

ANA CLAÚDIA SARAIVA PIMENTEL

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21 NO
ENSINO REGULAR**

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em
Necessidades Educativas Especiais conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientadora científica: Prof^ª Doutora Anabela Correia

Lisboa

2011

A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(Jonh Dewey)

Resumo

A temática da inclusão é uma das mais pertinentes da actualidade educativa. Inserir alunos com necessidades educativas especiais, principalmente os portadores de deficiência, nas turmas regulares e facultar-lhes os recursos humanos e materiais necessários para um pleno desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades, nem sempre é tarefa fácil, pois as escolas muitas vezes não estão ainda preparadas para dar resposta a essa heterogeneidade.

Neste estudo pretendemos perceber o tema da inclusão nas necessidades educativas especiais, mais concretamente no Síndrome de Down. Para tal pesquisamos diversos autores para encontrar uma linha de pensamento útil e aplicável na realidade escolar. Algumas estratégias que promovem a inclusão destas crianças no ensino regular irão ser analisadas no presente trabalho.

A presente investigação resulta de uma preocupação pessoal e profissional relativa à integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, partindo da seguinte questão: Como é que a escola pode ser inclusiva para crianças com Trissomia 21?

Segundo a legislação portuguesa, a escola deve ser inclusiva e universal, uma escola para todos, embora por vezes isto não se verifique e continua a existir alguma exclusão. Pretendemos perceber e analisar melhor esta temática colocando como hipóteses de trabalho: A escola está preparada para educar e incluir crianças com síndrome de Down e as metodologias usadas pelos docentes são eficazes nesta inclusão.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Crianças; Inclusão; Educação.

Abstract

Nowadays, the most pertinent theme of education is inclusion. The integration of special need students mainly disabled ones in regular classes and to provide them human and material resources for a full development taking advantages of their capacities is not always an easy task because many times schools are not yet prepared for a proper answer to their needs.

In this research our aim is to understand the inclusive education in special education needs, more precisely with Down syndrome. We investigated several authors to find the most useful and applicable way of thinking in school reality.

Present investigation results from a personal and professional concern related to the special needs child integration in regular classes, based on the following question: How school can be inclusive for Trisomy 21 children?

According to Portuguese law school should be inclusive and universal, all students learn together, even if sometimes not applied and exclusion remains. Our goal is to find out and do a better analysis of this thematic and work hypothesis are: School is ready to educate and include Down syndrome children and methodologies used by teachers are effective with inclusion.

Key-words: Down syndrome; Children; Inclusion; Education.

Índice Geral

Introdução.....	9
Capítulo I -Problematização e Propósito Do Estudo.....	12
1. A área temática.....	12
2. A formulação do problema.....	12
3. As questões da investigação.....	12
4. Os objectivos.....	13
3.1. Os objectivos gerais.....	13
3.2. Os objectivos específicos.....	13
4. A explicitação conceptual.....	13
Capítulo II – O desenvolvimento do estudo.....	14
1. A perspectiva histórica da educação especial.....	14
1.1. A escola Inclusiva.....	17
1.1.1. A perspectiva evolutiva da educação especial.....	17
1.1.2. A educação especial em Portugal/enquadramento legislativo.....	19
1.1.3. As perspectivas para a inclusão.....	24
1.1.4. A diferenciação como factor de inclusão.....	28
1.1.4.1. Porquê diferenciar.....	28
1.1.4.2. A diferenciação pedagógica.....	30
1.1.5. O currículo na escola inclusiva.....	32
1.1.5.1. O professor, a escola e a gestão flexível do currículo.....	33
1.1.6. A qualidade das escolas – conceito de boas práticas.....	35
1.1.7. O papel dos professores.....	37
1.1.7.1. O ensino regular.....	37
1.1.7.2. O ensino especial.....	37
2. O Síndrome de Down ou Trissomia 21.....	40
2.1. Os tipos de trissomia 21.....	41
2.2. As características da criança com trissomia 21.....	42
2.3. O desenvolvimento da criança com trissomia 21.....	43
2.3.1. O desenvolvimento cognitivo.....	44
2.3.2. O desenvolvimento da atenção.....	45
2.3.3. O desenvolvimento da memória.....	45

2.3.4. O desenvolvimento da linguagem/comunicação.....	46
2.3.5. O desenvolvimento psicomotor.....	47
3. A intervenção educativa.....	48
3.1. Os programas escolares.....	48
3.2. As atitudes/papel do educador.....	49
3.3. As áreas de intervenção.....	51
3.3.1. Os aspectos psicomotores.....	51
3.3.2 .A atenção.....	52
3.3.3. A memória.....	54
3.3.4. A linguagem e comunicação.....	54
3.3.5. A leitura e a escrita.....	55
3.3.6. A lógico matemática.....	56
3.4. A intervenção precoce em crianças com síndrome de Down.....	57
4. A Inclusão/integração.....	60
4.1. O movimento da inclusão – perspectiva histórica.....	60
4.2. Da não segregação à inclusão.....	61
4.3. Os níveis de integração.....	63
4.4. As modalidades de integração.....	64
4.5. As dificuldades de integração.....	64
4.6.Os benefícios da inclusão.....	65
4.7. A inclusão com crianças com trissomia 21.....	65
Conclusão.....	70
Fontes consultadas.....	75
Bibliográficas.....	75
Legislativas.....	79
Índice de quadros.....	23
Quadro 1: Apoio centrado no aluno versus apoio centrado na escola.....	23
Quadro 2: Modelos escolares.....	25
Quadro 3: Vantagens da inclusão.....	27

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, temos assistido a mudanças significativas nas representações e nos comportamentos perante os indivíduos com síndrome de Down, verificando-se um interesse progressivo que se tem traduzido num aumento substancial de estudos de investigação sobre as suas características e possibilidades a nível escolar e social.

A trissomia 21 foi descoberta no sec XIX, por Jonhn Down. É uma doença genética causada por uma distribuição anómala durante a divisão celular, no par cromossómico 21. A trissomia 21 é a maior causa de origem genética de deficiência mental. Estas crianças revelam grandes atrasos no desenvolvimento tanto nas funções motoras como das mentais. A maior parte destas crianças apresenta um défice cognitivo moderado. Para além dos traços físicos característicos há nelas aspectos que vão inibir as aprendizagens, como a aquisição da fala, dificuldades de linguagem, défice auditivo, problemas de articulação da fala, dificuldades na discriminação de sons, limitações na memória auditiva a curto prazo, dificuldades de concentração, atraso na motricidade fina e grossa, dificuldades na generalização, dificuldades em sequenciar, desenvolvimento muito lento em todas as funções.

Documentos como a declaração dos Direitos da Criança (1921), a Declaração dos Direitos do Homem (1948), a Public Law nos estados unidos da América (1975), o relatório Warnock no reino unido (1975), e a declaração de educação para todos em Salamanca (1994), foram fundamentais para que todas as crianças com deficiência passassem a receber uma educação o menos restrita possível, e oferecidos os serviços pertinentes para que possam desenvolver ao máximo as suas potencialidades de viver de forma tão normal quanto possível.

Para dar corpo a estas orientações internacionais, em Portugal, surgem progressivamente, entre outros, documentos como a lei de bases do sistema educativo (LBSE) Lei N 46/86 de 14 de Outubro, o Decreto Lei 319/91 de 23 de Agosto, o Despacho Conjunto N 105/97 de 1 de Julho, o Decreto Lei N 20/2006 de 31 de Janeiro de 2006, o Decreto de Lei N 3/2008 de 7 de Janeiro.

As tendências actuais colocam a escola como o centro de todas as decisões relativamente ás matérias de princípios e práticas educativas, no sentido de uma escola para todos, independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas e linguísticas.

Com o assumir deste papel, surge a questão da liderança, que emerge como factor preponderante e decisivo nos percursos inclusivos da escola, dentro de um caminho que Ainscow (1997) caracterizou como «liderança eficaz». Booth e Ainscow (2002) citados por Rodrigues et al (2007) referem a importância dos líderes no aperfeiçoamento das escolas e dão ênfase à criação de uma ética que encoraja a participação de todos os intervenientes da comunidade escolar. Por seu lado, Perrenoud (1995) refere que para assumir a gestão de um estabelecimento de ensino é necessário apresentar uma imagem de coerência, de competência e de segurança que tranquilize os mais inseguros.

O princípio da inclusão não pode ser controverso. Pode ser entendido de forma diferente por diferentes pessoas, e a sua prática pode estar aquém do que é considerado o ideal, mas a noção de que os alunos com necessidades educativas especiais de qualquer tipo, devem ser educados ao lado dos seus pares em escolas normais, sempre que possível e apropriado, não pode ser questionado (Carvalho, O. e Peixoto, L. 2000).

Para Serrano (2007), a sala de aula é o espaço escolar determinante para a emergência de uma autêntica educação inclusiva. É indispensável apostar na qualidade educativa da escola, cuja razão de ser é a preparação para a vida. Segundo Hegarty (2001), na escola inclusiva é necessário “actuar na área curricular, na área de organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na utilização de recursos”, exigindo diversificação curricular, intervenção pedagógica diferenciada, associada a afectação de recursos humanos, físicos e financeiros com vista ao atendimento destes alunos de forma adequada e respeitadora da diferença.

Para Correia (2000) a diferenciação, decorre do princípio da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprendizagem) e as necessidades específicas. Para Grave-Resendes e Soares (2002) a diferenciação assumida a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, integra novas formas de tutórias entre alunos, adopta a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas.

A aprendizagem cooperativa, facilitando as interacções entre professores e alunos que estão dirigidas para os problemas e interesses dos alunos, torna a aprendizagem mais eficaz e por isso tem vindo a expandir-se nas escolas.

As escolas, com a autonomia que se promove, devem de forma particular em cada contexto, reconstruir e apropriar o core curriculum face á situação real, definindo opções, construindo modos específicos de organização e gestão curricular. Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir uma aprendizagem significativa para cada aluno. Na gestão do currículo, o professor assume uma diversidade de papéis que fazem dele o panificador e o gestor do currículo.

Segundo Rodrigues D. et al (2007) “da mesma maneira que não podemos falar numa inclusão absoluta ou num estado acabado de inclusão, também não podemos falar de boas práticas como sendo as melhores práticas existentes; nem mesmo dizer que todas as práticas realizadas num determinado contexto são boas. Podemos, sim, afirmar que há indícios da existência de boas práticas quando são tomadas uma série de decisões adequadas e quando são postos em acção procedimentos inovadores, na perspectiva de resultados positivos”.

Para Correia (2000) “é essencial uma boa interacção entre o professor do ensino regular e o de educação especial no sentido de se elaborarem e experimentarem programas de intervenção especializados dentro do contexto da classe regular”. O professor de educação especial tem um papel fundamental no contexto da escola inclusiva e, em grande parte, depende de si o sucesso dos alunos diferentes.

Há algumas preocupações e críticas ás formas como a educação inclusiva está a ser praticada no terreno. Ora, uma das questões que se levanta hoje em dia é saber se a escola regular está preparada para assumir na totalidade a grande responsabilidade de ser uma escola para todos. Há mesmo quem veja reservas na inclusão de um aluno com deficiência numa sala regular, outros falam mesmo em dilemas da inclusão. Por outro lado, “não é possível conceber uma escola inclusiva num mar social de exclusão?” (Rodrigues, 2003).

CAPÍTULO I - Problematização e Propósito do Estudo

1. A área temática

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular foi uma grande inovação que tem vindo a proporcionar a estes alunos melhoramentos da qualidade de vida. As normas da inclusão surgem com a publicação da lei de bases do sistema educativo em 1986, sendo entendida como necessária e vantajosa. Porém, para que esta se torne viável e efectiva, há ainda um longo caminho a percorrer para perceber quais as melhores estratégias com estas crianças. Esta é a grande motivação do nosso estudo.

Além das competências técnicas que são exigidas aos professores, a escola ao abrir as suas portas às crianças portadoras de deficiências, na promoção da verdadeira escola inclusiva, é muito importante disponibilizar meios, estratégias e apoios que lhes proporcionem um desenvolvimento harmonioso dentro das suas capacidades. A inclusão tem inúmeras vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, principalmente para os portadores de deficiência ao “estabelecer um objectivo comum, que é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos” (Correia, 2005).

2. A formulação do problema

O presente estudo resulta de uma preocupação pessoal relativa à integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, partindo da seguinte questão: como é que a escola pode ser inclusiva para crianças com Trissomia 21?

3. As questões de investigação

As nossas questões são saber se a escola está preparada para educar e integrar crianças com síndrome de down e se as metodologias usadas pelos docentes são eficazes nesta inclusão.

O plano de investigação é descritivo, resulta directamente de pesquisa bibliográfica efectuada, onde o investigador é o instrumento de recolha de dados.

4. Os objectivos

Geral: O presente trabalho pretende identificar os principais obstáculos á inclusão destas crianças, verificar em que medida a inclusão destas crianças é problemática.

Específicos: Verificar se as metodologias que têm vindo a ser utilizadas na inclusão das crianças são as mais adequadas.

5. A explicitação conceptual

Em primeiro lugar abordaremos o tema numa perspectiva histórica sobre a evolução da educação especial, onde se pretende reconstituir o movimento histórico para a integração, ilustrando as forças em presença na caminhada de modelos educacionais segregacionistas para modelos educacionais inclusivos, nomeadamente a evolução conceptual que daí advém, enraizando-se em tal movimento de inclusão pedagógica o próprio conceito de necessidades educativas especiais. Em seguida, vamos tratar o conceito de Trissomia 21, as suas características e inclusão. E por último, estudaremos o modo como é feita a intervenção educativa com estas crianças.

Os professores ainda não concordam, maioritariamente, com a integração de crianças com nee (necessidades educativas especiais), não ligeiras no ensino regular, apesar de significativamente, reconhecerem que elas tiram muitas vantagens dessa integração e que tal integração contribui para a realização dos objectivos da sociedade.No final, algumas considerações e reflexões críticas são feitas com base no quadro teórico que deu suporte à investigação, retomando os objectivos de partida que nos orientaram neste trabalho de investigação, bem como, para o levantamento de novas e complexas questões a explorar no futuro.

CAPÍTULO II – O desenvolvimento do estudo

1. A perspectiva histórica da educação especial

Para a organização mundial de saúde (1989), “*deficiência representa qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica*”. A situação de desvantagem – handicap – só se determina em relação a outrem, sendo por isso um fenómeno social. Assim ser deficiente sempre foi e, em muitas circunstâncias ainda considerado um estigma social.

“Toda a marca ou estigma traduz um conjunto de valores e atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o individuo se encontra” (Fonseca, 1997). Uma pessoa pode ser considerada como tendo uma desvantagem num grupo e não noutra, pois tal depende de elementos como o tempo, o lugar, o estatuto e a função do indivíduo.

Para Morato (1994), *“a história da deficiência em geral e da deficiência mental em particular não é um conhecimento do qual a humanidade se possa orgulhar do ponto de vista dos direitos humanos.”*

Segundo Correia (1999), todas as sociedades ao longo do tempo tem encontrado formas próprias e algumas bem peculiares de lidar com a diferença e com o «diferente».

Na antiga Grécia as crianças com alguma deficiência eram colocadas em montanhas; em Roma eram atiradas ao rio; na idade média conotadas com origens demoníacas ou actos de feitiçaria e bruxaria, sendo perseguidas, sujeitas a julgamentos morais ou até a execuções. Eram pois segregados e marginalizados, considerados perigosos e fonte de doenças malignas que punham em causa a sobrevivência dos homens sãos. Mais tarde, a igreja assume um papel importante na prestação de cuidados de carácter assistencial aos deficientes, criando instituições para os receber e proteger sem qualquer intuito pedagógico. Para Bautista (1997) esta época é considerada a pré-história da educação especial, também designada de asilar.

É, porém, no século XIX que se iniciam os primeiros estudos científicos da deficiência mental, destacando-se os trabalhos de Esquirol, Séguin, Itard, Wundt, Duncan e Millard, Ireland, Morel, Lombroso, Down (Fonseca, 1997). Esquirol foi o primeiro a estabelecer uma distinção entre doença mental e deficiência mental. Itard em 1801_1806 faz a primeira tentativa científica para educar um deficiente treinando Victor, o selvagem, de Avignon sendo por isso mesmo, geralmente apontado como um precursor da educação especial.

Em finais do séc. XVII e princípios do séc. XIX são criadas as primeiras instituições especializadas para as crianças com deficiência, sendo a partir desta data que surge a educação especial (Bautista, 1997). De uma fase assistencial de carácter segregativo, em que o objectivo era o isolamento da sociedade e os cuidados prestados eram de carácter asilar ou hospitalar, passou-se progressivamente para preocupações de carácter educativo.

No início do séc. XX, os trabalhadores de Binet e Simon, vieram dar uma nova visão á problemática, com a criação do conceito da idade mental, contribuindo para a compreensão e educação da criança deficiente (Fonseca, 1997).

Nos períodos pós-guerra (1ª e 2ª grandes guerras mundiais), surgiram novos dados sobre o problema com o estudo da neurologia e da patologia do cérebro e aparecem novos movimentos que influenciaram de forma inequívoca a educação e o sistema de valores então vigentes. Foi o caso da publicação em 1921 da declaração dos direitos da criança.

E foi o caso da declaração dos direitos do homem em 1948 em que as pessoas com deficiência passam a ter os mesmos direitos e deveres de todos os cidadãos, com o direito a participação na vida social e a consequente integração escolar e profissional.

Foi também o caso do renascimento humanista da década de sessenta com grandes transformações sociais e de mentalidades, a favor da integração das crianças e jovens com deficiência em classes regulares.

As escolas especiais começam a ser questionadas, as crianças deficientes começaram a ser educadas e integradas nas escolas públicas, mas continuaram a ser postas à margem colocadas nas chamadas classes especiais, sendo apelidadas de «deficientes, atrasadas» e afastadas das outras crianças da escola.

A década de setenta é um marco importante na educação especial, a nível internacional. Nos Estados Unidos é publicada a Public Law (1975), que determinou a obrigatoriedade de educar no meio o menos restrito possível e a elaboração de um programa educacional individualizado (P.E.I.), de acordo com a deficiência de cada criança. No Reino Unido é publicado o relatório Warnock (1975), que instituiu o conceito de necessidades educativas especiais: *“O relatório Warnock, abandona os critérios clínicos para a categorização dos tipos de deficientes (visuais, auditivos, mentais, motores) (...) e preconiza a adopção de critérios pedagógicos que permitem identificar três grandes grupos com necessidades educativas especiais: as crianças com handicaps físicos e sensoriais, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e comportamentais”* (Baptista, 1999).

O princípio da integração escolar relaciona-se intimamente com o conceito de meio menos restrito possível, pelo que a colocação da criança com deficiência deve ser realizada de acordo com as suas características e necessidades concretas num ambiente o mais normal possível (Correia, 2000).

O conceito de normalização emergiu segundo o qual todas as crianças com deficiência devem receber uma educação o menos restrita possível, mas que não significa pretender transformá-las em normais, mas sim aceitar como são e oferecer-lhes os serviços pertinentes para que possam desenvolver ao máximo as suas possibilidades de viver de forma tão normal quanto possível.

A educação das crianças e jovens que apresentam diferenças físicas motoras, mentais, sensoriais ou emocionais em relação às restantes crianças tem sofrido grande evolução ao longo do tempo, o que se reflecte no desenvolvimento da própria sociedade.

O conceito de «educação especial» que tradicionalmente designa ou significa um tipo de educação diferente da «normal» e estava especialmente vocacionada para atender crianças com deficiências deu lugar a um modelo de educação especial, baseado nas necessidades educativas especiais.

A partir deste novo conceito, *“a educação especial já não se concebe como a educação de um tipo de alunos, mas como um conjunto de recursos pessoais e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades e que de forma transitória ou permanente possam apresentar alguns dos alunos.”* (Rodrigues, 2007).

Actualmente, considera-se a «educação especial» como parte integrante da educação geral. Conceitos como a integração e normalização vieram contribuir para esta mudança, a qual está patente no Decreto de Lei N.º 319/91 e Despacho Conjunto N.º 105/97 de 1 de Julho, que estabelece o regime aplicável á prestação de serviços de apoio educativo.

Nesta evolução distinguem-se três grandes períodos: o primeiro como a pré-história da educação especial; o segundo denominado a era das instituições, caracterizado essencialmente por preocupações somente assistenciais; mais tarde, também por preocupações educativas, prestadas a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em ambientes separados da educação regular; e um último período, mais recente, a partir de meados do século XX, caracterizado por tendências que alteram o conceito e a prática da educação especial, incidindo na integração escolar e social das pessoas com deficiências (Rodrigues, 2007).

1.1. A escola inclusiva

1.1.1. A perspectiva evolutiva da educação especial

Como já referimos, foi no final do séc. XVIII e princípios do séc. XIX que foram criadas as primeiras instituições especializadas para as crianças com deficiência, sendo a partir desta data que surge a educação especial. No entanto as práticas de integração surgem apenas nos anos 60/70 do séc. XX, impulsionadas pela Public Law e pelo relatório Warnock.

A conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, realizadas em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, foi um marco histórico para a escola inclusiva, e dela surge a declaração de Salamanca. Nesta conferência foram delineadas as directrizes e objectivos para uma inclusão de sucesso.

Segundo Rodrigues (2001) *“a proclamação da declaração de Salamanca é uma verdadeira magna carta da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva”*.

A declaração de Salamanca, tem por base os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, assim como um enquadramento de acção, que se pretende passíveis de concretização internacional. O espírito deste documento é o de promover a igualdade de oportunidades, bem como o direito á educação de todas as crianças. O princípio orientador, é o de que as escolas devem receber todas as crianças, independente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais, ou outras. Nesta perspectiva devem ser incluídas: crianças com deficiência; sobredotadas; bem como crianças de rua; crianças que são vitimas de trabalho infantil ou de maus tratos; crianças com minorias linguísticas, étnicas ou culturais. Nasce então o conceito de «escola para todos».

Depois da conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais, realizada em 1994 em Salamanca, a escola inclusiva passou a receber uma atenção especial, quer por parte de educadores, quer por parte das entidades oficiais.

Esta declaração foi também subscrita por Portugal e vem reforçar a ideia de que todos os alunos pertencem á escola e devem aprender todos juntos, uma vez que os princípios da igualdade e da oportunidade devem ser tidos em conta, para que se possa realmente falar e existir uma escola para todos.

Nesta declaração o conceito de necessidades educativas especiais abrange *“todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”* no ensino regular (Madureira & Leite, 2003).

Mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir, desde o inicio, todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e de aí as manter, evitando exclui-las ao mesmo tempo que procura criar oportunidades de aprendizagem bem sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias.

O desempenho do professor de apoio, de acordo com o Despacho N° 105/97, não exige apenas empenhamento e dedicação, mas também uma formação especializada e conhecimentos para a mudança e para a inovação em termos educativos, pois só assim se poderá falar numa verdadeira escola inclusiva.

Assim, as mudanças reflectem-se em termos educativos, no desenvolvimento de estratégias de acção, a nível curricular e inclusivé a nível de gestão escolar, que visem a efectivação da igualdade de oportunidades.

Desta forma, o princípio da inclusão não deve ser tido como um princípio inflexível, mas sim permitir um conjunto de opções a considerar para cada um dos casos que se nos apresentem, salvaguardando os seus direitos e respeitando as características individuais e necessidades específicas de cada um.

A UNESCO muito tem contribuído para a disseminação internacional dos princípios da escola inclusiva, visando que as gerações do séc. XXI privilegiam uma relação recíproca assente nos valores de cooperação e da solidariedade.

Segundo Delors (1996) ex-presidente da comissão internacional da educação para o séc. XXI da UNESCO, citado por Grave-Resendes & Soares J. (2002) *“a educação para além de fornecer conhecimentos aos alunos, deve apetrecha-los com competências que possam ajudar ao longo da vida”*. Para este autor, a educação deve ser concebida como um todo, que se apoia em quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

1.1.2. A educação especial em Portugal/ enquadramento legislativo

Os primeiros passos a serem dados remontam por volta de 1822, com o ensino a surdos cegos. O primeiro instituto de surdos-mudos e cegos surgiu em Lisboa no reinado de D. João VI; com a publicação do Decreto Lei de 27 de Dezembro de 1905 esta instituição ficou incorporada na Casa Pia (Lopes, 1997).

O início do ensino especial público, em Portugal, terá nascido em 1913, com a entrega da tutela do instituto médico - pedagógico, criado pelo pedagogo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, á escola normal de Lisboa e á direcção geral do ensino primário.

O governo entendeu que era tempo de dar importância á educação especial, transformando o Instituto Médico – pedagógico que agora passava a chamar-se António Aurélio da Costa Ferreira, continuando a ter as funções de observação e diagnóstico, encaminhamento dos (deficientes), apoio as famílias, apoio às classes especiais e, agora também à formação de professores do ensino especial, começando o primeiro curso em 1942.

Em 1946 o instituto é reorganizado, mantendo todas as funções anteriores e passando a ser dispensário de higiene mental infantil do país, e incrementando-se a organização de escolas especiais. Através do Decreto Lei N 35:801 de 13/8/46, são criadas as classes especiais que funcionam junto das “escolas primárias” e é aqui que a integração se começa a desenhar.

Em 1964, formulou-se o curso de formação de professores de educação especial do instituto António Aurélio da Costa Ferreira e os «deficientes» deixaram de ser tratados assim, para serem apelidados de «física ou psiquicamente diminuídos» e crianças inadaptadas.

O curso de formação de professores era constituído pelas cadeiras de: psicologia da criança e do adolescente inadaptadas; ortopedagogia; e educação sensorial e rítmica; metodologia e didáctica do ensino especial; educação e reeducação da linguagem, bem como acompanhadas de um estágio em classes especiais e em classes de observação.

Em 1968, o instituto de assistência a menores implementa os primeiros programas de ensino integrado para pessoas com deficiência visual no instituto Helen Keller.

Na década de setenta iniciam-se as experiências de integração nas estruturas regulares do ensino, suportadas pela reforma educativa N (Lei 5/73). A lei referida tinha por base o seguinte princípio: proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como as precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.

A reforma de Veiga Simão cria a divisão de ensino especial no ministério da educação, tendo como principal função organizar estruturas regionais capazes de desenvolverem o ensino integrado para crianças e jovens “deficientes e inadaptados” (Decreto Lei nº 45/73 de 12 de Março). Com uma função idêntica surge, um ano mais tarde, a divisão do ensino especial e profissional regulamentada pela Lei nº 44/73 de 12 de Fevereiro.

A constituição da república portuguesa (1976) foi o primeiro texto de apoio á implementação das equipas de educação de ensino especial, no seu texto consagram-se os direitos dos indivíduos com deficiência e as obrigações do estado para com eles (art. nº 73 e 74). As equipas de ensino especial, vieram a ser regulamentadas pelo despacho conjunto nº 36/88 de 17 de Agosto, que as define como unidades orgânicas da futura rede local da educação especial. Competia às equipas fazer o despiste e o encaminhamento de modo a facilitar a integração familiar, escolar e social das crianças com nee. Os professores pertencentes às equipas para além de prestarem apoio itinerante nas escolas, trabalham desde então nas salas de apoio, núcleo de apoio, utilização de ateliers, actividades de tempos livres e trabalho dentro e fora da sala de aula com o professor regular.

Porém, é com a lei de bases do sistema educativo português (lei nº 46/86 de 14 de Outubro) que se atingem grandes metas para a educação em Portugal. Á educação especial é conferido o estatuto de subsistema, o qual tem sido objecto de esforçada regulamentação.

Relativamente ás necessidades educativas especiais de cada indivíduo, no reconhecimento do direito ao desenvolvimento global da personalidade individual, ao estado pertence na lei de bases do sistema educativo, o dever: *“assegurar ás crianças com necessidades educativas especiais, devidas designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”*.

Em conformidade com o anterior enunciado, a lei de bases do sistema educativo, define a educação especial como modalidade especial da educação escolar, cujo âmbito e objectivos são referidos no art. 17º, da seguinte forma: *“a educação especial visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais.”*

Em 17 de Maio de 1991, é publicado o decreto lei nº 190/91, que cria os serviços de psicologia e orientação educativa, que têm como principal papel acompanhar o aluno, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões e intervir ainda em áreas de dificuldades que possam surgir na situação de ensino aprendizagem.

“O decreto lei nº 319/91, de 23 de Agosto, difundiu o conceito de necessidades educativas especiais e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para a avaliação destes alunos. Foi estabelecido oficialmente, o regime educativo especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um plano educativo individual e de um programa educativo (art 15º e 16º)” (Sanches & Teodoro, 2006).

Tendo por base a máxima «uma escola para todos», o referido decreto de lei, perspectiva a integração de crianças com necessidades educativas especiais na escola do ensino regular, a fim da sua educação se processar num ambiente o menos restrito possível.

Contudo, a falta de formação de professores, a inexistência de apoio técnico permanecem como sérios entraves para o sucesso da integração (Correia, L. M. 2000). Além de que a forma de intervenção mais comum era a sala de apoio; espaço situado no mesmo edifício do ensino regular, que se destinava a receber alunos retirados das suas turmas a fim de receberem apoio em pequenos grupos ou individualmente, o que começou a ser severamente contestada pelos efeitos negativos que se faziam sentir ao nível da auto imagem dos alunos com necessidades educativas especiais e pelo empobrecimento da interacção com os outros colegas. Passou a defender-se que o apoio prestado aos alunos com necessidades educativas especiais devia ser dado dentro das salas de aula do ensino regular.

É na decorrência desta evolução e para dar cumprimento às recomendações da declaração de Salamanca, numa perspectiva mais abrangente de escola inclusiva, que surge a publicação do despacho conjunto nº 105/97, de Julho, que cria a figura dos apoios educativos e as equipas coordenadas dos apoios educativos.

Para o desenvolvimento desta modalidade de apoio educativo, são colocados técnicos, em substituição dos professores de educação especial “*docentes com formação especializada em áreas específicas*” nos estabelecimentos de educação e ensino, via destacamento, os quais integram o corpo docente, competindo-lhes “*prestar apoio educativo á escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e a família, na organização e gestão dos recursos humanos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino – aprendizagem*”.

O apoio centrado no aluno, ainda defendido no decreto-lei nº 319/91, cede lugar ao apoio centrado na escola introduzido pelo despacho conjunto nº 105/97. De uma escola de integração passamos, a uma pretensa escola de inclusão.

Quadro 1: Apoio centrado no aluno versus apoio centrado na escola

Apoio centrado no aluno Decreto Lei 319/91	Apoio centrado na escola Despacho Conjunto 105/97
Os alunos são agrupados por categorias	Acentua-se a individualidade e as necessidades educativas de cada aluno e do grupo
Os professores intervêm na categoria e cada aluno	Os professores centram a intervenção no processo educativo, gestão cooperativa da sala de aula e pedagogia diferenciada
O apoio é realizado fora da sala em salas de apoio, procurando não interferir com a turma	Os apoios passam a acontecer dentro da sala de aula, realizando um trabalho em parceria pedagógica com o professor de turma
A intervenção do professor não abrange os alunos sem necessidades	O professor de apoio é um recurso da escola, todos os alunos podem beneficiar da sua intervenção
A integração dos alunos com necessidades na escola não provoca mudanças, quer no currículo quer nas estratégias pedagógicas	A escola inclusiva provoca alterações a nível da estrutura organizacional da escola, currículos, processos de avaliação dos alunos e formação dos professores

Fonte: Decreto-Lei nº 319/91 no Diário da República Nº 193 de 23-8-1991 e Despacho Conjunto 105/97 no Diário da República Nº 149 de 1-07-1997.

Em 4 de Maio de 1998, com a publicação do decreto de lei nº 115/98, foi aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré escolar e dos ensinos básicos e secundário. Este diploma conferiu «espaço de manobra» às escolas para adequarem a sua actuação perante a heterogeneidade dos alunos, permitindo-lhes prever respostas adequadas á individualidade, através de intervenções diversificadas e articuladas, mobilizando os apoios necessários as problemáticas específicas. O regime de autonomia é uma condição «sine qua non» para edificação de uma escola inclusiva.

Em 18 de Janeiro de 2001 surge o decreto-lei nº 6/2001 e com ele aparecem três novas áreas curriculares não disciplinares: área de projecto, área de estudo acompanhado e área de formação cívica. Este decreto vai clarificar a modalidade da educação especial.

Em 31 de Janeiro de 2006 publicou-se o decreto de lei nº 20/2006, que cria o quadro de educação especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial.

Em 7 de Janeiro de 2008 publicou-se o decreto de lei nº 3/2008, que reorganiza a educação especial, e tem por base a classificação internacional de funcionalidade e *“define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo ás necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da modalidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”*.

1.1.3. As perspectivas para a inclusão

Com o decorrer dos anos tornou-se demasiado evidente, para todos nós, que a escola integrativa tornou-se o centro privilegiado das desigualdades, *“o insucesso e o abandono escolar são alguns dos sinais que o evidenciam”* (Rodrigues, 1998).

Segundo o mesmo autor “a escola inclusiva não é uma evolução do conceito de integrativa mas sim, uma ruptura, um corte com valores da escola internacional” (Rodrigues, 1998).

Para Rodrigues (1998) a escola tradicional confunde sempre diversidade com igualdade e por isso tornou-se ela própria um factor de exclusão. Ou seja quando pretendia ser parte da solução converteu-se em problema. A igualdade e diversidade são dois conceitos que a sociedade e a escola sempre tiveram dificuldade em distinguir.

Quadro 2: Modelos escolares

Escola Tradicional	Escola Integrativa	Escola Inclusiva
Indivíduo abstracto	Categorias	Individuo e grupos colectivos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Aceita a diferença	Diferenciação curricular
Currículo construído	Currículos diferenciados	Currículo em construção

Fonte: Elaboração própria; Rodrigues (1998)

Para César (2003), citado por Sanches & Teodoro (2006) a “escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social”.

“Terá a ver, necessariamente, com alunos sem necessidades especiais e com alunos com necessidades especiais, classes ditas regulares, com professores a leccionarem uma população muito mais diversificada de alunos, com programas colaborativos, com planificações individualizadas, isto é, com um conjunto de premissas que se cruzam com a nossa capacidade de nos confrontarmos com desafios que a educação de hoje nos coloca” (Serrano, J. 2007).

O conceito de escola ou educação inclusiva tem como objectivo reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças (Clark et al, 1995).

Segundo Hegarty (2001), na escola inclusiva é necessário “*actuar na área curricular, na área de organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na utilização dos recursos*”, exigindo diversificação curricular, intervenção pedagógica diferenciada, associada á afectação de recursos humanos, físicos e financeiros com vista ao atendimento destes alunos de forma adequada e respeitadora da diferença.

Como afirma Serrano (2007), educação inclusiva é sinónimo de uma resposta pedagógica de qualidade, isto é, assegura uma resposta adequadas às necessidades educativas, a todo e qualquer aluno independente da sua origem cultural e das suas capacidades ou limitações, e não só aqueles com necessidades educativas especiais, pois qualquer aluno está sujeito a incorrer em situação de exclusão.

Assim, “*os critérios de totalidade e de qualidade configuram os pilares conceptuais da educação inclusiva, como de resto, é avançado por alguns dos autores mais representativos do movimento da escola inclusiva, concretamente, Ainscow, 1998; Wang, 1998; S. Stainback & W. Stainback, 1999 e Arnaiz, 2003*” (Serrano, 2007). Segundo o mesmo autor o critério totalidade cruza-se de modo intrínseco de forma complementar com o critério de qualidade e contém, em si mesmo, o atributo da igualdade.

À escola cabe o papel de tornar os alunos competentes. O termo “competência” integra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno (Abrantes et al, 2001).

Quadro 3: Vantagens da inclusão

Com NEE	Sem NEE
Desenvolvimento de relações de amizade	Mais trabalho de grupo
Mais desenvolvimento mental e cognitivo na interação	Maior consciência em relação às necessidades dos outros
Maior auto-estima e auto-imagem	Mais sentido de voluntariado
Maior comunicação e desejo de socialização	Desenvolvimento de uma postura crítica sobre a deficiência e aceitação
Redução significativa de comportamentos inadequados socialmente	Alunos mais tolerantes e flexíveis
Maior interação verbal e lúdica	Mais capacidade de liderança e cooperação
Beneficiar com os estímulos e modelos comportamentais	Desenvolvimento da consciência de cidadania

Fonte: Elaboração própria; Correia & Martins (2002)

Quanto á comunidade escolar, para Correia & Martins (2002), a inclusão:

- Facilita o diálogo entre educadores/ professores do ensino regular e educadores/ professores do ensino especial;
- Potencia melhores planificações educativas;
- Melhora a vida profissional e pessoal dos professores;
- Ajuda a quebrar o isolamento em que muitos professores vivem e trabalham, favorecendo também amizades mais duradouras fora da sala de aula;
- Promove a aprendizagem de novas técnicas e estratégias de ensino;
- Promove a participação num maior número de actividades de formação;
- Potencia o desenvolvimento de atitudes e práticas de mudança.

Há no entanto, algumas preocupações e críticas às formas como a educação inclusiva está a ser praticada no terreno. Ora uma das questões actuais é saber se a escola regular está preparada para assumir total e adequadamente a grande responsabilidade de ser uma escola para todos, que se prende com o facto de perante os problemas evidenciados por alguns alunos, a escola não se encontrar dotada dos serviços preconizados pela educação apropriada. Assim as respostas não são consentâneas com as suas problemáticas e estes alunos estão apenas integrados fisicamente em turmas do ensino regular, o que alguns autores apelidam de «inclusão exclusiva».

Finalmente, *“não é possível conceber uma escola inclusiva num mar de exclusão?”* (Rodrigues, 2003).

1.1.4. A diferenciação como factor de inclusão

1.1.4.1. Porquê diferenciar?

Segundo Grave-Resendes & Soares, J. (2002), os alunos aprendem quando os professores têm em atenção as características próprias de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças, que devem ser levadas em consideração no processo educativo: diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais.

O estudo das diferenças cognitivas foi revolucionado pela investigação de Howard Gardner (1985), que introduziu o conceito de “inteligências múltiplas”, isto é, todos os indivíduos possuem várias inteligências, mas uma evidencia-se mais que as outras; todos os seres humanos possuem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão dos outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. A teoria das inteligências múltiplas veio chamar a atenção para o facto de que um ensino igual para todos não vai ao encontro das especificidades de cada aluno, esta teoria faz apelo a diferenciação pedagógica.

O levantamento dos estilos de aprendizagem, isto é, dos modos como um aluno processa a informação e se comporta em situações de aprendizagem, proporciona também, informação importante ao professor. Identificar os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar dificuldades e a escolher estratégias adequadas.

Por estilos de aprendizagem, entende-se, segundo Keef (1988) e Alonso, Gallego & Honey (1997) citados por Grave-Resendes & Soares, J. (2002) *“as marcas linguísticas, afectivas e fisiológicas que servem como indicadores relativamente estáveis dos modos como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem.”*

O modelo ecológico representa uma visão ecológica do desenvolvimento humano, e é apresentado nos finais dos anos 70 por Urie Bronfenbrenner, que descreve o desenvolvimento de alterações no modo como a pessoa percebe o ambiente que a rodeia e o modo como se relaciona com ele. Do ponto de vista do modelo ecológico, a evolução da criança entende-se como um processo de diferenciação progressiva das actividades que esta realiza, das suas regras e das interacções que mantém com o ambiente. Realça-se a importância das interacções que se estabelecem entre as crianças e os elementos ao seu redor, começando pelos pais e pelos pares (Sanchez, F. 2001).

O factor linguístico deve também ser levado em consideração, uma vez que no processo ensino-aprendizagem, pode ser um factor determinante do sucesso ou insucesso dos alunos, pois a língua é veículo de comunicação, através da qual aprendem. Para Cummins citado por Grave-Resendes & Soares, J. (2002), ao referir-se ao insucesso das crianças de minorias linguísticas, considera que, *“embora os alunos tenham uma boa capacidade linguística que lhes permite o diálogo com amigos (competências básicas de comunicação interpessoal) não possuem a competência linguística necessária para compreender e analisar os conteúdos académicos (competência linguística cognitiva escolar)”*.

Outro factor a ter em conta, são as diferenças sócio-culturais, *“a população escolar proveniente de meios sócio-económicos muito diferentes e de grupos culturais diversificados regista um índice de insucesso acentuado (...) dado que não trazem para a escola os hábitos, as experiências e os conhecimentos valorizados pela cultura escolar”* (Grave-Resendes & Soares, J., 2002). Por isso não se sentem valorizados, o que afecta a sua auto-estima e faz com que se sintam desmotivados e marginalizados. No fundo, encontram-se excluídos dentro da

própria turma. É a escola, que se deve adaptar a todos os seus alunos, respeitando a sua diversidade e proporcionar-lhes a melhor educação possível.

1.1.4.2. A diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica traduz-se na identificação e resposta às diferentes capacidades de uma turma, em que os alunos, não necessitam de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma. Segundo Visser (1993) citado por Grave-Resendes & Soares, J. (2002) “*entende-se a diferenciação como o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de método de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo*”.

Segundo Benavente (1994) citada por Grave-Resendes & Soares, J. (2002) deve-se diferenciar o ensino “*através da organização de interacções e de actividades de modo a que cada aluno seja constantemente, ou o mais frequentemente possível, confrontado com a situações didácticas significativas e adequadas às suas características*”.

Mas há que clarificar que diferenciação não é sinónimo de diversificação. Para Correia, L. M. (2000) “*variari as actividades a realizar na sala de aula e não se recorrer sistematicamente á lição expositiva é um principio didáctico inquestionável, que decorre, quer da necessidade de variar o estímulo, quer de aspectos concretos da matéria ou da fase do processo de ensino em que a turma se encontra. A diferenciação, porém, decorre de um outro princípio: da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprendizagem) e as suas necessidades específicas. Para o conseguir, o professor pode introduzir níveis de dificuldades na mesma actividade, que induzam diferentes competências e/ou diferentes saberes, ou propor diferentes actividades para diferentes alunos*”.

Por outro lado, para Benavente (1994) citada por Grave-Resendes & Soares, J. (2002) diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações nos percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa. A diferenciação, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, integra novas formas de tutórias entre alunos, adopta a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas (Grave-Resendes & Soares, J., 2002).

A aprendizagem cooperativa, facilitando as interacções entre os professores e alunos que estão dirigidas para os problemas e interesses dos alunos, torna a aprendizagem mais eficaz e por isso tem vindo a expandir-se nas escolas. A aprendizagem cooperativa:

- “Ensina o valor da cooperação: aspectos positivos de entajuda, ser membro activo de um grupo, contribuir para a resolução de problemas comuns;
- Promove a construção de pequenas comunidades na sala de aula: conhecer e responsabilizar-se pelos outros;
- Ensina competências básicas necessárias á vida: ouvir, aceitar os pontos de vista dos outros, gerir conflitos, atingir objectivo comum;
- Incentiva e melhora as aprendizagens académicas, a auto-estima e as atitudes positivas sobre a escola;
- Pode inverter os percursos escolares previsíveis: evitar efeitos negativos dos percursos escolares típicos de insucesso;
- Tem o potencial de diminuir os aspectos negativos da competição: progressiva desumanização dos ambientes de trabalho (Beltrão, Luisa & Nascimento, Helena 2000).

O aspecto mais importante do trabalho cooperativo deve ser a aceitação por parte dos membros do grupo de que só podem atingir os seus próprios objectivos se os restantes membros atingirem o deles: interdependência positiva. Por outro lado, torna os alunos menos dependentes do professor. A aprendizagem cooperativa não é apenas pôr os alunos a trabalhar em pequenos grupos. Os professores devem planear e preparar cuidadosamente o trabalho dos pequenos grupos.

1.1.5. O currículo na escola inclusiva

O currículo nacional define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos (Lemos, et al, 2003).

No entanto, as escolas, com a autonomia que se promove, devem de forma particular e em cada contexto, reconstruir e apropriar o core curriculum face à situação real, definindo opções, construindo modos específicos de organização e gestão curricular.

O currículo nacional corporiza um projecto curricular de uma sociedade, o projecto curricular de uma escola é um currículo contextualizado que admite ainda projectos curriculares mais específicos, que nele se integram adequadamente (Roldao, 1999). O projecto curricular da escola é entendido como *“o conjunto de experiências (e a sua planificação) que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral”* (Manjon et al, citado por Bautista, 1997).

O projecto curricular de turma, que tem por referência o projecto curricular de escola, define as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, estabelecendo as formas de organização e de condução do processo de ensino aprendizagem de modo adequado aos alunos da turma. Deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família (Lemos et al, 2003).

Para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, é necessário uma abordagem inclusiva do currículo. Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir uma aprendizagem significativa para cada aluno.

Para Rodrigues (2003) *“a diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar no meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo*

heterogéneo. Esta diferenciação pressupõe uma gestão pedagógica incomparavelmente mais complexa do que aquela que a escola e os professores habituados. Pressupõe que se leve em linha de conta que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objectivos e competências diferentes”.

Segundo Bautista (1997) *“as adaptações curriculares são a mais importante estratégia de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais. “Partirão do projecto escola, podem referir-se tanto a modificações na metodologia como nas actividades de ensino e de aprendizagem; na temporalização, com trocas no tempo previsto para alcançar os objectivos, sendo estes os mesmo que os dos outros alunos; na prioridade a determinados objectivos ou conteúdos; na eliminação e/ou introdução de algum objectivo ou conteúdo”.*

Segundo Correia, L. M. (1999) *“o treino das competências sócias das crianças com necessidades educativas especiais constitui um dos objectivos do ensino eficaz no contexto da integração. A interacção com os pares normais é saudável tanto pedagogicamente como emocionalmente”.*

1.1.5.1. O professor, a escola e a gestão flexível do currículo

Na perspectiva do desenvolvimento curricular, a reorganização sistémica e organizacional da escola e a redefinição dos papéis do professor são elementos chave para a gestão do currículo numa escola de todos para todos.

No quadro conceptual actual, o currículo assenta em três pilares: o sujeito a ensinar, o conhecimento a ensinar e a sociedade a servir e neste sentido, o processo de ensino aprendizagem realiza-se com base nos pressupostos socioculturais, nos pressupostos psicopedagógicos e nos pressupostos epistemológicos disciplinares.

Nesta lógica, exige-se do professor um saber profissional de natureza técnica (didáctica e pedagógica) e científica, na certeza de que o desenvolvimento curricular está no centro da profissionalidade docente, caracterizada por lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas (Roldao, 1999). Neste quadro, e por oposição ao “professor

especialista de uma determinada disciplina” (Roldao, 1999), a autonomia curricular e a diferenciação pedagógica exigem um professor investigador e reflexivo na e da sua acção educativa, capaz de planificar actividades, adequar estratégias, flexibilizar e adaptar conteúdos curriculares em atenção às necessidades e expectativas dos seus alunos. Ao nível das decisões curriculares o professor deverá exercer um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projecto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc. (Roldao, 1999).

Segundo Lopez Molero (1988), citado por Bautista (1997), *“o princípio de flexibilidade do currículo determina que “não é obrigatório que todas as crianças atinjam o mesmo grau de abstracção ou de conhecimentos num tempo determinado. Cada um aprenderá ao seu ritmo a ultrapassar as suas necessidades”.*

É na observação permanente e na avaliação contínua das aprendizagens que o professor determina a sua prática de diferenciação pedagógica. *“Neste modelo de uma escola para todos, o eixo, o centro da prática educativa é o professor da sala, que não deve nunca descarregar as suas responsabilidades em outros profissionais, embora possa e deva, sempre que necessário, receber ajuda do professor de apoio”* (Bautista, 1997).

Aliás, como afirma Correia, L. M. (2000) *“as interacções entre professores da educação especial e professores do ensino regular são decisivos para o êxito da integração, é essencial uma boa interacção entre o professor do ensino regular e o de educação especial no sentido de se elaborarem programas de intervenção individualizados dentro do contexto da classe regular.”*

Na gestão do currículo, o professor assume uma diversidade de papéis que fazem dele o planificador, o construtor e o gestor do currículo. Esta gestão requer prática, saber, intuição, flexibilidade, labor intelectual. Desta forma é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios.

1.1.6. A qualidade das escolas. Conceito de boas práticas.

Segundo Marchesi & Martin (1998) citados por Morgado (2004), há um conjunto de critérios que identificam uma escola de qualidade. Para estes autores uma escola de qualidade:

- “Potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afectivas, estéticas de todos os alunos;
- Estimula a participação e satisfação de toda a comunidade educativa;
- Promove o desenvolvimento profissional dos professores.”

Por outro lado, a declaração de Salamanca, ao definir áreas prioritárias de intervenção, defende que a intervenção precoce é o primeiro passo para o êxito da escola inclusiva. Segundo Correia (2000) é importante que seja implemente em Portugal um sistema de intervenção precoce eficaz.

O conceito de «boas práticas» tem tido diversas interpretações, ora consideradas «práticas ideais» que devem ser seguidas ou reproduzidas, ora consideradas «práticas de sucesso» como aquelas que resultam, ora que são «práticas inovadoras» que respondem de forma inusitada a problemas antigos. Segundo Rodrigues D. et al, (2007) *“da mesma maneira que não podemos falar numa inclusão absoluta ou num estado acabado de inclusão, também não podemos falar de boas práticas como sendo as melhores práticas existentes; nem mesmo dizer que todas as práticas realizadas num determinado contexto são boas. Podemos, sim, afirmar que há indícios da existência de boas práticas quando são tomadas uma série de decisões adequadas e quando são postos em acção procedimentos inovadores, na perspectiva de resultados positivos.”*

Ainda segundo os mesmos autores, consideramos que há indícios de boas práticas quando se verificam os seguintes procedimentos ou práticas:

- 1- Na preparação para a escolarização do futuro aluno com necessidades educativas especiais, há:
 - a) Preparação dos alunos para o processo de inclusão do futuro colega;
 - b) Preparação dos professores e agentes educativos para o processo de inclusão do futuro aluno;

- c) Aquisição de adequação dos equipamentos e materiais de apoio, antes do ingresso do aluno com necessidades educativas especiais na escola.

2- Na elaboração do currículo e dos PEI há

- a) Planeamento para grupos heterogéneos;
- b) Adaptações curriculares individualizadas para os alunos com necessidades educativas especiais;
- c) Participação dos encarregados de educação e de outros técnicos na elaboração dos planos curriculares individuais.

3- Na prática da sala de aula, há:

- a) Estratégias e objectivos diferenciados de avaliação;
- b) Colaboração entre professores e outros técnicos;
- c) Adequação da organização e do ambiente de sala de aula;
- d) Estratégias individualizadas de ensino;
- e) Interação entre os alunos planeada pelos professores.

4- A colaboração e a coordenação:

- a) Existem dentro da própria escola;
- b) Acontecem entre a escola e outros serviços;
- c) Acontecem entre a família e a escola.

5- Nos serviços de apoio:

- a) Há participação activa e afectiva dos especialistas nas actividades da escola;
- b) A prestação do apoio objectiva-se em ambientes inclusivos;
- c) Verifica-se a transferência de serviços externos para dentro da escola;
- d) Existem recursos humanos suficientes;
- e) Existem recursos materiais e financeiros suficientes.

6- Para promover o desenvolvimento profissional:

- a) Desenvolvem-se actividades de formação dentro da própria escola;

- b) Estabelecem-se parcerias entre a escola e outras instituições que promovam actividades de formação;
- c) Os conteúdos são centrados em problemas reais e contextualizados.

1.1.7. O papel dos professores

1.1.7.1. O ensino regular

O professor de uma turma com alunos que tem necessidades educativas especiais é considerado o recurso principal, no desenvolvimento do trabalho com a totalidade dos seus alunos, e com cada um individualmente (Carvalho, F., 2007). Assim o professor do ensino regular, tendo em conta o sucesso da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, deve estar preparado para:

- Compreender como as incapacidades ou desvantagens afectam a aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagens prescritivas;
- Individualizar a educação;
- Compreender a situação emocional da criança;
- Utilizar os serviços de apoio;
- Promover uma comunicação efectiva com os pais;
- Perceber o processo administrativo que leva a organização e gestão do ambiente de aprendizagem” (Correia, L. M. 2000).

1.1.7.2. A educação especial

O professor de educação especial tem um papel fundamental no contexto da escola inclusiva e, em grande parte, depende de si o sucesso dos alunos diferentes. O seu papel reparte-se em várias facetas, mas assenta sobretudo em servir de elo de ligação e coordenador de trabalho entre todos os intervenientes no processo educativo da criança com necessidades educativas especiais. Assim as suas funções abrangem vários níveis organizativos:

1) “Em relação á escola:

- Colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade para os direitos dos alunos com necessidades educativas no ensino regular;
- Participar na elaboração do projecto educativo de escola e do plano de actividades desta, nomeadamente no que respeita á identificação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Identificar, em colaboração com os restantes órgãos da escola, as soluções mais adequadas á criação de um ambiente de aprendizagem que promova a igualdade de oportunidades.

2) Em relação a equipas pluridisciplinares:

- Colocar na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.

3) Em relação aos docentes:

- Colocar na identificação de necessidades de formação dos professores da escola, com vista ao desenvolvimento efectivo da diferenciação pedagógica;
- Apoiar os docentes na concepção e implementação das estratégias que facilitem a gestão de grupos heterogéneos e, especificamente, na planificação do trabalho a realizar com a turma, tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais;
- Colaborar com os docentes da turma na construção da avaliação de programas individualizados.

4) Em relação aos auxiliares de educação:

1. Enquadrar os auxiliares de educação educativa, ajudando a compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais destes alunos.

5) Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais:

2. Colaborar na organização do processo de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (identificação das necessidades e modalidades de apoio a implementar em cada caso);
3. Prestar apoio directo ao aluno com necessidades educativas especiais, sempre que as características deste o justifiquem.

2. O Síndrome de Down ou trissomia 21

A designação de síndrome de down advém do trabalho publicado por John Landon Down em 1866 em que descreve uma aparência física comum, característica nestas crianças, nomeadamente o rosto achatado e largo, os olhos posicionados em linha oblíqua, o nariz pequeno e a predisposição para a imitação. Desta forma, a investigação e o contributo de Down é pois indiscutível, uma vez que *“foi seu o reconhecimento das características físicas e a sua descrição da condição como entidade distinta e separada”* (Pueschel, 1999).

O Síndrome de Down é também conhecido por trissomia 21, resultante dos trabalhos efectuados por Lejeune. O referido investigador realizou estudos com cromossomas que impulsionaram a descoberta da existência de um cromossoma extra nas células das pessoas com síndrome de down (Morato, 1995; Pueschel, 1999).

A Trissomia 21 é caracterizada pela existência de um cromossoma a mais no par 21 e acontece devido a uma divisão celular atípica que produziu um óvulo ou espermatozóide com 24 cromossomas em vez de 23. Quando este óvulo ou espermatozóide se fundem com um óvulo ou espermatozóide normais, a primeira célula do bebé em desenvolvimento tem 47 cromossomas em vez de 46 e todas as células desse bebé terão 47 cromossomas.

Outras das causas para um indivíduo ser portador da Trissomia 21, é a Translocação Robertsoniana, em que a alteração envolve geralmente os pares 14 e 21, onde parte do cromossoma 14 é substituído pelo cromossoma 21 extra (3% a 4% dos casos) e o Mosaicismo, no qual são encontradas células com um conjunto normal de cromossomas e células com Trissomia 21 (1% dos casos).

Este Síndrome abarca não só o atraso de desenvolvimento psicomotor, mas também o conjunto de características de sinais físicos, que facultam o diagnóstico (Sampedro, 1997; Morato, 1994).

Segundo Sielson (1999), este Síndrome é uma anomalia de cromossomas, que implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como na área da linguagem, que mais comumente se reconhece como estando associada á deficiência mental.

2.1. Os tipos de trissomia 21

A anomalia que se verifica na divisão celular que determina uma disposição anormal dos cromossomas com a presença de um cromossoma adicional, três em vez de dois, no par 21, segundo vários autores pode ser originada por três factores distintos dando lugar a três tipos de trissomia 21, nomeadamente a homogénea, que é o caso mais frequente, o mosaicismo e a translocação (Sampedro,1997, Morato,1994; Pueschel,1999).

Segundo Sampedro (1997), no que diz respeito á homogénea, o erro da distribuição de cromossomas acontece antes da fertilização, produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ou na primeira divisão celular. Refira-se que este tipo de trissomia 21 é o mais comum, de salientar que 90% das crianças portadoras de trissomia 21 se referem a esta modalidade.

Ainda este autor (1997) relativamente á translocação, o erro de distribuição dos cromossomas produz-se na segunda ou terceira divisão celular. As consequências deste acidente no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que se produz a divisão anómala. *“Quanto mais tardia for, menos células serem afectadas pela trissomia”*. A incidência deste tipo é de 5%.

Por último, o terceiro tipo mosaicismo, que aparece nos restantes 5% dos casos, pode acontecer no momento em que se produz a divisão celular. *“Todas as células serão portadoras de trissomia 21, contendo um par de cromossomas que está sempre ligado ao cromossoma da translocação.”* (Sampedro, 1997) significa que a totalidade ou uma parte de um cromossoma está unido a outro cromossoma de igual forma.

Segundo Morato (1995), aquando do nascimento, a criança com mosaicismo apresenta diferenças no número de cromossomas existentes nas células, umas têm 47 cromossomas enquanto outras apresentam 46. Observa-se a existência nesta modalidade de trissomia 21 duas *“linhas celulares díspares, uma sem trissomia 21, outra cromossómica”*.

Sublinhe-se que, independentemente do tipo, quer seja trissomia 21, translocação ou mosaicismo, é sempre o cromossoma 21 o responsável pelos traços físicos específicos e função intelectual limitada observados na grande maioria das crianças com síndrome de down (Pueschel, 1999).

2.2. As características da criança com trissomia 21

A identificação da criança com trissomia 21 é feita no momento do nascimento ou logo após, pela presença de várias características físicas, resultantes das anomalias registadas no seu material genético, isto é, da presença de um cromossoma extra no par 21 que confere a aparência destas crianças. A aparência física das crianças com trissomia 21, permitem identificar com muita facilidade, embora sejam diferentes entre elas, características muito específicas e que lhes dá um aspecto muito semelhante (Sampedro, 1997).

As três principais características deste Síndrome são a hipotonia (facidez muscular, o comprometimento intelectual (a pessoa aprende mais devagar) e a aparência física. Podemos também enunciar como características físicas dos portadores de Trissomia 21 os seguintes aspectos:

- Apresentam a cabeça menor do que as outras crianças, na maioria dos casos com braquicefalia (levemente achatada);
- Podem existir áreas com falta de cabelo (alopecia parcial) ou, mais raramente, alopecia total;
- Os ossos faciais encontram-se pouco desenvolvidos, o nariz é pequeno e os olhos apresentam as pálpebras estreitas e oblíquas;
- As orelhas são pequenas, com a estrutura ocasionalmente alterada e os canais do ouvido mais estreitos;
- A boca é pequena, o palato estreito e a língua larga e estriada;
- A erupção dentária geralmente é atrasada e os dentes surgem mal implantados;
- O tórax tem um aspecto alterado, com o osso peitoral afundado ou projectado e as mãos e os pés tendem a ser pequenos e grossos;
- A pele é geralmente clara e sensível ao frio.

Além das particularidades, estas crianças costumam ter uma altura inferior á média e tendência para a obesidade a partir da primeira infância (Sampedro, 1997; Pueschel, 1999).

É de salientar que, fisicamente os sinais associados ao Síndrome de Down poderão ou não estar todos presentes no diagnóstico de uma criança com este Síndrome. Além disso, as características físicas referidas não interferem no desenvolvimento cognitivo da criança.

2.3. O desenvolvimento da criança com trissomia 21

De acordo com alguns estudos, as crianças com este síndrome revelam problemas de desenvolvimento ao nível da atenção, do estado de alerta, do comportamento, da sua sociabilidade, da memória a curto e a longo prazo, nos mecanismos de análise, de cálculo, de pensamento abstracto e de linguagem expressiva (Trancoso e Cerro, 2004).

No entanto, a sequência do desenvolvimento da criança com Trissomia 21 é geralmente bastante semelhante à de crianças sem a síndrome e as etapas e os grandes marcos são atingidos, embora num ritmo mais lento (Inhelder, 1943 cit in Garcia, 1994).

Esta demora, para adquirir determinadas habilidades, pode prejudicar as expectativas que a família e a sociedade tenham da criança.

Durante muito tempo estas crianças foram privadas de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento porque não se acreditava que eram capazes. Todavia, actualmente já é comprovado que crianças e jovens com Trissomia 21 podem alcançar estágios muito mais avançados de raciocínio e de desenvolvimento. Os dados actuais permitem afirmar que a maioria dos indivíduos com síndrome de Down funciona com um grau de atraso ligeiro ou moderado, contrastando com descrições, que felizmente têm cada vez mais um carácter histórico, em que se afirmava que o atraso era de grau severo.

Esta mudança relaciona-se, quer com programas específicos que se aplicam nas primeiras etapas de vida destas crianças, quer com uma atitude de maior abertura e enriquecimento ambiental que, globalmente, actuam sobre estas pessoas na sociedade actual.

Devido aos avanços da medicina, que hoje trata os problemas médicos associados á síndrome com relativa facilidade, a expectativa de vida das pessoas com síndrome de down vem aumentando de forma acelerada nos últimos anos. Para se fazer uma ideia, enquanto em 1947 a expectativa de vida destas pessoas era entre 12 e 15 anos, em 1989, subiu para os 50 anos.

2.3.1. O desenvolvimento cognitivo

Segundo Piaget, a criança com síndrome de down tem um desenvolvimento intelectual mais lento do que as outras crianças, “estagnando por fim num estágio inferior de organização cognitiva, que passará a deficiência intelectual” (Sampedro, 1997).

De acordo com Sampedro, as crianças portadoras deste Síndrome, permanecem mais tempo que os indivíduos “normais” nos estádios de desenvolvimento, retrocedendo mais facilmente de um sub-estádio para o anterior, embora o desenvolvimento lógico, em linhas gerais seja idêntico. Nos anos precedentes, o ritmo do desenvolvimento mental diminui para a um terço daquele que será o de uma criança normal.

Portanto, a educação de uma criança com síndrome de down deverá ter em consideração as suas necessidades especiais, devendo frequentar, desde muito novos a escola e de forma a melhorar e a valorizar as suas potencialidades como meio de ultrapassar e suprir as dificuldades (Troncoso & Cerro, 2004).

Troncoso e Cerro descrevem um conjunto de dificuldades que as crianças com síndrome de down apresentam com frequência, tais como:

- Dificuldade em trabalhar sozinhos, sem atenção directa e individual;
- Problemas de percepção auditiva e dificuldade em captar bem todos os sons, processando mal a informação auditiva, pelo que e por isso, responde menos bem ás ordens que lhe dão e tem dificuldades em seguir as instruções dadas a um grupo, pelo que a sua conduta é mais o resultado da observação e da imitação;
- Tem pouca memória auditiva sequencial, o que a impede de gravar e reter várias ordens seguidas;
- Não aceita mudanças rápidas e bruscas de tarefas;
- A concentração dura pouco tempo;
- Apresenta dificuldade nos processos de activação conceptualização e generalização;
- Custa-lhe compreender as instruções, planificar as estratégias, resolver problemas e atender a diferentes variáveis ao mesmo tempo.

Embora o síndrome de down seja classificado como uma deficiência mental, não se pode ajuizar até onde será o desenvolvimento cognitivo desta criança. Pode-se no entanto afirmar que a inteligência não se define, mas antes que se constrói ao longo da vida. Por conseguinte, a educação da pessoa com síndrome de down deve atender às suas necessidades especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às outras crianças.

2.3.2. O desenvolvimento da atenção

Os mecanismos da atenção, os estados de alerta e as atitudes de iniciativa revelam-se problemáticas. As crianças portadoras de síndrome de down necessitam de mais tempo para dirigir a sua atenção no sentido do que pretendem, tendo maior dificuldade em a transferir de um aspecto para outro, o que implica uma maior motivação para o seu constante interesse (Sampedro, 1997).

Segundo Troncoso e Cerro (2004) estas crianças e adultos, revelam dificuldades, nos “processos de memória a curto e a médio prazo” uma vez que as *“impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos da memória a curto prazo dos indivíduos com atrasos moderados e severos, do que as pessoas normais”* (Sampedro, 1997), dificultando o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou orientações consecutivas.

2.3.3. O desenvolvimento da memória

Estes autores distinguem três momentos no processo de memorização, nomeadamente a aquisição, que consiste na percepção de dados ou factos, na retenção que é o período de armazenamento da informação e por fim no reconhecimento, que consiste na actualização da informação armazenada.

Relativamente ao uso espontâneo das estratégias de memorização, Garcia (1994) concluiu que todos os indivíduos com este síndrome utilizam as estratégias de memorização espontaneamente, e utilizam mais a organização subjectiva que outras crianças com

deficiência mental e à medida que aumenta a idade cronológica de crianças com síndrome de down aumentam também a percentagem de recordar e de categorização.

2.3.4. O desenvolvimento da linguagem/comunicação

Segundo Sampedro (2007) a evolução do indivíduo, a sua integração e autonomia pessoal e social dependem em grande parte da aquisição e evolução da linguagem. As crianças com síndrome de down apresentam alterações no desenvolvimento e na utilização da linguagem, mais concretamente no desenvolvimento da fala. A comunicação encontra-se alterada na fase pré-verbal, as crianças que se desenvolvem normalmente. A linguagem para as crianças com síndrome de down constitui um núcleo das dificuldades sociais uma vez que as limita nas suas possibilidades de comunicação.

Para este autor, o desenvolvimento da linguagem em crianças com síndrome de down *“sofre um atraso considerável relativamente às outras áreas de desenvolvimento (...) e existe um grande desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo”*. Considera ainda o mesmo autor, que a nível compreensivo, a sua evolução é *“paralela ao de uma criança normal, embora atrasada em relação ao tempo e obstaculizada pelos défices que apresentam em aspectos particulares do comportamento.”*

Garcia (1994) refere também que a nível do vocabulário, o desenvolvimento é mais lento nas crianças com síndrome de down do que o desenvolvimento das crianças normais.

Sublinha este autor, que de um modo geral, o desenvolvimento da linguagem da criança com este síndrome é afectada em consequência do défice auditivo, das alterações morfológicas nos órgãos fonatórios e ao aparelho respiratório. Frequentemente, as capacidades da criança para se expressarem verbalmente são inferiores às capacidades para compreender.

Lambert e Rondal (1982, cit in Garcia, 1994) referem que as crianças com síndrome de down revelam dificuldades específicas na compreensão dos pormenores, dos verbos auxiliares, nos tempos da conjugação, nas frases na voz passiva, nas concordâncias em género e em número, nas concordâncias entre o sujeito e o verbo nas frases negativas.

Troncoso e Cerro (2004) referem que as crianças com esta problemática revelam dificuldades na linguagem expressiva e em dar respostas verbais, no entanto em compensação dão “melhores respostas motoras.”

Desta forma, com o intuito de promover um desenvolvimento global da linguagem da criança com síndrome de down, dever-se-á começar uma intervenção desde muito cedo e a um ritmo regular, a fim de sensibilizar para o mundo sonoro e vocal e com a implicação da família para que não se perca um único momento de intervenção na criança.

2.3.5. O desenvolvimento psicomotor

Efectivamente, as crianças com síndrome de down revelam um desenvolvimento motor mais deficitário que o das crianças ditas normais, apresentam um equilíbrio pobre, falta de habilidade para realizar rápidas sequências de movimentos e problemas de coordenação (Anwar 1992, cit in Garcia, 1994).

Segundo Sampedro (1997) os problemas específicos do desenvolvimento psicomotor destas crianças passam pelo atraso em adquirir equilíbrio, a preensão, a marcha, entre outros. Estes problemas associados aos problemas sensoriais e perceptivos destas crianças, reflectir-se-ão no seu conhecimento do espaço, na sua coordenação e nas alterações da postura e no equilíbrio. Daí a importância do seu desenvolvimento espaço-temporal e da exploração motora e consequentemente uma adequada educação psicomotora.

Para Troncoso e Cerro (2004) estas crianças “*revelam problemas de motricidade grossa (equilíbrio, tonicidade, movimentos musculares antigravidade) e da motricidade fina (manuseamento do lápis)*”.

No entanto segundo Rodrigues (2005), as limitações físicas não são motivo para que a criança não interaja com a comunidade onde está inserida. A lentidão do andar, vestir-se, etc. não indica atraso psicomotor grave, mas sim uma deterioração destas capacidades que podem melhorar mediante a aplicação de um bom programa de intervenção.

3. A intervenção educativa

Para que uma criança com síndrome de down usufrua de uma aprendizagem enriquecedora, é fundamental que os docentes elaborem adaptações curriculares individualizadas para este indivíduo em concreto. Contudo, devemos deter-nos na avaliação pormenorizada dos aspectos relativos a cada uma das áreas de desenvolvimento, que nos darão dados acerca das aquisições da criança, das suas dificuldades e indicações como intervir (Sampedro, 1997).

3.1. Os programas escolares

Segundo Troncoso e Cerro (2004), os programas educativos, para as crianças com síndrome de down, em idade escolar são muito diferentes dos programas de intervenção precoce. As diferenças são a nível *“de estruturação e sistematização, assim como na decomposição em maior número de passos intermédios ou objectivos parciais mais pequenos”*, o que significa que se devem seleccionar alguns objectivos que estão contemplados nos currículos normais e adaptar outros conteúdos, que se deve reduzir ao essencial, como no que se refere aos materiais utilizados nas actividades.

Os objectivos essenciais, devem ser funcionais para que esse momento da vida da criança, seja a base de futuras aplicações necessárias e que ajudem claramente a criança no desenvolvimento das suas capacidades mentais, como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento lógico e a compreensão.

O educador deve partir sempre do princípio que a criança precisa de avançar pouco a pouco, tendo sempre êxito. Todavia, para que isso aconteça, é necessário elaborar muitas etapas intermédias, antes de atingir um objectivo mais geral.

Efectivamente, muitas vezes, o insucesso da integração escolar deve-se à falta de programas adaptados á criança com necessidades educativas especiais. Daí ser fundamental que o educador seja um observador flexível e criativo para analisar e responder com eficácia às necessidades da criança em concreto.

As crianças com síndrome de down necessitam de muito mais prática e repetição dos exercícios, variando frequentemente o material, na apresentação destes. Se o trabalhar com estas crianças, tiver em conta este factor, evitando o aborrecimento, poderão alcançar os objectivos pretendidos.

Segundo Vieira (1996) é necessário, um conjunto de objectos, dirigidos a cada aluno particularmente, que possam *“ser utilizados em múltiplos ambientes com utilidade no presente e no futuro e apropriados á idade cronológica do aluno.”*

3. 2. As atitudes/ papel do educador

Segundo Troncoso e Cerro (2004) o relacionamento entre o adulto e a criança com síndrome de down e a forma de actuação nas situações de aprendizagem é bastante importante para se atingirem os objectivos que se pretendem. Antes de mais, o educador deve conduzir o aluno á realização das tarefas e actividades com êxito.

Ainda segundo este autor, é importante que estas crianças não se sintam desmotivadas, logo o educador não deve permitir que isso aconteça. O professor deverá delinear os objectivos a atingir, as etapas a alcançar e proporcionar os materiais adequados, avaliando sempre os passos intermédios que a criança vai atingindo.

As crianças com síndrome de down necessitam de um ambiente *“que seja enriquecedor, estimulante, sistémico e bem estruturado, que as ajude a organizar bem a informação e a preparar-se para posteriores informações mais complexas”*. Contudo, esse trabalho deve ser feito com *“criatividade, flexibilidade, respeito, exigência e alegria”* (Troncoso e Cerro, 2004).

A criatividade é crucial, uma vez que estas crianças devem repetir muitas vezes os exercícios para que consigam interiorizar e entender conceitos.

Os materiais necessitam de ser adequados e estimulantes. O educador deve recorrer a várias técnicas, como materiais audiovisuais e a um ajustamento do tipo de tarefa a realizar, a fim de reforçar determinados conceitos, bem como ser flexível, observador e saber interpretar todos os sinais que a criança emite, de forma a seguir uma direcção.

Nunca se deve desperdiçar um momento de criatividade do aluno, mas antes estimulá-lo, sem perder de vista os objectivos.

Uma outra característica que o educador deve possuir quando trabalha com crianças com síndrome de down é o respeito. O educador pode mostrar impaciência e frustração, ainda que o processo seja lento, o aluno deve sentir o desejo sincero que o educador tem de o ajudar.

Segundo o autor referido anteriormente, ao trabalhar com estas crianças, o professor não poderá esquecer, que deve ser exigente, primeiro consigo próprio, na preparação dos materiais, e depois da exigência á criança, nunca lhe pedindo mais do que aquilo que ela pode dar. O nível de trabalho esperado deverá ser proporcional á capacidade do aluno.

Muito importante para que a aprendizagem seja um sucesso, é a alegria. O educador deve transmitir sempre alegria na sua tarefa, se a criança sentir ansiedade, o resultado será um insucesso (Troncoso e Cerro, 2004). Segundo estes autores, em diversas situações o educador deve em especial:

- “Possibilitar-lhe um maior número de experiências e variadas para que aprenda o que lhe queremos ensinar;
- Trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando de forma gradual no tempo;
- Motiva-la com alegria e com objectos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela actividade;
- Ajuda-la e guia-la na realização da actividade, até que possa fazer sozinha;
- Despertar-lhe o interesse pelos objectos e pelas pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas apelativas;
- Repetir muitas vezes as tarefas já realizadas, para que se recorde como se fazem e para que servem;

- Ajuda-las sempre a aproveitar todos os factos que acontecem ao seu redor e a aprender a sua utilidade, relacionando os conceitos com o que aprende na sala;
- Esperar com paciência e ajudá-la, estimulando-a, no entanto, dar uma resposta cada vez mais rápida;
- Conduzi-la a explorar situações novas e a ter iniciativa;
- Trabalhar sempre no sentido de lhe dar oportunidades de resolver situações da vida diária, sem se antecipar ou responder por ela;
- Conhecer a ordem pela qual se deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades;
- Dizer-lhe sempre quando faz uma coisa bem e felicita-la pelo êxito obtido;
- Planear actividades nas quais intervenha ou actue como agente principal;
- Seleccionar as tarefas e distribuí-las no tempo, de forma que não se confunda.

3.3. As áreas de intervenção

3.3.1. Os aspectos psicomotores

A trissomia 21 é uma anomalia que compromete não apenas o desenvolvimento mental, como também o desenvolvimento motor em diferentes níveis. Assim, tornar-se necessário proporcionar a estas crianças, práticas que promovam e estimulem o seu desenvolvimento geral.

Deste modo, no seu desenvolvimento psicomotor *“não podemos ter em conta somente os aspectos motores musculares mas também os processos de simbolização, que estão fortemente relacionados com o desenvolvimento intelectual”* (Sampedro, 1997).

Para Sampedro (1997) existem vários domínios gerais para o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente o esquema corporal; o domínio da expressão corporal, aumentando com isso a possibilidade de comunicação do corpo através do movimento; o domínio da motricidade; a aquisição da motricidade fina e a aquisição dos comportamentos sociais que lhe possam facilitar uma melhor integração na sociedade.

Troncoso e Cerro (2004) referem que a criança com síndrome de down revela dificuldades nas actividades que exijam uma manipulação fina, originários de vários problemas, nomeadamente *“a anatomia da mão, já que esta é larga, com dedos curtos e com uma implantação baixa do polegar e com ausência da última falange do mindinho”*. A preensão em pinça é substituída pela preensão lateral, o que provoca grandes dificuldades.

Segundo Sampedro (1997) existem várias orientações metodológicas para colmatar tais dificuldades, nomeadamente tomar como ponto de partida as experiências anteriores da criança; utilizar todos os canais sensoriais, procurando que o meio seja rico em estímulos; respeitar a sequência de cada aprendizagem para evitar lacunas ou pseudo-aprendizagens, nunca esquecendo a devida sequência para realização das actividades seguintes:

- “Manipulativos vivencial: toda a aprendizagem deve começar pela vivência e/ou manipulação operativa do conceito/movimento;
- Verbalização sobre os movimentos realizados, com fim a facilitar a representação simbólica do movimento;
- Representação gráfica ou simbolização do movimento ou conceito”.

É preciso tirar partido das situações do quotidiano e ensinar a manipular os objectos e materiais diversos, até se chegar a actividades mais complexas e mais finas (Sampedro, 1997). Os objectos seleccionados devem ser interessantes e variados, de diferentes tamanhos, cores, formas, textura, peso e odor.

3.3.2. A atenção

A criança com trissomia 21 apresenta dificuldades na aquisição de hábitos de fixação, daí ser necessário que a intervenção seja mais eficaz possível, uma vez que tem implicações em várias áreas de desenvolvimento, nomeadamente a nível de percepção, visual e auditiva, a nível de psicomotricidade, fundamentalmente a relaxação e por fim a linguagem (Sampedro, 1997).

Sampedro considera como estratégias básicas as regras seguintes:

- Simplicidade do ambiente de trabalho e ausência de estímulos propiciadores de dispersão;
- As instruções verbais devem ser claras e concisas, acompanhadas por um modelo de acção;
- O nível de exigência deve estar adaptado às suas possibilidades, tanto no referente à dificuldade da tarefa como ao tempo necessário para a sua execução;
- Recompensar os esforços e êxitos da criança.

Um outro aspecto a ter em conta nestas crianças, é o tempo de resposta não ser adequado, logo a probabilidade em dar respostas erradas é maior na criança com síndrome de down. Estas crianças dão respostas motoras antes de processarem a informação conveniente. Assim, de forma a contornar este aspecto o educador pode segurar as mãos da criança enquanto lhe dá a ordem e a criança a recebe, a processa e elabora a resposta, mostrando com a sua atitude ou com o seu olhar que vai executar a acção correcta (Troncoso e Cerro, 2004).

Caso não se verifique, o educador, poderá pedir à criança que aponte, com o dedo o que irá realizar, e só depois de mostrar o que vai fazer é que o educador deverá dar-lhe o objecto. Deste modo, o educador estará a ensinar a criança a inibir o seu tempo de resposta e ajuda-la a esperar alguns segundos antes de dar resposta.

O educador deverá colocar-se sempre em frente à criança ou a seu lado numa cadeira baixa. A proximidade física e a mesma altura propiciam o ambiente efectivo e a motivação, evitando as atitudes de domínio (Troncoso e Cerro, 2004). Só depois da criança se encontrar sentada, correcta e convenientemente, é que o educador deverá começar a trabalhar com a mesma.

Relativamente ao seu discurso deverá utilizar estímulos verbais e visuais, em simultâneo e dever-se-á utilizar objectos manipuláveis acompanhado de um discurso concreto, conciso e simples, de forma a aumentar as capacidades linguísticas e cognitivas das crianças.

3.3.3. A memória

Considera-se que existe boa memória se houver uma adequada discriminação e reconhecimento dos estímulos visuais, auditivos, tácteis e motores, o que não acontece com as crianças portadoras de síndrome de down, que além de manifestarem estas dificuldades, mostram também défices na organização de dados provenientes da percepção (Troncoso e Cerro, 1997).

Uma vez que o processo de retenção de informação depende da forma como se adquire a informação, da sua natureza e da atenção, motivação e interesse do indivíduo, existe a necessidade de elaborar actividades motivadoras e interessantes para a criança com síndrome de down.

Troncoso e Cerro (1997) referem metodologias consideradas importantes para o desenvolvimento da memória, nomeadamente trabalhar o reconhecimento antes, do que o recordar; trabalhar a memória imediata antes de reforçar a memória sequencial, trabalhar por meio de repetição, de forma a conseguir a assimilação de conhecimentos, tentando provocar actos conscientes e não mecânicos; transmitir a informação a memorizar através de vias sensitivas (informação multissensorial) e trabalhar a memória visual e auditiva, apoiada em mecanismos perceptivos relacionados com a percepção táctil e sensorio motora.

Além destas metodologias o professor deverá ainda organizar a informação, relacionando os dados e as informações anteriores que as crianças possuam, favorecendo assim, uma maior duração da recordação e uma melhor assimilação.

3.3.4. A linguagem / comunicação

A linguagem constitui o núcleo das dificuldades sociais da criança com trissomia 21. Assim, perante estas dificuldades torna-se necessário iniciar a intervenção o mais precocemente possível, a fim de a sensibilizar para o mundo sonoro e vocal.

Segundo Sampedro (1997) a educação linguística destas crianças deverá ser realizada quer ao nível semântico quer ao nível sintáctico. Relativamente á primeira deverá trabalhar-se as noções de objectos e acções, manipulando e verbalizando o material á frente da criança.

Deverá multiplicar-se os exercícios de discriminação e manipulação através da mímica, desenho e jogo, nunca esquecendo que *“a palavra não deve ser trabalhada isoladamente mas por meio de exercícios de classificação, categorização e generalização, evitando as actividades em que intervier a capacidade de análise”*.

A nível sintáctico deverá trabalhar-se a linguagem combinada, seguindo duas etapas: em primeiro lugar, levar a criança a perceber as relações entre as pessoas e as coisas do seu meio ambiente e seguidamente trabalhar a expressão, utilizando primeiramente construções simples, de duas palavras, para explicar as relações semânticas observadas.

Contudo, para este autor, o trabalho deverá passar por uma educação pré- linguística, por meio de técnicas que visam a organização da experiência pessoal, vivida pela própria criança e que levará a uma organização do seu pensamento e posteriormente ser objecto de uma formulação linguística. Para se estabelecer a comunicação entre a criança com síndrome de down e o par (pais, professores e colegas) é importante recorrer á mímica.

3.3.5. A leitura / escrita

Uma vez que o nível perceptivo da criança com síndrome de down, sobretudo a percepção auditiva e visual, se encontra alterado, os mecanismos necessários para a leitura são mais lentos.

Estas crianças mostram também *“dificuldades na associação da imagens visuais, auditivas, motoras e gráficas, bem como em estabelecer a relação entre os sinais, a representação gráfica e os sons escutados, assim como na grafia, devido á sua dificuldade de motricidade fina”* (Sampedro, 2007).

No entanto, para que a aprendizagem da leitura e escrita destas crianças aconteça é fundamental que se desenvolva um variado leque de destrezas e habilidades, tais como: a atenção, a discriminação, a percepção e a destreza manual (Troncoso e Cerro, 2004) e inclusivé a leitura compreensiva, uma vez que a compreensão está presente ao longo de todas as nossas interacções.

Sampedro (1997) nomeia como essencial para o ensino da leitura e da escrita das crianças com trissomia 21 a aquisição do esquema corporal, o desenvolvimento da memória e atenção, o desenvolvimento da organização espaço-temporal, o desenvolvimento da coordenação oculomotora, a aquisição da linguagem básica, a educação sensorial, o desenvolvimento psicomotor e o domínio da motricidade fina.

Contudo, ao trabalhar os aspectos descritos anteriormente, é importante verificar se a criança já adquiriu a maturação suficiente nas áreas facilitadoras da leitura e da escrita, isto é, deverá possuir um nível de compreensão mínimo, através do qual a criança atribui um nome às coisas e as acções; ter desenvolvido a capacidade para escutar, observar durante o tempo necessário para receber a informação e inclusivé possuir a percepção visual e auditiva desenvolvida para perceber as diferenças e as semelhanças entre as imagens, de modo a ser capaz de distinguir umas palavras das outras (Troncoso e Cerro, 2004).

3.3.6. A lógica matemática

Para se trabalhar esta área é indispensável conhecer a evolução da criança com trissomia 21 para determinar o nível de desenvolvimento em que se encontra e o que necessita para aprender determinados conceitos.

É necessário também confrontar a criança “*com determinadas situações e motiva-la para que se esforce por descobrir os conteúdos básicos sobre que se apoie a matemática, presentes na vida quotidiana da criança*” (Sampedro, 1997). Contudo, para este autor é importante considerar diversos aspectos para que o desenvolvimento do raciocínio matemático seja eficaz.

É crucial que a criança com síndrome de down tenha um bom desenvolvimento perceptivo; que saiba diferenciar-se do mundo que a rodeia; que perceba as relações entre os objectos; que tenha conhecimento do esquema corporal, uma vez que está ligado às primeiras noções numéricas; que tenha adquirido a noção de quantidade, já que está ligada à percepção espacial e inclusive ter desenvolvido o pensamento lógico e do raciocínio, nunca esquecendo *“que o ensino deve ser dirigido de um ponto de vista prático, pois permitirá um melhor desenvolvimento social da criança (resolver através da utilização prática do cálculo operativo, utilizando o dinheiro, por exemplo)”*.

3.4. A intervenção precoce em crianças com síndrome de Down

Diferentes estudos têm demonstrado que uma intervenção educativa precoce, contínua e adequada permite que a criança adquira competências em áreas diversificadas, nomeadamente:

- Um bom desenvolvimento da percepção e da memória visuais;
- Orientação espacial adequada;
- Uma boa compreensão linguística, desde que se fale de uma forma clara e com frases curtas;
- Alguma capacidade em reter o que foi aprendido, embora seja necessário reforçar e consolidar as aprendizagens;
- Alcançam frequentemente um bom nível da adaptação social.

Estratégias a adoptar:

Para que a inclusão destes alunos nas classes regulares seja feita com sucesso, toda a estratégia deve ser baseada na intervenção o mais precoce possível, para que a criança possa atingir o seu potencial.

Segundo Nielsen (1999) o professor deve:

- Sensibilizar os outros alunos por forma a que eles sejam aceites como iguais, como pessoas que merecem o mesmo respeito, para que sejam e sintam valorizados pelas diferenças, pois os «feedback» positivos desenvolvem a consciência do seu próprio valor, a auto-estima;
- Alterar a imagem estereotipada que os outros alunos têm dos alunos com trissomia 21, dando-lhes a conhecer alguns casos de sucesso;
- Dar aos alunos com trissomia 21 todas as oportunidades para serem bem sucedidos, não esquecendo que o grau de deficiência é extremamente variável, e assim definir objectivos passíveis de ser atingidos por cada aluno, devendo-os também encorajar neste processo.
- Deverá fazer os possíveis para preservar e melhorar a sensação de bem estar do aluno;
- Sensibilizar os pais e todos os funcionários de uma escola para que não limitem ou subestimem as capacidades destas crianças.

Como já foi referido, a criança com Trissomia 21 apresenta limitações que requerem necessidades específicas de educação o que se traduz na necessidade de existirem programas de intervenção precoce que garantam á criança com Trissomia 21 um desenvolvimento com sucesso.

As restrições quer físicas quer intelectuais que estas crianças apresentam podem ser modificadas através de programas de Intervenção Precoce adequados.

Apesar destas crianças apresentarem um «qi» abaixo do normal, tal particularidade inalterável, não é impeditiva de ser melhorada através de intervenção, em que o adulto intervém entre a criança e o meio ambiente (Pueschel, 1999).

Segundo Troncoso e Cerro (2004) as crianças com trissomia 21 tem evoluído “*graças aos progressos realizados no âmbito da atenção que lhes é concedida durante as etapas mais prematuras da vida, em termos de intervenção precoce*”.

O contexto escolar, bem como o ambiente familiar, é um lugar privilegiado para a aprendizagem e aquisição de uma multiplicidade de aprendizagens. A escola possibilita á criança a interacção com outras crianças, a disciplina moderada, o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, incrementando a aprendizagem com diferentes tipos de pessoas e comportamentos.

O trabalho de estimulação precoce deverá ser lúdico, a criança deverá sentir prazer ao ser estimulada. O brincar é para a criança com trissomia 21 de extrema importância, uma vez que previne e evita o isolamento.

O estímulo precoce na criança com trissomia 21 é crucial, pelo que esta deverá recebê-lo logo desde o nascimento. Assim, a família deverá ser esclarecida sobre como actuar com a criança em casa dentro da rotina familiar. O bem estar e o desenvolvimento da criança com trissomia 21 passam indubitavelmente pela prestação de certos cuidados á família. O papel da família é essencial em todo este processo. Os profissionais de intervenção não podem esquecer que deverão auxiliar a família, ajuda-la a estabelecer o equilíbrio emocional e atender ao relacionamento entre família e criança.

As primeiras experiências de aprendizagem, quer motoras quer de linguagem, têm lugar nos dois primeiros anos de vida. É, pois, natural a ansiedade que os pais sentem perante tais acontecimentos. Neste período de vida da criança é usual que os avós, parentes e amigos façam perguntas e comparem o desenvolvimento da criança com trissomia 21 com as outras crianças. O educador deve estar preparado e esclarecer devidamente a família e mostrar-lhes que estas crianças têm um ritmo de aprendizagens diferente e que devem respeitar isso.

4. A inclusão/ integração

4.1. O movimento da inclusão - perspectiva histórica

Para melhor compreender como chegamos hoje ao conceito de educação inclusiva, fazemos uma retrospectiva da evolução do conceito de integração, quer a nível da mudança de mentalidades quer através do quadro legislativo em geral e só depois nos situaremos no contexto português. Esta opção tem a ver com o facto da situação em Portugal ser compreendida no contexto do pensamento educativo geral.

Podemos referir três grandes períodos, o modo de encarar a problemática do indivíduo e a sua «integração» na sociedade em geral. Ao longo dos tempos é possível observar uma evolução positiva nas atitudes, desde uma abordagem tradicional caracterizada por uma atitude de rejeição/ marginalização, passando por uma abordagem que visa a reabilitação dos indivíduos portadores de deficiências no sentido de uma maior qualidade de vida destes, até ao período mais actual onde se defende um modelo de vida autónomo destes indivíduos.

Desde a antiguidade que o homem aceita mal os que lhe são diferentes, pois, esta diferença torna-os seres de excepção, inquietantes ou menos perigosos. Janina Assa recorda-nos que, em Esparta uma comissão especial “*reconhecia a criança e dava-lhe ou não direito de sobreviver conforme fosse bem ou mal configurada*” (Assa apud Simon, 1991).

Com a evolução dos tempos deixou-se de encarar os indivíduos com deficiência como elementos a eliminar mas considerando-os como um problema unicamente da família, ficando eles sempre ao seu exclusivo cuidado. Mais tarde com o advento do cristianismo, os indivíduos com deficiência passaram a ser considerados como objecto de caridade.

Com o positivismo no séc. XIX, esta perspectiva alterou-se novamente, passando estes indivíduos a serem sujeitos/ problema e objecto de estudo para a psicologia, medicina e educação. Com o evoluir do sistema educativo é introduzida a segregação na educação com vista a proporcionar uma aprendizagem mais eficaz a estas crianças. Assim, as crianças com deficiência são encaminhadas para escolas especializadas. Estes indivíduos passam a ter direito á educação mas continuam a não ter acesso ao mundo do trabalho, nem ao estatuto social.

Foram as consequências das duas grandes guerras mundiais, que levaram á criação de nova abordagem no campo da deficiência, imprimindo novos dados ao problema com o estudo da neurologia e da patologia do cérebro. Desenvolveu-se um modelo de (re) habilitação que procurava recuperar ou desenvolver as capacidades funcionais. O papel social do indivíduo com deficiência passa a ser o de paciente ou cliente de múltiplos profissionais (médicos, fisioterapeutas, assistentes sociais, psicólogos, professores, etc.) intervenientes do seu processo de reabilitação.

A ideologia da reabilitação médica transcende o paradigma tradicional e representou um enorme passo em frente, contribuindo para melhorar a qualidade de vida de muitos destes indivíduos.

O modelo de vida autónomo é a perspectiva que defende o indivíduo com deficiência como um cidadão com igualdade de direitos, pelo que deverá ter acesso ás mesmas oportunidades da restante sociedade. Este modelo é um corte radical com os anteriores pois atribui um papel activo a estes indivíduos na sociedade.

4.2 Da não segregação á inclusão

Na generalidade das escolas regulares a maioria das crianças e jovens com serias dificuldades educacionais ainda continua a receber uma educação segregada. Mas a escola regular pode tornar-se especial não só entendendo a ideia da escolaridade obrigatória para todas as crianças mas também procurando atender as necessidades individuais de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades. As escolas especiais não tem direito de existir, se elas existem é por causa das limitações das escolas regulares em atenderem o

complexo leque de capacidades e incapacidades entre alunos. Mesmo uma escola especial bem organizada não tem o direito de existir se uma escola regular garanta a mesma qualidade de educação.

Na verdade a maioria dos alunos com dificuldades educativas especiais não necessitam de integração mas sim que se evite a sua segregação, que pode ser feita através de medidas de discriminação positiva (a aceitação de que a igualdade de oportunidades em educação implica que alguns alunos devem receber mais do que outros, seja qual for o nível de recursos que a escola possua).

No entanto há alunos que apresentam dificuldades provocadas pela deficiência ou por problemas de comportamento, que pondo em causa a integridade de professores e colegas, são colocados no meio da não segregação para a integração ou, talvez em última instância para a segregação.

Também na última década, no sistema educativo português, se tem assistido a um incremento notável no movimento de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Segundo os dados publicados pelo ministério da educação, o número de alunos atendidos pelas equipas de educação especial (ensino integrado) face aos alunos atendidos pelas escolas especiais (públicas e privadas) intervém na situação desde 1982 até 1992. Em 1982 o atendimento das escolas de ensino especial era de 79% contra 29% a frequentar as escolas separadas do sistema regular.

Toda esta tendência é baseada num sentimento de «normalidade» existente na sociedade em geral, ou seja, de acordo com esta ideia, as crianças desenvolvem melhor as suas capacidades quando inseridas num grupo com as mesmas capacidades, mas não é fácil explicar se se levar em consideração que uma criança cega, surda cega ou com paralisia cerebral será provavelmente muito diferente das outras crianças, em todos os aspectos. Estas diferenças levam a que os pais e professores tentem proteger as crianças para não ouvirem insultos por parte dos colegas do ensino regular.

Mas muitos destes jovens que passam os seus anos de escolaridade em escolas especiais tornam-se dependentes do regime de protecção que recebiam, que quando terminada a sua escolaridade mostram-se incapazes de tomar qualquer decisão sozinhos, necessitando sempre de alguém que os defenda e proteja.

As crianças com necessidades educativas especiais não podem simplesmente ser colocadas numa sala de aula regular e esperar que a «normalidade» volte automaticamente, é necessário estruturar e desenvolver estratégias adequadas para que uma criança «especial» possa ser incluída numa situação em que todos a sintam como «mais normal» possível.

4.3 Os níveis de integração

A aplicação do princípio da integração foi alvo de vários estudos e propostas organizacionais, definindo um conteúdo de serviços organizados, no sentido da aproximação entre os alunos com dificuldades especiais na escola e nos seus pares da vida comum. Desta forma a escola deve modificar-se organizacionalmente e estruturalmente no sentido de garantir uma variedade de recursos e disponibilidade.

A integração pode ser dividida em grupos:

- Integração física - eliminação de barreiras arquitectónicas e arranjos de espaço físico para permitir os contactos entre os alunos com deficiências e alunos sem deficiência;
- Integração terminológica - evitamento de exclusão de todo o tipo de “rótulos” e de “etiquetas relativas à designação das pessoas com deficiências;
- Integração administrativa - os alunos com deficiência são sujeitos as mesmas regras administrativas que os seus colegas sem deficiências;
- Integração social - os contactos sociais entre os alunos com deficiência e os seus colegas não-deficientes são constantes e intensivos;
- Integração curricular - o mesmo quadro curricular (objectivos a longo prazo) para todos os alunos deficientes ou não;
- Integração psicológica - todos os alunos são educados em conjunto, isto é, na mesma sala ao mesmo tempo e utilizando os mesmos programas.

Actualmente esta classificação não faz muito sentido, a integração escolar é só uma e acontece quando a criança com necessidades educativas especiais participa de um modelo único e geral que contempla as diferenças e esta se adapta às características de cada aluno.

4.4 As modalidades de integração

Um contínuo de soluções das mais integradoras às menos integradoras, também propostas pela OCDE (1994), poderia descrever-se da seguinte forma:

1. Colocação em classe normal com modalidades particulares de apoio (actividades de apoio, organização do trabalho, consolidação das aprendizagens, etc., asseguradas pelo professor da turma;
2. Colocação em classe normal com o apoio ao aluno em certas matérias;
3. Colocação em classe normal de que o aluno é retirado durante certas sessões para receber, num local particular, a ajuda de um ou vários especialistas;
4. Colocação em classe normal frequentada a tempo parcial em alternância com actividades em classe especial;
5. Colocação em classe especial, frequentada a tempo parcial, em alternância com actividades em classe normal;
6. Frequência exclusiva de uma classe ou unidade especial;
7. Inscrição numa classe normal frequentada em alternância com uma escola especial;
8. Inscrição em escola especial frequentada em alternância com uma classe normal.

4.5 As dificuldades de integração

A integração dos alunos com necessidades educativas especiais, quando considerada em contraste com a via comum do sistema de ensino oficial, com as dificuldades económicas e as incertezas financeiras da política educativa torna-se uma questão de extrema complexidade e com enormes dificuldades de implementação.

4.6 Os benefícios da inclusão

Os benefícios da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular são evidentes (apesar das dificuldades) e todos os autores desta integração beneficiam com ela.

Benefícios para os alunos com deficiência:

- Modelos adequados aos colegas;
- Assistência por parte dos colegas;
- A criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados.

Benefícios para alunos que não têm deficiência:

- A melhor forma de aprenderem a sensibilidade para as diferenças individuais;
- Oportunidade para participar e partilhar as aprendizagens;
- Diminuição da ansiedade face aos fracassos ou insucessos.

Benefícios para todos os alunos:

- Compreensão e aceitação dos outros;
- Reconhecimento das necessidades e competências dos colegas;
- Respeito por todas as pessoas;
- Construção de uma sociedade solidária;
- Desenvolvimento de apoio e de assistência múltipla;
- Desenvolvimento de projectos de amizade.

4.7 A inclusão com crianças com trissomia 21

O desenvolvimento da criança desde bebé até começar a transformar-se em adulto é o resultado, tanto das condições biológicas como das proporcionadas pela sociedade. Nesse percurso de desenvolvimento, a criança passa por diferentes momentos nos quais a sua forma de agir, pensar e sentir sucedem e se transformam segundo a sua capacidade de aprender com as oportunidades que lhe são oferecidas.

A contribuição do educador / professor neste processo de aprender é decisiva, pois o desenvolvimento da sua capacidade de aprender está directamente relacionado às experiências educacionais que vivencia, sobretudo no ensino regular. Actualmente, os aspectos relacionados com a Trissomia 21 são cada vez mais conhecidos, sendo proporcionadas melhores condições de vida e de desenvolvimento à população que apresenta esta condição.

Com os progressos médicos e consequente aumento da esperança média de vida, estas pessoas passaram a atingir um melhor desenvolvimento, o que se traduziu em melhores condições de vida. No entanto, apesar dos progressos registados, continuam a colocar-se barreiras ao desenvolvimento e bem estar destes indivíduos. Uma dessas barreiras é o preconceito da população em geral relativamente às pessoas portadoras desta diferença. No caso da Trissomia 21, o preconceito inicia-se na terminologia associada a esta problemática.

Desde os tempos mais remotos, a utilização do termo «mongolismo» teve por base o estabelecimento de uma relação de semelhança morfológica entre estes indivíduos e a etnia mongol, considerada inferior na classificação da escala do desenvolvimento humano.

Deste modo, parece-nos importante salientar que a pessoa portadora de Trissomia 21 tem os mesmos direitos de todos os seres humanos e cidadãos, tais como o direito a viver na sua comunidade com a sua família, o direito à dignidade, à saúde, à educação, ao emprego e ao lazer. Estes direitos não devem ficar apenas no papel é necessário consciencializar a sociedade, as famílias e as pessoas com Trissomia 21 para que os direitos destas pessoas possam ser aplicados.

São exemplos dessas características a herança genética, a educação, o meio envolvente, etc. Apesar de possuírem um grau variado de afectação cognitiva, considera-se que a sequência de desenvolvimento destas crianças geralmente é semelhante à da criança sem a deficiência, uma vez que as grandes etapas são atingidas, embora num ritmo mais lento.

Crianças e jovens portadores desta especificidade, quando sujeitos a condições de ensino adequadas, são capazes de alcançar fases avançadas de desenvolvimento e raciocínio. Neste sentido, os programas educativos visam em primeiro lugar 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 pais e profissionais, principalmente no que respeita ao grau de independência que estas crianças são capazes de atingir.

Pretende-se, em primeiro lugar, que estes jovens sejam capazes de realizar actividades diárias que proporcionem o seu bem-estar, como sejam: vestir-se, cuidar da sua higiene, manusear dinheiro e aprender a tomar decisões e a fazer escolhas, tornando-se responsáveis por si próprios.

Considera-se que as maiores dificuldades relativamente à integração destas crianças no ensino regular está, muitas vezes, nos intervenientes do processo educativos, pois alguns ainda pensam de maneira diferente daquela que se considera ser o melhor caminho.

Para o sucesso da inclusão torna-se fundamental uma preparação correcta de educadores e psicólogos, para além de outros factores. Actualmente, existe uma parceria entre a Educação Especial e o Ensino Regular, que se torna em mais um recurso educativo.

Sendo o grau de deficiência mental nestes alunos extremamente variável, os educadores, devem portanto, definir os objectivos passíveis de serem atingidos por cada aluno e encorajá-lo no processo ensino/aprendizagem.

Um dos grandes objectivos de todos e de qualquer educador é o de promover a auto-estima das crianças para que elas se sintam motivadas, pois assim serão mais receptivas à aprendizagem e às suas aptidões para a leitura, escrita e para o cálculo (Correia, 2003).

Segundo Troncoso e Cerro (2004) existe um conjunto de modelos de intervenção que o educador poderá utilizar, tais como:

- Possibilitar aos alunos um maior número de experiências variadas para que aprendam;
- Trabalhar inicialmente por períodos curtos, aumentando de forma gradual o tempo;
- Motivar e aumentar a auto-estima;
- Utilizar objectos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela actividade;
- Ajudar e guiar a criança na realização da actividade, até que a possa fazer sozinha;
- Despertar o seu interesse pelos objectos e pelas pessoas que a rodeiam, aproximando-se dela e mostrando-lhe coisas agradáveis e apelativas;

- Repetir muitas vezes as tarefas já realizadas, para que a criança se recorde como se fazem e para que servem;
- Ajudar 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;
- Esperar com paciência e ajudar a criança, estimulando-a, no entanto, a dar uma resposta cada vez mais rápida;
- Conduzir a criança a explorar situações novas e a ter iniciativas;
- Trabalhar sempre no sentido de lhe dar oportunidades de resolver situações de vida diária, sem se antecipar ou responder por ela;
- Conhecer a ordem pela qual se deve ensinar, possibilitando-lhe muitas situações de êxito e sequenciar bem as dificuldades;
- Dizer sempre à criança quando faz uma coisa bem e felicitá-la pelo êxito obtido;
- Planear actividades nas quais intervenha ou actue como agente principal;
- Seleccionar as tarefas e distribuí-las no tempo, de forma que não se confunda ou se canse.

O educador deverá conduzir o aluno ao sucesso, ou seja, levar a criança a realizar as tarefas com êxito. Para isso, o educador terá de delinear os objectivos a atingir, as etapas a alcançar e proporcionar os materiais adequados, avaliando sempre os passos intermédios que a criança vai atingindo (Troncoso e Cerro, 2004).

Outro aspecto que o educador poderá trabalhar é o de analisar os sentimentos que a criança com Trissomia 21 pode revelar em determinada altura e/ou situação.

Torna-se assim necessário analisar mais cuidadosamente e com mais rigor, o papel do professor no processo de ensinar, principalmente no que diz respeito à sua qualificação para lidar com uma ampla diversidade de necessidades trazidas por cada um dos alunos, considerando que, muitas vezes, o ensino da criança com necessidades especiais ocorre de maneira regular.

Dessa forma, o professor, sendo responsável pelo processo de inclusão do aluno no ensino regular, estará a observar os requisitos fundamentais em qualquer interacção social: escutar e respeitar as pessoas.

A criança com Trissomia 21, num processo de inclusão, terá a oportunidade de desenvolver não somente aprendizagens de comportamentos académicos no sentido mais restrito, mas também de desenvolver-se em muitos outros aspectos o que, muito provavelmente, contribuirá para uma transição mais segura do contexto familiar para a escola.

A adaptação da criança ao ambiente educacional é condição necessária para que ela possa usufruir, da melhor maneira, as oportunidades de aprendizagens de novas concepções e competências.

Existem escolas que já aceitam e já compreendem a necessidade de inclusão desta população. Actualmente, caminha-se no sentido de responsabilizar a escola por esta população, tal como acontece com os indivíduos que variam em estatuto social, etnia, etc.

CONCLUSÃO

Numa tentativa de resposta à nossa pergunta de partida, podemos constatar que relativamente à “deficiência”, na qual incluímos o Síndrome de Down, os últimos trinta anos foram marcos importantes em que se produziram fortes mudanças na forma de a pensar. Das perspectivas tradicionais baseadas nos cuidados e na reabilitação como forma de compensar as limitações das pessoas com deficiência, evoluiu-se para uma preocupação centrada nos direitos humanos e na inclusão social.

O termo «integração» que veio revolucionar a forma de atendimento as crianças com necessidades educativas especiais deu origem ao conceito de «inclusão» que em termos desse mesmo atendimento é muito mais abrangente, pois não se refere apenas á inclusão escolar mas também á inclusão social, o que implica novas práticas educacionais e sociais.

Efectivamente, a prática da inclusão das crianças portadoras de deficiências, nas nossas escolas, inclusive as crianças portadoras de trissomia 21, é um processo complexo, que deveria tornar-se prática corrente, mas que envolve ainda, alguns problemas derivados das características e necessidades específicas destas crianças, que se relacionam com os objectivos deste trabalho.

O conceito de inclusão para além da integração física, pressupõe participação através de uma verdadeira igualdade de oportunidades, de forma a que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, transformando a diversidade num factor de enriquecimento e um motor de desenvolvimento quer pessoal quer social.

Na área específica da deficiência mental, embora o seu percurso histórico evolutivo refira que só a partir de 1800 foi considerada um problema científico, pelo que, a sua história, do ponto de vista dos direitos humanos não é nada abonatória, contínuos e significativos avanços vindos das conclusões e recomendações da investigação, bem como das propostas sobre o conceito da deficiência mental emanadas da associação americana sobre a deficiência mental, mostram a sua natureza multidimensional e apresentam directrizes de boas práticas para diagnosticar, classificar e planificar apoios a essas pessoas. Assim, a tarefa essencial dos especialistas deixa de ser classificar o indivíduo segundo o seu QI, para determinar os

tratamentos e apoios que necessitam, evoluindo para uma avaliação multidimensional da interação entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia.

Esta nova concessão da deficiência mental de valorização das componentes ambientais fomenta o crescimento, o desenvolvimento pessoal, e o bem estar e a satisfação da pessoa, favorecendo a auto-determinação, a inclusão social e a igualdade, promovendo uma melhor qualidade de vida.

Sejam quais forem as características e necessidades da criança, as escolas devem estar preparadas para dar resposta à heterogeneidade. Não basta inserir uma criança numa classe regular, é preciso também que sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial.

Concluimos que o princípio de inclusão implica, uma reestruturação significativa na organização escolar, nas relações interpessoais nas metodologias de ensino aprendizagem, na participação dos pais na escola, no currículo, de forma a dar respostas às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

No entanto, para uma boa prestação de serviços educativos dos alunos com NEE, é condição fundamental a intervenção no processo, por parte dos serviços da educação especial, que mais não é do que um conjunto de serviços especializados destinados a responder às necessidades educativas especiais de um aluno tendo por base as suas capacidades e necessidades maximizando o seu potencial. A educação especial é concebida como uma «colocação» ou como um programa separado. Desta forma as escolas que apresentam bons resultados oferecem aos alunos com NEE serviços especializados com apoio e, ao mesmo tempo, a possibilidade de participarem, ao mesmo nível que os seus pares, na vida social e educativa.

Partindo desta ideia, uma escola inclusiva nunca está preparada, pois a inclusão é um processo permanente para proporcionar a aprendizagem e participação de todos os alunos, implicando em simultâneo uma análise metódica no sentido de reduzir os obstáculos que se interponham à mesma.

Em forma de síntese conclusiva estes são os factores que favorecem a inclusão de crianças portadoras de trissomia 21:

- Promoção da participação destas crianças de forma a envolvê-las nas actividades curriculares, assim como o relacionamento com o grupo de pares;
- A adopção de um modelo de ensino estruturado tendo como suporte princípios e estratégias que promovam a organização do espaço, tempo, materiais e actividades, o desenvolvimento de metodologias de intervenção multidisciplinares;
- Adequação curriculares necessárias, promover e assegurar a participação dos pais no processo de ensino aprendizagem;
- Organizar e preparar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- Formação e autoformação, na qual o profissional tenha um papel activo;
- Comunicação entre todos os elementos da comunidade educativa.

Obedecendo aos direitos humanos, a inclusão de todas as crianças no ensino regular, independentemente das suas diferenças, encontra-se legislada em muitos países, tendo muitos deles assinado a Declaração de Salamanca (1994), como acontece com Portugal. Contudo, verificámos que não existe uma real correspondência entre os princípios estabelecidos e as práticas, justificado pelo facto do processo de implementação de escolas inclusivas ser muito complexo, implicando mudanças radicais na forma como percebemos a escola e um responsável envolvimento de participação social. Acresce que este processo de mudança pode gerar sofrimento e medo, conduzindo, por vezes, a uma relutância na sua aderência por parte daqueles que terão de propiciar esta mudança.

De facto, passar da legislação para a prática, exige muito esforço por parte dos diversos intervenientes no processo de ensino – aprendizagem, o que se deve a vários factores. Entre eles salientam-se os seguintes: abandono de hábitos muito enraizados, já tidos como norma; lentidão de todo o processo de mudança; resistência devido ao esforço exigido; capacidade para ultrapassar obstáculos; disponibilidade para a reflexão conjunta; trabalho colaborativo; medo do desconhecido; aceitação dos riscos; definição de projectos de vida e tomada de múltiplas e diferentes decisões (César, 2003).

Assim, uma escola de todos e para todos é um local pedagógico onde se dá voz a cada aluno, suprimindo todos os actos de exclusão de forma a garantir que se destina a um

espaço comum de aprendizagem, no respeito pelo ritmo e pela cultura de cada um, na construção de identidades, inspiradoras de orgulho e de respeito (César 2003).

Sem estigmatizações, a escola inclusiva permite que todos tenham o seu lugar, mesmo que pertençam a uma pequena cultura. As especificidades de cada uma são levadas em conta, no respeitante às suas capacidades ou incapacidades, dificuldades, ritmos de trabalho, interesses, aspirações, valores, encontrando-se diversas soluções, que se expandem pelos diferentes recursos e estratégias, de forma a potenciar o desenvolvimento de todos os alunos (César, 2003).

Sendo a inclusão muito flexível, permite a tomada de distintas posições e opções, concordantes com as múltiplas situações. Não há, pois, lugar para a homogeneidade, sendo o ensino orientado para cada aluno e pautado “*pelo princípio da rejeição zero*”, em que todos são bem acolhidos na escola e em que todos aprendem consoante as suas potencialidades (Correia, 2003).

Na escola inclusiva não são os alunos que têm de se adaptar à escola mas sim o inverso. Esta premissa nem sempre é verificável, na medida em que esta mudança implica um envolvimento total dos diversos agentes intervenientes no processo: comunidade, escola, pais e estado. Assistimos, na maior parte das vezes, não à inclusão mas à integração dos alunos no ensino regular. É também por esta evidência, que se torna necessário e urgente que todos os agentes, implicados no processo, percebam de forma clara a diferença entre inclusão e integração

Ao longo da elaboração do trabalho que agora se apresenta, verificámos que a inclusão depende, quase unicamente, do professor de sala pois só ele pode agir da melhor forma e utilizar toda a legislação em benefício destas crianças, o que implica uma aposta séria na formação dos docentes no sentido dos sensibilizar e preparar, efectivamente, para a verdadeira prática da inclusão para todos.

É nossa intenção, em futuras investigações, continuar a abordagem deste tema, nomeadamente através da observação em ambiente natural, na sala de aula, no sentido de compreender melhor a problemática da inclusão de crianças com trissomia 21 no ensino regular.

FONTES CONSULTADAS

Bibliográficas

Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Col. Saber Mais. Lisboa: Dinalivro.

Baptista, J. (1999). *O sucesso de todos na escola inclusiva*. In: Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. Relato de um seminário realizado em 11 de Dezembro de 1998. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.

Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana*. Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. Lisboa: Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

Carvalho, O. A.; Peixoto, L. M. (2000). *A escola Inclusiva: da utopia á realidade*. Braga: Edições APPACDM.

Cesar, M (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de dialogo de todos e para todos*. in perspectivas sobre a inclusão_ da educação á sociedade. Porto Editora.

Clark et al. (1995). *Towards inclusive schooling*. Fulton: London.

Correia, L. M. (2000). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.

Correia e Martins (2002). *Inclusão - Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

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

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais, um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu juízo perfeito*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto Editora.

Correia & Martins (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Cuberos, M. D. et al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Dinalivro.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lidel Edições Técnicas.

Costa (1996). *A escola inclusiva: Do conceito á pratica*. In Inovação, vol. 9. Instituto de inovação educacional. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, H. S. (2002). *Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Ed. APPACDM.

Fonseca, V. (1997). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. In Educação e diferença Valores e praticas para uma educação inclusiva. Porto editora.

Garcia, S. M. (1994). *Deficiência mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Malaga: Ediciones aljibe.

Grave, Resendes e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.

Ketele, J. M; Roegiers, X. (1998). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lemos, J. et al (2003). *Projecto curricular de turma. Sugestões práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Leitão, F. (2000). *A intervenção Precoce e a criança com síndrome de down*. Estudos sobre interacção. Porto: Porto Editora.

Lopes, M. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.

Madureira, I. P.; Leite T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morato, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. 2 Edição. Secretariado nacional de reabilitação: Lisboa.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Editoreal Presença.

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

OCDE (1994). *A integração escolar das crianças e dos adolescentes deficientes: Ambições, teorias e práticas*. Coimbra; SPRC. Trad. do original.

Organização mundial da saúde (1989). *Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens. Um manual de classificação das consequências das doenças*. Lisboa: Secretariado nacional de reabilitação (publicado em 1980).

Pueschel, S. (1999). *Síndrome de down. Guia para pais*. Papyrus Editora.

Perrenoud, P. (1995). *La pedagogie á l école dès differences: Fragments d une sociologie de l echec*. Paris. ESF.

Rodrigues (1998). *Conferencia: saber incluir e inclusão de saberes*. in apoios educativos. Lisboa: Torre do tomo. DEB/NOEEE.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da educação á sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. et al (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de motricidade humana.

Rodrigues, D.; Krebs, R.; Freitas; S. N. (2005). *Educação inclusiva e necessidades educativas especiais*. Santa Maria: Editora Ufsm.

Roldão (1999). *Gestão curricular, fundamentos e praticas*. Lisboa, Ministério da Educação. Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico.

Serrano, A. (2007). *Redes sociais de apoio e a sua relevância para a intervenção precoce*. Porto Editora. Colecção educação especial.

Serrano, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais*. Cadernos de Investigação Aplicada. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Serrano, J. (2007). *Sala de aula: Porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusive?* In David Rodrigues & Bibiana Magalhães (coord). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: FMH – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Sanches & Teodoro. (2006). *Da integração á inclusão escolar perspectivas e conceitos*. Revista lusófona de educação.

Sanches, F. (2001). *Modelo ecológico: Modelo integral de intervenção e atenção*. In atencione temprana.

Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças com deficiência*. Rio Tinto, Edições asa.

Susan R.; Ilene S. Schwartz (2003). *Construindo blocos estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em pré escolar*. Porto Editora.

Troncoso, M. V. e Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto Editora.

Warwick, C. (2001). *O apoio as escolas inclusivas*. in educação e diferença_ valores e praticas para uma educação inclusiva. Porto Editora.

Legislativas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro*.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade* in Inovação N 1, vol.7, I.I.E, M.E, Lisboa.

Lei n 46/86- lei de bases do sistema educativo

Decreto Lei N 319/91 no Diário da República N° 193 de 23-8-1991

Despacho Conjunto N 105/97 no Diário da República N° 149 de 1-07-1997

Decreto Lei N 6/2001 no Diário da República N° 15 de 18/01/2001

Decreto Lei N 20/2006 no Diário da República N° 22 de 31/01/2006