobre algum dos casos. A formação contínua seria sempre depois um complemento, porque também consoante os casos que nos vão aparecendo, depois já conseguíamos fazer uma triagem das situações mais específicas que nos interessam particularmente, e a formação contínua seria mais direccionada por opção nossa, para uma ou outra área consoante aquilo que nós sentíssemos mais dificuldades. Portanto, na formação inicial muito importante, mais mérito, mais geral, mais aprofundada do que estava na minha altura. Formação contínua, mais específica indo ao encontro das dificuldades de cada um dos educadores.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Não, não, não. Devido à minha formação que abordou muito superficialmente estes temas e este tipo de deficiências, senti-me muito desamparado e tive que fazer um

grande esforço pessoal junto dos colegas especializados para poder fazer um trabalho minimamente aceitável com a criança.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Na sequência da dificuldade que eu tive na formação inicial teve que haver uma adaptação e senti... não vale a pena estar a fugir, senti dificuldade em integrar-me e em arranjar suportes para que essa criança pudesse... A nível afectivo a interacção com a criança não foi difícil, houve até um bom entendimento com a criança. Mas na parte técnica é que houve essa grande dificuldade que eu tive e depois tive que socorrer-me junto de pessoas mais preparadas para me darem uma ajudinha.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

A nível de integração foi fácil, o grupo recebeu muito bem essa criança e ajudava bastante. A nível de inclusão, houve materiais específicos e menos específicos para trabalhar com a criança. Teve que haver essa pesquisa e esse trabalho, no sentido de criar algumas actividades específicas para a criança, mas ao mesmo tempo, também o cuidado de integrar a criança, fazer um trabalho dentro da mesma temática, fazer um trabalho que fosse geral mas adaptado à criança em si.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Conseguia integrá-la nas actividades do grupo, mas sempre que era possível diferenciava estratégias específicas para reforçar aquilo que estava a ser trabalhado.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Ah sim... com certeza que sim! Muita coisa que com a experiência e com colegas que eu assisti e com algumas pesquisas que fiz entretanto, com certeza que haviam muitas coisas diferentes, até porque a educação está sempre em mutação, e haveria coisas que iria mudar.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo. Penso que é muito importante fazer inclusão, mas tendo sempre em atenção que são turmas que o Ministério deveria ter em atenção à sua dimensão para que também o trabalho possa ser mais individualizado, mais personalizado e criar grupos

que também facilitem essa integração das crianças, porque senão é utópico estarmos a trabalhar com grupos de 25 ou 26 crianças e mais uma e, depois sem apoios.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Portanto, o número de crianças é muito elevado por turma, deveria haver redução de turma e, também deveria haver apoio de uma técnica ou uma auxiliar pelo menos parte do dia, para ajudar nas actividades dessa criança. A nível de espaços físicos, existem ainda barreiras arquitectónicas, os espaços também deveriam ser mais apropriados, porque não existem espaços adaptados, por exemplo, para a higiene dessas crianças. A inclusão é muito bonita no papel, mas na realidade não é assim, há sempre reticências em adaptar a escola para estes aspectos que acabei de referir.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

O que eu noto é que há cada vez menos preconceitos, mas ainda estamos muito longe do ideal.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Não sei se poderemos dizer que dificulta, porque nós tentamos sempre adaptar e fazer sempre um esforço para que a inclusão seja efectuada, mas poderá, eventualmente, existirem esses constrangimentos.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Ah... sem dúvida! Se não houver essa comunicação está comprometido logo todo o ensino da criança. Acho que a parte dos afectos é a principal coisa a estabelecer primeiro e, depois então trabalhar as outras situações mais específicas para que a criança tenha sucesso, mas a parte afectiva é primordial.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, eu penso que é fundamental. São pessoas que estão formadas, e que esse trabalho conjunto permite seja uma mais valia para essas crianças.

Entrevista Educadora 34

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive uma disciplina que era Necessidades Educativas especiais.

E com crianças com trissomia 21?

Não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Não, pronto...porque foi só uma disciplina e falavam de algumas deficiências mas de uma forma muito vaga, fiquei com algumas luzes, mas muito pouco.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não, não.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Eu acho que é útil, já que durante o curso a formação foi muito vaga. Seria importante ter formação contínua para preparar as educadoras para receberem crianças com NEE, porque realmente eu sinto dificuldades em lidar com essas crianças porque não tive muita formação, principalmente, em preparar o trabalho em específico para aquela criança, é a área onde eu sinto mais dificuldade.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu julgo que em ambas seria importante, na formação inicial e na contínua, até porque vão surgindo sempre dúvidas e pronto... seria importante para uma partilha de experiências.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Principalmente a minha maior dificuldade foi na preparação individual para aquela criança atendendo às suas características, ...tinha um sentimento de insegurança.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Em relação à interacção, pronto, não havia grandes dificuldades, eu interagia bem com a criança.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Em relação à inclusão da criança no grupo era um bocadinho complicado, porque era difícil adequar as actividades do restante grupo para aquela criança. Senti muita falta de formação para adequar as actividades às dificuldades da criança.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Surgiam certas dificuldades, porque... lá está, é sempre a mesma base, é a falta de formação, pronto acabamos sempre por ir aprendendo um pouco no dia a dia, mas pronto, falta sempre formação e, por isso sentia muitas dificuldades em saber que estratégias trabalhar com aquela criança.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Sim, mudaria muitas coisas, mas se calhar, seria importante eu ter alguma formação antes, uma base, alguma formação contínua, alguma pós-graduação, alguma coisa que me ajudasse a fazer alguma coisa diferente.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim, sim. Eu acho que é importante para a própria criança que se sente integrada na turma e posteriormente, será melhor integrada na sociedade e, para o restante grupo também é muito importante para aprender a lidar com a diferença.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu julgo que uma das barreiras é a falta de formação dos educadores, outra... são as instalações das escolas que, por vezes, não estão bem adequadas a essas crianças.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu julgo que, realmente, nota-se uma certa melhoria. As pessoas já estão mais atentas, mais abertas à inclusão, apesar disso, julgo que ainda há muita coisa a fazer para se viver numa verdadeira inclusão.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, sem dúvida, mesmo que não seja propositado, não acredito que seja propositado, mas a falta de formação, o não saber como agir e que estratégias utilizar, claro que deverá dificultar a inclusão da criança no grupo.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, realmente a falta de interacção por parte do educador com essa criança, julgo que deve dificultar, até porque as outras crianças ao verem o modelo do educador, vão seguir esse mesmo modelo, ou seja, se o educador não for o primeiro a interagir com essa criança, os alunos terão mais dificuldade em fazê-lo e a criança não terá uma inclusão tão verdadeira, nesse caso.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, sim, eu acho que essa cooperação é muito importante, porque para já são dois professores que conhecem partes diferentes da criança e que se podem ajudar mutuamente na preparação do trabalho a ter. Outra coisa que eu acho também que é fundamental é pelo facto, dos educadores ao não terem formação nessa área poderem pedir uma ajuda, certas estratégias e certas formas de agir ao educador de educação especial, que poderá ajudar no trabalho de inclusão da criança.

Entrevista Educadora 35

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Tive uma disciplina de um semestre de Necessidades Educativas Especiais.

E com crianças com trissomia 21?

Não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Foi uma disciplina só de um semestre, foi muito vago. Falamos acerca de várias necessidades educativas, mas não aprofundamos nenhuma em especial, por isso, foi uma formação muito vaga.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não, nenhuma.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Eu acho muito útil haver formação contínua nessa área, para nos preparar para lidar e desenvolver práticas o mais adequadas possível com crianças com NEE. Não é só haver legislação que permita integrar essas crianças num grupo, é necessário dar formação aos docentes para que saibam trabalhar com essas crianças.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Em ambas, tanto na inicial... porque é um ponto de partida para a nossa profissão e também na contínua, porque permite responder a dúvidas que vão surgindo ao longo da nossa profissão.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Ah... não me senti preparada, porque tinha aquela lacuna ao nível da formação inicial. Quando tive o segundo caso de trissomia 21 estava um pouco mais à vontade, mas há sempre aquelas dificuldades ao nível das estratégias, da adequação das actividades... sentia muita insegurança.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

A nível da interacção tive sempre um bom relacionamento e interagia bem com essas crianças.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Eu penso que em alguns momentos, foi só se integração, mas quando conseguia integrar a criança nas actividades dos outros era de inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Tive muitas dificuldades em arranjar estratégias específicas para incluir a criança nas actividades do restante grupo.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Sim, evidentemente que mudaria. Mas também é preciso aquela formação inicial para saber responder às necessidades da criança.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Sim concordo, mas se houver as condições necessárias tanto a nível de recursos humanos, recurso materiais, recursos físicos, que são tão importantes para essas crianças.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Hoje em dia ainda existem algumas barreiras, já não são tantas como havia inicialmente, mas ainda existem muitas barreiras tanto a nível de recursos humanos, a nível de recursos materiais, a nível das condições físicas das escolas, e também a nível da falta de formação inicial dos educadores acho que a principal barreira é esta.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Sim, considero que existem factores facilitadores, a própria sociedade já tem uma mente mais aberta para a aceitação das diferenças dessas crianças, as próprias crianças da escola já têm uma maior interacção com essas crianças na escola. Os próprios pais também já se sentem mais à vontade em colocar os filhos na escola e os pais das outras crianças já não as colocam de parte.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim e bastante. O educador que não tem formação inicial ou mesmo formação contínua, tem dificuldade em adequar as estratégias a estas crianças, tem dificuldade em arranjar as actividades para estas crianças. Existem vários obstáculos para lidar com esse tipo de crianças.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, porque se o educador é o próprio que rejeita ou que põe de parte a criança com trissomia 21, as restantes crianças ao verem o comportamento do educador vão tentar

imitá-lo, vão perceber se aquela criança não é querida pelo educador, também não vai ser querida pelas restantes crianças da sala.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, porque o educador de educação especial tem uma formação mais abrangente do que o educador titular de turma e sempre se complementam um ao outro, e se o titular de turma tiver dificuldades pode recorrer ao de educação especial para tirar dúvidas, este vai servir de apoio.

Entrevista Educadora 36

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Tive Metodologia de Investigação.

E com crianças com trissomia 21?

Não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Era só mesmo uma abordagem geral, nunca houve nada muito específico.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, já frequentei duas.

E o número de horas?

Foram 25 horas, uma semana.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Falavam um pouquinho de todas as deficiências, foi uma coisa muito vaga, não me preparou o suficiente, sai de lá como se soubesse aquilo desde a universidade, não evolui muito.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Principalmente na formação contínua. Normalmente os alunos quando tiram a licenciatura têm uma abordagem geral e depois a formação contínua, quando vão para o terreno acabam por não ter nada palpável para poder recorrer. São situações que eu acho que acontecem e se nós formos ter uma formação contínua vai-nos preparando e vai-nos refrescando algumas coisas que se calhar estavam na memória. Serve de um auxílio, de um apoio para as coisas que podem acontecer.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Não... para ser sincera não me sinto preparada, porque para já é uma criança que requer algum cuidado, alguma atenção e nós não temos essa visão do que é uma criança com trissomia 21 numa sala com mais outras crianças. Há uma insegurança total cada dia que passa e ficamos na expectativa do que é que vamos fazer com ela, se o que estamos a fazer é o mais adequado, se não é, será que estamos a ir ao encontro da criança ou se estamos a ir de encontro com aquilo que nós queremos e não com aquilo que a criança está à espera ou que precisa de ser desenvolvida... e é uma insegurança para nós, principalmente para mim que eu sinto que não tive nenhuma preparação. Tive que fazer uma pesquisa através da Internet e normalmente as pesquisas que nós fazemos é sempre de forma geral e tentamos perceber o que é que se pode adquirir dali para adequar à criança, porque a informação é muito vaga, nunca é específica para cada criança com problemática e vamos aprendendo no dia-a-dia o que é que vamos fazer com a criança.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

No início houve muita dificuldade em haver essa interacção, porque eu própria nem sabia como é que havia de abordar essa criança e como me relacionar com ela. Depois as interacções foram-se desenvolvendo, cada vez mais bastava fazer uma actividade com ela que a interacção dela era diferente, já não era só aquela afectividade, já respondia de outra forma... vai-se progredindo as interacções.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Tenho muitas dificuldades em inclui-la no grupo.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Normalmente quando temos uma criança com problemática na sala, nós tentamos sempre desenvolver estratégias para o grupo todo e inclui-la e integrá-las nas actividades. É claro que é um bocadinho complicado, porque a aprendizagem dessas crianças com problemáticas acabam por condicionar um pouco a aprendizagem dos outros alunos. As crianças acabam por ser parte integrantes, estão lá... ouvem às vezes aquilo que nós estamos a dizer ou que as outras crianças estão a praticar a nível da actividade e fazem mínimas coisas ou até participam fisicamente, o que é um bocadinho complicado estar com o grupo todo e ter uma criança que em certos temas que são mais abstractos ela não conseguir acompanhar. Senti muitas dificuldades em inclui-la nas actividades e em arranjar actividades adaptadas à problemática dela.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Sim, há certas coisas que se nós olhássemos para trás iríamos modificar e é sempre uma preparação e uma aprendizagem todos os dias que nós temos, e que se pudéssemos voltar atrás e reformular é claro que reformularia muita coisa.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, para já a escola é universal a todos e é social, todos devemos usufruir do ensino-aprendizagem, quer tenhamos problemáticas ou não, e incluir crianças com problemáticas é sempre bom, porque nós fazemos parte integrante do processo de aprendizagem de toda a vida, porque a escola é praticamente a vida de uma criança... e acho que sim, que devem ser incluídas.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Sim, ainda hoje existem muitas barreiras. Quer sejam falta recursos físicos da escola, a falta de recursos humanos.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Mais ou menos... sim, já existem alguns facilitadores. Os pais já estão mais despertos, acabam por ter uma mentalidade mais aberta, porque já se fala mais nisso a nível da comunidade, a própria escola já está mais aberta, os próprios docentes, as próprias crianças também já estão mais abertas a esse tipo de inclusão, porque cada vez mais é o nosso dia-a-dia, cada vez mais os vêm lá incluídos, quer sejam noutras turmas, quer

seja na própria sala, eles convivem na própria escola e já começam a habituar-se à própria presença, já começa a ser normal e nunca há desconfianças, nem exclusões.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

A falta de formação dos educadores acaba por condicionar um pouco a inclusão dessas crianças pelo facto deles não terem formação nessa área.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Acho que a falta de interacção por parte dos educadores de infância com estas crianças com problemática, acaba por excluí-las, colocá-las de parte, acaba por colocá-las ali no seu mundinho e não retirá-las nem integrá-las mais para fazer actividades de relacionamento, de interacção.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, porque o facto dos dois trabalharem em parceria, acaba por colmatar algumas dificuldades, quer para uma parte, quer para outra e quando há um trabalho em equipa é sempre melhor, porque trabalhamos para o bem-estar dessas crianças.

Entrevista Educadora 37

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Sim, tive uma disciplina que era mesmo Necessidades Educativas Especiais.

E com crianças com trissomia 21?

Nunca tive.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Os conteúdos foram abordados de maneira mais geral, abordamos as várias deficiências, mas não foi muito aprofundado. Considero que a minha formação inicial nesse aspecto foi muito fraca, sai da Universidade sem essa preparação depois, muitas vezes, no terreno acabamos por precisar e não temos essa preparação que era tanto precisa.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Só frequentei uma.

E o número de horas?

Foram 25 horas.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Essa formação foi muito vaga, não especificou nenhuma problemática. Acho que é fundamental haver mais formação contínua nessa área.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Tanto numa como na outra. Acho que tanto numa como na outra é importante... acho que estamos sempre a aprender. Na inicial acho que é importante e na formação contínua também, porque sempre surgem situações novas e sempre surgem crianças com necessidades educativas especiais e estarmos sempre a aprender é uma mais valia.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Na verdade não me senti preparada...porque senti muita insegurança.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Nesse aspecto não tive dificuldades, comunicamos bem.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

É mais de integração, porque ela tem muitas dificuldades em acompanhar o grupo. Só em algumas actividades é que é possível incluir.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Sim, sim, simplificamos as actividades para ela, mas sempre relacionada com o tema que os outros estão a trabalhar.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Se calhar mudaria, porque vamos sempre aprendendo e melhorando o trabalho.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, eu acho que só têm a beneficiar, porque as crianças aprendem muito umas com as outras.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Existem ainda barreiras que são mais a nível da falta de formação do pessoal docente e falta de formação não docente e também a nível falta de recursos materiais.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Em relação a isso, acho que os profissionais e a sociedade já estão mais abertos e já há uma maior aceitação.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Concordo plenamente que isso é um entrave, um educador que não está preparado sente dificuldade e insegurança e não sente aquele a vontade e aquela experiência que pode facilitar a aprendizagem da criança e o seu trabalho.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Sim, sim, sim, a falta de interacção também prejudica. É muito mais fácil quando se cria laços afectivos, o trabalho corre lindamente e a inclusão e a aprendizagem, é muito mais facilitado, acho que isso é fundamental.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Ah, sim... sem dúvida. Porque só faz sentido se o trabalho do docente do núcleo de educação especial e o docente titular for um trabalho conjunto, só assim é que se pode desenvolver um trabalho que seja o melhor para aquela criança. Isso é uma das coisas mais importantes é trabalhar em conjunto para a mesma criança, a experiência, os conhecimentos e o partilhar estratégias e actividades sempre nos podem enriquecer a nível profissional.

Entrevista Educadora 38

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Tive uma disciplina que se chamava Necessidades Educativas Especiais, durante um semestre.

E com crianças com trissomia 21?

Não, não.

Considera que os conteúdos abordados nessa disciplina contribuíram de modo significativo para a sua formação nessa área?

Não, foram abordadas algumas deficiências de uma maneira muito pouco aprofundada e foram feitas observações a uma escola com crianças com NEE durante três semanas.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Nunca frequentei, porque nunca sou seleccionada.

Qual a sua opinião sobre o contributo da formação contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

A formação contínua nessa área seria muito útil, uma vez que, a formação inicial na maioria dos casos não prepara o suficiente. Assim, como hoje em dia as crianças com NEE estão incluídas nas salas de jardim de infância, é essencial que os educadores de infância frequentem formações para tenham formação específica para intervir adequadamente com as várias deficiências.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Nas duas. Na inicial, para preparar para a futura prática profissional. E na contínua, para ir aprofundando certas temáticas, esclarecendo dúvidas, estratégias de trabalho e actualizando os educadores.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Não me senti preparada. Não sabia o que havia de fazer com a criança, sentia muita insegurança e tinha muitas dúvidas. Havia um sentimento de frustração e angústia de

querer fazer e não conseguir ou não saber se estava a fazer bem ou mal, de querer inclui-la em todas as actividades e não conseguir.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Não tive dificuldades em interagir com ela.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

De inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Tinha muitas dificuldades em diferenciar estratégias para aquela criança, porque não sabia quais eram as mais adequadas.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Sim, sem dúvida. Com a experiência e aprendizagens adquiridas, já estou mais desperta para aplicar novos conhecimentos e práticas com essas crianças.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Concordo, porque essas crianças ao estarem incluídas num grupo têm as outras crianças para servir de modelo e acho que aprendem muito com os outros.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Sim, ainda hoje existem muitas barreiras. A falta de formação dos auxiliares de educação também é uma barreira, porque eles também passam muito tempo com essas crianças e precisam de saber como lidar com elas. Há também falta de recursos humanos, nomeadamente professores de educação especial, há falta de recursos materiais, há falta de recursos financeiros para criar as condições necessárias à inclusão. As turmas são muito grandes e o educador não tem tempo para dar atenção e apoio individualizado à criança com trissomia 21, o que constitui um entrave para a verdadeira inclusão.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

A legislação é o grande facilitador da inclusão, pois prevê que todas as crianças sejam incluídas no sistema escolar. A sociedade, os pais das outras crianças e a comunidade educativa já estão mais despertos para aceitar essas crianças nas escolas.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

A falta de formação dos educadores inicial ou contínua é uma das barreiras que condiciona muito o processo de inclusão dessas crianças. Porque se o educador não está preparado para desenvolver práticas adequadas com essas crianças, é lógico que o processo de inclusão não se está a desenvolver na sua totalidade, e vai prejudicar muito a criança.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

A falta de interacção do educador com essas crianças constitui também uma barreira, faz com que elas fiquem de parte no grupo e se sintam excluídas. As outras crianças vão imitar o comportamento do educador e em vez de interagirem afastam-se também da criança e deste modo, deixa de haver inclusão.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, pois o trabalho em parceria só traz vantagens para a criança. Estes dois profissionais ao trabalharem as mesmas temáticas e competências proporcionam maior desenvolvimento para a criança. O docente de educação especial serve de apoio e suporte para o educador titular e a troca de experiências entre ambos, só traz benefícios para a criança o que leva a uma melhor inclusão.

Entrevista Educadora 39

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Não, nenhuma.

E com crianças com trissomia 21?

Não.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Gostaria de ter tido formação nessa área, porque hoje me dia as crianças estão incluídas nas escolas e antigamente isso não acontecia, porque essas crianças estavam nas escolas próprias para elas. Agora temos que estar preparadas para qualquer deficiência que nos entre pela porta dentro e acho que a minha formação inicial não me preparou para isso, foi muito pobre, pois não tive nenhuma disciplina de educação especial.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Já tive uma, e foi necessidade minha, porque tive uma criança com NEE e não sabia bem o que fazer, então foi para me enriquecer.

E o número de horas?

Foi uma semana, foi 25 horas.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foi enriquecedora, porque abordamos diversas temáticas e sai de lá mais rica e com material, e quando cheguei à sala consegui transpor para a actividade diária.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Ah...nas duas. Nas duas, porque hoje em dia com a inclusão, tanto a inicial como a contínua é necessário que realmente haja formação nesta área.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

Não...não me senti preparada e ando a aprender comigo ou com a educadora de educação especial. Nos tempos em que a criança está na sala eu não me sinto preparada, as condições da sala e da própria escola não são as melhores para receber uma criança dessas que anda de cadeira de rodas e nem sequer uma rampa existe. O próprio material que deve ser adequado a crianças com este problema não existe aqui e pronto... sinto-me, muitas vezes, à deriva quando estou com essa criança. Sinto-me muito insegura, será que estou a fazer certo, será que não estou a fazer certo e depois há a situação de que é um grupo de 20 crianças, eu não posso estar só com um e depois o que é que faz com os outros 19... é muito difícil.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Ah... sentia muitas dificuldades, porque ele quase não interagia nem com as crianças, nem comigo, não olhava para nós... Agora com o passar do tempo, já é diferente, eu também já me sinto um bocadinho mais segura, mas nada... nada que eu possa dizer que já me sinto preparada para lidar com ele... não.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

É apenas de integração.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Integrá-lo nas actividades do grupo é muito difícil, tenho muitas dificuldades em arranjar estratégias para trabalhar com ele. Mas ele está mais aqui para a socialização e para interagir com as outras crianças e para as outras crianças interagirem com ele.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Pois, se calhar agora estou um bocadinho mais desperta e tentava mudar a minha intervenção. Mas isso não invalida a falta de formação que eu tenho nessa área, para mim isso é sempre uma barreira.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Ah...para ser sincera, não concordo muito. Não concordo, porque...esta criança necessitava de estar um dia inteiro com condições físicas e humanas que pudesse responder às suas necessidades, aqui não temos nem humanas nem físicas. Eu não tenho conhecimentos suficientes para responder àquilo que ele realmente necessita e a educadora de educação especial vem cá muito pouco tempo e em relação a material também não é abundante. Por isso, eu acho que essas crianças deveriam estar em locais como antes existiam, que estavam preparados para eles e com mais aptidões, porque aqui eu acho que não se consegue fazer muito. A inclusão é muito bonita, mas na prática as coisas não são como na teoria, é muito bonito dizer, dizer... mas e o fazer?!

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Existem muitas barreiras, para que a inclusão seja na sua totalidade satisfeita. As condições físicas da escola não são as melhores, não existe material adequado, há falta

de recursos humanos, as turmas são muito grandes e não dá para dar atenção a essas crianças. A falta de formação dos educadores também é um entrave muito grande, porque não me sinto com conhecimentos para trabalhar com essas crianças. A sociedade também ainda olha para estas crianças de forma diferente.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

A legislação é um dos facilitadores da inclusão, pois permite a entrada de todos os alunos com NEE na escola.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

A falta de formação do educador vai dificultar a inclusão, porque uma pessoa que não tem conhecimentos nem formação fica sempre insegura naquilo que vai fazer ou dizer, não sabendo se está a fazer bem ou mal.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Um educador que não consegue relacionar-se e interagir com a criança, acho que é frustrante para o educador e para a própria criança que não se vai sentir integrada no grupo. Eu, por vezes, saio daqui frustrada, porque penso o que é que este menino está a fazer aqui se eu não consigo fazer nada com ele e, por outro lado, saio felicíssima com o trabalho dos outros, porque estou preparada para trabalhar com eles...agora com meninos com NEE não estou.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim... porque eles são o elo de ligação entre essas crianças e o educador titular, porque tal como eu muita gente não tem formação na área da deficiência. Servem também como um apoio, se não tivéssemos esse apoio era pior.

Entrevista Educadora 40

Na sua formação inicial, teve alguma disciplina que abordasse conteúdos relacionados com a Educação Especial?

Não, não tive nenhuma.

E com crianças com trissomia 21?

Não.

Então como considera a formação inicial que teve no âmbito das necessidades educativas especiais?

Não me preparou nada...foi uma falha do curso.

Desde que começou a leccionar, frequentou acções de formação contínua no âmbito da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Já frequentei três.

E o número de horas?

Foi uma semana, foi 25 horas.

Em que medida a formação contínua que recebeu foi útil ou contribuiu para o desenvolvimento de práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas especiais na sala de jardim de infância?

Foram muito abrangentes, não aprofundou as várias deficiências, nem as suas características.

Na sua opinião considera que deverá haver mais formação em necessidades educativas especiais, na formação inicial ou na formação contínua?

Eu acho que é essencial na formação inicial, é muito necessário. Na formação contínua também é muito importante, mas acho que tem que se especificar uma determinada área, centrar e aprofundar uma determinada deficiência e desenvolvê-la, porque é sempre tudo muito vago e abrangente e ficamos mais ou menos na mesma.

Sentiu-se preparada para receber na sua turma uma criança com Trissomia 21 e dar resposta adequada às suas necessidades?

É assim, eu não me senti preparada, porque não tinha formação nenhuma, mas não me dei nada mal. Sinto-me incompetente relativamente a estratégias específicas para trabalhar com essas crianças.

Costumava estabelecer relações de interacção com essa criança ou revelava dificuldade em interagir com ela?

Em termos interactivos não tive dificuldades.

Considera que desenvolveu práticas de inclusão com essa criança ou apenas de integração?

Foi de inclusão.

E costumava estabelecer práticas ou estratégias adequadas para a problemática dessa criança?

Eu procurava por experiência e intuição própria encontrar estratégias para trabalhar com essa criança, tentava adaptar as actividades.

Se tivesse novamente uma criança com Trissomia 21 na sua turma, mudaria alguma coisa na sua intervenção?

Ah, sem dúvida. Já aprendi muito mais, já ouvi muito mais, já troquei experiências com outras colegas a nível de estratégias, materiais. O leque de experiência e de recursos é de tal ordem e, que sabendo fazer bem uma selecção, eu penso que estarei muito mais bem preparada... a maturidade profissional também se inclui aqui.

Concorda com a inclusão de crianças com Trissomia 21 incluídas nas salas de jardim de infância?

Eu concordo plenamente, há certos tipos de deficiências que eu discordo, mas com esta não vejo qualquer tipo de entrave. Temos que ver que é um cidadão deste mundo do qual eu pertenço, que tem os mesmos direitos e que eu devo ter o dever de fazer com que ele se integre numa sociedade da qual eu pertenço.

No seu ponto de vista, considera que existem barreiras que se opõem à inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

É assim... eu acho que a primeira barreira são os próprios pais da criança. Os pais primeiro têm de aceitar e têm que pensar que o futuro do seu filho é de integração e o primeiro trabalho que tem que ser feito é com os pais, os quais têm que pensar naquilo que querem para o seu filho. Os próprios pais têm que acreditar mais nos seus filhos e nas possibilidades deles e naquilo que são capazes, e no próprio tratamento deles, não chamar de coitadinhos, devem ser tratados de modo igual aos outros.

Considera que existem factores facilitadores da inclusão de crianças com Trissomia 21 nas salas de jardim de infância?

Eu acho que a própria postura do educador e do professor já mudou muito e isso vai facilitar muito a inclusão.

Considera que a falta de formação dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Eu tenho muitas dúvidas que a inclusão de um aluno dependa da formação do educador, pode ajudar o aluno... eu acho que é fundamental ter formação, mas também a maternidade é uma coisa tão bonita e não se tira nenhum curso para ser mãe, é claro que também não necessitarei de tirar um curso para ter um aluno. É claro que se tivesse

apoio técnico devido eu acho que me sentiria muito mais confiante na minha acção educativa, disso eu não tenho dúvidas.

Considera que a falta de interacção dos educadores de infância dificulta o processo de inclusão das crianças com Trissomia 21 na sala de jardim de infância?

Ah... é assim...eu acho que se não tiver uma formação específica, se não for a minha área específica, claro que eu terei dificuldades. Mas acho também que terei capacidade se tiver algum medo, algum receio, alguma coisa menos boa, eu acho que vou tentar arranjar um meio-termo para interagir. Eu acho que não será a minha falta de formação que vai dificultar essa interacção... eu creio.

Considera o trabalho desenvolvido em cooperação com o educador/professor de educação especial promotor de inclusão?

Sim, não tenho dúvidas disso. O docente de educação especial deve ouvir muito bem o docente titular de turma, porque é ele que está todo o dia com a criança. Mas o trabalho em equipa é fundamental.