



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

O Papel do Educador de Infância na Inclusão de
Crianças com Síndrome de Down no Jardim de
Infância

Maria Susana Afonso Fernandes Ataíde

Lisboa, fevereiro de 2016

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

O Papel do Educador de Infância na Inclusão de
Crianças com Síndrome de Down no Jardim de
Infância

Maria susana Afonso Fernandes Ataíde

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação da: Professora Doutora Cristina Saraiva.

Lisboa, fevereiro de 2016

Resumo

Este trabalho de investigação resulta de uma preocupação pessoal e profissional (atendendo que sou educadora de infância), assim como as dificuldades de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no jardim de infância, e o papel do educador na inclusão da criança com Síndrome de Down no pré-escolar.

Considerou-se pertinente trabalhar esta temática, dado que se encontra cada vez mais crianças com necessidades educativas especiais integradas nas turmas regulares, incluindo as crianças portadoras com Síndrome de Down.

A entrada da criança no ensino pré-escolar possibilita o início do seu processo de socialização e individualização, uma participação ativa dos pais contribui de forma positiva para o desenvolvimento da criança.

A intervenção precoce é fundamental uma vez que esta é a forma de estimular o mais cedo possível, as crianças com necessidades educativas especiais, através de atividades diversificadas que lhes são dirigidas e que servem de orientação e apoio aos pais.

Os educadores precisam de estar conscientes da sua importância bem como das funções que desempenham, devem ainda conhecer as limitações que estas crianças enfrentam para lhes proporcionar uma educação adequada à sua problemática

As novas tecnologias, as adaptações curriculares e o Currículo Específico Individual, vão permitir um acompanhamento mais diferenciado e adaptado à realidade destes alunos.

Palavras-chave: pré-escolar; família; Síndrome de Down; crianças; educadores; intervenção precoce.

Abstract

This research work is the result of a personal and professional concern (given I'm a kindergarten teacher), as well as of the inclusion of children with special educational needs in kindergartens, and of the role of the kindergarten teacher in the inclusion of children with Down syndrome in the pre-school education.

It was considered appropriate to work this issue due to the growing number of children with special educational needs that are being integrated into regular classes, including children with Down syndrome.

The entry of the child in the pre-school education allows the beginning of his process of socialization and individualization, and the active participation of the parents also contributes positively to the development of the child.

Early intervention is critical since this is the way to stimulate as soon as possible the children with special educational needs, through diverse activities that are addressed to them and that also serve to guide and support the parents.

The kindergarten teachers need to be aware of their importance, of the roles they play and know the limitations that these children face in order to provide them with education suited to their problems.

The new technologies, the curriculum adaptations and the Specific Individual Curriculum will allow a monitoring more differentiated and adapted to the reality of these students.

Keywords: pre-school; family; Down Syndrome; children; kindergarten teachers, early intervention.

Dedicatória

Ao meu marido, a quem eu amo muito, sempre me apoiou, ajudou e incentivou a desenvolver e a concluir mais uma etapa da minha formação.

Aos meus filhos Tomás e Catarina, a quem peço desculpas pelas vezes que me chamaram para brincar e eu não fui, pela falta de paciência e atenção que merecem e por vezes não lhe dei.

Agradecimentos

Gostaria de começar por agradecer à Professora Doutora Cristina Saraiva pela orientação e disponibilidade para a realização desta dissertação.

Agradeço também a todas as pessoas que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Por fim quero também agradecer à minha família (principalmente ao meu marido, aos meus filhos e ao meu pai) que me apoiou ao longo esta etapa. A todos o meu muito obrigado.

Abreviaturas

APPCDM- Associação Portuguesa dos Amigos do Deficiente Mental

APPT21 – Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21

APTP – Associação Portuguesa de Trissomia do Porto

CIF – CJ- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde de Crianças e Jovens

CPCJ- Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

DI- Deficiência Intelectual

DL – Decreto de lei

EAM – Experiência de Aprendizagem Mediatizada

ECAE – Equipas de Coordenação de Apoio Educativo

EE – Educação Especial

ELI – Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância

EP – Estimulação Precoce

IPI – Intervenção Precoce na Infância

MCE – Modificabilidade Cognitiva Estrutural

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NACJR – Núcleos de Apoio às Crianças e Jovens em Risco

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

SD – Síndrome de Down

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UADIP – Unidade de Avaliação da Desenvolvimento e Intervenção Precoce

ENESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

Resumo.....	IV
Abstract	V
Dedicatória	VI
Agradecimentos.....	VII
Abreviaturas	VIII
Índice de Figuras	X
Índice de Gráficos	X
Introdução.....	13
Capítulo I – Revisão da literatura.....	16
1.1. <i>Enquadramento</i>	17
1.1.1. <i>O conceito de síndrome de Down</i>	17
1.1.2. <i>Tipos de Síndrome de Down</i>	19
1.1.2.1. <i>Trissomia 21 padrão</i>	19
1.1.2.2. <i>Trissomia por translocação</i>	20
1.1.2.3. <i>Mosaico</i>	21
1.2. <i>Características das crianças com síndrome de Down</i>	22
1.2.1. <i>Características físicas das crianças com síndrome de Down</i>	22
1.2.2. <i>Características psicológicas e relacionamento interpessoal</i>	24
1.2.3. <i>Desenvolvimento das funções e características cognitivas</i>	25
1.2.4. <i>Características comportamentais</i>	28
1.3. <i>Intervenção Precoce</i>	30
1.3.1. <i>A intervenção em contexto educativo</i>	36
1.3.2. <i>A inclusão</i>	38
1.3.2.1. <i>Antecedentes</i>	38
1.3.2.1.1 <i>Conceito de escola inclusiva</i>	45
1.3.2.2. <i>O papel do educador no jardim de infância</i>	51
1.3.2.6. <i>O PEI e as Medidas Educativas do DL n°3/2008</i>	53
1.3.2.6.1. <i>As Ajudas Tecnológicas</i>	57
1.3.2.6.2. <i>O Currículo Funcional</i>	61
Capítulo II – Metodologia de Investigação	65
2.1. <i>Identificação do problema de investigação</i>	66
2.2. <i>Identificação do objetivo de investigação</i>	67

2.3. <i>Indicação das hipóteses</i>	67
2.4. <i>Identificação do método</i>	69
2.5. <i>Identificação da técnica</i>	69
2.6. <i>Indicação da amostra</i>	70
2.7. <i>Tratamento da Informação</i>	70
2.8. <i>Indicação do guião/questionário</i>	70
Capítulo III – Tratamento de dados e apresentação de resultados	72
IV – Análise e discussão dos resultados.....	89
<i>Conclusão</i>	96
Bibliografia	98
Anexos.....	104

Índice de Figuras

Figura 1 - Criança com Síndrome de Down.	17
Figura 2 - Cariótipo: 47XXou47XY (+21) - Trissomia 21 padrão	20
Figura 3 - Cariótipo: 46XX (t 14;21) ou 46XY (t 14;21) - Trissomia por translocação.....	21
Figura 4 - Características físicas de uma criança com SD.....	23
Figura 6 - Estrutura do SNIPI	33
Figura 7 - Imagem de uma sala de snoezelen.	36
Figura 8 - Imagem de uma criança com SD a escrever.	36

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 - Caracterização dos inquiridos relativamente ao sexo	73
Gráfico nº 2 - Caracterização dos inquiridos relativamente à idade	73
Gráfico nº 3 - Caracterização dos inquiridos relativamente à formação académica	74
Gráfico nº 4 - Caracterização dos inquiridos relativamente à formação no âmbito de Educação Especial.....	74
Gráfico nº 5 - Caracterização dos inquiridos relativamente à necessidade de ter mais formação nessa área	75

Gráfico nº 6 - Caracterização dos inquiridos relativamente à experiência com crianças portadoras de Síndrome de Down	75
Gráfico nº 7 - Estas recebem apoio especializado	76
Gráfico nº 8 - O Jardim de Infância possui recursos materiais adequados para o apoio destas crianças	76
Gráfico nº 9 - Conhecimento sobre a Legislação que contempla crianças com Necessidades Educativas Especiais.....	77
Gráfico nº 10 - A inclusão de crianças portadoras de Síndrome de Down em turmas regulares na educação pré - escolar.....	77
Gráfico nº 11 - Lecionar na Intervenção Precoce	78
Gráfico nº 12 - Conhecimento das práticas de Intervenção Precoce	79
Gráfico nº 13 - Dificuldade na aquisição de informação	79
Gráfico nº 14 - Dificuldade na aplicação da informação adquirida.....	80
Gráfico nº 15 - Linguagem adequada à sua idade.....	80
Gráfico nº 16 - Dificuldades em se expressar	81
Gráfico nº 17 - Tem imaginação e criatividade	81
Gráfico nº 18 - Dificuldade na área de expressão plástica.....	82
Gráfico nº 19 - Autonomia para iniciar as suas atividades	83
Gráfico nº 20 - Desmotivação face às atividades.....	83
Gráfico nº 21 - Revela comportamentos problemáticos	84
Gráfico nº 22 - Observação do educador face a criança com SD	85
Gráfico nº 23 - Tarefas adequadas a criança com SD.....	85
Gráfico nº 24 - Partilha de informações com os pais.....	86
Gráfico nº 25 - Recurso a técnicos especializados.....	87
Gráfico nº 26 - Promover a integração social de criança SD.....	87
Gráfico nº 27 - Dificuldades em promover a inclusão de crianças SD.....	88

Introdução

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito da dissertação incluída no Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor ministrado pela Escola Superior de Educação João de Deus, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Saraiva.

O tema deste trabalho é: “O papel do Educador de Infância na Inclusão de Crianças com Síndrome de Down no Jardim de Infância”. A escolha teve como base o facto de já ter trabalhado com crianças com esta síndrome e sentir necessidade de conhecer mais esta problemática, com o intuito de enriquecer o meu conhecimento para futuras experiências uma vez há cada vez mais alunos com SD integrados em turmas do ensino regular.

A criança portadora de Síndrome de Down é única. Antes de ser diferente e independente de realizar aprendizagens académicas diferenciadas, é um ser humano distinto, com características e especificidades próprias.

Estas crianças necessitam de uma educação diferenciada, devendo ser-lhes proporcionadas situações de aprendizagem, tendo em conta a especificidade da deficiência de que é portadora, no sentido de desenvolver competências de forma harmoniosa e integral, visando a autonomia e sucesso escolar, social e profissional. Promovendo a igualdade de oportunidades numa escola inclusiva. Para tal, a criança com síndrome de Down necessita de um trabalho de estimulação desde seu nascimento. Ela faz parte do universo da diversidade humana e tem muito a contribuir com sua forma de ser e sentir para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Por sua vez a família desempenha um papel único e primordial na estimulação e integração social dos indivíduos portadores de Síndrome de Down. Nenhuma outra “instituição” é tão atenta a todas as necessidades e possibilidades da criança e, ao mesmo tempo, tão integralmente cuidadosa da sua proteção e do seu desenvolvimento, dado que nenhuma outra inclui indivíduos tão ligados a ela, como o pai e a mãe. É esta profunda dependência afetiva, paralela à dependência total da criança, que dá um carácter único ao meio familiar. Ao tratar-se de crianças com NEE, e da participação da família no contexto escolar das mesmas, obrigatoriamente teremos de referir o decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, onde no artigo 3º, estão ratificados os direitos e deveres dos pais relativamente à sua participação no seio escolar.

A principal finalidade da educação, da infância à adolescência, é a de preparar os indivíduos para serem eficazes e bem-sucedidos na vida adulta.

Os educadores devem conhecer os desafios e problemas que estas crianças enfrentam para lhes proporcionar este tipo de educação. Daí que a escola deve ensinar certas competências fundamentais, incluindo aquelas que promovem a interação com todas as pessoas. A criança com Síndrome de Down deve ser educada no contexto da escola pública, integrada na classe regular, pois, só assim se oferece à pessoa com deficiência a oportunidade de aprender a atuar no mundo. Nas idades pré – escolar e escolar são os momentos ideais para se estabelecerem bases sólidas de relação da criança com o meio. (Sampedro 1997)

Cabe à escola realizar todas as ações necessárias para que as crianças sejam capazes de conseguir satisfazer as suas necessidades. Toda a pessoa, para se sentir feliz e com plena qualidade de vida, necessita que lhe falem, de ser ouvida, que a entendam, que confiem nela, que lhe mostrem confiança, sentir-se útil, trabalhar e desenvolver a sua história pessoal.

De acordo com Correia (1999) o princípio de inclusão só pode ter sucesso se todos os que estiverem envolvidos na educação, compreenderem e o aceitarem como princípio que beneficia a todos. Para que estes alunos possam ser verdadeiramente incluídos é fundamental uma formação adequada por parte de todos os profissionais envolvidos na educação da criança, recursos humanos e materiais diversificados e que, acima de tudo, se combatam os preconceitos. O professor deve ter uma atitude ativa e proactiva, auxiliando e elogiando os alunos com SD nos seus esforços e iniciativas e dando-lhes autonomia e liberdade de exporem os seus trabalhos, os seus avanços e progressos e as suas ideias e visões do mundo, num ambiente propício à aprendizagem.

Um dos grandes objetivos da educação infantil é fazer com que a criança se torne o mais autónoma possível na sala de aula. Adquirir autonomia é interiorizar regras da vida social para que se possa conduzir sem incomodar o restante do grupo. Segundo Costa et al (1996) “ É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu” (p.6).

O presente trabalho encontra-se estruturado em 4 capítulos. No primeiro capítulo, far-se-á uma revisão da literatura, com uma exemplificação das várias obras relacionadas com a temática em questão. No segundo capítulo abordar-se-á a metodologia utilizada na investigação. No terceiro capítulo realizar-se-á o tratamento dos dados e apresentação dos

Susana Ataíde

resultados. No quarto capítulo far-se-á a análise e discussão dos resultados. Posteriormente surge a bibliografia que serviu de suporte à pesquisa.

Por último apresentamos em anexo, o questionário utilizado na recolha de dados, o Decreto-lei 3/ 2008 de 7 de janeiro, a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação e os Critérios de Elegibilidade do SNIPI.

Capítulo I – Revisão da literatura

1.1. Enquadramento

1.1.1. O conceito de síndrome de Down



Figura 1. Criança com Síndrome de Down.
<http://www.vidamaislivre.com.br/albuns/foto.php?id=3442>

A síndrome de Down ou trissomia do cromossoma 21 é um distúrbio genético causado pela presença de um cromossoma 21 extra, total ou parcialmente. É o distúrbio genético mais comum, estimado em 1 a cada 1000 nascimentos.

O Mongolismo resulta assim da presença de um cromossoma 21 supranumerário (três cromossomas, em vez de dois habituais), pelo que a doença genética passou a designar-se, corretamente por trissomia 21 (três cromossomas 21).

Recebeu o nome em homenagem a Jonh Langdon Down, médico britânico que descreveu pela primeira vez na Grã-Bretanha a síndrome em 1862, com base em algumas características observadas em crianças internadas num asilo de Surrey Inglaterra). A sua causa genética foi descoberta em 1958 (2ª metade do século XX) pelo professor Jérôme Lejeune, que descobriu uma cópia extra do cromossoma 21 (cromossoma 21 supranumerário, três cromossomas, em vez de dois habituais).

O risco de nascimento de uma criança com trissomia 21 aumenta com a idade da mãe. Para as mulheres, de idade superior a 35 anos, o risco de se ter um filho com trissomia 21 é significativamente mais elevado.

A maioria das crianças com síndrome de Down tem um défice cognitivo ligeiro a moderado, embora, raramente, possa ser grave. As pessoas com Trissomia 21 não apresentam, de um modo geral, uma deficiência grave, já que conseguem alcançar bons níveis de autonomia pessoal e social. Estas pessoas têm uma grande capacidade para as trocas sociais e são alegres e cordatas, embora teimosas.

A Síndrome é caracterizada por uma combinação de diferenças maiores e menores na estrutura corporal. A Síndrome de Down é geralmente identificada no nascimento e está associada a algumas dificuldades de habilidade cognitiva e desenvolvimento físico, assim como de aparência facial.

As pessoas com Síndrome de Down podem ter uma habilidade cognitiva abaixo da média, geralmente variando de retardo mental leve e moderado. Um pequeno número de afetados possuem um retardo mental profundo.

Muitas das características comuns da síndrome de Down também estão presentes em pessoas com um padrão cromossómico normal. Elas incluem a prega palmar transversa (uma única prega na palma da mão, em vez de duas), olhos com formas diferenciadas devido às pregas nas pálpebras, membros pequenos, tônus muscular pobre e língua protusa.

As crianças que são afetadas pela síndrome de Down possuem maior risco de sofrer defeito cardíaco congénito, a doença do refluxo gastro esofágico, otites recorrentes, a apneias de sono obstrutiva e disfunções da glândula tiroide.

Os problemas de visão e audição são muito frequentes sendo fundamental corrigi-los pois o mau funcionamento destes sentidos repercute-se de forma negativa nos processos de entrada da informação e no seu posterior processamento cerebral.

Os indivíduos portadores de síndrome de Down têm uma expectativa de vida menor, devido à maior presença de anomalias orgânicas e ao incremento de doenças infecciosas no grupo (Simila et al.,1986,cit.por Sigaud &Reis,1999). Possuem algumas características comuns, uma vez que todos apresentam um cromossoma 21 extra e este exerce influência na sua constituição física. Entretanto, Pueschel (1993, cit. por Sigaud &Reis,1999) lembra que eles exibem também certa semelhança aos seus pais, em função da herança que lhe foi transmitida pelo material genético.

Para Schwartzman (1999):” A Síndrome de Down é decorrente de um erro genético presente desde o momento da concepção ou imediatamente após.” (p.23), trata-se de uma alteração genética em que os portadores, embora apresentem algumas dificuldades podem ter uma vida normal e realizar atividades diárias da mesma forma que qualquer outra pessoa.

1.1.2. Tipos de Síndrome de Down

Esta anomalia cromossômica pode ser originada por três fatores diferentes, dando lugar aos três tipos de Síndrome de Down: a Trissomia 21 padrão, a Trissomia por translocação e o Mosaicismo.

1.1.2.1. Trissomia 21 padrão

Cariótipo: 47XXou47XY (+21)

Neste tipo de trissomia o indivíduo apresenta 47 cromossomas em todas as duas células, tendo no par 21 três cromossomas. Este tipo de situação ocorre aproximadamente em 95% dos casos. Isto significa que o indivíduo tem 47 cromossomas em cada célula do organismo. O erro ocorre quer no pai quer na mãe durante a formação das células sexuais. O óvulo ou espermatozoide é produzido com duas cópias do cromossoma 21 em vez de uma, resultando em 24 cromossomas no final. A fertilização com a célula sexual normal extra, eventualmente é encontrada em qualquer célula do organismo da criança.

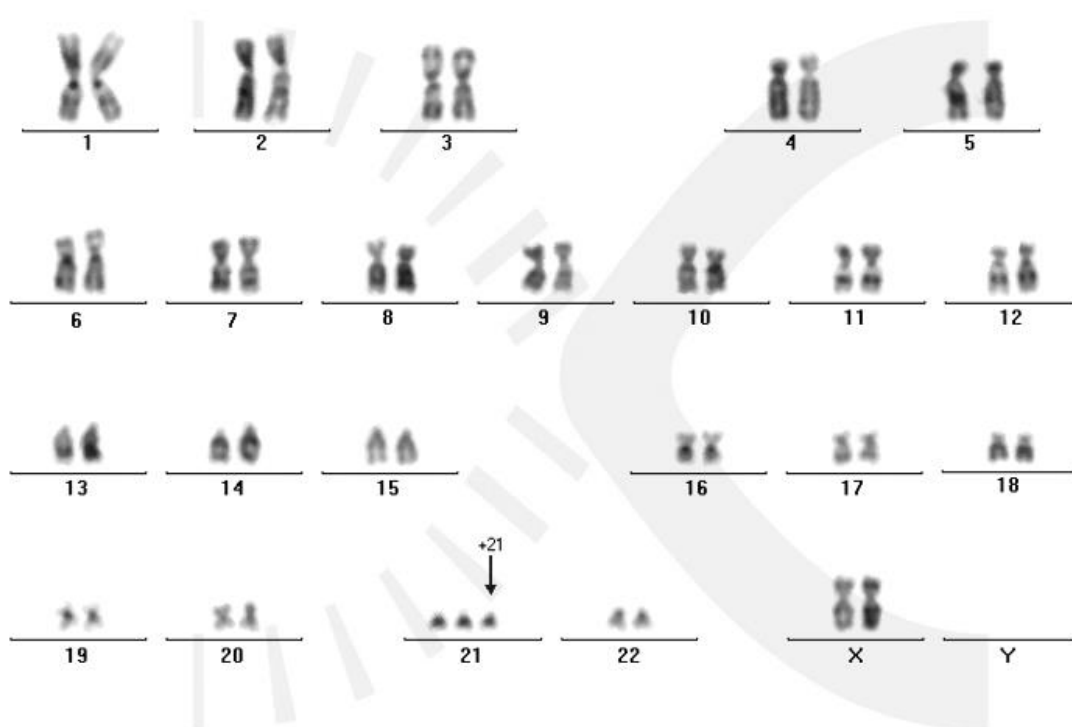


Figura 2 - Cariótipo: 47XXou47XY (+21) - Trissomia 21 padrão
<http://www.chromocitogenetica.com.br/down.html>

1.1.2.2. Trissomia por translocação

Cariótipo: 46XX (t 14;21) ou 46XY (t 14;21)

Neste tipo de trissomia, o indivíduo apresenta 46 cromossomas e o cromossoma 21 extra está fixo a um outro par, em geral o 14. Esta situação é pouco frequente, ocorre aproximadamente em 3% dos casos. Isto significa que um cromossoma extra 21 se fixou a um outro cromossoma, com maior incidência o cromossoma 14. (Cunningham, 1990 e López, 1995).

O cromossoma 14 aparece mais largo do que o normal, porque o cromossoma 21 se ligou a ele. Neste par, o cromossoma 21 pode ligar-se ao 14 de forma a que só há 45 cromossomas na globalidade. O resultado desta junção é um indivíduo completamente normal, uma vez que os genes dos cromossomas estão todos presentes, embora se encontrem na posição errada.

O transportador de translocação de balanço pode passar o cromossoma de translocação para uma criança através do óvulo ou espermatozoide. Se é a mãe a portadora,

o risco de ter outro filho com esta problemática é de cerca de 10%, se é o pai, o risco é de cerca de 2% (López, 1995).

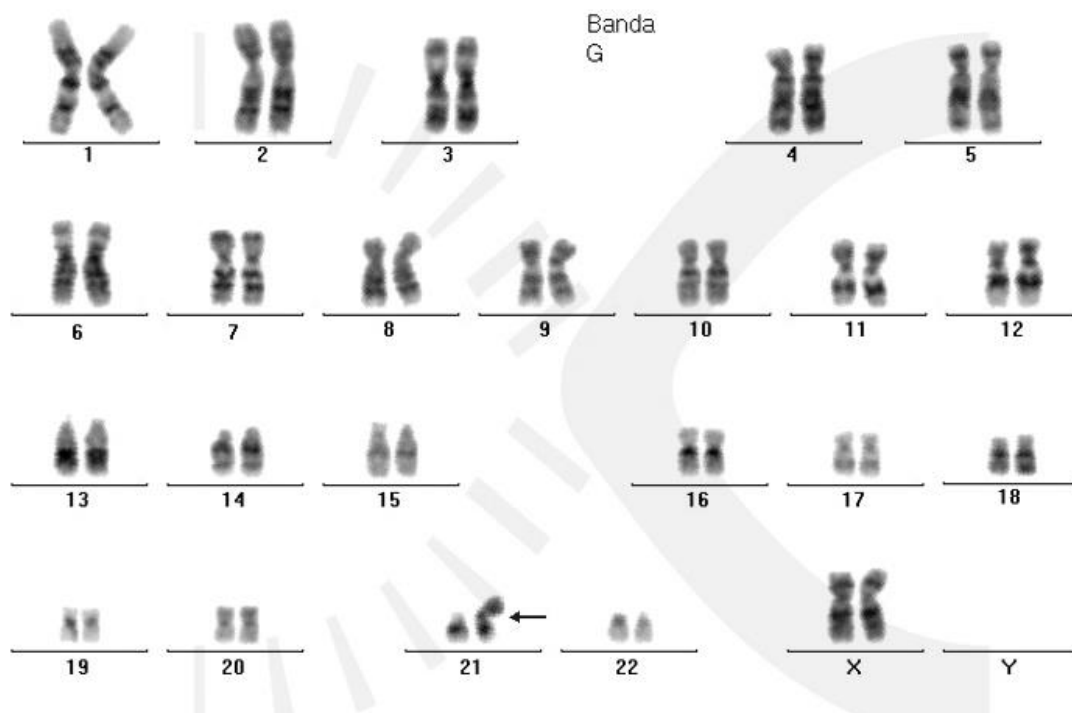


Figura 3 - Cariótipo: 46XX (t 14;21) ou 46XY (t 14;21) - Trissomia por translocação
<http://www.chromoscitogenetica.com.br/down.html>

1.1.2.3. Mosaico

Cariótipo: 46XX/47XX ou 46XY/47XY (+21)

Este tipo de trissomia é pouco frequente, ocorre aproximadamente em 2% dos casos. O indivíduo apresenta uma mistura de células normais (46 cromossomas) e células trissômicas (47 cromossomas). Estes casos são conhecidos como a síndrome de Down tipo mosaico, foi descoberto em 1961 por Clarke, Edwar & Smallpiece (Rynders, 1986, citado por Morato, 1995).

A causa do mosaicismo é um erro na divisão celular após a fertilização, durante o desenvolvimento do embrião, isto é algum tempo durante os nove meses de gravidez. Se o erro se dá na distribuição cromossômica, ocorre na segunda divisão celular, algumas células do bebé serão normais e outras terão Trissomia 21. As características físicas da trissomia nestes indivíduos estão dependentes da proporção de células que são anormais.

1.2. Características das crianças com síndrome de Down

A trissomia é uma deficiência que afeta bastante o desenvolvimento físico, o relacionamento interpessoal, o comportamento, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem.

1.2.1. Características físicas das crianças com síndrome de Down

Apesar destas crianças terem características semelhantes às dos pais, apresentam características físicas muito próprias e que fazem com que sejam semelhantes entre si.

Vinagreiro, cit. por Vieira (2008) destaca as seguintes características físicas:

- Cabeça mais pequena do que o normal;
- Parte de trás da cabeça proeminente;
- Perfil achatado;
- Fontanelas grandes, encerrando mais tarde do que o normal;
- Orelhas pequenas e de forma arredondada, com implantação mais baixa que o normal e com rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado com excesso;
- Nariz pequeno e um pouco arrebitado como orifícios nasais dirigidos um pouco para cima;
- Olhos rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores;
- Pontos brancos na parte superior da íris (manchas de Brushfield);
- Boca pequena, o que faz com que, por vezes, a língua saia ligeiramente; boca semiaberta devido à dificuldade em acomodar a língua;
- Língua grande e sulcada (língua geográfica);
- Dentes pequenos, mal formados, mal alinhados e com caninos mais pontiagudos do que o normal;
- Pescoço pequeno e largo;
- Mãos pequenas e largas, com dedos curtos e grossos;
- Mão apresenta-se com apenas uma prega palmar, ou seja uma só “linha” na palma;
- Os dedos são em geral curtos e largos com o dedo mindinho mais curto e curvado na direção dos outros dedos das mãos;
- Uma só articulação no quinto dedo, em vez de duas;
- Pés largos com dedos curtos;

Susana Ataíde

- Pés apresentam um ligeiro espaço entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé;
- Pele arroxeadada que tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce;
- Altura inferior à medida, ou seja, baixa estatura;
- Órgãos genitais pouco desenvolvidos nos rapazes, nas raparigas os lábios maiores podem ter tamanhos exagerados e o clitóris tende a ser aumentado;
- A libido nos rapazes está diminuída, ao contrário das raparigas;
- Tendência para obesidade. (p. 21)



Figura 4 – Características físicas de uma criança com SD.
http://pt.slideshare.net/ead_fundepe/sd-mdulo-2

No que se refere aos problemas orgânicos, Wong (1999, cit. por Silveira, 2007, p. 27) aponta as malformações cardíacas congénitas; frequentes infeções respiratórias; anomalias de estruturas orgânicas renais, do duodeno e no aparelho glossofaríngeo; ocorrência de vários tipos de leucemia; distúrbios visuais e elevado índice de surdez.

Estas crianças podem, ainda, apresentar problemas oculares, como por exemplo, as cataratas ou estrabismo. Normalmente, o primeiro dente aparece apenas após o primeiro ano de vida e a hipotonia (tónus muscular baixo com redução de força muscular) é evidente, contudo à medida que a criança vai crescendo torna-se menos evidente.

Estas características físicas são por vezes notórias e estigmatizantes e provocam a discriminação e exclusão social de acordo com Sigaud & Reis (1999):

A aparência geral típica é destacada como peculiar à condição, identificando a criança como portadora se Síndrome de Down e por esta razão, constituindo-se num fator estigmatizante da mesma. Tais características físicas são percebidas como imperfeições ou anormalidades decorrentes da patologia infantil. A presença de sinais físicos, visíveis, que diferenciam e, por isso, depreciam o sujeito (estigma), implica a maior ocorrência de reações de não-aceitação ou rejeição por parte de outras pessoas (GOFFMAN,1988). DEXTER, em 1960, já dizia que, em nossa sociedade, papéis e status são designados em algum grau com base na aparência do indivíduo, fazendo com aquele que apresenta traços físicos que o triplicam como deficiente possivelmente apreende mais o papel de deficiente do que é considerado belo, mesmo que este último seja igualmente limitado. (p.152)

De acordo com as mães de crianças com síndrome de Down existe ainda muita rejeição e marginalização. Estas “...aparecem enquanto as respostas mais comumente apresentadas pela sociedade quando diante da criança com síndrome de Down, segundo a percepção materna. Esta postura social funciona impedindo-a de dividir o espaço frequentado pelos outros, tais como escolas regulares e veículos de transporte coletivo, e mostram atitudes de indiferença e desinteresse.” (Sigaud & Reis,1999,p.154).

As características físicas destas crianças são assim evidentes e notórias e são a imagem real a visível do distúrbio genético, que não se consegue esconder.

1.2.2. Características psicológicas e relacionamento interpessoal

As crianças com trissomia 21, conforme já foi salientado, apresentam atrasos no desenvolvimento bastante consideráveis na generalidade das áreas. Normalmente, esses atrasos surgem logo no primeiro ano de vida, contudo o desenvolvimento social, nos três primeiros anos demonstra ser o menos afetado é o da linguagem, é onde manifestam os maiores atrasos, principalmente ao nível da linguagem expressiva.

De acordo com Sampedro et al., Cit por Vieira (2008) a gravidade do atraso de desenvolvimento nestas crianças oscila. Contudo, apresentam as seguintes características:

- Necessitam de mais tempo para dirigir a atenção para o que pretendem e têm maior dificuldade em transferi-la de um aspeto para outro, logo é necessária uma forte motivação para manter o seu interesse.
- Têm dificuldades em inibir ou reter as respostas mesmo depois de ter examinado em pormenor os aspetos mais importantes e/ou as componentes mais abstratas dos

estímulos; a isto se deve a menor qualidade das respostas e a maior frequência de erro. (p.25)

Em relação à percepção, atenção, memória e aprendizagem, “a criança trissômica apresenta uma maior viscosidade interestádios, daí a necessidade de se ajustar o modo de aprendizagens às suas características, pois doutra forma seriam violentas.” (Vieira, 2008, p.25)

Por tudo isto e de acordo com Luria (1986,cit.por Vieira,2008,p.25) devemos:

- a) Desenvolver as suas capacidades para realização de tarefas construtivas práticas;
- b) Potenciar o seu pensamento lógico verbal, que baseado nos códigos da linguagem, ultrapasse o seu perceptual e dê soluções a pequenos problemas.

Neste sentido e de acordo com Sigaud & Reis (1999) “A amabilidade, docilidade, obediência e sensibilidade são atribuídos como presentes de modo exacerbado e, inerentes à síndrome de Down. Estas características estão em concordância com as normas existentes para o convívio social e, por este motivo, são apreciadas e valorizadas pelas mães e pela nossa sociedade de um modo geral. Sendo tomada como representativa da criança, esta percepção traz satisfação às mães,” (p.153).

Assim, a atitude de empatia, amabilidade e docilidade da criança com SD, facilita a sua integração e o seu relacionamento interpessoal com os seus pares, sendo mais fácil a sua aceitação, não obstante a sua idade mental não acompanhar a dos seus pares da mesma idade.

1.2.3. Desenvolvimento das funções e características cognitivas

As crianças com trissomia 21 apresentam atrasos ao nível do desenvolvimento intelectual, porém cada um tem um potencial individual diferente, logo cada indivíduo pode ter mais ou menos dificuldades. Há a diminuição do desenvolvimento cerebral, bem como tecidos somáticos, durante os primeiros anos de vida.

As crianças com trissomia 21 por Mosaicismo são as que têm mais capacidades intelectuais. De facto, em 1% das crianças com Trissomia 21 há mosaicismo, situação em que todas as células estão atingidas. Neste caso, a presença do cromossoma 21 extraverifica-se apenas numa porção das células. Definem-se duas linhas celulares: uma sem trissomia 21 e outra trissômica. As consequências desta mutação no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que ocorreu a divisão defeituosa. Quando mais

tardia for, menos células serão afetadas pela Trissomia (Morato,1995,p.24,cit.por Vieira,2008). A melhor capacidade de desempenho cognitivo apresentada pelas crianças com SD tem sido atribuída ao mosaicismos cromossômico, além dos outros fatores como o conjunto genético do indivíduo e a influência de fatores epigenéticos e ambientais (Moreira et al., 2000,cit.por silveira, 2007,p.27).

Segundo investigações feitas, as crianças com trissomia 21, em comparação com outras crianças deficientes mentais, apresentam maiores dificuldades nos seguintes aspectos, relacionados com a Percepção (Sampedro, et al.1997, cit. Por Vieira, 2008):

- Capacidade de discriminação visual e auditiva (ex.: discriminação da intensidade da luz);
- Reconhecimento tátil de objetos a três dimensões;
- Cópia e reprodução de figuras geométricas;
- Rapidez preceptiva (maior tempo de reação);
- Move-se por imagens (concreto) e não por conceito (abstrato). (p.27)

Embora a Síndrome de Down apresente características próprias, a sequência do desenvolvimento da criança com esta síndrome é bastante semelhante à de crianças consideradas “ normais “, as etapas e os marcos do desenvolvimento são alcançados, porém num ritmo mais lento.

De acordo com Cunha & Santos (s/d,p.29): “ As investigações desenvolvidas no campo do desenvolvimento cognitivo desta população têm posto a ênfase nos aspectos que diferem a organização e a estruturação do desenvolvimento atípico”. Entre as várias perspectivas sobre o assunto, “a perspectiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança e do jovem com Trissomia 21 não é compreendê-la como diferente, mas sim apenas como lenta e atrasada mas normal, ou seja, similar no quadro de referência comparativo com a criança sem trissomia 21” (Touwen,1990,cit.por Cunha & Santos s/d, p.29).

De acordo com Cunha & Santos (s/d,) referindo-se aos autores Vinagreiro & Peixoto, para estes autores:

...o determinismo genético e a inteligência não devem ser tomados em caso algum, no sentido estático, mas muito menos no caso desta população. Consideram que estes indivíduos aprendem a ser inteligentes à medida que dominam o mundo que os rodeia e que procuram fazê-lo seu. O cérebro da criança e do jovem com Trissomia 21 está sempre a amadurecer e o interesse pelo conhecimento é grande, embora não saibam como o adquirir.

Uma concepção generalizada é que “... o portador de síndrome de Down alcança o ápice do seu desenvolvimento cognitivo, da linguagem e de esquemas motores ao atingir a adolescência, iniciando-se, então, um declínio dessas capacidades.” (Bissoto, 2005, p. 82).

De uma forma geral, de acordo com Cunha & Santos (s/d, p.29):

... a criança e o jovem com défice cognitivo revelam dificuldades de abstração, transferência e generalização. Movem-se por imagens (concreto) e não por conceitos (abstrato), permanecendo mais tempo que a criança e o jovem ditos normais no pensamento concreto. Apesar dos progressos registados nesta população, o raciocínio operatório não é compreendido pelo (s) trissómico, por exigir um complicado equilíbrio de abstração, estacionando geralmente o seu raciocínio para tarefas abstratas numa faixa que corresponde à evolução dos 7 ou 8 anos de crianças não trissómicas.

O desenvolvimento cognitivo das pessoas portadoras de Síndrome de Down processa-se lentamente em todas as áreas, embora existam grandes diferenças de uma criança para outra. Possuem igualmente, um défice de atenção.

De acordo com Cunha & Santos (s/d):

Para contornar a fadiga e a falta de concentração que dificultam a sua dedicação às tarefas, é preciso que os exercícios propostos sejam repetidos sempre de forma organizada e sistemática (...) A discrepância entre as idades mental e cronológica pode ser responsável (...) [pela] ausência de aceitação social, uma vez que provoca um maior contraste entre as capacidades de interação social entre os alunos. Muitas vezes, as crianças com défice cognitivo são vistas apenas de acordo com a sua idade mental, dando assim colocadas fora dos grupos da sua faixa etária. No entanto, é sabido que é através da interação com os pares da mesma idade e participando nas mesmas atividades que elas aprendem o comportamento, valores e atitudes apropriadas à sua idade. É, portanto, necessário desenvolver nelas as capacidades de linguagem, interação e comunicação, para que a sua inserção se manifeste mais proveitosa. (p.32)

De facto, os maiores atrasos destas crianças verificam-se no desenvolvimento da linguagem, principalmente a nível da linguagem expressiva, embora o seu aperfeiçoamento seja constante (Blasco et al., cit por Bautista, 1997). Conseguem articular os sons e combiná-los de forma a formarem palavras que pronunciam com suficiente clareza, forma a permitir uma conversação com o seu interlocutor. Adquirem, igualmente, um vocabulário adequado e suficientemente rico, assim como a aplicação das principais regras de organização das frases (a ordem das palavras, o acordo sujeito-verbo).

Caycho e colaboradores (1991, cit. por Bissoto, 2005):

Susana Ataíde

... Investigaram a cognição matemática do portador de Síndrome de Down principalmente quanto à habilidade para contar, concluindo que o portador de Síndrome de Down é capaz, sim, de desenvolver princípios cognitivos de contagem, estando o nível de complexidade dessa habilidade mais relacionada a comportamentos envolvendo esses princípios, do que a limitações impostas pela base genética da síndrome... (p.83).

Atualmente, com tratamento adequado dos problemas de saúde, intervenção precoce, melhor educação, as expectativas mais elevadas, têm vindo a aumentar as possibilidades da realização intelectual das pessoas que possuem esta patologia.

Em suma, estas crianças têm, assim, mais dificuldades em realizar as operações de abstração, generalização e transferência. No entanto, se forem devidamente estimuladas e motivadas, podem apresentar resultados muito positivos.

1.2.4. Características comportamentais

As crianças com Trissomia 21, tal como acontece com as outras crianças, e relativamente ao comportamento e à sua personalidade, são todas diferentes, inclusive são vários os autores que apontam características bastante diferentes. Portanto, as crianças Trissómicas no que diz respeito ao comportamento, apresentam as seguintes características:

- Problemas de atenção e maturidade (Cuskelly e Dadds, s/d, cit. Por Vieira, 2008,p.30);
- Amáveis, afetuosa e atenciosos (Carr, 1994 cit. por Vieira,2008,p.30)
- Mandões, modestos, agressivos, passivos, dinâmicos, submissos, negativos (Vinagreiro, 2000, cit. por Vieira, 2008,p.30).

O comportamento e a disposição emocional da criança com SD varia significativamente pois, algumas podem ser plácidas e inativas, enquanto outras podem ser hiperativas (Pueschel,1995,cit. Por Silveira, 2007, p.28).

Como por vezes revelam comportamentos inadequados, são importantes as estratégias conducentes a uma mudança do comportamento, recompensando os comportamentos adequados e ignorando os inapropriados.

A criança com SD funciona muito com base por estímulos positivos e elogios para que não se sinta desmotivada e pouco valorizada. Neste contexto, "O princípio básico do condicionante operante, como proposto por Skinner, é o de que o comportamento da criança é determinado pelo modo pelo qual o ambiente responde a ela. O comportamento

recompensado se repetirá. Os comportamentos que não recebem reforço positivo desaparecerão gradativamente do repertório da criança” (Kirk & Gallagher, 1996, cit. por Cunha & Santos, s/d, p.32).

As crianças com Síndrome de Down são possuidoras de um temperamento amigável, solidário, responsável e cooperativo o que facilita a sua socialização.

Não existindo uma personalidade única nem estereotipada do indivíduo portador de Síndrome de Down, cada um deles tem a sua própria maneira de ser, de pensar, de falar, sendo por isso imprescindível conhecê-lo e respeitá-lo tal como é.

Pueshel (2002,p.112), refere-se à personalidade dos indivíduos com esta patologia, seguindo um princípio generalizador: “Sabemos que possuem talentos e qualidades definitivas, que são um prazer reconhecer. A sua sensibilidade, a percepção dos sentidos do outro, o seu desenvolvimento social no geral, o seu senso de humor”.

Segundo Morato (1995), estes são usualmente caracterizados como extremamente sociáveis, afetuosos e cooperantes. No entanto, não existem dados evidentes que comprovem esta ideia. Estudos sobre o desenvolvimento social e precoce demonstram que, pelo menos na infância, estes indivíduos parecem ser menos interativos e sociais do que outros da mesma faixa etária ou estágio de desenvolvimento que não possuem deficiência mental.

O comportamento social das crianças com Síndrome de Down pode ser a natureza do ambiente em que vivem. Assim, muitas delas encontram-se em instituições cujos ambientes são fortes modeladores do comportamento social. Segundo alguns estudos, acredita-se que haja comportamentos “pouco normais” associados frequentemente à condição da deficiência mental que podem advir dos “ambientes especiais” das próprias instituições (Fonseca, 1980).

Sendo assim, um dos objetivos principais e mais importantes da prática educativa é o desenvolvimento social e afetivo, que não poderá ser obtido sem uma aprendizagem social que se irá adquirindo num meio normalizador, quer no âmbito familiar, quer no social e escolar. A criação de um clima familiar e afetivo adequado repercutir-se-á positivamente no desenvolvimento da criança, cujas condições serão muito favorecidas se forem evitadas, a superproteção, ansiedade e rejeição, e se houver uma implicação ativa dos pais na sua educação.

No entanto, a incidência de tais problemas é extremamente variada, sendo que duas crianças com a mesma desordem cromossômica podem apresentar diferenças muito

grandes ao nível das características que lhe estão associadas. Nesta linha, compreende-se a dificuldade de investigação para encontrar um padrão existente para estas crianças e de formular condições concretas e gerais, pois são muitos os fatores que as influenciam. De um modo simplista poder-se-á referir, como exemplo, o ambiente, as capacidades físicas e mentais, o código genético ou as mudanças no crescimento, entre outros. Deste modo, sujeito a tantas influências, torna-se difícil qualquer previsão de uma personalidade adulta, e também o estabelecimento de qualquer padrão comportamental, ou temperamental.

Os trabalhos de Motti, Cichetti e Sroufe (1983, cit. por Pimentel, 1997), colocam ainda como hipótese a existência de uma maior lentidão do controlo destes estádios. Tal facto estaria relacionado com uma maturação neurológica mais lenta e com diferenças temperamentais individuais.

Em suma, deve-se procurar conhecer as crianças com Síndrome de Down e, sobretudo, respeitá-las, promovendo situações de apoio e integração, de modo a que cresçam e se desenvolvam como todas as outras, podendo ser elas próprias.

1.3. Intervenção Precoce

Se a estimulação precoce é essencial em todas as crianças, mais decisiva ainda se torna nas com Síndrome de Down.

De acordo com Morato (1995):

... quanto mais cedo os pais se consciencializarem do quadro que a criança tem, neste caso, Síndrome de Down – Trissomia 21, mais ganha a criança, nas etapas que o futuro lhe reserva e cabe aos pais o Amor Incondicional, a Perseverança, a Firmeza de Convicções e de Objetivos a atingir, para que possa abrir caminho para o seu filho e ajudá-lo a firmar-se na Sociedade, como Cidadão de pleno direito. Neste sentido, é de total e absoluta necessidade que assim que haja a confirmação de um quadro de Síndrome de Down, a família contacte a ajuda específica, para que possam aderir de imediato a um Programa de Intervenção Precoce, que cobre todas as áreas do desenvolvimento da Criança, (Físico, Psicomotor, Cognitivo, e respetivo Plano Médico das Várias Especialidades obrigatórias).

Desde o nascimento o bebé é encaminhado desde a mais tenra infância, no máximo aos três meses de idade, para a estimulação precoce. A EP deve ver a criança como um ser completo, deve promover a interação e vinculação entre os pais e filhos.

De acordo com Silveira (2011):

Susana Ataíde

Correia (2005) alerta para a própria legislação em Portugal que reconhece a relevância do envolvimento parental. No Decreto- Lei nº 319/91, de 23 de Agosto há um reconhecimento mais explícito do papel dos pais na orientação dos seus filhos” (Ministério da Educação,1992).

O professor, antes da colocação da criança na classe regular, necessitará de convocar reuniões com os pais. Nielsen (1997) remete para a importância de abrir portas de comunicação com os pais e Correia (2005,p.61) diz que “é crucial o papel dos pais, dado que são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/ educadores deverão atender”. O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno considerado com NEE irão contribuir para o seu sucesso escolar. (p.8)

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) contempla a nível local as Equipas Locais de Intervenção – ELIs. Na ELI – Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância, que tem como coordenador(a) um(a) Assistente Graduado(a) de Pediatria. Estas equipas desenvolvem um trabalho de intervenção precoce junto da família e dos infantários, realizado por uma equipa multidisciplinar constituída por Pediatras, Enfermeiras, Psicólogas, Assistentes Sociais, Terapeutas Ocupacionais, Terapeutas da Fala, Fisioterapeutas e Educadoras de Infância.

Esta intervenção precoce é fundamental no caso das crianças com SD como refere Pinto & Ferronha (2011):

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e complexo de evolução biológica, psicológica e social. Os primeiros anos de vida são especialmente críticos na aquisição das habilidades motoras, cognitivas, linguísticas, comunicativas e sociais que possibilitarão a autonomia e interação adequada do individuo com o meio circundante.

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) é um conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, saúde e ação social, destina-se às crianças dos zero aos seis anos com alterações do desenvolvimento da criança, potenciar a melhoria da interação familiar e reforçar as suas competências como suporte da progressiva capacitação e autonomia.

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), publicada no Decreto- Lei 281/ 2009 de 6 de outubro, resulta de acordo interministerial dos Ministérios da Educação, da Saúde e da Segurança Social, está hierarquizado a nível nacional (Comissão de Coordenação Nacional), regional (Comissão de Coordenação Regional) e local (Equipas de Intervenção Precoce) e tem como missão garantir a universidade da Intervenção Precoce na Infância (IPI). Os critérios de elegibilidade (CE) para o SNIPI estão definidos pela Comissão Nacional (**anexo A**).

Susana Ataíde

As Equipas Locais de Intervenção Precoce de SNIPI, designadas por ELIs, são equipas pluridisciplinares, com funcionamento transdisciplinares assente em parcerias institucionais, integrando representantes na Educação, na Saúde e da Segurança Social, entre outras entidades, têm sede preferencialmente em Centros de Saúde, são coordenadas por um dos seus elementos nomeado pela Comissão de Coordenação Regional e desenvolvem a sua atividade a nível municipal, agregando-se em vários municípios ou desagregando-se em freguesias conforme a densidade populacional do seu território de competência.

Estas equipas locais de intervenção são fundamentais para que o bebé e a criança sejam devidamente acompanhados e estimulados. As ELIs têm várias funções, de acordo com Pinto & Ferronha (2011):

As ELIs desenvolvem e concretizam, a nível local, a intervenção do SNIPI.

ÀS ELIs compete:

- Identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para acompanhamento pelo SNIPI;
- Assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica, devido à natureza dos seus fatores de risco e possibilidades de evolução;
- Encaminhar crianças e familiares não elegíveis, mas carenciadas de apoio social;
- Elaborar e executar o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) em função de diagnóstico da situação;
- Identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social;
- Articular, sempre que se justifique, com as comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ) e com os núcleos de apoio às crianças e jovens de risco (NACJR) ou outras entidades com atividade na área da proteção infantil;
- Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos;
- Articular com os profissionais das creches, amas, e estabelecimentos de educação pré-escolar em que se encontrem colocadas as crianças acompanhadas pela ELI;
- Promover a participação ativa das famílias no processo de avaliação e de intervenção;
- Promover e articulação entre os vários intervenientes no processo de intervenção.

Seguidamente apresenta-se um esquema que explica a estrutura do SNIPI.

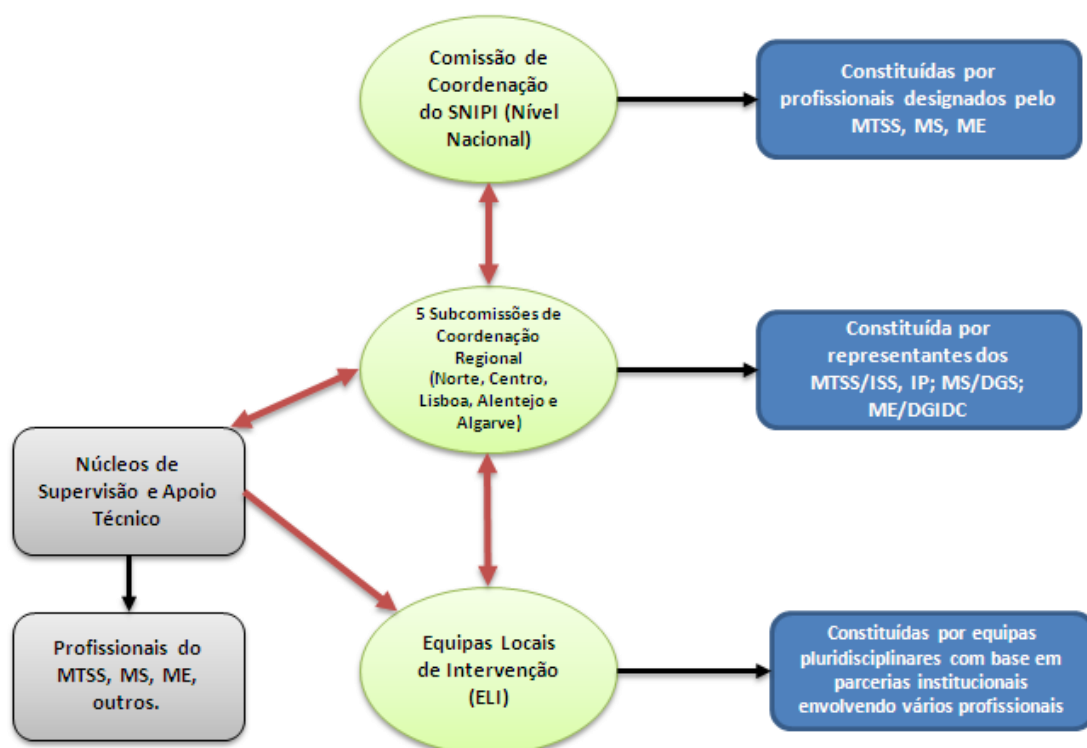


Figura 5 - Estrutura do SNIPI

(<http://www.arscentro.minsaude.pt/Institucional/projectos/crmca/circuitos/Paginas/intervencao.aspx>)

No manual de apoio: “Atendimento Educacional Especializado, deficiência física” (2007) vem mencionada a importância da estimulação precoce:

No processo de desenvolvimento, uma das coisas que diferencia um bebê com deficiência física de outro, é que ele, pela impossibilidade de deslocar-se para explorar espontânea e naturalmente o meio, passa a ter privações de experiências sensoriais. Justifica-se, então, a importância da intervenção em estimulação precoce dessa criança, favorecendo com que ela tenha uma relação rica com o outro e com o meio. A educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. (P.19)

De acordo com Jerusalinsky e Coriat (1983, cit. por Rodriguez & Carneiro, 2012):

Na estimulação precoce, ao atendimento ao bebê focaliza as áreas motoras, em detrimento dos aspetos psicológicos. Este contudo considera que tal conduta constitui uma lacuna importante nessa clínica, já que a estimulação precoce se dá durante a constituição psíquica do bebê e a formação dos primeiros esquemas cognitivos. Sabe-se da importância dos aspetos relacionais e, sobretudo, do exercício da função materna para o desenvolvimento do bebê, vínculo esse que muitas vezes é rompido no

nascimento da criança co SD, mas que pode ser recuperado a partir do investimento terapêutico no processo de estimulação precoce que inclui os aspetos vinculares entre pais e filhos. (p.835)

De acordo com Jerusalinsky e Coriat (1983, cit. por Rodriguez & Carneiro, 2012):

... o sistema nervoso do ser humano tem tanta plasticidade que seria impossível não obter nenhum resultado no comportamento introduzindo algum tipo de estimulação... medir e estimular áreas específicas do desenvolvimento de maneira dissociada não ajuda a introduzir o sujeito (bebé) na comunicação e na linguagem, processos que fundamentam o ser humano como tal. (p.835)

Com efeito, a estimulação precoce não deve concentrar as atenções apenas na parte motora mas também na parte psicológica.

Os serviços de estimulação precoce são direcionados para proporcionar, à criança de risco e à deficiência até três anos, as experiências necessárias que garantam, a partir do seu nascimento, o desenvolvimento máximo do seu potencial.

Para a estimulação precoce é fundamental estabelecer um vínculo afetivo entre os profissionais e a criança, além de disponibilidade para o trabalho. Esta EP é muito importante para o desenvolvimento da criança. De facto, o desenvolvimento infantil, desde a conceção é um processo dinâmico de interação entre o individuo e as relações que estabelece com o meio (incluindo a família), é o resultado da interação entre fatores genéticos ou o genótipo, específicos de cada pessoa a fatores ambientais ou fenótipo experiências com o meio que irão determinar / modelar as características genéticas – é a importâncias da filogénese e sociogénese no desenvolvimento do individuo.

Neste âmbito de estimulação precoce penso que é bastante profícuo para desenvolvimento da criança o uso de jogos no jardim-de-infância e no seu ambiente familiar.

Outra estratégia interessante é criar em casa, no seu ambiente familiar, dependendo dos recursos económicos de cada família, uma espécie de “sala snoezelen” que permita a calma, o relaxamento e a estimulação sensorial, ou então recorrendo as que já existem.

Susana Ataíde



Figura 7 - Imagem de uma sala de snoezelen. (<http://educamais.com/sala-snoezelen>)

A sala” snoezelen” é um ambiente multissensorial que permite estimular os sentidos primários tais como o toque, o paladar, a visão, o som, o cheiro, sem recorrer às capacidades intelectuais mas apenas às capacidades sensoriais de cada participante. Cada participante de “snoezelen” experimentam o autocontrole, descobre a autonomia, reduz a inibição, melhora a autoestima e reduz a tensão, permitindo o relaxamento e a recuperação, entre outros benefícios.

Assim, a estimulação e intervenção precoce são fundamentais para o desenvolvimento da criança com síndrome de Down aos vários níveis.

1.3.1. A intervenção em contexto educativo



Figura 7 - Imagem de uma criança com SD a escrever.
<http://profemarli.comunidades.net/meu-aluno-com-sindrome-de-down>

As crianças com Síndrome de Down aprendem muito por imitação daí que o educador / professor tenha um papel fundamental para a integração e aprendizagem da criança.

Segundo Fuerstein, a chave para a instrução significativa para todas as crianças e jovens de baixo rendimento/desempenho escolar é uma relação mediana adequada porque estes alunos necessitam maior mediação. Esta Experiencia de Aprendizagem Mediatizada (EAM) é a condição fundamental para preparar o individuo para aprender e auxilia muito o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo (plasticidade neuronal) do aluno.

Tzuriel e Klein (1985,cit.por Dias) ao investigarem a modificabilidade de pensamento analógico entre as crianças das classes de educação especial concluíram que quer as crianças com deficiência mental, quer as crianças com desenvolvimento normal tiveram melhoras no seu desempenho depois da avaliação mediacional.

Os critérios de mediação ficaram estabelecidos na nova adaptação da MCE-Modificabilidade Cognitiva estrutural (Dias, s/d) para serem usados pelos professores: Intencionalidade; transcendência; competência/regulação da tarefa; competência / elogiar-encorajar e responsabilidade contingente (responder ao aluno).

O desenvolvimento cognitivo do individuo é o resultado da interação dos fatores biológicos e contextuais. Somos o resultado dos fatores endógenos (hereditários e

orgânicos), endo-exógenos (maturação, equilíbrio emocional da criança e dos pais) e os fatores exógenos (estimulação do ambiente, escolaridade e diferenças culturais).

Para Fonseca (2007,cit. por Santos, D.R.& Andrade, 2011) o ato de aprender requer a integridade neurobiológica e um contexto social facilitador. Desta forma, a escola não deverá continuar a ignorar o ensino de competências cognitivas ou o seu enriquecimento, alegando que estas não podem ou não precisam ser ensinadas.

Pelo contrário, quanto maior o estímulo e o treino destas competências, maior o potencial de aprendizagem para qualquer aluno, seja deficiente ou não. Segundo Fonseca (1997,cit.por Santos & Andrade, 2011) para que a escola do futuro seja inclusiva e atenda às inúmeras diversidades existentes nos alunos, é necessário que a formação do professor contemple, para além da pedagogia, fatores neurobiológicos.

A inclusão das crianças com deficiência é muito importante porque não se podem privar estas crianças do convívio com as outras crianças porque é através da interação que se adquirem conhecimentos e se desenvolvem competências. As TIC, neste contexto, também servem de intermediário entre a criança e o conhecimento e facilitam assim o processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

De acordo com Zêzere (2002): “ a escola deverá ser o local, de passagem é verdade, mas parte integrante de um percurso pessoal e social que se quer o mais harmonioso possível, para que possa ser construído à semelhança das expetativas individuais” (p.404).De acordo com a autora, o percurso escolar é muito importante enquanto instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, é o veículo facilitador da inserção social, servindo efetivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta, promovendo o sentimento de competência, a eficácia, o bem-estar. A educação, é assim, um veículo promotor da efetiva melhoria da qualidade de vida.

De facto, “pensar numa sociedade melhor para as pessoas deficientes é necessariamente também pensar numa sociedade melhor para nós” (Ribas, 1998,P.98,cit.por Scattone, s/d). Neste sentido, “A pessoa com deficiência que, através de uma tecnologia adaptada às suas necessidades, puder ter acesso ao conhecimento e ao problema de ensino- aprendizagem, poderá expor suas ideias e sentimentos a outras pessoas e poderá trabalhar, exercer sua cidadania e se integrar à sociedade”.(Scattone, s/d).

A escola possui um papel muito importante na socialização do individuo e na sua integração e inserção na sociedade.

O ensino deve adaptar-se às realidades e particularidades de cada aluno. Esta individualização e “personalização” do ensino vai permitir uma escola centrada no indivíduo com vista a uma avaliação mais rica das capacidades e das tendências individuais (Gardner,1997).

A parceria entre a escola e a família e a escola e a comunidade é muito importante para o sucesso escolar do aluno, é necessário uma boa relação com a família, a escola e a comunidade para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Esta intervenção educativa será tanto mais significativa para a criança, quanto maior for o seu envolvimento nas atividades realizadas. Este envolvimento e importância das tarefas conseguem-se com um trabalho sistemático e que tenha como base as emoções e afetividade da criança.

1.3.2. A inclusão

1.3.2.1. Antecedentes

A inclusão escolar insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina (e genericamente dos movimentos dos Direitos Humanos), tendo como princípio a defesa da justiça social, o que vem celebrar a diversidade humana (Ainscow & Ferreira,2003).Em Portugal, tal como na maioria dos países desenvolvidos, a educação das crianças deficientes foi, durante muitos anos, caracterizada por práticas segregativas tradicionais realizadas em escolas ou centros do Ensino Especial (Mesquita, 2001).

Em meados do século XX, anos 60,verificou-se a preocupação, por parte de vários países, em adotar políticas a favor de escolarização das crianças deficientes integrando-as no sistema regular de ensino, acompanhadas por professores de ensino especial, perviamente formados, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar.

A escolarização fora do sistema regular do ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começava a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que incluía na sua legislação o conceito de” normalização “ , entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, estendendo-se a seguir por toda a Europa e América do Norte. A sua generalização no meio educativo veio desencadear a substituição das práticas segregadoras

por práticas e experiências integradoras, iniciando-se assim o movimento de integração escolar e a desinstitucionalização dos então chamados “deficientes”. (Sanches & Teodoro, 2006).

Nos anos 60 a luta pelos Direitos Humanos fortaleceu-se como crescimento dos movimentos das minorias (etnias, sexuais, religiosas, etc.), aos quais podem ser associados fatores como:

- O avanço científico, cuja produção e disseminação de conhecimento vêm não apenas promovendo a desmistificação de certos preconceitos fundados na ignorância sobre as diferenças da espécie humana, como também alertando para a necessidade cada vez mais urgente para a união de povos em funções da defesa do planeta por motivos ecológicos que hoje nos são óbvios;

- Um crescente pensar de cunho sociológico questionando consistentemente o sentido de práticas discriminatórias e clamando por um mundo democrático;

- O avanço tecnológico, principalmente no terreno das telecomunicações, que vem aproximando ainda mais os povos e disseminando ainda mais rapidamente as informações, provocando, desta forma, a necessidade de uma força de trabalho cada vez mais instruída e se possível, especializada, capaz de atender à competitividade que o progresso tecnológicos e os rumos económicos, entre outros aspetos, têm imposto.

Por mais paradoxais e contraditórios que possam parecer, todos estes aspetos se refletiram conjuntamente nos sistemas educacionais dos mais diversos países, ainda que em alguns tenham sido observados mais tardiamente. No entanto, tais reflexos geraram consequências inevitáveis para educação especial.

Surgiram, então, vários documentos científicos e legislativos, entre os quais destacamos o Public Law (1975) nos Estados Unidos da América (EUA), que conduziu a uma reflexão generalizada sobre as práticas mais tradicionais da educação especial, e o Warnock Report (1978) em Inglaterra, que veio reforçar este movimento. Este relatório introduziu o conceito de “special educational need”, ou seja, Necessidades Educativas Especiais (NEE), substituindo a categorização médica das crianças e jovens deficientes. De facto, este relatório introduziu pela primeira vez o conceito de necessidades educativas especiais, vindo acabar com a classificação das deficiências atendendo à sua etiologia. A partir de então, no desencadear da ação educativa, são considerados critérios pedagógicos e não critérios exclusivamente médicos. Com o Education Act (1981) em Inglaterra, o conceito de NEE vai ser documentalmente definido, sendo associado às crianças que

apresentam dificuldades se aprendizagem e conduzindo a intervenções educativas específicas e personalizadas.

O livro Branco para a reforma do Sistema Educativo (1989) citado por Jiménez (1997), no capítulo X, introduziu o conceito de necessidades educativas especiais:

Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objetivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade de educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação. (p.10)

Jiménez (1997) refere que o conceito de necessidades educativas especiais se relaciona com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que os alunos possam precisar ao longo do seu percurso escolar, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social. A partir deste marco concetual, o mesmo autor refere-se à educação especial como o conjunto de recursos humanos e materiais colocados à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades de alguns alunos.

A década de 90 do século XX é profícua no que diz respeito aos direitos das pessoas deficientes, com a aprovação, em 20 de dezembro de 1993, das Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Este ato resolutivo da ONU incorporou um grande repertório de reflexões, recomendações e acontecimentos em torno dos direitos do Homem e, sobretudo, dos direitos das pessoas com deficiência, dos quais se destacam a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, a Declaração dos Direitos dos Atrasados Mentais de 1971, a Declaração dos Direitos dos Deficientes de 1975, a celebração do ano Internacional dos Deficientes em 1981 a determinação de celebrar o dia Internacional do Deficiente anualmente a três de dezembro e a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em Viena, da qual resultou a Declaração e Programa de Ação de Viena em 1993.

Em 1990, decorreu a Conferência Mundial de Jomtiem subordinada ao tema Educação Para Todos, cujo objetivo consistia em facultar educação para todos até ao ano 2000. Entre os pontos principais de discussão na referida conferência, destacou-se a

necessidade de proporcionar maiores oportunidades com vista a uma educação duradoura, o que acarreta consequências para a educação especial.

Outro marco importante neste processo de inclusão foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994) e a produção de relatórios, nomeadamente o Relatório Delors: "Educação, um tesouro a Descobrir" (1996).

No entanto, e sem qualquer dúvida, foi no ano 1994 que se assistiu à publicação do documento mais marcante no que se refere à questão dos direitos dos cidadãos com necessidades especiais e à Educação Inclusiva (partindo do princípio, consagrado nos documentos anteriormente referidos, de uma Educação para Todos). O documento em causa, emanado de um órgão do sistema organizacional da ONU – a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), denominou-se Declaração de Salamanca (**anexo B**). Constitui um produto privilegiado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade que se realizou na cidade de Salamanca, em Espanha, em junho de 1994 e que representa uma rutura formal com os modelos de ação bem educação, particularmente em Educação Especial, anunciando uma profunda reforma da escola regular. (UNESCO,1994)

A Declaração de Salamanca (1994) veio reafirmar o compromisso com a Educação para Todos e apresenta a Estrutura de Ação em Educação Especial, proclamando a importância da Educação Inclusiva, entendendo que as escolas devem encontrar formas de educar os alunos com necessidades especiais no sentido de modificar atividades discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Este conjunto de documentos, configuradores do paradigma inclusivo na Educação e produzidos por um grupo de especialistas e responsáveis políticos está imbuído "...pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais" (UNESCO, 1994,P.3) apelando e incitando aos governos que, através de medidas políticas e orçamentais, procurem alcançar este propósito, tomando como matéria de lei o princípio da inclusão.

Com estes objetivos há uma mudança na educação especial - o conceito de necessidades educativas especiais torna-se mais amplo. Consequentemente, verifica-se a necessidade de inclusão da própria educação especial dentro desta estrutura de "educação

para todos”, anteriormente oficializada em Jomtiem. A Declaração de Salamanca assume-se como um documento inovador, pois reforça estas conseqüências e propõe o encaminhamento de diretrizes básicas para a reformulação e reforma de políticas e sistemas educacionais.

Assim, e de acordo com o próprio texto da UNESCO/ Ministry of Education and Science (1994), a conferência de Salamanca:

Proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de educação para todos firmada em 1990...Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (p.15)

Desta forma, o conceito de necessidades educativas especiais passou a incluir, além das crianças com deficiência, todas as que apresentem dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que reprovem continuamente, as que vivem nas ruas ou que morem distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofram de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que estejam fora da escola, seja qual o motivo (Santos 2000).

Correia (1997) propõe que se entenda a integração como o processo pelo qual um aluno é incorporado na corrente educativa principal, da qual pode já ter sido excluído, sendo que a inclusão se baseia em fomentar um sentido de comunidade, sustentada pelo apoio mútuo, em que se promove o sucesso escolar da generalidade dos alunos e particularmente dos alunos NEE.

Portugal iniciou a integração escolar nos primórdios dos anos 70, à semelhança dos restantes países ocidentais. A mudança ocorreu após o “ 25 de abril de 1974), com as transformações políticas e sociais e com as influências internacionais das já referidas Public Law (197) e Warnock Report (1978),entre outras.

Em 1975 foram criadas, pelo Ministério da Educação, as primeiras equipas de Ensino Especial que tinham por objetivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência (Lima Rodrigues et al., 2007). Estas equipas só em 1988,com a publicação do despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto, veem legalizada a sua atividade.

Estabelecem-se pela primeira vez, as normas da educação especial. Através do Despacho nº 33/SERE/88 são extintos os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem e as Unidades de Orientação Educativa, sobre o pretexto que se sobreponham à ação das Equipas de Educação Especial (Lima Rodrigues et al., 2007).

Nos anos 80 verificou-se um processo de reorganização nos serviços de Ensino Especial, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46/86 de 14 de outubro, que enuncia, nos artigos 17º e 18º, a igualdade de oportunidades e o direito de todas as crianças à educação, independentemente das suas características físicas, sociais e étnicas. Neste documento estabelecem-se os objetivos e princípios organizadores da Educação Especial enquanto modalidade de educação do sistema educativo português.

A partir de 1975 desenvolveu-se uma rede de Instituições de Educação especial com o objetivo de responder às lacunas do ensino oficial, rompendo com o carácter meramente assistencial que existia. A legislação posterior prevê a frequência destas instituições por crianças com tipos e graus de deficiência que comprovadamente não se enquadravam nas estruturas regulares de ensino oficial.

Em Portugal, os principais marcos a nível legislativo para a Educação Especial incluem os seguintes:

- O Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto, decisivo para a garantia do direito de frequência das escolas regulares de muitos alunos, cuja educação decorria em ambientes segregados. Constatou-se que alunos com NEE necessitam de um ensino de qualidade pautado pelos princípios de flexibilização, adequação e estratégias de diferenciação pedagógica e não necessariamente de medidas de Educação Especial;
- Os Decretos-Lei nº 6 e nº7 de 18 de janeiro de 2011 sobre os novos modelos de gestão curricular nos ensinos básicos e secundário;
- O Despacho Normativo 6/ 2010 acerca das condições especiais de avaliação, dos vários intervenientes no processo de avaliação e dos documentos que devem constar no processo individual do aluno.

Nos anos 90 a política educativa tornou evidente a responsabilização da escola do ensino regular pela educação das crianças com deficiência através do Decreto – Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Este Decreto veio possibilitar a criação de condições adaptadas a processos de ensino aprendizagem adequados a alunos com Necessidades Educativas Especiais, numa perspetiva para Todos, já anteriormente prevista pelo Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro. Através deste Decreto deixa de se verificar a dispensa da

escolaridade obrigatória para as crianças com deficiência, alargando-se a gratuitidade do ensino básico a todas as instituições de ensino públicas, privadas ou cooperativas. (Preâmbulo do decreto- Lei nº 35/90).

DE acordo com Mesquita (2001) os aspetos mais relevantes do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto são:

- A possibilidade de integração de alunos com problemas do foro intelectual... no “Ensino Especial”...;
 - A responsabilização da escola e dos respetivos órgãos...;
 - A individualização da intervenção educativa...;
 - A necessidade do trabalho em equipa...assegurando sempre o papel dos pais.
- (pp.369-371)

O movimento da escola inclusiva em Portugal dinamizou-se, com a publicação do Despacho-Conjunto nº 105/97, de um de julho, que segundo Lima-Rodrigues et al. (2007) aponta para um “sistema educativo único que valoriza a colaboração entre a educação regular e especial procurando atender todas as crianças dentro da turma, centrando-se o atendimento educativo na escola e assistindo-se pela primeira vez à colocação de professores para funções de apoio educativo na própria escola e à criação das Equipas de Coordenação de Apoio Educativo (ECAE)” (P.44). Destacamos ainda o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, que aponta uma perspetiva inclusiva ao propor como grandes princípios a diferenciação pedagógica, a adequação de estratégias e a flexibilização de percursos, dos ritmos de aprendizagem e da organização do trabalho de cada aluno.

O Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro (**anexo C**) foi o culminar deste processo e veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário dos setores públicos, particular e cooperativo. Este decreto é atualmente o documento que determina a inclusão das crianças com NEE no ensino regular.

Nos dias de hoje, a crescente diversidade de alunos lança um desafio às escolas: atender às necessidades de todos os alunos e desempenhar as funções que são esperadas e essenciais para a sociedade, isto é, contribuir para o desenvolvimento igualitário e justo num ambiente inclusivo.

1.3.2.1.1 Conceito de escola inclusiva

A escola inclusiva é, segundo Booth e Ainscow (2000, cit. por Lima – Rodrigues, et al,2007), aquela em se valorizam de igual modo os alunos e professores, procurando aumentar a participação de todos e reduzir a exclusão das culturas, dos currículos das comunidades escolares, num esforço para reestruturar a escola para que responda à diversidade dos alunos; reduzindo os obstáculos na aprendizagem e participação para todos os alunos (incluindo os que têm deficiência); promovendo relações mútuas entre escola e comunidade e reconhecimento que inclusão na educação é um aspeto da inclusão na sociedade.

“ A Educação Inclusiva pressupõe assim uma Escola Inclusiva – uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades “ (Correia,2003, P.12). A perspetiva centrada nos alunos com NEE pode influenciar a cultura de escola e as atitudes dos agentes, de tal modo que a diferença, decorrente de fatores de diferenciação cultural ou racial, seja alvo de maior atenção e de aceitação (Serrano, 2005).

Estas assunções vêm corroborar a declaração de Salamanca (1994), onde se pode ler que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade...

Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva...(p.11-12)

A inclusão oficializa-se com esta declaração como a transformação da realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente.

Assim, e inclusão deve ser vista através de um projeto coletivo, no qual a escola tem que repensar a sua prática a partir de relações dialógicas, envolvendo os educadores, a todos a igualdade de valores e respeite as diferenças individuais.

Existem grandes vantagens para as crianças que participam numa turma totalmente normal no início da sua aprendizagem, especialmente no nível da educação infantil. Apesar

de lento, o progresso das crianças no âmbito escolar e regular é evidente. Para Vygotsky, (1998) a “ Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar (...), mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. (p.129)

A criança com Síndrome de Down, tem possibilidade de desenvolver-se, executar atividades diárias e, até mesmo adquirir formação profissional e, no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança. (Antunes & Souza, s/d)

Correia (1999) entende por inclusão “ a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades” (p.34). Entende, ainda, que estes serviços educativos devem ser contemplados com atividades que proporcionem o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, ajustamento pessoal, autonomia, etc.) e que aí envolvam a comunidade. A inclusão é definida como a “ inserção física, social e a académica na classe regular do aluno com NEE durante uma grande parte do dia escolar” (Smith, Polway, et.al., 1995, citados por Correia, 1999, p.37). Estes autores admitem que o aluno com NEE possa receber, temporariamente, apoio fora da classe regular, dependendo das circunstâncias.

A educação inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO/d). Essa proposta difere das práticas tradicionais da educação que, por vezes ao enfatizar “ deficit do aluno”, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planeamento difuso de um sistema de avaliação precário e indefinido.

Através da inclusão, “pretende-se, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais.” (Correia, 2005, p.11).

Para haver inclusão terá de haver articulação e participação dos pais, autarquias, comunidade, professores e órgãos de gestão da escola. A verdadeira inclusão pressupõe articulação física, social e académica. No Decreto – Lei nº 176/2012 de dois de agosto conta, na sua introdução, a necessidade de que as famílias devem trabalhar em estreita

colaboração e devem comprometer-se com o trabalho quotidiano dos seus educandos nas escolas.

A escola inclusiva segundo Costa, (1996) é uma escola em que as estruturas educativas se adaptam a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais ou outras; significará que às escolas competirá incluir todas as crianças, aceitar as diferenças, respondendo às necessidades individuais de todos os alunos. Daí que seja muito importante a diversificação de estratégias e métodos de ensino, adaptações e adequações curriculares de forma a poder “chegar” a todos os alunos e a cada aluno em particular, adequando o currículo às reais necessidades dos alunos de forma a permitir um ensino mais inclusivo.

No âmbito da educação inclusiva, os alunos com dificuldades, mesmo quando mais severas, não perdem serviços de apoio, mas ganham a oportunidade de se incluírem e de se desenvolverem de forma funcional e significativa nos contextos sociais e de aprendizagem dos seus pares com menos dificuldades (Giangreco, Cloninger, Dennis e Eldeman,1994,cit.por Morgado, 2003 in Carochinho et al. (s/d).

O desenvolvimento de estratégias educativas inclusivas, passa a ser entendido como uma peça fundamental no combate a mecanismos de discriminação e exclusão social através de capacidade de acolher e promover o sucesso para todos os alunos.

De acordo com Werneck (1993):

...o sucesso da inclusão deve ser encarado como um processo que dependerá do desenvolvimento de programas de formações e professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser sensíveis às necessidades educacionais da criança e ao desenvolvimento de atitudes positivas diante da educação inclusiva, descobrindo no educador a sensibilidade social, o desejo e , porque não, a indignação para transformar o processo de ensino- aprendizagem em um processo propicio as crianças, dando-lhes oportunidades para serem ouvidas em seus discursos e manifestações.(p.51)

A existência de alunos com necessidades educativas especiais, integrados nas turmas do ensino regular, implica a preocupação e o cuidado por parte dos professores em compreende-los, em todas as suas dimensões, de poder “ chegar até eles” e os ajudar, tendo em conta que é muito importante a dimensão afetiva: criar empatia e laços afetivos com estas crianças. De facto, estes alunos são geralmente muito carentes e os afetos desempenham um papel muito importante e imprescindível para a inclusão destes alunos, para a sua autoestima e confiança, para o seu sentimento de pertença na comunidade

educativa, sendo decisiva para o seu sucesso escolar. Sem uma boa atmosfera de harmonia e entendimento não existe um ambiente propício para uma boa relação de ensino-aprendizagem.

De acordo com o manual de Avaliação na Área das NEE (S/d):

A aplicação da CIF no processo de avaliação das NEE decorre de facto deste conceito, no contexto atual da Educação Especial, deve ser entendido numa perspetiva dinâmica, interativa e multidimensional, compatível com os princípios e estruturas veiculado (s) por sistema de classificação. (Este) ... modelo dinâmico de interação pessoa/ambiente, segundo o qual o grau de envolvimento e nível de desempenho nas atividades de cada individuo resulta das interações e influencias mútuas que constantemente se estabelecem entre o meio e a pessoa sendo necessário, por isso, estar atento às diferentes dimensões em análise. (pp.11-13)

O PEI (Programa Educativo Individual) é o documento onde constam adaptações curriculares, estratégias e atividades destinadas ao aluno, tendo em conta a especificidade das suas necessidades, sendo por isso um documento fulcral para colocar em prática, eficazmente o processo de ensino aprendizagem. É através deste PEI que são definidas todas as adaptações, tendo em conta o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde de Crianças e Jovens) e é realizado aquando da avaliação do processo de referenciação.

Neste documento, constam as adequações curriculares necessárias para o sucesso do aluno assim como as formas de avaliação. Para a definição de estratégias, é necessário proceder à análise do documento de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde que esclarecerá os indicadores de funcionalidade e fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou barreira à atividade do aluno na vida escolar (artigo 9º nº1,2,3). É o documento que garante ao aluno com necessidades educativas permanentes e a todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem (professores, encarregados de educação e comunidade escolar) a sua verdadeira integração, pois define as adaptações curriculares e formas de avaliação formuladas especificamente para o seu caso.

O documento CIF-CJ representa uma peça fundamental para definição das medidas educativas do PEI, já que se trata de um documento que permite definir perfis de funcionalidade e incapacidades, como refere Donald McAnaney (2007).

É através deste documento que se alcança uma perspetiva holística do aluno, onde as suas limitações, assim como as características ambientais que possam constituir barreiras

ou funcionar como facilitadores, são colocados no PEI. O PEI integra o processo individual do aluno e é onde constam todos os elementos relativos à sua identificação, história escolar e pessoal. As adequações no processo ensino aprendizagem são apenas possíveis de aplicação se estiverem presentes no programa educativo individual. É um documento que pode ser revisto em qualquer momento, segundo as necessidades.

De acordo com Lanvidar (s/d), é muito importante ter em conta alguns critérios na programação em educação especial. A programação:

- Deve ser individual: Programada para cada criança, de acordo com as suas necessidades, deficiências, possibilidades, ritmo, características individuais e da qual conhecemos o relatório descritivo, elaborado por uma equipa multiprofissional ou, na sua ausência, o resultado do observação iniciada e concluída pelo mesmo professor;

- Dá mais importância às atividades: Com o desenvolvimento da psicologia educativa, constatou-se que a criança aprende melhor fazendo, com dificuldades “aprende melhor fazendo”, deve haver um grande e variado número de atividades para não haver aborrecimento, desmotivação total ou monotonia;

- Decompõe mais os objetivos: há mais precisão na subdivisão gradual na consecução de objetivos;

- Preocupa-se mais com os objetivos atitudinais e comportamentais: na educação especial tem-se em conta a formação afetiva, social e comportamental;

- Efetua-se partindo do princípio de “um ensino para o êxito”: Deve-se prever a maneira como a criança passa de um conteúdo a outro de forma a que o domínio com o anterior seja garantia do domínio natural do seguinte. A criança aprende mais com o êxito que com o fracasso, o reforço positivo produz melhores efeitos que o negativo, a criança com NEE já tem demasiados estigmas e sente-se inferior;

- Globaliza-se partindo das atividades: a criança com NEE “só aprende fazendo”

- Tem em conta a provisão de material farto e variado: sem material a atividade realizável, é muito limitada, pode ser material feito em casa, adaptado a cada caso, de forma a facilitar a aprendizagem de diferentes conteúdos;

- Elementos de motivação requerem especial cuidado na sua seleção: estímulos de textos (desenhos) por vezes não são motivadores para estas crianças, tem-se conta se os conteúdos serão próprios para o seu nível de desenvolvimento intelectual que poderá estar abaixo da sua idade cronológica;

- Realiza-se por vários profissionais: uma criança com necessidades educativas especiais não pode ser acompanhada por apenas um profissional mas requer vários serviços especializados.

Segundo a professora e pesquisadora Maria do Céu Roldão (1999,cir.por Niza,2004) “diferenciar significa percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, para que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas... (p.52). De facto, diferenciar não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes, mas antes tentar por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na sua vida pessoal e social.

De acordo com esta autora, “(as) escolas diferenciam os seus projetos... para que em todas elas alcancem melhor as aprendizagens socialmente necessárias... diferenciam-se os métodos pedagógicos e as atividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos... para que todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem” (Roldão, 1999, cit. por Niza,2004, pp.52-53).

Neste sentido, os recursos diferenciados, a par dos métodos, atividades e estratégias constituem mais-valias para a aquisição de conhecimento dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento das aprendizagens ao nível dos conteúdos, das relações interpessoais e do desenvolvimento pessoal e afetivo. Isto porque os recursos são mais do que simples auxiliares no processo ensino-aprendizagem, são facilitadores do relacionamento entre professor e aluno e entre este e os colegas. Para além disso, os recursos constituem um meio de exploração que poderá criar pontes entre a vida escolar e vida pessoal, familiar e social do aluno, nomeadamente os recursos que representam tarefas do quotidiano, como os jogos com bonecos imitando a rotina diária, ou os jogos com dinheiro de brincar, onde os alunos podem brincar / aprendendo a utilizar o dinheiro. Os recursos têm vantagem de poderem ser inventados e adaptados, tendo em conta um determinado caso ou especificidade de um aluno.” Devemos assim, aprender a trabalhar com a heterogeneidade porque daí nos vem toda a riqueza de uma cultura humana...” (Niza,2004,p.68)

A individualização e personalização do ensino vai permitir uma escola centrada no individuo, com vista a uma avaliação mais rica das capacidades e das tendências individuais (Gardner,1997). Howard Gardner propõe assim a “escola do futuro” ideal onde existam “especialistas de avaliação” para compreender completamente as capacidades e os

interesses dos alunos, examinando “ as capacidades espaciais, pessoais... às inteligências linguísticas e logico-matemática” (Gardner,1997, p.2).

Para colocar em prática a sua teoria das Múltiplas Inteligências, este autor preconiza a importância de, na escola, se cultivar os valores sociais, abordar de várias formas um conceito, um assunto ou uma disciplina e personalizar o ensino. Assim, os docentes devem ter em conta as diferenças de cada ser humano. Neste sentido, “ os conteúdos importantes (devem ser) apresentados de forma a possibilitar a cada aluno o máximo de oportunidades para dominar e demonstrar aos outros (e a si próprios) o que aprenderem e compreenderam” (Gardner, 1997, p.5).

A legislação diz que as necessidades educativas especiais dos alunos devem ser atendidas: “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade à oferta de respostas educativas adequadas” (D.L. 3/2008, art.4º, nº4), objetivando estabelecer uma relação harmoniosa entre essas necessidades e a programação curricular.

Deve-se permitir à criança / jovem poder desenvolver as suas capacidades de acordo com um currículo o mais adequado possível às suas capacidades. A criança deve poder crescer num ambiente pacífico e harmonioso, que lhe permita adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para conseguir o maior nível possível de autonomia pessoal e a incorporação na vida social através de um trabalho adequado às suas possibilidades.

O professor tem, assim, neste contexto, um papel muito importante enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, individualizando o ensino e tendo em conta as características e singularidades de cada aluno tendo em vista a plena inclusão do aluno em ambiente escolar.

1.3.2.2. O papel do educador no jardim de infância

Sabemos que a criança com Síndrome de Down necessita de um bom ambiente geral que seja estimulante, tanto em casa, como na escola e até mesmo na rua. A atitude prévia que o educador deve adaptar motivar a criança com Síndrome de Down à realização de tarefas e atividades com êxito. Para isso é importante delinear claramente os objetivos a alcançar, as etapas a percorrer, as pequenas tarefas a realizar e os materiais adequados.

Além de um ambiente enriquecedor e estimulante, a criança portadora de síndrome de Down, necessita de realizar um trabalho sistemático e bem estruturado que ajude a

organizar a informação e a preparar a criança para posteriores e mais complexas aquisições (Trancoso, 1992). O Educador deve organizar-se com, Criatividade, Flexibilidade, Respeito, Exigência e Alegria.

Criatividade:

Esta é necessária porque a criança tem de repetir muitas vezes os exercícios para adquirir hábitos e destreza, para automatizar gestos e respostas, para entender conceitos. Devem-se criar diversos materiais e se estes não forem apresentados de forma variada, atrativa e estimulante, a criança perderá o interesse ou realizará as tarefas de um modo mecânico sem interiorizar as aprendizagens.

Flexibilidade:

A Flexibilidade será o resultado dos dados observados pelo educador e da sua capacidade de adaptação à criança. Este deverá estar atento aos sinais que a criança emite, interpreta-los e adaptar-se a eles. Se a criança demonstrar interesse por um determinado material, se quiser falar sobre um determinado tema ou desejar realizar uma atividade, o educador deve ajudá-la e adaptar o seu trabalho para que a criança perceba que ela também tem possibilidade de indicar uma direção. Nunca se pode desperdiçar os momentos de iniciativa e de criatividade da criança, antes pelo contrário convém estimulá-los sem esquecer os objetivos e sem criar desordem. A iniciativa da criança ao indicar uma determinada preferência torna mais provável o êxito do trabalho.

Respeito:

Em relação ao respeito parece ser algo de evidente e estar sempre presente entre o adulto e a criança. O respeito deve ser demonstrado de ambos os lados. Isto pressupõe que o professor não pode demonstrar habitualmente impaciência e frustração, ainda que o processo seja lento.

Exigência:

Não é fácil saber quanto se pode exigir, porque não lhe podemos pedir mais do que aquilo que pode render, mas nunca pedir-lhe menos. É frequente que a criança, consciente dos seus problemas e com experiências negativas de fracasso, se auto proteja perante dificuldades que teme. Com frequência mostrará níveis de incompetência que não são

reais. Pois será o educador, como bom conhecedor do aluno e das suas possibilidades, que deve saber até onde deve ir.

Alegria:

A alegria pressupõe o bom humor habitual nas relações com a criança. O educador deve transmiti-la na sua tarefa e partilha-la com a criança. É preciso que exista muita confiança entre o educador e a criança com clima de progresso. A aprendizagem deve ser um desafio estimulante e positivo, quer para o educador quer para a criança.

1.3.2.6. O PEI e as Medidas Educativas do DL n°3/2008

O PEI – Programa Educativo Individual é aprovado em conselho pedagógico e homologado pela Direção do Agrupamento, é coordenado pelo educador de infância, o professor do 1º ciclo ou diretor de turma e carece de autorização do encarregado de educação.

No PEI, vêm consagradas as medidas educativas que visam promover a aprendizagem e participação dos alunos com NEE de carácter permanente e que se enumeram a seguir de acordo com o art.º 16º do Decreto – Lei 3/2008:

1. Apoio Pedagógico Personalizado (Art.º 17º)
2. Adequações Curriculares Individuais (Art.º 18º)
3. Adequações no Processo de Matricula (Art.º19º)
4. Adequações no Processo de Avaliação (Art.º20º)
5. Currículo Especifico Individual (Art.º21º)
6. Tecnologia de Apoio (Art.º22º)

- O apoio pedagógico personalizado, compreende o reforço das estratégias utilizadas na turma ao nível da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados na turma e o reforço e desenvolvimento de competências específicas;

- As adequações curriculares individuais, permitem adaptar o currículo educativo comum à especificidade de cada aluno. É um tipo de currículo com alguma modificação, adequa-se quando apenas é necessário realizar alterações metodológicas de trabalho, no tempo e espaço ou na avaliação ou nos recursos materiais. O aluno trabalha praticamente

da mesma forma que os companheiros, com algumas modificações nos seus objetivos e metodologias, É o caso, por exemplo, de alunos com deficiência visual, auditiva ou motora. Estas adequações curriculares individuais, que são aquelas que têm como padrão o currículo comum, não pondo em causa a aquisição de competências terminais de ciclo. Podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas, de objetivos e conteúdos intermédios e na dispensa de atividades, desde que se revelem de difícil execução, face à incapacidade do aluno;

- As adequações no processo de matrícula, ou seja, podem frequentar o estabelecimento de educação independentemente da sua área de residência, podem frequentar o estabelecimento de educação da sua área de residência, beneficiar de um ano de adiamento de escolaridade (no 1º ano), ou podem efetuar a matrícula por disciplinas no 2º e 3º ciclos e secundário;

- As adequações no processo de avaliação, inclui adaptar provas e instrumentos de avaliação, formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da avaliação;

- O currículo específico individual (CEI): os alunos podem ser alvo de um currículo específico individual, que prevê efetuar alterações profundas no currículo comum e substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino, introduz, substitui /e/ou elimina objetivos e conteúdos em função do nível da funcionalidade do aluno; inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social, ao desenvolvimento de atividades de carácter funcional centradas em contextos de vida e à organização do processo de transição para a vida ativa. No CEI as alterações previstas traduzem-se: “ na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros; na eliminação de objetivos e conteúdos; na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastante específicos (i.e. comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades), na eliminação de áreas curriculares. “ (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008, p. 37).

- As tecnologias de apoio que integram dispositivos que facilitam a melhoria da funcionalidade e a redução da incapacidade do aluno. As tecnologias de apoio previstas, incluem materiais didáticos adaptados e consideram-se todos dispositivos facilitadores, incluindo equipamentos e materiais pedagógicos adaptados ou especialmente concebidos para melhorar a funcionalidade dos alunos e facilitar a sua aprendizagem e autonomia.

Nos casos em que se considere estar perante uma situação de necessidades educativas de carácter permanente elegível para a Educação especial, a direção da escola / agrupamento solícita ao grupo de educação especial que determine os apoios especializados, as adequações no processo de ensino aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e as tecnologias de apoio. Todos estes elementos ficam registados no Relatório Técnico – pedagógico, que é parte integrante do processo individual do aluno. Sendo o aluno elegível para a Educação especial, elabora-se o programa educativo individual (PEI): é elaborado conjunta e obrigatoriamente pelo docente do grupo ou turma (pré-escolar e 1º CEB) ou Diretor de Turma (2º; 3º CEB e secundário), pelo docente da educação especial, pelos encarregados de educação (e opcionalmente, sempre que se considere necessário, por outros técnicos).

O PEI – Programa Educativo Individual, é um documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação, documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem e integra o processo individual do aluno.

O PEI carece da autorização expressa do encarregado de educação exceto quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o direito de participação. Os participantes na elaboração do PEI são:

a) Na educação pré-escolar e no 1º ciclo o PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente pelo:

- Docente do grupo ou turma;
- Docente de educação especial;
- Encarregados de educação;
- E se necessário pelos serviços de psicologia ou outros serviços da comunidade, (Centro de Saúde, Centro de recursos especializados, às escolas ou unidades de referência).

b) Nos 2º e 3º ciclo e secundário o PEI é elaborado pelo:

- Diretor de turma;
- Docente de Educação Especial;
- Encarregado de educação;

E, caso seja necessário, pelos serviços de psicologia ou outros serviços da comunidade, (Centro de Saúde, Centro de recursos especializados, escolas ou unidades de referência, etc.).

O Decreto-Lei 3/2008 de sete de janeiro, no seu artigo 18º, refere: “Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas”.

Deve-se permitir à criança/jovem poder desenvolver as suas capacidades de acordo com o currículo o mais adequado possível. A criança deve poder crescer num ambiente pacífico e harmonioso, que lhe permita adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para conseguir o maior nível possível de autonomia pessoal e a incorporação na vida social através de um trabalho adequado às suas possibilidades.

De acordo com Sousa, F. (2010): “... a diferenciação curricular ocorre sempre que a atuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens consideradas necessárias, vise reforçar essa aproximação a cada caso, o que pode ser feito a propósito de situações que ocorrem a todo o momento nas salas de aula de forma espontânea”. (p.8)

Dado que o PIT – Plano Individual de Transição faz integrante do PEI – Programa Educativo Individual, a responsabilidade pela sua elaboração cabe ao docente responsável pela turma ou diretor de turma, ao docente de educação especial e ao encarregado de educação. O acompanhamento é da responsabilidade do docente responsável pela turma ou diretor de turma.

A CIF – Classificação Internacional de Incapacidade e Funcionalidade apoia as interações entre a escola e os serviços do meio envolvente na medida em que permite através da mais correta avaliação do perfil de funcionalidade de cada aluno poder aferir as reais necessidades em termos de recursos físicos e humanos e poder esclarecer parcerias com as várias instituições da comunidade envolvente como, por exemplo: APPCDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, APT21 – Associação Portuguesa de Trissomia 21.

O Programa Educativo Individual (PEI) é o documento que estabelece e fundamenta as respostas educativas, documentando as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação da criança no contexto educativo e de informações fornecidas pelos diferentes parceiros no processo (ME, 2008). O atual modelo do PEI, criado através do decreto-lei 3/2008, tem por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, na criação do Perfil de funcionalidade e posterior elaboração do Plano de Intervenção (ME, 2008).

O decreto-lei 3/2008 define os apoios especializados a prestar na educação, incluindo na educação pré-escolar, visando a criação de condições necessárias que promovam o sucesso educativo em crianças com alterações significativas ao nível da atividade e participação, em um ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais. O mesmo decreto-lei valoriza a educação, promovendo uma melhoria da qualidade do ensino através da implantação de uma escola democrática e inclusiva, permitindo responder à diversidade de características e necessidades dos alunos (ME, 2008). Verificamos, assim, a necessidade do estabelecimento de um exaustivo Perfil de Funcionalidade que caracterize a criança nos diversos domínios englobados na CIF, sem esquecer os Fatores Contextuais, de forma a suportar um Plano de Intervenção que responda às reais necessidades da criança. Segundo a abordagem inclusiva, a mudança deve ser feita no contexto / sistema educativo e não no indivíduo com Necessidades educativas especiais (NEE), por isso devem ser afetados recursos com base no PEI, fundamentando uma declaração de necessidades, se saúde, sociais e educativas. Na elaboração do PEI a abordagem deverá ser a partir do modelo holístico do desenvolvimento humano – abordagem biopsicossocial. A CIF reflete os princípios da abordagem biopsicossocial assumindo a funcionalidade / incapacidade, como um processo de interações entre a atividade e participação e o contexto onde elas ocorrem (Capucha, 2008).

1.3.2.6.1. As Ajudas Tecnológicas

O aumento das opções disponíveis para os indivíduos com Trissomia 21 apresenta um novo desafio para aqueles que lhes assistem. Os computadores e todas as ajudas técnicas fazem parte das novas estratégias de ensino e ferramentas que pretendem ajudá-los a alcançar o seu máximo, a desenvolver capacidades e desempenhar comportamentos

comunicativos que são particularmente desafiantes. Os programas de “software” podem ter delineamentos específicos que promovem a aprendizagem das capacidades comunicativas e o desenvolvimento das crianças com Trissomia 21.

Torna-se importante desenvolver as capacidades linguísticas e de comunicação das crianças com SD. De acordo com Constantino, Cotrim & Condeço, (s/d):

... a aprendizagem da linguagem na T21 pode ser promovida através das Ajudas Comunicativas, como por exemplo:

- a) Os símbolos (palavras) utilizados nas ajudas comunicativas são visuais e concretas – as crianças com T21 têm competências visuais de aprendizagem mais fortes do que as competências auditivas. Assim, olhar para símbolos e ouvir simultaneamente as palavras pode ser uma maneira de ajudar as crianças a aprender a linguagem. Se acrescentarmos a frequência de infeções no ouvido médio e perdas auditivas associadas, a adição de informação visual parece ainda mais importante.
- b) Os símbolos apresentados (palavras) são estáticos, o que significa que não se movem ou modificam permitindo mais tempo para pensar sobre os próprios símbolos e os significados associados, ajudam a criança na sua tentativa para aprender o significado das palavras.

De acordo com Valente (1999, cit. por Faria, 2004) a inovação pedagógica é fundamentada no construtivismo sociointeracionista que, com os recursos da informática, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento.

Cress & Goltz (cit. por Constantino, Cotrim & Condeço, s/d) referem os seguintes delineamentos como sendo importantes nestas áreas:

- a) “Feedback” imediato para o utilizador.
- b) Apresentação de uma ideia de cada vez.
- a) Imagens reais que ajudam a realizar a tarefa.
- b) Animação ou movimento.
- c) Chamara a atenção no “écran” para a informação nova ou mais importante.

De acordo com Faria (2004):

Nossa proposta pedagógica, torna-se cada vez menor a utilização do quadro negro, do livro-texto e do professor conteudista, enquanto aumenta a aplicação de novas tecnologias. Elas se caracterizam pela interatividade, não-linearidade na aprendizagem (é uma “teia” de conhecimentos e um ensino em rede) e pela capacidade de simular eventos do mundo social e imaginário. Não se trata, porém de substituir o livro pelo texto tecnológico, a fala do docente e os recursos tradicionais pelo fascínio das novas

Susana Ataíde

tecnologias. Não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos “recursos” da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber.

De acordo com Faria (2004): “Planejar uma aula com recursos de multimeios exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina”

De facto, é muito importante adequar/adaptar a aprendizagem às crianças com SD:

Esta população precisa de uma aprendizagem sistemática, programada em sequência e apresentada de forma compatível com o seu desenvolvimento – os conhecimentos básicos antecedem os mais complexos, sendo a passagem de uns para outros o mais lenta possível, tendo em conta a sua capacidade e não querendo introduzir vários assuntos numa só vez. Como é através dos sentidos, sobretudo do visual, que a criança e o jovem trissômico 21 melhor dominam e se apropriam do mundo, devem ser-lhes facultadas experiências visuais enriquecedoras. Começando por algumas que envolvam coisas que já pertençam ao seu quotidiano, eles descobrem, de forma mais natural, outros mundos, incluindo o escolar. Dada a sua fraca capacidade de abstração, deve evitar-se o ensino teórico e de mera representação de objetos, colocando a criança numa relação direta com os mesmos. Torna-se também fundamental enquadrar as aprendizagens nos meios em que realmente se vão concretizar: não se deve aprender a comprar, fingindo, antes comprando de verdade e de preferência na loja em que tem oportunidade de realizara as suas compras. Para que as aprendizagens possam ser utilizadas em situações análogas, é necessário repetir muitas vezes determinada tarefa, combinando objetos e situações, e trabalhar até ao ponto que garanta a retenção dos conhecimentos pela criança ou pelo jovem. Para contornar a fadiga e a falta de concentração que dificultam a sua dedicação às tarefas, é preciso que os exercícios propostos sejam repetidos sempre de forma organizada e sistemática. Dado que por vezes revelam comportamentos inadequados, consideram-se úteis os procedimentos básicos de modificação de comportamento, recompensando os comportamentos adequados e ignorando os inapropriados. (Cunha & Santos, s/d:31).

Os programas educativos visam em primeira instância a independência, a escolaridade e o futuro profissional do indivíduo. O desenvolvimento da criança com Trissomia 21 é hoje em dia um motivo de expectativa para os pais e profissionais, principalmente no que respeita ao grau de independência que estas crianças/jovens são capazes de atingir. De acordo com esta problemática, é possível atingir diferentes graus de autonomia. Desta forma, deve preparar-se estes indivíduos para a vida, procurando-se que atinjam o maior grau de independência possível. Pretende-se em primeiro lugar, que estes jovens sejam capazes de realizar atividades diárias que proporcionem o seu bem-estar,

como sejam: vestir-se, cuidar da sua higiene, manusear dinheiro e aprender a tomar decisões a fazer escolhas, tornando-se responsáveis por si. Ao aluno com trissomia 21 devem ser dadas todas as oportunidades para ser bem-sucedido.

De acordo com Cunha & Santos (s/d):

Estudos comprovam que, em particular, o QI dos indivíduos com Trissomia 21 tem demonstrado aumentos significativos nas últimas décadas (Voivodic, 2004). Este facto evidencia que deve ser dada a devida importância aos fatores ambientais e às interações (de qualidade) com o meio, já que estas crianças reagem de forma satisfatória às suas interpelações. É sabido que muito se pode fazer para melhorar o seu futuro destas crianças e que o resultado de uma intervenção adequada às suas características individuais e que objetivem a maximização do seu potencial e da sua independência supera muitas vezes as expectativas iniciais. Para Vinagreiro & Peixoto (200), «se existe algum milagre para o desenvolvimento global da criança portadora de Síndrome de Down, este chama-se educação». (p.31)

Segundo Troncoso e Cerro (1998, pp. 14-15) existe um conjunto de modelos de intervenção que o professor poderá utilizar com a criança/jovem com SD:

1. Possibilitar [-lhe] um maior número de experiências mais variadas para que aprenda o que lhe queremos ensinar;
2. Trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando de forma gradual o tempo;
3. Motivá-la com alegria e com objetos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela atividade;
4. Ajudá-la e guiá-la na realização da atividade, até que a possa fazer sozinha;
5. Despertar-lhe o interesse pelos objetos e pelas pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas agradáveis e apelativas;
6. Repetir muitas vezes as tarefas já realizadas, para que a criança se recorde como se fazem e para que servem;
7. Ajudá-la sempre a aproveitar todos os factos que acontecem ao seu redor e a aprender a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprendeu na aula;
8. Esperar com paciência e ajudá-la, estimulando-a, no entanto, a dar uma resposta cada vez mais rápida;
9. Conduzi-la a explorar situações novas e a ater iniciativas;
10. Trabalhar sempre no sentido de lhe dar oportunidade de resolver situações de vida diária, sem se antecipar ou responder por ela;
11. Conhecer a ordem pela qual se lhe deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades;
12. Dizer-lhes sempre quando faz uma coisa bem e felicitá-la pelo êxito obtido. Assim, a criança interessa-se mais e tolera mais tempo de trabalho;
13. Planear atividades nas quais intervenha ou atue como agente principal;
14. Selecionar as tarefas e distribuí-las no tempo, de forma que não se confunda ou se canse.

Aos docentes, podemos acrescentar, cabe-lhes a função ativa no manuseio de informação digital para a construção do seu conhecimento pessoal. O seu objetivo

principal é educar os seus alunos para a autonomia, permitindo-lhes que criem o seu próprio saber, de acordo com o seu ritmo. O importante é utilizar as tecnologias de forma que estas facilitem a aquisição de saber por parte dos alunos. Levando-os a transformar informação em conhecimento e, mais ainda, em sabedoria, pois a interligação permite aperfeiçoar o pensamento reflexivo como instrumento de emancipação humana.

De acordo com Araújo (2012):

As tecnologias permitem um novo encantamento também na escola, ao expandir suas fronteiras e viabilizar que alunos interajam e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. O mesmo acontece com os professores.

Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para os interessados. Alunos e professores são beneficiados com os materiais publicados na Internet, com as bibliotecas virtuais. (p.29)

O principal mediador e interlocutor do processo de ensino-aprendizagem perante o uso das novas tecnologias e da Internet continua a ser o professor.

1.3.2.6.2. O Currículo Funcional

“Currículo”, do latim “currere”, significa caminho, percurso ou trajeto. Num sentido mais amplo, podemos considerar que o currículo é o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido da promoção da aprendizagem dos seus alunos. Zabalza (2003) defende que abrange não só as experiências programadas e realizadas na escola mas também o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos para que, deste modo, o acesso ao currículo seja, de facto, significativo para o crescimento dos aprendentes, inserindo portanto na definição de currículo a ideia de currículo formal e de currículo real, bem como a de currículo oculto.

Roldão (2003) considera que o currículo deve estar em permanente atualização, negociação e reconstrução, protagonizada pelo conjunto de instâncias e atores envolvidos, com os seus diversos campos e níveis de poder. Para esta autora, o currículo responde às questões fundamentais: o que ensinar, a quem, para quê e toma a forma de um projeto.

A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar, entre outros fatores, os diversos níveis de ensino e as ações dos docentes. É fundamental para a escola associar-se à própria identidade da instituição escolar, à sua

organização, ao funcionamento e ao papel que exerce ou deveria exercer a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto Educativo da Escola e viabiliza a sua operacionalização, que orienta as atividades educativas, as formas de executá-las e define as suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o quê, quando e como ensinar e sobre o quê, como e quando avaliar.

Uma das formas de conseguir incluir os alunos com NEE na escola é adequar o currículo. Quando um aluno apresenta dificuldades e/ou problemas de saúde que o impedem de adquirir determinadas competências, num determinado intervalo de tempo, ou não consegue adquirir de todo, pode vir a conseguir adquirir outras que não estejam presentes no currículo geral.

Existem três tipos de currículo:

- Currículo educativo comum: currículo normal em que o aluno com NEE segue os mesmos programas dos companheiros, por exemplo, um aluno com problemas motores ligeiros;
- Currículo com alguma modificação: quando apenas é necessário realizar alterações metodológicas de trabalho, no tempo e espaço, na avaliação ou nos recursos materiais. O aluno “trabalha” praticamente da mesma forma que os companheiros com algumas modificações nos seus objetivos ou metodologias. Exemplo: alunos com deficiência visual ou motora – currículo próprio;
- Currículo com modificações significativas: as dificuldades que o aluno apresenta são tão elevadas que necessitam de modificações substanciais em relação ao currículo educativo comum (problemas motores, físicos, psíquicos ou sensoriais) – currículo alternativo.

O sistema educativo é determinado pelo sistema social. É a sociedade que estimula ou censura a escola, pois é nesta que se refletem a sua riqueza e a sua miséria. A escola tem o dever de combater estas desigualdades, ou seja, tornar mais curta e, até onde for possível, a distância que separa os alunos. Todos eles têm o direito à educação, tal como nos refere a Declaração de Salamanca que reuniu de sete a dez de junho de 1994, sendo o seu principal objetivo proclamar a educação para “Todos”.

A criação dos currículos funcionais vai ao encontro da preocupação de melhorar as condições de vida da pessoa com deficiência e de promover a sua inserção social e profissional. O nível de trabalho esperado deve estar de acordo com a capacidade do aluno.

De acordo com Cunha & Santos (s/d) “ A criação destes currículos vai ao encontro da preocupação de melhorar as condições de vida da pessoa com deficiência e de promover a sua inserção social e profissional... para que uma atividade seja selecionada para um currículo funcional é preciso que se trate de uma atividade funcional adequada à idade cronológica do aluno” (pp.32-33)

Para Lou Brown (cit. por Cunha & Santos, s/d) a atividade funcional “...é aquela que, se não for realizada pelo aluno com deficiência, terá de ser realizada por outra pessoa. A abordagem funcional do currículo aposta em atividades que têm a ver... com a idade cronológica do aluno e que contribuem para a dignificação e a elevação do seu status pessoal e social. “ (p.33)

O professor deverá conduzir o aluno ao sucesso, ou seja, levar a criança a realizar as tarefas com êxito. Para isso, o professor terá de delinear os objetivos a atingir, as etapas a alcançar e proporcionar os materiais adequados, avaliando sempre os passos intermédios que a criança vai atingindo (Troncoso & Serro, 1998).

De acordo com (Cunha & Santos, s/d) o currículo funcional revela-se, assim:

... um projeto de vida, um processo que se pretende individual e diferenciado curricularmente. O processo de seleção dos conteúdos de aprendizagem são norteados pela expectativa de poderem contribuir ativamente para que a vida atual e futura do aluno possa decorrer nos diversos ambientes em que se insere – casa, comunidade, trabalho e recreação – lazer. Como estes alunos levam mais tempo a aprender, apresentam dificuldades em memorizar e, conseqüentemente, em adquirir novos conhecimentos, as aprendizagens devem ser objeto de uma prévia e cuidada programação, de forma a identificar as competências necessárias para dominar a aprendizagem decorrente das atividades a propor. Torna-se fundamental que estas contenham itens suscetíveis de ser aprendidos num tempo razoável e que sejam praticados com frequência, por necessidade do dia-a-dia, pelo que só uma criteriosa seleção de conteúdos evita que se perca tempo com atividades inúteis. (p.33)

Estas aprendizagens funcionais devem realizar-se em contextos, o mais próximos possível da realidade, para que depois seja mais fácil à criança inserir-se na vida real e na sua vida ativa e laboral e possivelmente num contexto de “emprego protegido”.

Daí que nos casos de alunos com NEE de carácter permanente, como é o caso de alunos com SD, que os impeçam de adquirir as competências definidas no currículo, o programa educativo individual deve ser complementado com um plano individual de transição (PIT), que constitui um documento que visa preparar o aluno para a vida pós-escolar e para o exercício de uma atividade profissional, como refere o art.º 14º no nº1.

Susana Ataíde

Este plano tem o intuito de inserir o aluno ao nível social, profissional, familiar e comunitário.

De acordo com Cunha & Santos, (s/d):

O papel da família na implementação dum currículo funcional é determinante. Ninguém como a família para conhecer profundamente os seus filhos, as suas necessidades, expectativas e desejos. Espera-se, em particular, que o envolvimento dos pais na definição e operacionalização de um currículo funcional faça com que estes desenvolvam confiança em relação à possibilidade do seu filho frequentar espaços menos protegidos e consigam ter expectativas mais altas, o que também é um fator na preparação do aluno para a transição para a vida adulta. (p.33)

Este currículo funcional tem como fundamento a seleção de objetivos educacionais que se adaptem e adequem melhor às especificidades e particularidades de cada aluno, permitindo que o que ele aprenda tenha utilidade para a sua vida futura, a curto, médio e longo prazo, assemelhando-se o mais possível à realidade que o aluno irá enfrentar.

A família desempenha assim um papel muito importante a ajudar a definir os currículos, ao conhecer melhor a criança, prevendo as suas dificuldades e especificidades.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

2.1. Identificação do problema de investigação

Nesta fase metodológica expõe-se o tipo de estudo e o meio em que se desenvolve, bem como os instrumentos utilizados para a recolha, processamento e análise dos dados.

De acordo com Fontin (1999), o investigador "... determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação colocadas e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a recolha de dados" (p.40).

Todo o trabalho de investigação deve assentar na metodologia científica. De facto, "a investigação científica é um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação. Este comporta certas características inegáveis, entre outras: ele é sistemático e rigoroso e leva à aquisição de novos conhecimentos." (Fontin,1999, p. 17).

No âmbito da educação, as investigações centram-se tradicionalmente no estudo do aluno e dos fatores que podem influenciar a sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesta perspetiva, pareceu-nos relevante abordar o assunto, estudando e analisando o papel do Educador de Infância na inclusão de crianças com Síndrome de Down no jardim de infância.

Deste modo, a estruturação do presente trabalho de investigação implicou o recurso a dados da reflexão teórico/empírica e a opiniões dos educadores de infância do ensino regular, envolvidos diretamente na educação de crianças portadoras de Síndrome de Down.

Para tal formulamos o seguinte problema que constrói o objeto de estudo da nossa pesquisa: **"Qual o Papel do Educador de Infância na Inclusão de Crianças com Síndrome de Down no Jardim de Infância?"**.

No sentido de concretizar a pesquisa de campo, começamos por formular o problema, do qual deriva o objetivo geral, as estratégias, o instrumento e os sujeitos a observar.

2.2. Identificação do objetivo de investigação

Para Guba & Lincoln (1994) existe a necessidade de circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral.

De acordo com Fontin (1999) “ Uma questão de investigação é um enunciado interrogativo claro e não equivoco que precisa os conceitos chave, especifica a população alvo e sugere uma investigação” (P.51). Assim, “ escolher uma problemática é pois, ao mesmo tempo, definir exatamente o objetivo de investigação” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.101).

Esta questão está relacionada com a temática da educação inclusiva que implica recursos humanos e materiais e sobre a qual se referiu na teórica, no primeiro capítulo deste trabalho. De acordo com Fortin (1999) “ o objetivo é um enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo” (p.40).

Objetivo geral:

- Identificar estratégias para promover a inclusão de criança com síndrome de Down no jardim de infância.

Objetivos específicos:

- 1- Aprofundar conhecimentos sobre a Síndrome de Down;
- 2- Diagnosticar as principais dificuldades na inclusão da criança com síndrome de Down no jardim de infância;
- 3- Delinear estratégias facilitadoras da inclusão da criança com síndrome de Down no jardim de infância;
- 4- Perceber quais os benefícios da intervenção precoce aquando da entrada da criança com síndrome de Down no pré- escolar.

2.3. Indicação das hipóteses

Tendo o trabalho de investigação científica como ponto de partida uma pergunta inicial que lhe serve de fio condutor é nas hipóteses que se encontra, as soluções possíveis

e antecipadas da solução problemática levantada. Como referem Quivy e tal., (1998), “*a hipótese apresenta-se como uma resposta provisória à pergunta de partida da investigação*” (Quivy e tal.137).

A intenção central da nossa investigação à qual atribuímos um carácter exploratório, foi o de conhecer o posicionamento e a opinião de educadores de infância do ensino regular face à inclusão da criança com síndrome de Down no jardim de infância.

Mais especificamente interessou-nos:

Hipótese 1- Os educadores de infância com mais experiência têm mais conhecimento sobre a criança portadora de síndrome de Down.

Variável Dependente: Conhecimento dos professores sobre síndrome de Down.

Variável Independente: Tempo de serviço dos educadores de infância.

Hipótese 2- A nível emocional é benéfica a entrada de crianças com síndrome de Down no pré- escolar no âmbito de uma intervenção precoce.

Variável Dependente: Papel da intervenção precoce.

Variável Independente: É benéfica ou não a entrada de crianças com síndrome de Down no jardim de infância.

Hipótese 3- A formação continua na área da educação especial facilita na procura de estratégias para a inclusão da criança com síndrome de Down no jardim de infância.

Variável Dependente: Procura de estratégias por parte dos educadores de infância para promover a inclusão da criança com síndrome de Down no jardim de infância.

Variável Independente: Formação contínua na área da educação especial.

Hipótese 4- O jardim-de-infância possui recursos materiais adequados às necessidades de crianças com síndrome de Down.

Variável Dependente: A necessidade de materiais adaptados às crianças com síndrome de Down.

Variável Independente: O jardim de infância possui recursos materiais adequados ou não.

2.4. Identificação do método

Este estudo terá como objetivo recolher informações sobre a opinião de Educadores de Infância relativamente ao seu papel na inclusão de crianças portadoras de síndrome Down no jardim de infância, onde será utilizado o método quantitativo. Recorremos a técnicas de análise quantitativa (inquérito por questionário), procurando estudar as atitudes e opiniões de uma amostra composta por educadores de infância com ou sem experiência com crianças com Síndrome de Down.

Para Tuckman (1978), “o questionário constitui uma técnica válida, fidedigna, tendo a vantagem de não influenciar a recolha de dados.”

Daí que se tornou conveniente escolhermos um método caracterizado por recolher informação através da expressão escrita, no entanto por uma questão de agilização de todo o processo de tratamento de dados, o mesmo será entregue e devolvido em mão.

Garantindo deste modo as informações de uma forma relativamente mais rápida, que simultaneamente garantissem a confidencialidade das respostas dos sujeitos e não perturbassem o decurso normal das atividades docentes.

2.5. Identificação da técnica

Ponderadas as vantagens e os inconvenientes dos diversos instrumentos de investigação em educação, optámos pela técnica do questionário, tratando-se de uma metodologia quantitativa. Como referem alguns autores, é um instrumento com vantagens de “padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação”. O questionário permite ainda “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados (...)” (Quivy & Campenhout, 1993:191).

Foi construído um questionário de respostas fechadas e abertas. As questões fechadas são fáceis de compreender, preencher, tratar, interpretar e quantificar, não carecendo de análise de conteúdo. Relativamente às questões abertas, quando corretamente elaboradas permitem-nos obter informações sobre vasto domínios. Ajustam-se à abordagem de temas delicados e tornam-se imprescindíveis sempre que não é possível prever o elenco das respostas possíveis.

O nível da linguagem utilizada foi tido em conta de modo a suscitar o menor número de dúvidas possível. Os dados pessoais que procurámos obter apenas interessam para se poder estabelecer relações entre os inquiridos e os dados indicados.

Durante a elaboração dos mesmos, passámos por várias tentativas de formulação das questões, de forma a “ (...) obter um grau de precisão necessário que faça com que os indivíduos compreendam o que lhes é perguntado exatamente” (Bell, 1997:100).

2.6. Indicação da amostra

“ População pode referir-se a um conjunto de pessoas, de animais ou de objetos que representam a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para o estudo” (Cervo, 1983:61).

A amostra é composta por 80 educadores de infância a exercer funções docentes nos concelhos de Paredes e Penafiel, com ou sem experiência com crianças com Síndrome de Down, com a finalidade de estudar as suas atitudes e opiniões sobre o tema em análise.

2.7. Tratamento da Informação

Elaborámos um questionário de respostas fechadas e abertas, em que os inquiridos registaram a sua opinião, posteriormente os dados serão analisados e interpretados. A apresentação gráfica é uma tarefa auxiliar e complementar da análise dos dados.

No final, as considerações e as respetivas reflexões críticas são apresentadas com base na construção dos gráficos e subjacentes as respostas obtidas para a construção do mesmo.

2.8. Indicação do guião/questionário

O questionário (**anexo D**) é constituído por 29 questões, das quais 27 são de respostas fechadas e 2 de respostas abertas.

Nas questões fechadas o inquirido terá de assinalar uma das opções propostas e nas questões abertas, o inquirido é livre de responder do modo e nos termos que lhe aprouver no espaço reservado para o efeito.

Susana Ataíde

Trata-se de um questionário claro e preciso no que toca às perguntas, ao preenchimento e a outros esclarecimentos.

Capítulo III – Tratamento de dados e apresentação de resultados

Dados Pessoais

Questão 1 - Sexo

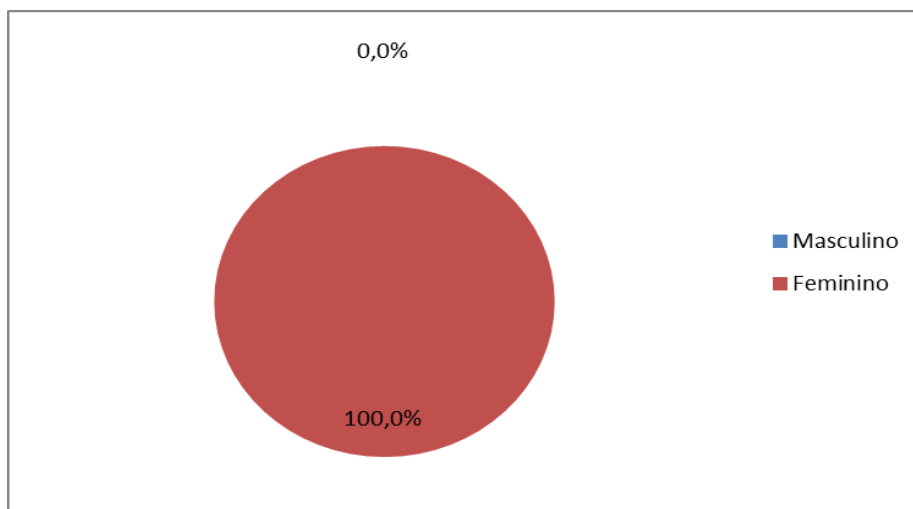


Gráfico n° 1

Como podemos verificar no gráfico, na nossa amostra predomina o sexo feminino com 100%, dos elementos inquiridos e 0% do sexo masculino.

Questão 2 - Idade

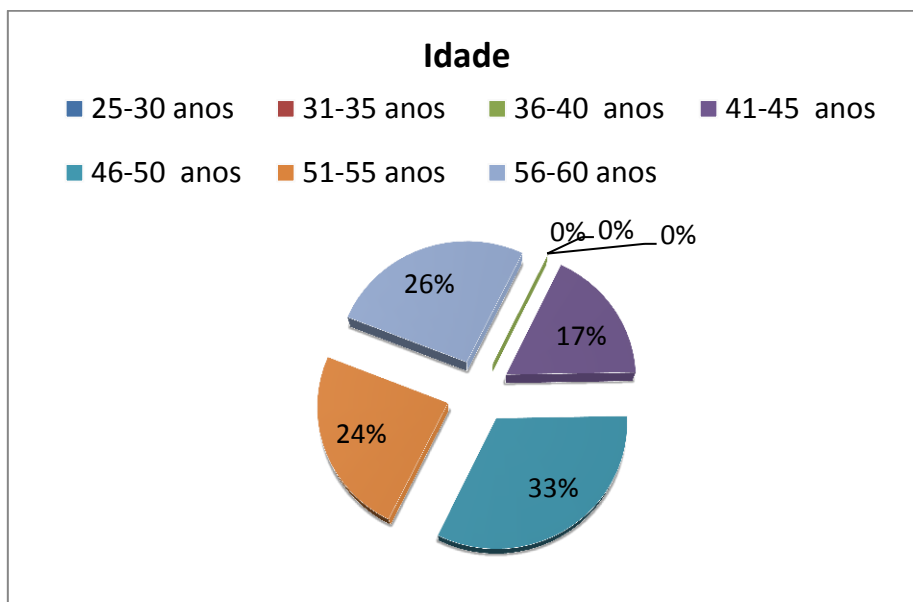


Gráfico n° 2

Podemos verificar que o número de inquiridos se encontra distribuído da seguinte forma:

Susana Ataíde

Com idade entre os 46 - 50 anos, 26 (33%); entre os 56 – 60 anos, 21 (26%); entre os 51 – 55 anos, 19 (24%); com 41 – 45 anos, 14 (17%). Nas restantes faixas etárias não se registaram inquiridos.

Questão 3 - Formação Académica

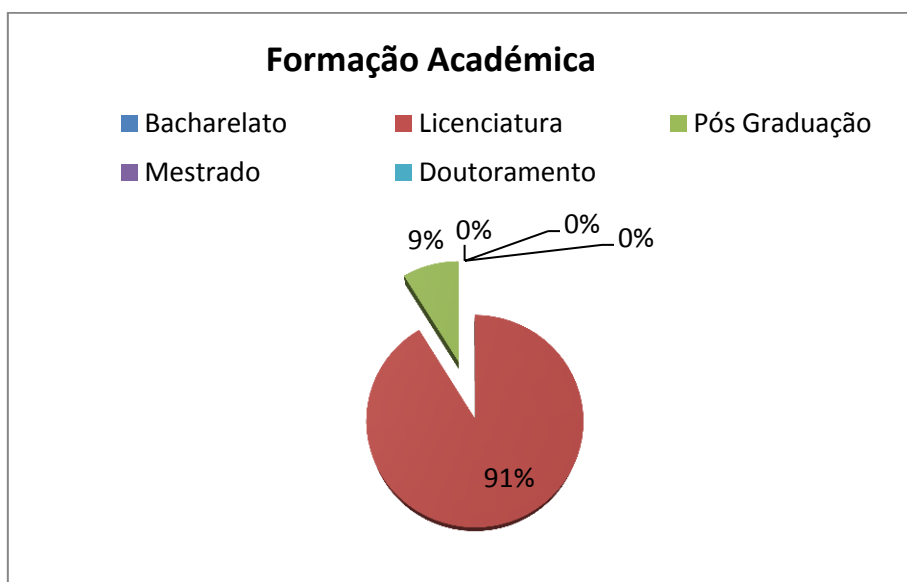


Gráfico n.º 3

Relativamente à formação académica dos inquiridos, verifica-se que 73 (91%) dos mesmos são licenciados e 7 (9%) possuem uma pós graduação.

Questão 4 - Possui alguma formação no âmbito de Educação Especial?



Gráfico n.º 4

Susana Ataíde

Podemos constatar que no âmbito da Educação Especial 74 (92%) dos inquiridos possui formação e 6 (8%) não possuem qualquer formação nesta área.

Questão 5 - Tem necessidade de ter mais formação nessa área?

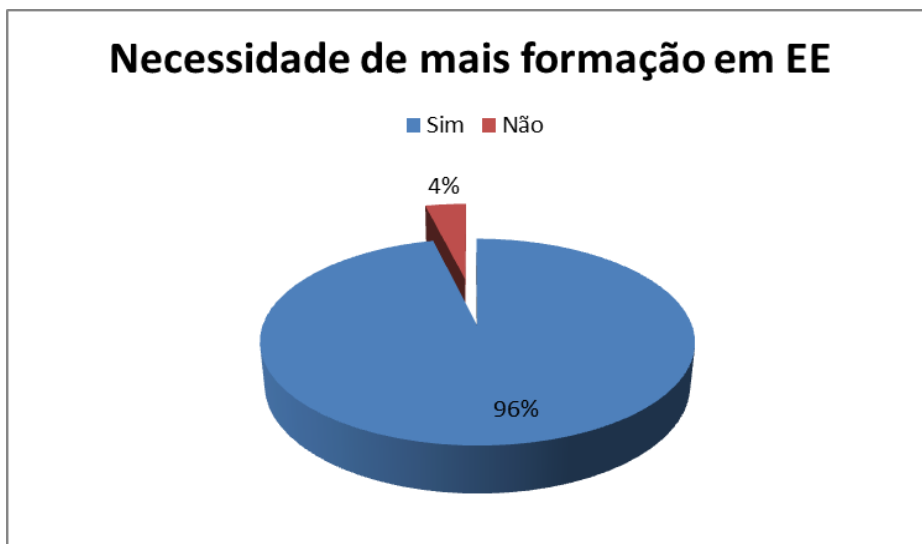


Gráfico nº 5

Nesta questão, uma maioria expressiva dos inquiridos 77 (96%) responderam ter necessidade de mais formação e apenas 3 (4%) responderam não ter necessidade de mais formação nesta área.

Questão 6 - Possui experiência com crianças portadoras de Síndrome de Down?



Gráfico nº 6

Susana Ataíde

Verificamos que 69 (86%) dos inquiridos, possuem experiência com crianças portadoras de Síndrome de Down, e apenas 11 (14%) não têm experiências com este tipo de crianças.

Questão 7 - Se respondeu sim, estas recebem apoio especializado?



Gráfico n° 7

Face a esta questão verificamos que todas as crianças usufruem de apoio especializado.

Questão 8 - Na sua opinião o Jardim de Infância possui recursos materiais adequados para o apoio destas crianças?



Gráfico n° 8

Susana Ataíde

A esta questão 50 (63%) dos inquiridos responderam que não possuem recursos materiais adequados, enquanto 30 (37%) responderam que sim.

Questão 9 - Tem conhecimento sobre a Legislação que contempla crianças com Necessidades Educativas Especiais?

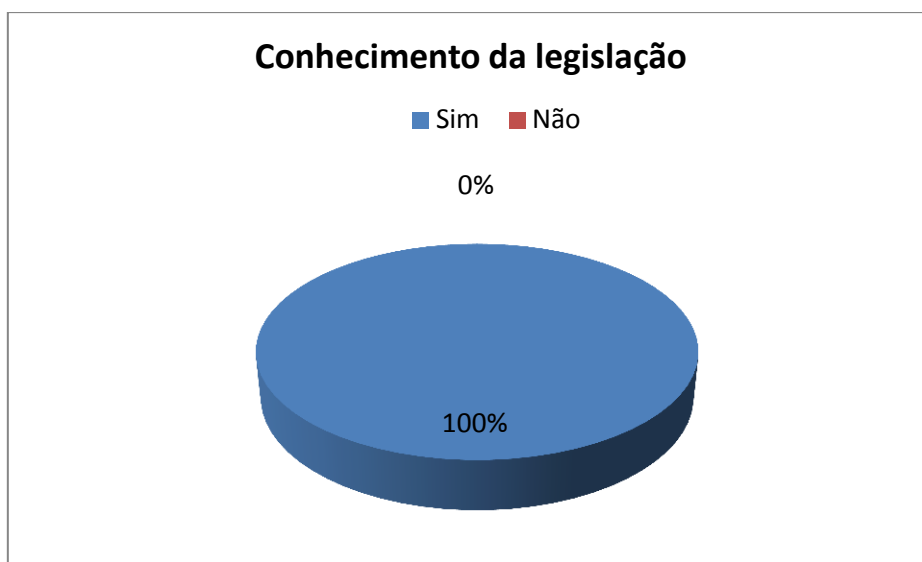


Gráfico n° 9

A totalidade dos inquiridos 80 (100%) responderam que têm conhecimento sobre a legislação que contempla crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Questão 10 - Concorda com a inclusão de crianças portadoras de Síndrome de Down em turmas regulares na educação pré - escolar?

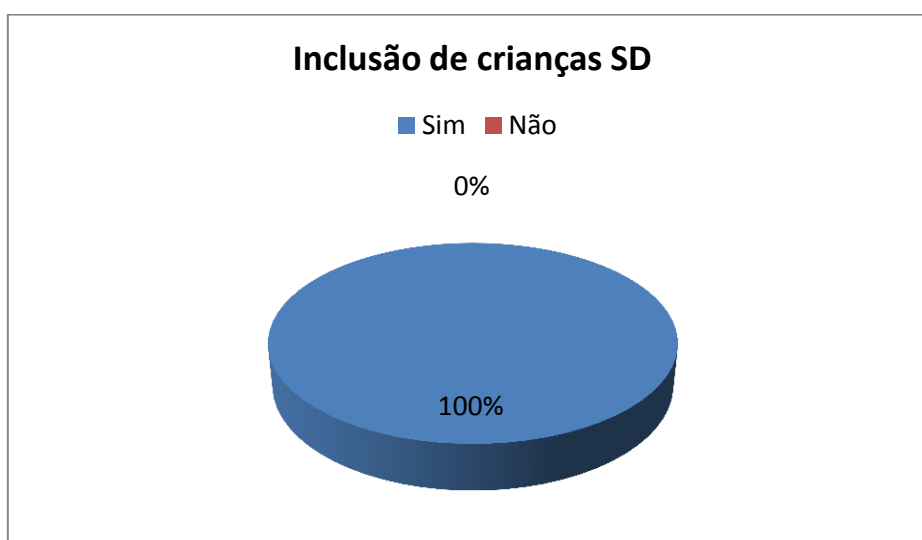


Gráfico n° 10

Susana Ataíde

No que concerne à inclusão destas crianças em turmas regulares, 80 (100%) dos inquiridos concordam com esta situação.

Se respondeu sim, quais os benefícios?

As respostas dos inquiridos face a esta questão centraram-se em:

- Autonomia;
- Desenvolvimento de competências a todos os níveis;
- Socialização
- Vivência de experiências variadas.

Questão 11 - Já lecionou na Intervenção Precoce?



Gráfico nº 11

Da nossa amostra 74 (93%) dos inquiridos responderam que não lecionaram na Intervenção Precoce, enquanto 6 (7%) responderam que sim.

Questão 12 - Se respondeu não, tem conhecimento das práticas de Intervenção Precoce?

Susana Ataíde

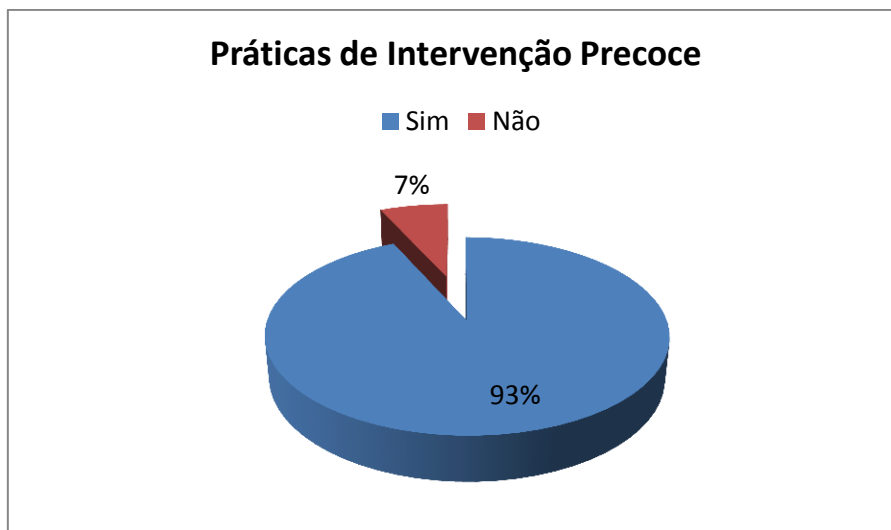


Gráfico nº 12

Verifica-se que dos poucos inquiridos com experiência na Intervenção Precoce, 69 (93%) responderam que têm conhecimento destas práticas, e apenas 5 (7%) dos inquiridos responderam que não.

Questão 13 - A criança portadora de Síndrome de Down tem dificuldade na aquisição de informação?



Gráfico nº 13

Face às dificuldades ao nível da aquisição de informação todos os inquiridos 80 (100%), responderam: sim

Susana Ataíde

Questão 14 - A criança portadora de Síndrome de Down tem dificuldade na aplicação da informação adquirida?

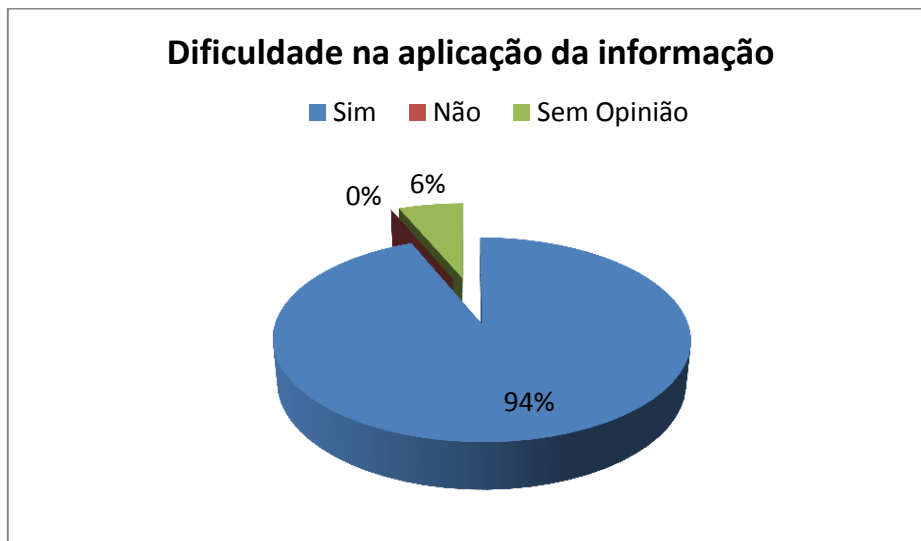


Gráfico n° 14

Relativamente a esta questão os inquiridos responderam: sim, 75 (94%) e 5 (6%) sem opinião.

Questão 15 - A criança portadora de Síndrome de Down tem uma linguagem adequada à sua idade?

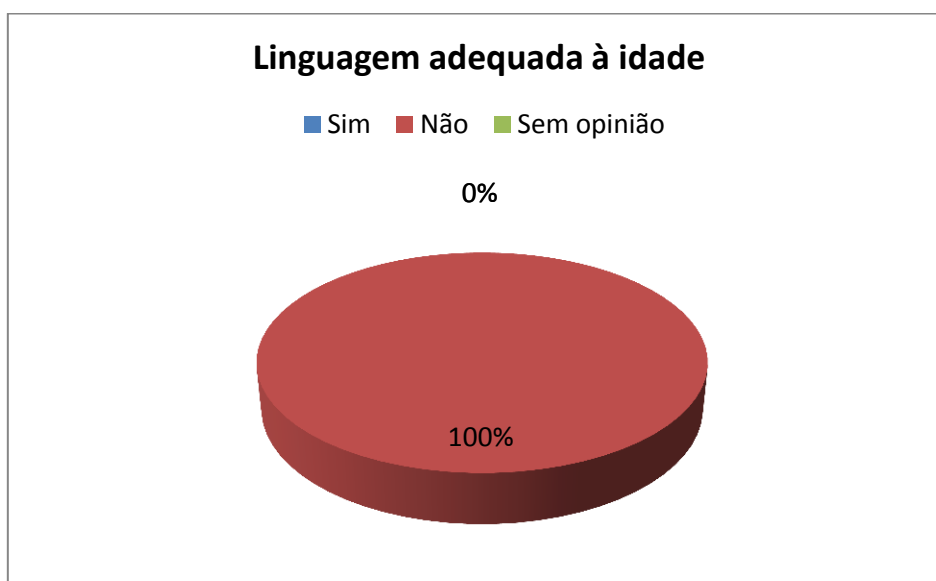


Gráfico n° 15

Susana Ataíde

Todos os inquiridos, 80 (100%) consideram que uma criança portadora de Síndrome de Down, não tem uma linguagem adequada à faixa etária.

Questão 16 - Tem dificuldades em se expressar?



Gráfico n.º 16

A grande maioria dos inquiridos, 78 (97%) considera que uma criança portadora de Síndrome de Down, tem dificuldades em se expressar, enquanto 2 (3%) não tem opinião.

Questão 17 - A criança portadora de Síndrome de Down tem imaginação e criatividade?

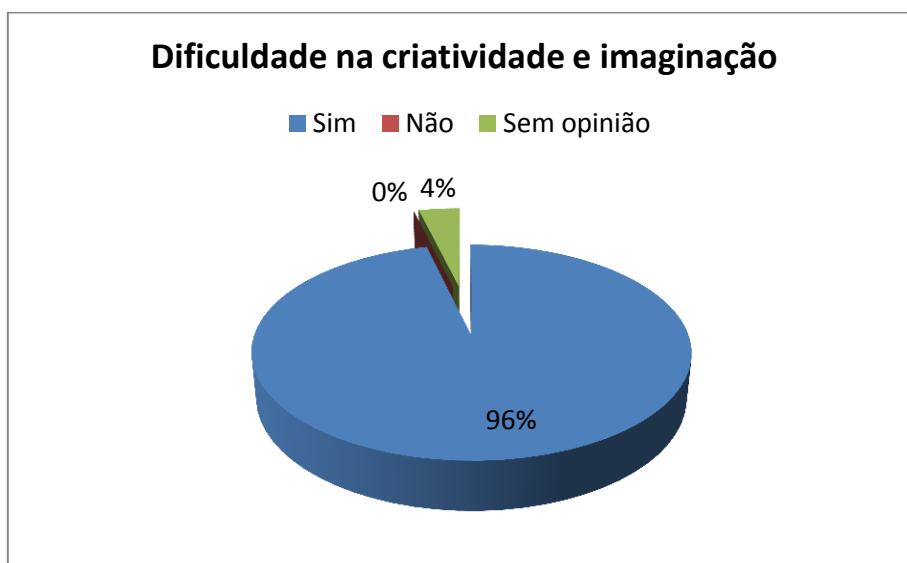


Gráfico n.º 17

Susana Ataíde

Relativamente à imaginação e criatividade 77 (96%), dos inquiridos responderam sim, enquanto 3 (4%) não têm opinião.

Questão 18 - A criança portadora de Síndrome de Down tem dificuldade na área de expressão plástica?



Gráfico nº 18

Quanto à dificuldade na área de expressão plástica, 77 (99%), dos inquiridos responderam sim, enquanto 3 (1%) não tem opinião.

Questão 19 - A criança portadora de Síndrome de Down tem autonomia para iniciar as suas atividades?

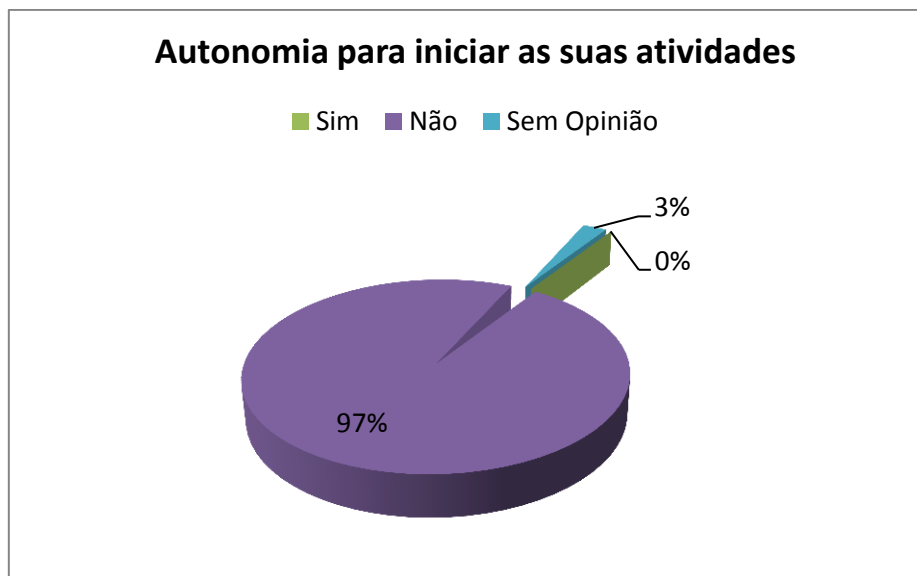


Gráfico n.º 19

Ao nível do domínio da autonomia da criança portadora de Síndrome de Down, 78 (97%) dos inquiridos responderam que estas crianças não são autónomas para iniciar as suas atividades, enquanto 2 (3%) dos inquiridos não têm opinião.

Questão 20 - A criança portadora de Síndrome de Down desmotiva-se facilmente perante tarefas e/ou atividades propostas pelo educador?



Gráfico n.º 20

Susana Ataíde

O nível de desmotivação da criança portadora de Síndrome de Down, 78 (97%) dos inquiridos respondeu que estas crianças desmotivam-se facilmente face às atividades propostas, enquanto 2 (3%) dos inquiridos não têm opinião.

Questão 21 - A criança com esta síndrome revela comportamentos problemáticos?



Gráfico nº 21

Relativamente ao nível comportamental, 46 (57%) dos inquiridos responderam que estas crianças apresentam comportamentos problemáticos, 26 (33%) responderam que não, enquanto 8 (10%) dos inquiridos não têm opinião.

Questão 22 - Os Educadores devem estar atentos a observar a criança nos diferentes domínios e momentos da sua vida diária.

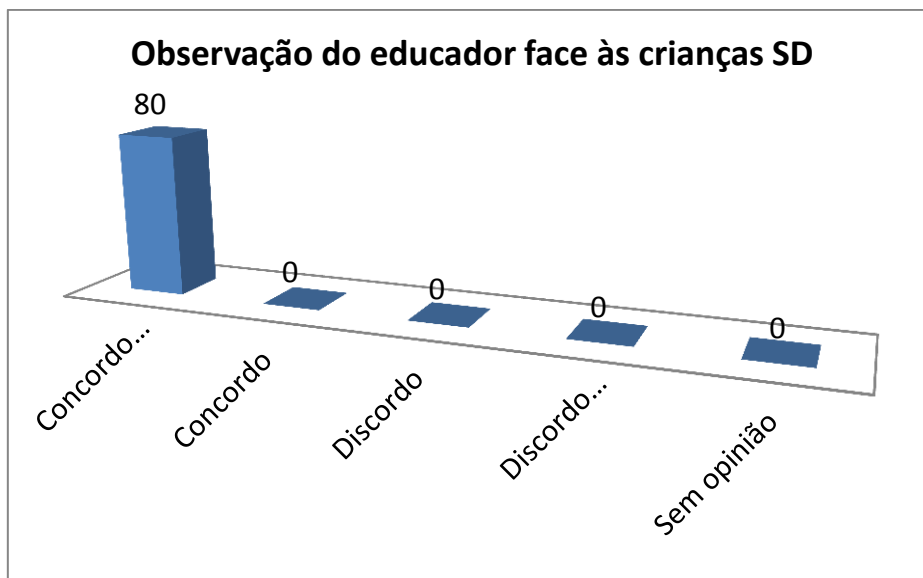


Gráfico nº 22

Nesta afirmação verificou-se que todos os inquiridos 80 (100%) partilham a opinião que devem estar atentos a observar a criança nos diferentes domínios e momentos da sua vida diária.

Questão 23 - Os Educadores devem estar atentos à criança e propor-lhes tarefas e/ou atividades adequadas às suas necessidades.

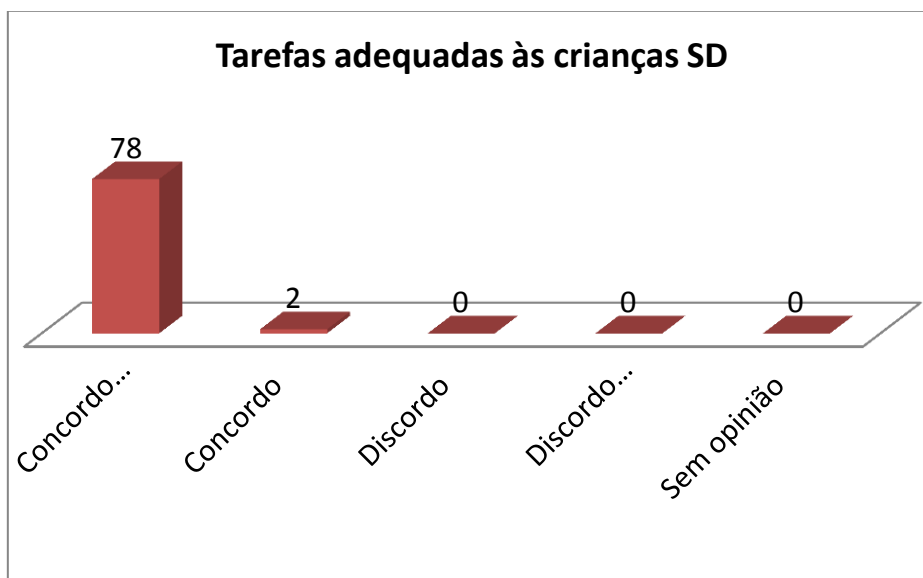


Gráfico nº 23

Face a esta afirmação 78 dos inquiridos concordam plenamente com tarefas e /ou atividades adequadas às suas necessidades, enquanto 2 inquiridos responderam concordo.

Questão 24 - Os Educadores devem partilhar e analisar as suas observações com informações fornecidas pelos pais?

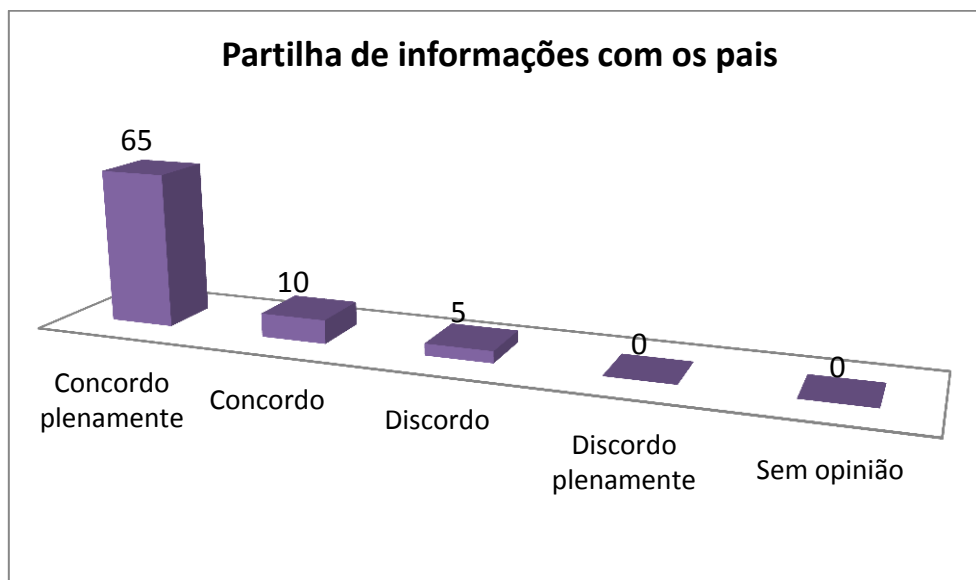
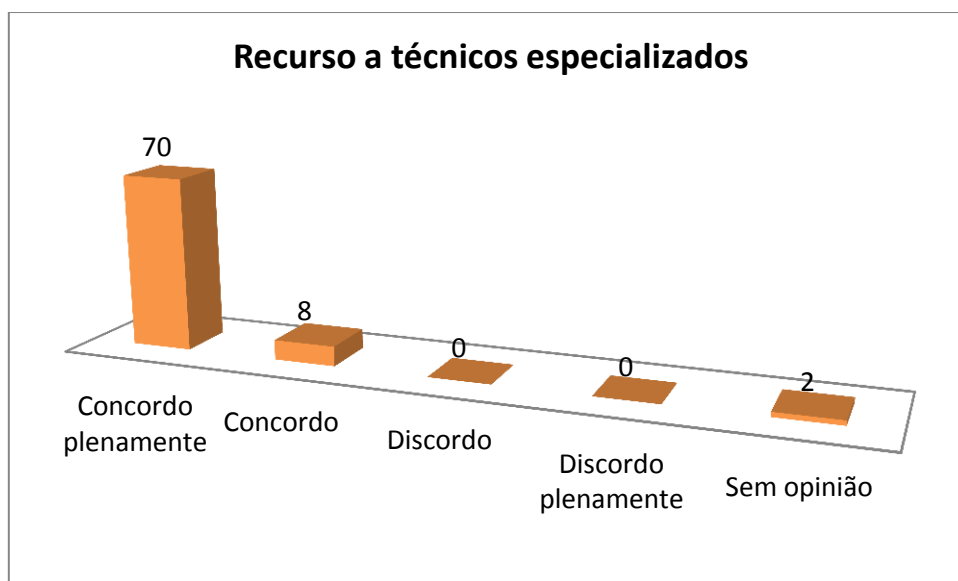


Gráfico nº 24

No que concerne a esta afirmação, 65 dos inquiridos concordam plenamente que devem partilhar e analisar as suas observações com informações fornecidas pelos pais, enquanto 10 concordam e 5 discordam desta afirmação.

Questão 25 - É pertinente recorrer a técnicos especializados nas áreas em que a criança tem mais dificuldades. Como por exemplo, Terapeuta da fala.



Susana Ataíde

Gráfico n° 25

Perante esta afirmação 70 dos inquiridos concordam plenamente na importância de recorrer a técnicos especializados nas áreas em que a criança tem mais dificuldades, 8 concordam e 2 não têm opinião.

Questão 26 - Os Educadores devem promover a integração social criança portadora de Síndrome de Down?

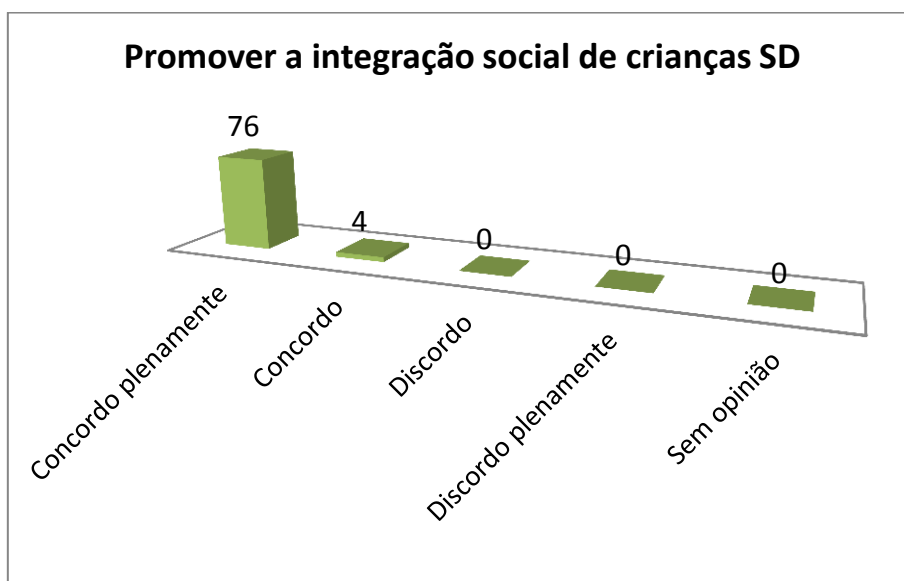


Gráfico n° 26

Face a esta afirmação podemos concluir que 76 dos inquiridos concordam plenamente na promoção e integração social da criança portadora de Síndrome de Down no jardim de infância, enquanto 4 inquiridos responderam que concordam com a afirmação.

Questão 27 - Sente dificuldades em promover a inclusão de crianças portadoras de Síndrome de Down no jardim de infância?

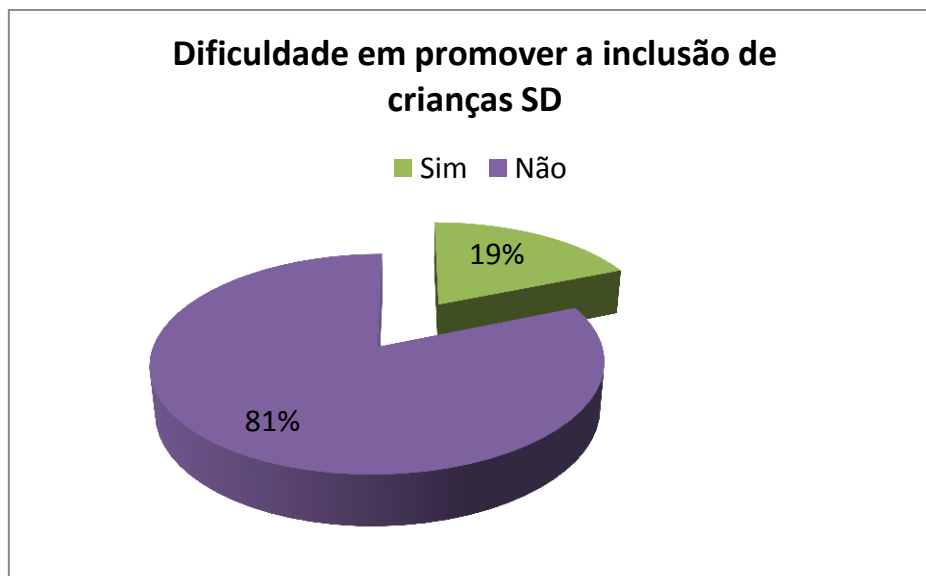


Gráfico nº 27

Relativamente a esta questão a maioria dos inquiridos, 65 (85%) não sente dificuldades em promover a inclusão de crianças portadoras de Síndrome de Down no jardim-de-infância, enquanto 15 (19%) sente dificuldades.

Se respondeu sim, identifique-as:

As respostas dos inquiridos face a esta questão centraram-se em:

- Falta de recursos humanos;
- Falta de recursos materiais;
- Poucas horas de apoio por parte da educação especial;
- Poucas horas de apoio por parte dos técnicos especializados.

IV – Análise e discussão dos resultados

Análise e discussão dos resultados

Tendo em conta a questão de investigação e os objetivos formulados anteriormente e após termos apresentados os resultados obtidos através da aplicação dos questionários aplicado às educadoras de infância, segue-se a análise e discussão dos mesmos.

Relativamente à nossa amostra, nas **questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6**, podemos verificar através dos dados recolhidos e dos respetivos gráficos, que os inquiridos deste inquérito são exclusivamente educadoras de infância do sexo feminino (100%). A faixa etária que mais se destaca é entre os 46 a 50 anos (33%).

É de fazer referência que a maioria dos inquiridos tem como formação académica a licenciatura (91%) e em seguida pós graduação (9%). Em relação à formação no âmbito da Educação Especial, os dados obtidos demonstram que (92%) dos inquiridos possuem alguma formação nesta área, enquanto (8%), não tem qualquer formação dentro desta área. Uma significativa percentagem (96%) dos inquiridos, sente necessidade de ter mais formação, enquanto (4%) dos inquiridos não sente essa necessidade.

Do universo dos inquiridos, podemos constatar que (86%) possuem experiência com crianças portadoras de SD e (14%) não têm qualquer tipo de experiência com esta problemática. Relativamente à existência de recursos materiais adequados no jardim de infância para estas crianças, os resultados obtidos demonstram que (63%) dos jardins de infância não possuem recursos adequados, enquanto (37%) possuem recursos materiais adequados, para o apoio destas crianças.

No que concerne às questões mais pertinentes em que os inquiridos se pronunciaram sobre a problemática desta dissertação, mais concretamente “se concorda com a inclusão destas crianças em turmas regulares na educação pré-escolar”, concluímos que (100%) dos inquiridos concordam com esta situação. Neste sentido faz com que esta percentagem vá ao encontro com à nossa teoria em considerarmos que o melhor para este tipo de crianças é a sua inclusão em turmas regulares no jardim de infância.

Teoria essa justificada pelos vários benefícios descritos ao longo deste trabalho de investigação e também comprovada pelos testemunhos dos inquiridos na **questão nº11**.

Segundo Vítor da Fonseca (1999), “ *a criança em idade pré-escolar, está num momento crucial do seu desenvolvimento, tem que manejar impulsos, de modular frustrações, de produzir iniciativas sociais, de resolver conflitos, de controlar e*

Susana Ataíde

administrar emoções, numa palavra, tem de exibir uma inteligência emocional antes de pilotar a sua inteligência simbólica. “

Atendendo a esta realidade, achamos pertinente que as crianças com esta problemática serão assaz beneficiadas ao serem precocemente inseridas em turmas regulares no Jardim de Infância.

Para Vítor da Fonseca (1999):

Não se pode partir do princípio de essas crianças, à partida, já estão condenadas ao insucesso escolar e social. É de facto um erro extremamente grave, e uma medida de segregação subtil e de exclusão social velada estigmatizar crianças com Necessidades educativas especiais (NEE), sem adotar uma educação pré- escolar consentânea (...), pois não respeitando tais dificuldades de desenvolvimento podem repercutir-se de forma mais negativa no processo de aprendizagem da criança.

Relativamente à **questão nº14** - A criança com SD tem dificuldade na aquisição de informação. Ao analisarmos o gráfico relacionado com o domínio cognitivo podemos verificar que o total dos inquiridos 80 (100%) concorda que a criança com SD tem dificuldade na aquisição da informação. Esta questão está inteiramente relacionada com a **questão nº15** – A criança SD tem dificuldades na aplicação da informação adquirida, o resultado apurado foi semelhante ao da questão anterior. Levando em linha de conta que uma criança portadora de SD apresenta dificuldades na aquisição e compreensão de informação, esta dificuldade vai afetar a sua capacidade em assimilar conteúdos. Como tal é necessário recorrer à utilização de material pedagógico concreto e diferenciado, assim como a estratégias pedagógicas adequadas as suas capacidades e limitações cognitivas. Os jogos e brincadeiras no Jardim de Infância são estratégias metodológicas que proporcionam a aprendizagem através de materiais concretos e de atividades práticas, onde a criança cria, reflete, analisa e interage com seus pares e adultos.

De acordo com o Vygotsky (1998):

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, a brincadeira o cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Na brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que a brincadeira tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações na brincadeira são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança.

Em relação à **questão n°16** - A criança com SD tem uma linguagem adequada à sua idade, o total da amostra (100%), respondeu afirmativamente a esta questão relacionada com o domínio da comunicação. Esta questão está ligada com a **questão n° 17** – Se tem dificuldade em se expressar, tendo a mesma resultados semelhantes, (97%), responderam que estas crianças têm dificuldade em se expressar, enquanto (3%), não têm opinião.

É muito importante para a criança SD, poder partilhar as suas emoções, procurar a atenção do outro para partilhar opiniões e experiências. A comunicação não se resume única e simplesmente só ao uso da linguagem, também é fundamental aprender e usar adequadamente a linguagem não-verbal (expressão facial, gestos, entoação da fala, selecionar o vocabulário, conseguir fazer uma leitura ajustada das expressões faciais e responder de maneira adequada). Isto só será possível, graças a um trabalho de equipa, por parte dos pais, do educador de infância e de técnicos especializados, como por exemplo, o terapeuta da fala.

No que toca à **questão n° 18** – A criança com SD tem imaginação e criatividade, do universo dos inquiridos, 4%, não têm opinião, relacionada com o domínio da criatividade, enquanto 96%, concorda que a criança com SD tem imaginação e criatividade. Esta questão influencia de algum modo a questão seguinte (**questão n°19**) - Tem dificuldade na área de expressão plástica? Tendo a mesma obtido resultados muito semelhantes. Esta última não depende somente da imaginação e criatividade, mas também de outras destrezas motoras, como por exemplo, a motricidade fina.

Segundo Dr. Zaba (2012):

... as crianças com SD são muito originais e criativos e apenas precisam de ser estimulados ou incentivados para que o sejam. A melhor maneira de o fazer é através da interação com as mesmas com o objetivo de estimular a sua criatividade.

Na **questão n° 20** – A criança com SD tem autonomia para iniciar as suas atividades, de acordo com os resultados, (97%) responderam sim à questão relacionada com o domínio da motivação, (3%) responderam que não. Esta questão está relacionada com a **questão n° 21**, Desmotiva-se facilmente perante as tarefas e/ou atividades propostas pelo educador, os inquiridos responderam de igual forma (97%) responderam que sim enquanto (3%) não expressaram opinião.

Durante todo o processo ensino aprendizagem, o educador de infância deve ter em linha de conta os seus objetivos pedagógicos para com este tipo de crianças. Contudo é essencial que o educador encoraje a criança com NEE, que crie atividades / tarefas que despertem a

curiosidade e o interesse da criança. Pois nada melhor do que o educador permitir à criança participar na escolha de atividades e/ou tarefas para assim incentivá-la e motivá-la. Portanto a intervenção educativa por parte do educador, deve, como já foi mencionado, mas nunca é demais reforçar os seguintes pontos:

- Promover a participação máxima da criança nas atividades de grupo, como por exemplo, participar na escolha de atividades e / ou tarefas;
- Dinamizar a interação, inter-relação comunicativa, entre a criança, os companheiros e os outros adultos.

Relativamente à **questão nº 24** – Estar atentos e observar a criança nos diferentes domínios e momentos da sua vida diária, do universo dos inquiridos, podemos constatar que, 78 (98%) dos inquiridos, concordam plenamente e 2 (2%) concordam. Podemos afirmar que é inexequível exercer de plena consciência educação de infância, em especial, tendo crianças com NEE, sem estarmos constantemente atentos, sendo esta postura impraticável.

Segue-se a **questão nº 25** – Partilhar e analisar as suas observações com informações fornecidas pelos pais. Dos resultados obtidos verificamos que 65 dos inquiridos, concordam plenamente com a referida afirmação, enquanto 10 inquiridos concordam e 5 inquiridos discordam.

A família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma maior interação com a criança.

Segundo Crawley; Spiker, (1983), *“A qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência mental”*

Na **questão nº26** - Recorrer a técnicos especializados nas áreas em que a criança tem mais dificuldades (ex.: Terapeuta da fala). A análise desta questão revela que 70 dos inquiridos, concordam plenamente com a afirmação, 8 inquiridos, concordam e 2 inquiridos não têm opinião relativamente a esta questão.

Atualmente os pais que têm filhos com Síndrome de Down, desde o nascimento são encaminhados para um atendimento de estimulação precoce. O acompanhamento recai sobre algumas especialidades, tais como: a fonoaudiologia, a fisioterapia, a terapia ocupacional, a psicologia, entre outras.

O objetivo destas especialidades não é tentar igualar o desenvolvimento da criança com síndrome de Down ao de uma criança comum nem exigir da criança além do que ela é

Susana Ataíde

capaz, mas auxiliá-la a alcançar as etapas desse desenvolvimento da forma mais adequada possível, buscando a funcionalidade na realização das atividades diárias e na resolução de problemas. É ainda importante referir, que a comunicação e a articulação entre o educador, o(s) técnico(s) especializado(s) e os pais, beneficiará muito a criança com SD.

Em relação à **questão nº 27** – Promover constantemente a sua integração social. Verificase que 74 dos inquiridos, responderam concordo plenamente e 4 dos inquiridos responderam concordo. Para além de todas as características individuais da criança com SD que a distingue de outras crianças, existem também muitos aspetos exteriores à mesma que acabam por ter uma grande influência no seu desenvolvimento e principalmente na sua adaptação a novos ambientes, como o meio escolar. Assim, é importante que a criança seja previamente preparada e faça uma integração social plena no Jardim de Infância para futuramente a sua integração escolar seja natural e fluída.

Para Vítor da Fonseca (1999):

O que os educadores fazem com crianças, dos três aos seis anos, é uma obra de uma transcendência impressionante, e não uma mera resposta a necessidades sociais e familiares. Cabe-lhes criar condições para que as crianças, o maior capital dum país, possam ter direito à cidadania numa sociedade de informação.

Conclusão

Conclusão

O presente trabalho de investigação procurou assim aprofundar a temática da importância do papel do Educador de Infância na inclusão de crianças com Síndrome de Down no Jardim de infância. A Declaração de Salamanca e o Decreto – Lei 3/2008 de sete de janeiro abrem-nos a porta para que a inclusão seja cada vez mais uma realidade. Esta integração abrange todas as componentes que permite ao indivíduo ser autónomo, capaz e emocionalmente estável.

A inclusão dos alunos NEE em geral com SD em particular é necessária e imprescindível. Os alunos com SD podem ser, como ficou patente neste trabalho de investigação, incluídos na escola e sentir-se bem. Deve-se realizar uma aproximação de cada aluno em particular, valorizando e não discriminando a sua heterogeneidade que só vem valorizar a escola e criar uma riqueza muito grande, permitindo colocar em prática e exercitar os valores da amizade, solidariedade, carinho, fraternidade e entre-ajuda.

Existem estratégias que se adaptam melhor ao perfil de cada criança, cabendo ao educador a sua seleção eficaz. Todos os recursos são válidos, o importante é que ajudem a criança a aprender e que a eduquem para a vida num contexto prático e experienciado. A nossa tarefa é educar, ensinar e, sobretudo, amar as crianças que estão a nosso cargo, tratá-las como seres únicos, com os seus sentimentos, características e especificidades mas também iguais a nós, e é esse o verdadeiro ensino inclusivo.

O educador deve ter na sala, atitudes mediadoras de transcendência, responsabilidade e envolvimento efetivo. No processo de aprendizagem é muito importante esta dimensão afetiva porque o professor está a formar crianças responsáveis e maduros para a sua futura inserção na vida ativa em sociedade. É importante inculcar nos alunos, profissionais da educação e toda a sociedade no geral os valores do respeito pela diversidade e pela diferença, do espírito de cooperação e igualdade de direitos para um desenvolvimento pessoal, sócio emocional e escolar que permita adquirir competências para uma vida harmoniosa.

A educação como direito de todos exige que se tenha em conta as necessidades e características de cada criança e que se proporcionem os meios e estratégias mais adequadas para a sua inclusão no sistema educativo nacional, de forma a criar uma geração de jovens interventivos, críticos e intervenientes na sociedade.

O princípio da inclusão defende que todos os alunos sejam devidamente atendidos no ensino regular com o apoio da educação especial, numa perspetiva de escola para todos (Correia, 1999, p.34). São assim muito importantes os serviços, meios e recursos proporcionados pela escola e a boa vontade de todos os profissionais da educação, é necessário haver uma equipa multidisciplinar de apoio para um acompanhamento mais consentâneo com as necessidades dos alunos SD e todos os alunos NEE.

Os professores, bem como todos os profissionais de educação, têm assim uma grande responsabilidade em contribuir para a criação de uma sociedade mais justa, responsável e inclusiva onde o respeito, a tolerância perante a diferença, a entre-ajuda e o amor pelo próximo possam enfim triunfar.

Os dados obtidos levaram-nos a concluir que a relação família / escola é fundamental, principalmente nos primeiros anos de vida. A estimulação precoce destas crianças é fundamental para o melhor desenvolvimento possível, diminuindo assim as dificuldades na primeira infância, que poderão trazer sérias consequências futuras.

A intervenção precoce é crucial no processo de estimulação inicial e cabe ao educador trabalhar a criança desenvolvendo nestas capacidades de praticar atividades diárias, lúdicas, participar das atividades familiares, desenvolver seu direito de cidadania e até mesmo desenvolver uma atividade profissional. Para isso, profissionais especializados e cuidados especiais devem ser tomados, a fim de facilitar e possibilitar um maior rendimento e desenvolvimento educacional dos portadores desta síndrome.

Por fim, podemos verificar que uma grande percentagem dos educadores é a favor da inclusão das crianças com Síndrome de Down na educação pré-escolar regular, mas com recursos humanos e materiais adequados.

Concluimos que o princípio de inclusão implica, algumas alterações, desde uma reestruturação significativa ao nível da organização do ensino pré-escolar, na formação contínua dos educadores, nas relações interpessoais, nas metodologias de ensino/aprendizagem e até mesmo ao nível de participação e envolvimento dos pais.

A elaboração deste trabalho permitiu suscitar ainda mais o desejo de procurar respostas para este tema.

Bibliografia

- Ainscow, M., & Ferreira, W.** (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas Reflexões sobre experiências internacionais In D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 103-114). Porto: Porto Editora
- Almeida, I.C.** (2004). Intervenção Precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? In *Análise Psicológica*, 1, XXII: 65-72.
- Andrade, A. L.** (2010). Afetividade e aprendizagem: uma reflexão de ação do professor. Universidade Cândido Mendes, pós-graduação “ Lato Sensu”, Instituto a vez do Mestre. Rio de Janeiro.
- Antunes, J. S. & Souza, C.R.S.** (s/d). A afetividade como mediadora do desenvolvimento escolar de criança com síndrome de Down na fase pré-escolar. Acedido em 18/05/2015. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20AFETIVIDADE%20COMO%20MEDIADORA%20DO%20DESENVOLVIMENTO%20ESCOLA>
- Bairrão, J. e Tietze, W.** (1995). A Educação Pré-Escolar na União Europeia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Coleção Ciências da Educação Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barradas, A.M., Rego, C., Hasse, J., Godinho, M. & Teixeira, M** (s/d). *Atividades para o desenvolvimento de competências sócio emocionais na transição para o 1º ciclo*. Acedido em 06/07/2015. Disponível em <http://ciane.esep.pt/cd/04.pdf>
- Bartoszeck, A.B. & Bartoszeck, F.K.** (s/d) *Neurociência dos seis primeiros anos- implicações educacionais*. Acedido em 08/07/2015. Disponível em http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/projeto_estrategico/argumentos_neurologicos_neurociencia_6_prim_anos_bartoszeck.pdf

Bissoto, M.L. (2005). Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de down: revendo concepções e perspectivas educacionais In Ciências e cognição, 4:80- 88. Acedido em 10/07/2015. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/m11526.pdf>

Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Coleção Ciências da educação. Porto: Porto Editora.

Brandão, S. (s/d). Desenvolvimento da linguagem em crianças com Síndrome de Down. Texto traduzido e adaptado da publicação: “The Down Syndrome Educacional Tyust” –Language development in children With Down Syndrome: Reasons for optimism. (02/ 98). Acedido em 12/07/2015. Disponível em: <https://jecripe.wordpress.com/2013/04/16/desenvolvimento-da-linguagem-em-criancas-com-sindrome-de-down/>

Caderno 5 - Educação Inclusiva de Pessoas com deficiência Intelectual. SESI - SC 2008.

Caputti, A.P. C. & Bozzo, F.E.F. (s/d). O papel do professor nos jogos e brincadeiras com crianças de 5 anos. Acedido em 12/07/2015. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2007/trabalho/aceitos/PO27269318808.pdf>

Carochinho et al. (s/d). Representações sociais dos professores no ensino regular face aos professores do apoio educativo.

Chalita, G. (2004). Educação a solução está no afeto, 9ª ed. São Paulo: Gente

Correia, L. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.** (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A.** (1996). *A Escola Inclusiva: Do Conceito à prática*. Lisboa: Inovação.
- Costa, M. I. B. C.** (s/d). A família com filhos com Necessidades Educativas Especiais. Escola Superior de Enfermagem de Viseu. Acedido em 12/07/2015. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium30/7.pdf>
- Coutinho, B. S. T.** (2009). *A importância da amamentação na relação Mãe / Filho*. Universidade Fernando Pessoa: Ponte de Lima.
- Cunha & Santos.** (s/d). *Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21)*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em 10/07/2015. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/74/2/Cad_5AprendizagemCooperativa.pdf
- Declaração de Salamanca** (1994). *Inovação*, 7, (1), Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Decreto - Lei nº 3/2008** de 7 de janeiro. Consultado em 07/06/2015. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Lei_21_08.pdf
- Dias, T.L.** (s/d). *Mediação pedagógica e processo de aprendizagem: uma relação fundamental para o sujeito em formação*.
- Duarte, J. B.** (s/d). Estudos de caso: conhecer situações como se as tivesse experimentado.
- Educação Especial, Manual de Apoio à Prática.** (2008). Direção- Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Faria, E. T.** (2004). O professor e as novas tecnologias In Enricone, Délcia (Org.). *Ser Professor*. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.57-72.

- Figueiredo, B.** (2003). Vinculação materna: Contributo para a compreensão das dimensões envolvidas no processo inicial de vinculação da mãe ao bebé. *Revista Internacional de Psicologia Clínica Y de la Salud*. Vol. 3, Nº 3, pp. 521-539. Universidade do Minho.
- Fonseca, V.** (1980). *Escola, Escola Quem és tu?- Perspetivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano*. Edições Artes médicas.
- Fonseca, Vítor** (1997). *Programa de Estimulação Precoce*. Coleção Pedagogia – Notícias Editorial.
- Fonseca, Vítor** (1999). *Insucesso Escolar*. Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. 2ª Edição – Âncora
- Fontin, M. F.** (1999). *O Processo de Investigação – Da Conceção à Realização* - Loures: Lusociência.
- Jiménez, R.** (1997). Uma escola para todos: A Integração Escolar. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp.21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Leitão, Francisco A. R.** 2000. *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto editora
- Martins, V.** (2008). Como as crianças entram no mundo da linguagem. Acedido em 07/08/2015. Disponível em www.psicologia.com.pt.
- Mesquita, H.** (2001). *Educação especial em Portugal no último quarto do Século XX*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Salamanca, Facultad de Education, Salamanca.
- Morato, P.** (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: SNR

- Moran, J. M., Masetto, M. & Behrens, M. A.** (2007). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, 13ª ed. São Paulo. Papyrus.
- Neves, M. C. & Carvalho, C.** (2006). Exercício de artigo qualitativo: a importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise psicológica*, 2 (XXIV).
- Nielson, L.** (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aulas: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S.** (2004). A ação de diferenciação na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21, p.64-69.
- Piaget, J.** (1980). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Puechel, S.** (2002). *Síndrome de Down – Guia para pais e educadores*, papyrus: Campo Grande.
- Quievy, R. & Campenhoudt, L.** (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, E. C. & Alchieri, J.C.** (2009). Avaliação das características de afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down. *Psico - USF*, 14, 1, pp.107-116.
- Roldão, M.** (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências*. As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Sampedro, M.F. E Hernández, A.M.** (1997). *A criança Síndrome de Down – Dinalivro*.
- Sanches, I., & Teodoro, A.** (2006). Da Integração à Inclusão: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp.63-83. Schwartzman, J.S. (1999). Síndrome de Down. São Paulo: Machenzie.

- Serrano, J.** (2005). *Percurso e Práticas para Uma Escola Inclusiva*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança.
- Silva, C.F. & Pestana I. C.** (s/d). *As TIC e as crianças com deficiências*.
- Sobrinho, L. do A.** (2010). *O Cuidado parental e a criança com síndrome de Down sob a perspectiva evolucionista*. Salvador: Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Baía.
- Teixeira, L. dos S.** (2011). *Projeto de intervenção: saúde plena na estratégia de saúde da família*. UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados: Brasil.
- Troncoso, M.V. & Cerro, M. M.** (1998). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita, Um guia para pais, educadores e professores, coleção necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Troncoso, M. V. & Cerro, M. M.** (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*, Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L.** (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes
- Werneck, C.** (1993). *Muito Prazer, eu existo: um livro sobre pessoas com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: WVA.
- Zêzere, Paula** (2002). *Tecnologia e inclusão. Escola inclusiva e igualdade de oportunidades* in *Análise Psicológica*, (XX), pp. 206 - 401.
- Yin, R.K.** (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Anexos

Anexos

Anexo A - Critérios de elegibilidade do SNIPI

Anexo B - Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação

Anexo C - Decreto-lei 3/ 2008

Anexo D - Questionário aos Educadores de Infância

Anexo A - Critérios de elegibilidade do SNIPI

Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

De acordo com o Decreto-lei 281/09, de 6 de Outubro, são elegíveis, para apoio no âmbito do SNIPI, as crianças entre os 0e os 6 anos e respetivas famílias que apresentem condições incluídas nos seguintes grupos:

1 - «Alterações nas funções ou estruturas do corpo» que limitam o normal desenvolvimento e a participação nas atividades típicas, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, para a respetiva idade e contexto social.

2 - «Risco grave de atraso de desenvolvimento» pela existência de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.

São elegíveis, para acesso ao SNIPI, todas as crianças do 1º grupo e as crianças do 2º que acumulem 4 ou mais fatores de risco biológico e/ou ambiental. Tal como foi empiricamente demonstrado, este número constitui o ponto de charneira para um aumento substancial do efeito do risco (efeito cumulativo do risco).

Definições:

Funções do Corpo – São as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas ou da mente).

Estruturas do Corpo – São as partes anatómicas do corpo, tais como órgãos, membros e seus componentes.

Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. Limitações da atividade são dificuldades que o indivíduo pode ter na execução de atividades.

Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real. Restrições na participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.

1 - Crianças com alterações nas funções ou estruturas do corpo (ICF - CY, 2007)

1.1 Atraso de Desenvolvimento sem etiologia conhecida, abrangendo uma ou mais áreas (motora, física, cognitiva, da linguagem e comunicação, emocional, social e adaptativa), validado por avaliação fundamentada, feita por profissional competente para o efeito.

1.2 Condições Específicas – Baseiam-se num diagnóstico relacionado com situações que se associam a atraso do desenvolvimento, entre outras:

- Anomalia cromossômica (p. ex. Trissomia 21, Trissomia 18, Síndrome de X-Frágil);
- Perturbação neurológica (p. ex. paralisia cerebral, neurofibromatose);
- Malformações congénitas (p. ex. síndromas polimalformativos);
- Doença metabólica (p. ex. mucopolisacaridoses, glicogenoses);
- Défice sensorial (p. ex. baixa visão/cegueira, surdez);
- Perturbações relacionadas com exposição pré-natal a agentes teratogénicos ou a narcóticos, cocaína e outras drogas (p. ex. síndrome fetal alcoólico);
- Perturbações relacionadas com infeções severas congénitas (p. ex. HIV, grupo TORCH, meningite);
- Doença crónica grave (p. ex. tumores do SNC, D. renal, D. hematológica);
- Desenvolvimento atípico com alterações na relação e comunicação (p. ex. perturbações do espectro do autismo);
- Perturbações graves da vinculação e outras perturbações emocionais.

2 - Crianças com Risco Grave de Atraso de Desenvolvimento

2.1 – Crianças expostas a fatores de risco biológico: Inclui crianças que estão em risco de vir a manifestar limitações na atividade e participação (ICF – CY, 2007), por condições biológicas que interfiram claramente com a prestação de cuidados básicos, com a saúde e o desenvolvimento.

Baseiam-se num diagnóstico relacionado, entre outros, com:

- História familiar de anomalias genéticas, associadas a perturbações do desenvolvimento;
- Exposição intrauterina a tóxicos (álcool, drogas de abuso);

- Complicações pré-natais severas (hipertensão, toxemia, infecções, hemorragias, etc.);
- Prematuridade <33 semanas de gestação;
- Muito baixo peso à nascença (< 1,5Kg);
- Atraso de Crescimento Intrauterino (ACIU): Peso de nascimento <percentil 10 para o tempo de gestação;
- Asfixia perinatal grave (Apgar ao 5º minuto <4 ou pH do sangue do cordão <7,2 ou manifestações neurológicas ou orgânicas sistêmicas neonatais);
- Complicações neonatais graves (sépsis, meningite, alterações metabólicas ou hidroelectrolíticas, convulsões);
 - Hemorragia intraventricular;
 - Infecções congénitas (Grupo TORCH);
 - Criança HIV positiva;
 - Infecções graves do sistema nervoso central (Meningite bacteriana, meningoencefalite);
 - Traumatismos cranianos graves;
 - Otite média crónica com risco de défice auditivo.

2.2 - Crianças expostas a fatores de risco ambiental

Consideram-se condições de risco ambiental a existência de fatores parentais ou contextuais que atuam como obstáculo à atividade e à participação da criança (ICF – CY, 2007), limitando as suas oportunidades de desenvolvimento e impossibilitando ou dificultando o seu bem-estar.

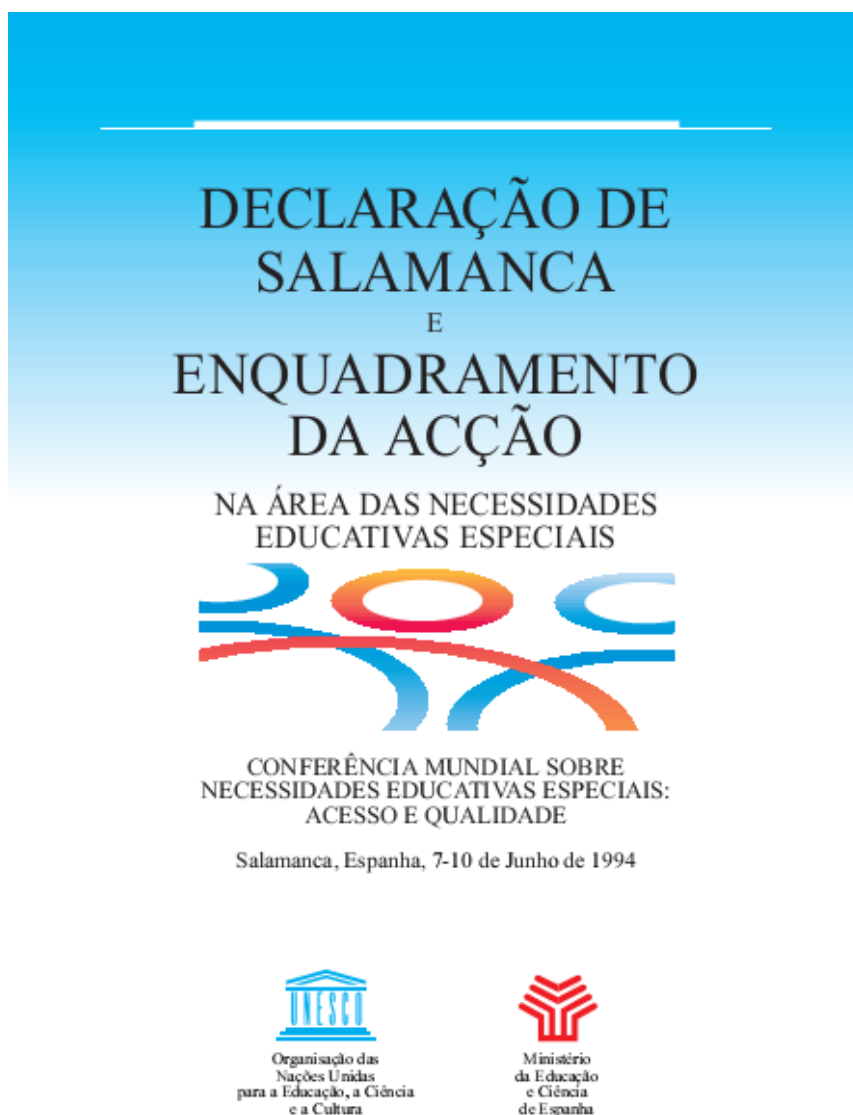
2.2.1 -São entendidos como fatores de risco parentais, entre outros:

- Mães adolescentes <18 anos;
- Abuso de álcool ou outras substâncias aditivas;
- Maus-tratos ativos (maus-tratos físicos, emocionais e abuso sexual) e passivos (negligência nos cuidados básicos a prestar à criança (saúde, alimentação, higiene e educação);
- Doença do foro psiquiátrico;
- Doença física incapacitante ou limitativa.

2.2.2 -Consideram-se fatores contextuais, entre outros:

- Isolamento (ao nível geográfico e dificuldade no acesso a recursos formais e informais; discriminação sociocultural e étnica, racial ou sexual; discriminação religiosa; conflitualidade na relação com a criança) e/ou Pobreza (recurso a bancos alimentares e/ou centros de apoio social; desempregados; famílias beneficiárias de RSI ou de apoios da ação social);
- Desorganização Familiar (conflitualidade familiar frequente; negligência da habitação a nível da organização do espaço e da higiene);
- Preocupações acentuadas, expressas por um dos pais, pessoa que presta cuidados à criança ou profissional de saúde, relativamente ao desenvolvimento da criança, ao estilo parental ou interação mãe/pai-criança.

Anexo B - Prefácio da Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação



Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo de Espanha em cooperação com a UNESCO, congregou altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores.

A Conferência adotou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais – problema que afeta igualmente os países do Norte e do Sul – não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e económica o que implica uma profunda reforma da escola regular.

Estes documentos representam um consenso mundial sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. A UNESCO tem orgulho em estar associada a esta Conferência e às suas importantes conclusões. Todos os interessados devem agora aceitar o desafio e trabalhar, de modo a que a Educação para Todos seja, efetivamente, PARA TO D O S, em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades. O futuro não está marcado, mas será, antes, configurado pelos nossos valores, pensamentos e ações. O nosso sucesso nos anos vindouros dependerá não tanto do que façamos, mas do que consigamos realizar. Confio em que todos os leitores deste documento irão contribuir para a aplicação das recomendações da Conferência de Salamanca, procurando pôr em prática a sua mensagem nas respetivas esferas de competência. Federico Mayor

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais, Relembrando as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

Notando com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e reconhecendo, como prova deste envolvimento, a participação ativa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial.

1.

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

2.

Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,

- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, • as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva , constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

3.

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
- adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo, • desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas,
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais,
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspetos vocacionais da educação inclusiva,
- garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

4.

Também apelamos para a comunidade internacional; apelamos em particular:

- aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao Fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial:

- a que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos;

- às Nações Unidas e às suas agências especializadas, em particular à Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO e UNICEF:

- a que fortaleçam a sua cooperação técnica, assim como reforcem a cooperação e trabalho conjunto, tendo em vista um apoio mais eficiente às respostas integradas e abertas às necessidades educativas especiais;

- às organizações não-governamentais envolvidas no planeamento dos países e na organização dos serviços:

- a que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais;

- à UNESCO, enquanto agência das Nações Unidas para a educação:

- a que assegure que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns;

- a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais;

- a que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igualmente, a que seja um ponto de encontro destas atividades e um motor de divulgação dos resultados e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração;

– a que mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Praso (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projetos-piloto que demonstrem e divulguem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem.

5.

Finalmente, expressamos o nosso caloroso reconhecimento ao Governo de Espanha e à UNESCO pela organização desta Conferência e solicitamo-los a que empreendam todos os esforços no sentido de levar esta Declaração e o Enquadramento da Acção que a acompanha ao conhecimento da comunidade mundial, especialmente a fóruns tão importantes como a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) e a Conferência Mundial das Mulheres (Beijin, 1995).

Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha neste dia, 10 de Junho de 1994.

Anexo C – Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de ações positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Capítulo I

Objetivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objetos e âmbito

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. (2)

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e proteção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 - Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 - As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

- a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
- b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 - As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 - As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do diretor regional de educação competente.

6 - A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais. (3)

7 - Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial. (3)

8 - Os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 3.º (3)

9 - As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria. (3)

10 - As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial são definidas por portaria. (3)

Artigo 4.º- A (3)

Instituições de educação especial

1 - As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correta integração, noutra estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração.

2 - As instituições de educação especial devem ter como objetivos, relativamente a cada criança ou jovem, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a integração na vida ativa, numa perspetiva de promoção do maior desenvolvimento possível, de acordo com as limitações ou incapacidades de cada um deles, das suas aprendizagens, competências, aptidões e capacidades.

3 - As instituições de educação especial podem ser públicas, particulares ou cooperativas, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, em especial

as associações de educação especial e as cooperativas de educação especial, e os estabelecimentos de ensino particular de educação especial.

4 - O Estado reconhece o papel de relevo na educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais das instituições referidas no número anterior.

Capítulo II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação ativa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 - Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 - Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual. (2)

4 - O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 - A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento escolar. (2)

6 - Quando o presidente do conselho executivo decida pela não homologação do programa educativo individual, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado, com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento. (2)

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 - O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando

preferência à sua execução sobre toda a atividade docente e não docente, à exceção da letiva.

2 - O serviço de referência e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não letiva do seu horário de trabalho.

Capítulo III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.

2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 - O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 - O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 - Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 - No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 - A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, exceto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 - A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma, pelo docente de educação especial,

pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 - O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 - A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 - No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 - Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 - Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

Capítulo IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 - As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 - As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo de escola.

5 - O projeto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 - O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e

escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras.

3 - A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
- b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino

básico ao ensino secundário.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 - As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excecionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 - A matrícula por disciplinas pode efetuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 - As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 - As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão

a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 - As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 - As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 - As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 - Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional

centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respetivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Capítulo V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 - A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes de LGP; (2)

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que leciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;

b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;

c) Docentes de LGP; (2)

d) Terapeutas da fala;

e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação de escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP, bem como da frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas. (2)

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos do ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 - A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 - Sempre que se verifique a inexistência de docente competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos. (2)

17 - Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 - Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas lecionadas por docentes, reuniões, ações e projetos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 - Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos. (2)

20 - Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 - Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

a) Lecionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;

b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;

c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 - Aos docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete: (2)

a) Lecionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;

c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;

e) Desenvolver atividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interação de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;

f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 - Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojetor, projetor multimédia, quadro interativo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de videoconferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 - Constituem objetivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de atividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didáticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 - Consideram-se materiais didáticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 - Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e conceção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras eletrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio atuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 - A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 - As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Capítulo VI

Disposições finais e transitórias (2)

Artigo 28.º

Serviço docente

1 - Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são lecionadas por docentes de educação especial.

2 - Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 - A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto. (2)

4 - A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 - O apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 - As atividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 - Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando os seguintes fins: (2)

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

- b) A execução de atividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de ações de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar; (2)
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de atividades ocupacionais;
- j) Outras ações que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do cofinanciamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 31.º- A (3)

Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde

1 - No final de cada ano letivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

2 - O relatório referido no número anterior deve avaliar igualmente os progressos dos alunos que, tendo sido avaliados por referência à Classificação Internacional da

Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial.

3 - Na sequência dos relatórios produzidos ao abrigo dos n.os 1 e 2, deve ser promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens.

Artigo 32.º (1)

Norma revogatória

São revogados: (2)

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;
- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
- f) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- g) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

(1) Alterado pela Declaração de Retificação nº10/2008, de 7 de Março

(2) Redação introduzida pela Lei nº21/2008, de 12 de Maio

(3) Introduzido pela Lei nº21/2008, de 12 de Maio

Anexo D - Questionário

Questionário

Este questionário é parte integrante da fase de investigação da Tese de Mestrado em Ciências da Educação e cujo tema é: **“O Papel do Educador de Infância na Inclusão de Crianças com Síndrome de Down no Jardim de Infância”**.

Estudo desenvolvido por Susana Ataíde, sob orientação da Professora Doutora Cristina Saraiva e promovido pela Escola Superior de Educação João de Deus.

A finalidade do mesmo é averiguar os benefícios da inclusão da criança com Síndrome Down no Jardim de Infância e o papel do Educador de Infância nesse processo. Atendendo a que toda a informação recolhida é absolutamente confidencial e anónima, pede-se que responda com toda a sinceridade.

Para levar esta investigação a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Obrigada pela sua colaboração!

Susana Ataíde

Dados Pessoais

1- Sexo

- Masculino
- Feminino

2- Idade

- 25 - 30
- 31 - 35
- 36 - 40
- 41 - 45
- 46 - 50
- 51 - 55
- 56 - 60

3- Formação Académica

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós graduação
- Mestrado
- Doutorado

4- Possui alguma formação no âmbito de Educação Especial?

- Sim
- Não

5- Tem necessidade de ter mais formação nessa área?

- Sim
- Não

6- Possui experiência com crianças portadoras de Síndrome de Down?

- Sim
- Não

7- Se respondeu sim, estas recebem apoio especializado?

- Sim
- Não

8- Na sua opinião o Jardim de Infância possui recursos materiais adequados para o apoio destas crianças?

• Sim

• Não

9- Tem conhecimento sobre a Legislação que contempla crianças com Necessidades Educativas Especiais?

• Sim

• Não

10- Concorda com a inclusão de crianças portadoras de Síndrome de Down em turmas regulares na educação pré - escolar?

• Sim

• Não

11- Se respondeu sim, quais os benefícios?

12- Já lecionou na Intervenção Precoce?

• Sim

• Não

13- Se respondeu não, tem conhecimento das práticas de Intervenção Precoce?

- Sim
- Não

14- A criança portadora de Síndrome de Down tem dificuldade na aquisição de informação?

- Sim
- Não
- Sem Opinião

15- A criança portadora de Síndrome de Down tem dificuldade na aplicação da informação adquirida?

- Sim
- Não
- Sem Opinião

16- A criança portadora de Síndrome de Down tem uma linguagem adequada à sua idade?

- Sim
- Não
- Sem Opinião

17- Tem dificuldades em se expressar?

- Sim
- Não
- Sem Opinião

18- A criança portadora de Síndrome de Down tem imaginação e criatividade?

- Sim
- Não
- Sem Opinião

19- A criança portadora de Síndrome de Down tem dificuldade na área de expressão plástica?

- Sim
- Não
- Sem Opinião

20- A criança portadora de Síndrome de Down tem autonomia para iniciar as suas atividades?

- Sim
- Não
- Sem Opinião

21- A criança portadora de Síndrome de Down desmotiva-se facilmente perante tarefas e/ou atividades propostas pelo educador?

- Sim
- Não
- Sem Opinião

22- A criança com esta síndrome revela comportamentos problemáticos?

- Sim
- Não
- Sem Opinião

23- Os Educadores devem estar atentos a observar a criança nos diferentes domínios e momentos da sua vida diária.

1- Discordo Totalmente

2- Discordo

3- Não concordo nem discordo

4- Concordo Totalmente

24- Os Educadores devem estar atentos à criança e propor-lhes tarefas e/ou atividades adequadas às suas necessidades.

1- Discordo Totalmente

2- Discordo

3- Não concordo nem discordo

4- Concordo Totalmente

25- Os Educadores devem partilhar e analisar as suas observações com informações fornecidas pelos pais.

1- Discordo Totalmente

2- Discordo

3- Não concordo nem discordo

4- Concordo Totalmente

26- Recorrer a técnicos especializados nas áreas em que a criança tem mais dificuldades. Como por exemplo, Terapeuta da fala

1- Discordo Totalmente

2- Discordo

3- Não concordo nem discordo

4- Concordo Totalmente

27- Os Educadores devem promover constantemente a integração social da criança portadora de Síndrome de Down.

1- Discordo Totalmente

2- Discordo

3- Não concordo nem discordo

4- Concordo Totalmente

28- Sente dificuldades em promover a inclusão de crianças portadoras de Síndrome de Down no jardim de infância?

• Sim

• Não

29- Se respondeu sim, identifique-as:

Obrigado pela sua colaboração!