



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

## **O Percurso Escolar de um Aluno com Trissomia 21**

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação - Educação Especial**

**Armando Jorge Teixeira Pinto**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

JULHO 2017



**CATÓLICA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

## **O Percurso Escolar de um Aluno com Trissomia 21**

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação - Educação Especial**

**Armando Jorge Teixeira Pinto**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora **Filomena Ermida  
Figueiredo Branco da Ponte**

## **Agradecimentos**

À minha orientadora Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte pela disponibilidade e empenho e sobretudo por me conceder e partilhar o seu imenso conhecimento.

Ao jovem retratado neste relatório e à sua família, pelo exemplo de vida e coragem.

Às minhas amigas Albertina e Diana que me disponibilizaram o seu tempo e os seus conhecimentos.

Aos meus pais e irmãs porque sempre acreditaram em mim e me ajudaram a ser o que sou hoje.

Para terminar, um agradecimento muito especial à Lina, ao Rui e à Margarida, a quem dedico este trabalho, pelo afeto, apoio, estímulo e acompanhamento em mais uma das importantes etapas da minha vida e a quem tantas horas retirei da minha atenção.

A todos o meu sincero reconhecimento

## **Resumo**

Com o presente relatório reflexivo pretende-se descrever o percurso escolar de um aluno com Trissomia 21 (T21), na perspetiva de um professor de Educação Especial (EE).

Trata-se de um caminho a dois, no qual é descrito o percurso de ambos e qual foi o momento em que se cruzaram. Para que a descrição do caminho fosse clarividente e sensata, foi necessário entender alguns fatores extrínsecos ao dito percurso formal, e perceber como o influenciaram.

Ao longo do caminho, de outra forma não poderia ser, esteve sempre presente, não o conceito de inclusão, porque palavras “leva-as o vento”, mas a inclusão aplicada no terreno, neste caso concreto a todos os níveis através de um vínculo entre escola e sociedade. Esta realidade só foi possível com o envolvimento da família, escola, colegas e com a aplicação da legislação dando cumprimento ao Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e à Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de junho.

Desta forma, e com a inclusão aplicada no terreno, predomina a abertura face às diferenças e ao direito à igualdade de oportunidades numa sociedade, em que o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem imperiosamente direito a estar incluído na “multidão social”.

É esta inclusão que vai dissipar diferenças, originar oportunidades e dignificar a condição humana.

Palavras-chave: Inclusão, Escola, Necessidades Educativas Especiais, Trissomia 21 (T21), Transição para a Vida Pós - Escolar (TVPE).

## **Abstract**

The present essay aims to describe, in the perspective of an Educative Special Needs Teacher, the scholastic path of a student with Trisomy 21.

This path is made by two, describing the way each journey and the exact moment they cross one's path. For a clear-sighted and wise description of this path, it was necessary to understand some outward factors, to the formal path and comprehend how they influence it.

All the way, the concept of inclusion was always present, and it couldn't have been any other way once "words go with the wind", but inclusion applied on field, on this particular case, at all levels through a bond between school and society. This reality was only possible through the commitment of family, school and colleagues and with strict application of the law Decreto - Lei nr. 3/2008 from 7<sup>th</sup> January and Portaria nr. 201-C/2005 from 10<sup>th</sup> June.

In this way and with the inclusion applied on field, the opening to differences and the right to equality and opportunities in society prevails, where the educative Special Needs Student has imperiously the right to be included on the "social crowd".

This inclusion will dissipate all differences, will create opportunities and will dignify the human condition.

Key-words: Inclusion, School, Educative Special Needs, Trisomy 21, Transition for the after-school life.

## Índice Geral

Introdução .....	10
<b>Capítulo I – História de Vida .....</b>	<b>13</b>
1- Académica e Profissional .....	13
<b>Capítulo II - O Aluno com NEE no Sistema Educativo.....</b>	<b>27</b>
1- A Inclusão: Notas para a Compreensão de um Conceito .....	27
1.1- As NEE e a Caminhada para a Escola Inclusiva .....	27
1.2 - Inclusão: Significados e Dimensões .....	35
2 - Um Caso: Um Aluno com Trissomia 21 .....	38
3 - Contextos ao Longo do Percurso Escolar do Aluno/Caso com T21.....	41
3.1 - Pré-Escolar e 1.º Ciclo .....	41
3.2 - Transição para o 2.º Ciclo .....	47
3.3 - 3.º Ciclo e Secundário .....	52
3.4 - Transição para a Vida Pós – Escolar .....	60
<b>Capítulo III- Viver com Trissomia 21 .....</b>	<b>63</b>
1 - Características Específicas das Crianças/Jovens e do Aluno/Caso com T21... 63	
1.1 - Do “Mongolismo” à T21 .....	63
1.2 - Etiologia e Tipos de T21 .....	65
1.3 - Características Físicas e Problemas de Saúde .....	68
1.4 - Características de Personalidade e de Aprendizagem .....	73
1.5 - Características do Aluno/Caso com T21 .....	79
2 - Supressão das Dificuldades Apresentadas pelo Aluno/Caso com T21 .....	84
<b>Capítulo IV- Final do Percurso Escolar. Que futuro? .....</b>	<b>92</b>
1 - Perspetivas, Obstáculos e Oportunidades .....	92
Conclusão .....	95

<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>98</b>
<b>Sites Consultados .....</b>	<b>105</b>
<b>Legislação Consultada.....</b>	<b>106</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo I - Programa Educativo Individual (PEI) .....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo II - Currículo Específico Individual (CEI) .....</b>	<b>118</b>
<b>Anexo III - Plano Individual de Transição (PIT).....</b>	<b>128</b>
<b>Anexo IV - Protocolo de Colaboração.....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo V - Autorização do Encarregado de Educação .....</b>	<b>139</b>

## **Índice de figuras**

<b>Figura 1: Trissomia 21 Homogénea .....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 2: Translocação .....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 3: Mosaicismo .....</b>	<b>68</b>

## **Siglas e Acrónimos Utilizados**

**APP** - Apoio Pedagógico Personalizado

**ACI** - Adequações Curriculares Individuais

**APM** - Adequações no Processo de Matrícula

**APA** - Adequações no Processo de Avaliação

**AE** – Apoio Educativo

**TA** - Tecnologias de Apoio

**APPACDM** - Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Cidadãos com Deficiência Mental

**APPC** - Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

**DREN** - Direção Regional de Educação do Norte

**DGeSTE** - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

**DSRN** - Direção de Serviços da Região Norte

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**EE** - Educação Especial

**CEI** - Currículo Específico Individual

**CIF** - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

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

**CRI** - Centro de Recursos para a Inclusão

**CERCIGUI** - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Guimarães

**CERCI** - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades

**UAEEAM** - Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência

**PEI** - Programa Educativo Individual

**PIT** - Plano Individual de Transição.

**SPO** - Serviço de Psicologia e Orientação

**SD** - Síndrome de Down

**T21** - Trissomia 21

**THDA** - Transtorno de Hiperatividade e Défice de Atenção

**TVPE** - Transição para a Vida Pós-Escolar

**SAF** - Síndrome Alcoólico Fetal

**UNESCO** - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

**NEECP** - Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongadas

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social.

## Introdução

A escolha da descrição do percurso escolar de um aluno com T21 como temática para o desenvolvimento do meu relatório de Mestrado é resultante da minha percepção ao longo dos anos, quer como professor de EE, quer como coordenador do grupo de EE, da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, e a sua relevância para a crescente autonomia e inserção destes face à sociedade. Segundo Rodrigues (2001), o conceito de educação inclusiva leva a que a educação dos alunos com NEE, não vise apenas aqueles que são portadores de deficiência (numa lógica médico-psicológica) mas todos os que apresentam uma necessidade especial, ou seja, para todos os tipos e graus de dificuldade em seguir o currículo escolar

A T21, também conhecida por Síndrome de Down (SD), terminologia utilizada por alguns autores, ou Mongolismo, é o termo que irei utilizar pois *” não só se pode edificar como o termo científico mais correto, como também por estar isento de qualquer designação estigmatizante”* (Santos & Morato, 2002, p. 41). A T21 é *“causada por uma anomalia cromossómica, esta deficiência implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem.* (Nielsen, 1999, p. 121).

Qualquer indivíduo não subsiste sem um ambiente que o envolva. Todo o comportamento implica integração que é feita a partir das interações que cada sujeito estabelece com o meio ambiente desde a sua nascença. Crescer é um pressuposto complexo e contínuo que passa por várias vivências que são no seu todo desenvolvimento/aprendizagem. O desenvolvimento da criança resulta da interação com o meio através da família, das instituições educativas e do seu grupo de pares

que a ajudam a construir o seu pensamento e a descobrir o significado da sua ação bem como as ações do outro social.

São as interações sociais que permitem ao indivíduo o seu desenvolvimento cognitivo, *“assim a criança com Trissomia 21 é compreendida como um criança com Necessidades Educativas Especiais que, inserida num contexto ecológico estimulante e adequado, consegue evoluir de acordo com os padrões regulares esperados para o seu contexto sociocultural e escalão etário”* (Santos & Morato, 2002, p. 42).

As escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. Neste sentido é nas escolas que a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma diversidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos.

É o desenvolvimento e as interações sociais que o aluno com T21 estabeleceu no meio escolar e no seu exterior, pois a educação e sociedade estão por causas e consequências ligadas, que vão ser objeto de uma análise neste relatório. Constatando que esse desenvolvimento e essas interações estão intrinsecamente ligadas ao conceito de escola inclusiva e às características cognitivas e físicas do aluno, sabendo que esta última, por vezes, torna-se um obstáculo ao seu desenvolvimento e às suas interações sociais (Rodrigues, 2001). Neste percurso o aluno/caso teve a companhia da família, colegas e professores e, a partir de uma determinada data, de um professor de EE que o auxiliou de forma determinada e que dá conta dessa experiência neste trabalho.

Este relatório está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo realizei uma descrição da minha história de vida, onde faço uma exposição do meu percurso escolar e profissional, desde a minha entrada no 1.º ciclo até à situação profissional atual.

No capítulo seguinte, faço uma abordagem ao aluno com NEE no sistema educativo. Dou notas para a compreensão do conceito de inclusão através da descrição da evolução do ensino para alunos com NEE e da legislação aplicada nesta área até à presente data, bem como da opinião de alguns autores sobre a temática. Retratando ainda a inclusão segundo os seus significados e as suas dimensões. Ainda neste capítulo, embora noutra ponto, dou a conhecer o caso do aluno com T21. Nos pontos seguintes descrevo os contextos onde o aluno esteve inserido desde o ensino pré-escolar até à TVPE.

O terceiro capítulo é dedicado a T21, mais concretamente às implicações que esta patologia genética acarreta para os seus portadores. Num primeiro momento percorro a evolução da terminologia; de seguida descrevo a sua etiologia e os tipos de T21 que existem; posteriormente abordo as suas características físicas e os problemas de saúde que apresentam. Noutra momento deste capítulo exploro as características de personalidade e de aprendizagem das pessoas com T21 e seguidamente descrevo as características do aluno. Para finalizar este capítulo analiso a forma como o aluno conseguiu ultrapassar as dificuldades apresentadas, tendo por base cinco fatores: **i) Assistência Médica; ii) Intervenção Precoce; iii) Família; iv) Escola Inclusiva e v) Interação com o Meio.**

No quarto e último capítulo questiono o futuro do aluno e de outros alunos que estão em idêntica situação, tendo por base as suas perspetivas e das famílias, os obstáculos que irão encontrar e as suas oportunidades neste processo.

# **Capítulo I – História de Vida**

## **1-Acadêmica e Profissional**

A descrição da minha história de vida /acadêmica e profissional irá dividir-se em três partes: Numa primeira parte, descreverei o meu percurso escolar até entrar no mercado de trabalho; na segunda parte falarei dos meus primeiros anos na carreira docente, tendo como centro da vida profissional a atividade docente e a formação acadêmica que fui realizando ao longo do tempo; numa terceira parte os meus últimos anos de carreira docente, com a vida profissional centrada na atividade de Coordenador do Grupo de Educação Especial (EE) num Agrupamento de Escolas em Guimarães.

Com naturalidade em Vila Nova de Foz Côa, iniciei o meu percurso escolar com sete anos na Escola do 1.º Ciclo do Pocinho/ Vila Nova de Foz Côa, na qual permaneci quatro anos e onde conclui o 4.º ano de escolaridade. Foi uma experiência gratificante com alguma instabilidade pelo meio, pois a troca de professores foi constante.

Posteriormente ingressei no 5.º ano na Escola Básica e Secundária Tenente Adão Carrapatoso em Vila Nova Foz Côa. Com esta mudança descobri um novo mundo, novos colegas, novos professores, novas aprendizagens sendo nesta escola que conclui o 12.º ano. Após a sua conclusão fiz uma pausa nos estudos e dediquei-me à fotografia, trabalhando numa loja desta área. Gostei da experiência mas conclui, com ajuda da minha família, que este não seria o percurso profissional a seguir.

No ano de 1993 ingressei na Escola Superior de Educação Jean Piaget/Nordeste, mais propriamente no Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A frequência

do curso cumpriu com as minhas expectativas relativamente ao contacto que tive com os alunos, pois o estágio do curso era integrado e contactava duas vezes por semana com alunos em contexto de sala de aulas. Neste período, três anos, estagiei em três escolas diferentes na cidade de Mirandela. Esta experiência proporcionou-me contactar com diferentes professores, diferentes pedagogias e o mais importante, uma grande multiplicidade de alunos, inclusive alunos com NEE, algo que desde logo me marcou profundamente. Pois uma disciplina lecionada no curso era Pedagogia e Didática para Crianças com NEE e na qual o Decreto - Lei n.º 319/ 91, de 23 agosto foi analisado de forma muito pormenorizada. Desde logo concluí que o mesmo, na maioria dos casos analisados, não estava a ser corretamente aplicado, nuns casos por falta de meios, noutros casos por falta de informação dos próprios professores. Terminei o curso em agosto de 1996, com alguma insatisfação, pois dei conta que alguns docentes não nos forneceram tudo aquilo que necessitávamos a nível teórico, mais concretamente ao nível da psicologia do desenvolvimento.

Após ter concluído o Bacharelato, concorri para o concurso de professores na região autónoma dos Açores, relativo ao ano letivo 1996/1997, tendo obtido colocação como contratado na Escola do 1.º ciclo de Feteira – Ponta Delgada na ilha de São Miguel. Nesta escola exerci funções de professor de Apoio Educativo (AE) de alunos com dificuldades de aprendizagem. No ano letivo seguinte (1997/1998) entrei no Quadro Regional de Vinculação dos Açores, ficando colocado na Escola do 1.º ciclo, Prof. Octávio Gomes Filipe, situada em Lagoa, ilha de São Miguel, na qual exerci funções de Gestão e Coordenação da escola, bem como apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesta escola, e na minha perspetiva, realizei um trabalho bastante meritório, pois a escola estava situada numa zona piscatória e bastante degradada, com encarregados de educação

e alunos de “ costas viradas” para a escola. Foi tempo de reunir forças, contactar entidades da região e expor o problema e deitar as mãos à obra. No final do ano letivo, foi feita uma reunião com os encarregados de educação e foi-lhes dado a conhecer o plano de recuperação da escola.

No ano letivo seguinte (1997/1998) entrei no Quadro Regional de Vinculação dos Açores, ficando colocado na Escola do 1.º ciclo, Prof. Octávio Gomes Filipe, situada em Lagoa, ilha de São Miguel, na qual exerci funções de Gestão e Coordenação da escola, bem como apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesta escola, na minha perspetiva, realizei um trabalho bastante meritório, pois a escola estava situada numa zona piscatória e bastante degradada, com encarregados de educação e alunos de “ costas viradas” para a escola. Foi tempo de reunir forças, contactar entidades da região e expor o problema e deitar as mãos à obra. No final do ano letivo, foi feita uma reunião com os encarregados de educação e foi-lhes dado a conhecer o plano de recuperação da escola.

Posteriormente, no ano letivo 1998/1999, concorri e entrei para o Quadro Distrital de Vinculação de Braga, no qual lecionei na Escola Básica Mediatizada de Tagilde no concelho de Vizela e na Escola do 1.º ciclo de Cruz, no concelho de Vila Nova de Famalicão.

Reconheço que no final do ano letivo estava insatisfeito com o decorrer da minha carreira docente, tinha sido um período de alguma instabilidade, sentia que podia e devia aumentar os meus níveis de conhecimento na área da educação, como Nóvoa (1995) afirma: “(...)no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional

*e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27).*

Neste sentido, o mesmo Nóvoa (1995) alerta: “(...) *é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.*” (p. 28). Por esse facto, concorri ao curso de Licenciatura em Educação na Universidade do Minho, no qual consegui entrar e o qual frequentei com aproveitamento de Outubro de 1999 a Julho de 2004. Neste período de tempo fui também trabalhador estudante, fazendo a ponte entre a formação e a prática.

No ano letivo 1999/2000 fui colocado no Agrupamento de Escolas do Ave, Taíde, concelho de Póvoa de Lanhoso, como professor de AE de alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste primeiro ano, como trabalhador estudante comecei a aplicar nos alunos algumas teorias que ia aprendendo na universidade, mais no âmbito da psicologia educacional. O número de alunos não era elevado, apenas seis, o que fez com que o trabalho efetuado produzisse efeito, superando os alunos muitas das dificuldades apresentadas.

Em 2000/2001 lecionei novamente no Agrupamento de Escolas do Ave, mais concretamente na Escola do 1.º ciclo de Travassos, concelho de Póvoa de Lanhoso. Nesse ano tive uma turma bastante heterogénea com vinte alunos, pois cinco frequentavam o 4.º ano e quinze o 2.º ano de escolaridade. Destes alunos, dois tinham graves dificuldades de aprendizagem em todas as áreas e um aluno tinha atraso no desenvolvimento global,

sendo considerado aluno com NEE. Foi um ano no qual tive que planificar todas as aulas de forma minuciosa, mesmo em relação aos tempos de ensino, pois todos os alunos precisavam de redobrada atenção. O aluno com NEE tinha um apoio semanal de cento e oitenta minutos por parte de um professor de EE.

Foi um ano deveras trabalhoso, no qual consegui atingir todos os objetivos a que me propus alcançar no início do ano letivo dado que, todos os alunos transitaram de ano, mesmo aqueles que apresentavam graves dificuldades de aprendizagens, não as superando totalmente mas atenuando e ultrapassando as mais visíveis e importantes. Para que isso fosse possível, muito contribuíram as várias disciplinas que frequentei no curso de Licenciatura em Educação, principalmente aquelas que abordavam o tema da psicologia educacional e a sociologia da educação.

No ano letivo 2001/2002 lectionei no Agrupamento de Escolas de Pico de Regalados, mais concretamente nas escolas do 1.º ciclo de Oriz Santa Marinha e Oriz São Miguel, no concelho de Vila Verde. Mais uma vez exerci as funções de professor de AE a alunos com dificuldades de aprendizagem. Nas duas escolas tinha sete alunos a quem prestava apoio, principalmente nas áreas da leitura, escrita e matemática.

Apesar destas escolas não estarem em locais distantes da sede de concelho e com bons acessos, constatei desde muito cedo que a prioridade dos encarregados de educação para com os seus educandos não era a via académica, surgindo esta mais como uma obrigação do que propriamente como um percurso essencial de vida. Notei claramente que as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentavam, a maioria delas, advinham da falta de estimulação em idades mais precoces. Em algumas situações foi possível ultrapassar essa falta de estimulação, recorrendo um pouco à mecanização de conteúdos. Noutros casos, não foi possível ultrapassar essa falta de estimulação, porque

as dificuldades de aprendizagem passaram a ser de carácter permanente, devido a fatores sociais, extrínsecos aos alunos. No final do ano letivo, a par do trabalho que levei a cabo como docente, conclui o 3.º ano do curso de Licenciatura em Educação na Universidade do Minho.

Em 2002/2003 fiquei colocado no Agrupamento de Escolas Avicela, concelho de Vizela, como professor de AE ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/ 97, de 1 de Julho que no seu ponto três alínea a) assevera que o *“Docente de Apoio - É o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem;”*. Esta modalidade de apoio permitia que os docentes não especializados em EE, que era o meu caso, pudessem dar apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e a alunos com NEE. Inicialmente, ficou definido que dava apoio a oito alunos, seis com dificuldades de aprendizagem e dois alunos com NEE, distribuídos por duas escolas.

Paralelamente, substituía professores do 1.º ciclo que faltassem cinco ou mais dias. Foi um ano um pouco atípico, pois passei a maioria do ano letivo a substituir os professores que faltavam nas quatro escolas do agrupamento. O apoio que prestei aos alunos que me foram atribuídos foi escasso, não conseguindo pôr em prática os planos de apoio que defini para estes. No final do ano letivo, a par do trabalho que levei a cabo como docente, conclui o 4.º ano do curso de Licenciatura em Educação na Universidade do Minho.

Posteriormente, no ano letivo 2003/2004, fiquei colocado no Agrupamento de Escolas de Pico de Regalados como professor de AE ao abrigo do Despacho Conjunto n.º

105/ 97 no qual me foram atribuídos quatro alunos com NEE para apoiar, dois alunos com atraso no desenvolvimento cognitivo e os restantes com problemas de audição.

Encontrei neste agrupamento de escolas um grupo de docentes de AE bastante coeso, com uma enorme vontade de partilhar saberes. Tínhamos reuniões mensais para discutir os progressos e os retrocessos educacionais dos alunos, algo de novo na minha curta carreira. Relativamente aos alunos com dificuldades a nível cognitivo, apliquei métodos de ensino discutidos em grupo, de estimulação das suas aptidões cognitivas através de exercícios que melhoraram a sua capacidade de classificação, raciocínio indutivo e dedutivo, seriação, pensamento espacial, número e matemática. No que diz respeito aos alunos com problemas de audição, aplicava métodos de forma a estimular a sua audição, através de jogos sonoros e audições de sons que estão presentes no seu dia a dia e que não eram do conhecimento dos alunos.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido como docente e como estava no último ano do curso de Licenciatura em Educação na Universidade do Minho, no qual tinha que realizar um estágio na especialização em Animação Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social, com a duração de um semestre, solicitei autorização à direção do agrupamento para realizar o referido estágio no local onde levava a cabo a minha atividade profissional. Após reunião com a direção do agrupamento e com a minha orientadora de estágio da Universidade do Minho, ficou decidido que esse seria realizado com uma turma do 2.º ciclo do ensino básico constituída por 19 alunos. No que diz respeito aos seus percursos escolares, apenas três alunos nunca tinham reprovado, e quatro eram repetentes. De referir ainda que nesta turma existiam nove alunos que eram avaliados ao abrigo do Decreto - Lei n.º 319 / 91 usufruindo de condições especiais de avaliação de acordo com o artigo 8.º do mencionado. Para além destes, existem ainda dois

alunos com deficiência comprovada, e um com dificuldades de aprendizagem devido a doença, que tinham apoio educativo.

Foi intenção do projeto unir esforços com o Agrupamento de Escolas de Pico de Regalados, a fim de proporcionar a um conjunto de alunos com dificuldades de aprendizagem uma melhor integração a nível escolar através de atividades extracurriculares baseadas na animação educativa (Pinto, 2004)

Para que isso acontecesse, propus atividades que estimulassem a livre expressão de sentimentos, a criatividade e a imaginação. Através da expressão dramática, plástica e musical, procurei potenciar a autoconfiança, a autoestima, a sensibilidade e o gosto pela história e pelo conto infantil, com a criação de um grupo de teatro de fantoches que apresentava o seu trabalho pelas diversas escolas do 1.º ciclo do agrupamento. Depois de cada atuação, de cada mostra do seu trabalho, via-se nos alunos um enorme sorriso, um sorriso que demonstrava confiança naquilo que estavam a realizar, um sorriso onde não tinha lugar a desconfiança que tanto tinham depositado nelas. Sentiam-se satisfeitas, as palmas dos outros era uma gratificação para o seu trabalho, era um estímulo para a sua verdadeira integração no meio escolar que frequentavam.

Com o termo do estágio e com apresentação do relatório final referente ao mesmo, conclui nesse ano o curso de Licenciatura em Educação na Universidade do Minho. Senti que este curso foi extremamente importante para mim, servindo como esboço de reflexão para a minha vida profissional. Através dele, consegui observar a educação de uma outra forma, do lado de fora. Consegui compreender muitos dos problemas apresentados pelos alunos com NEE e que a animação educativa possui características que incutem na educação formal um espírito integrador, imaginativo e criativo, algo fundamental para a minha carreira profissional.

Nos anos letivos 2004/2005, 2005/2006 e 2006/2007 fiquei colocado no Agrupamento de Escolas Agostinho da Silva, Abação, concelho de Guimarães. Nos dois primeiros anos como professor de AE ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/ 97 e no último ano, destacado pela Direção Regional de Educação do Norte (DREN), como professor de EE. Neste agrupamento tive uma experiência profissional que me marcou para o resto da minha carreira profissional, pois lecionei na Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAEEAM). Encontrei uma realidade bastante diferente daquela que tive em anos anteriores, pois coabitavam alunos com as mais diversas patologias (Paralisia Cerebral, T21- sem qualquer tipo de estimulação precoce, Síndrome de Smith - Lemli – Optiz, Hemiparesia Lateral Esquerda com grave atraso do desenvolvimento cognitivo). Neste contexto de aprendizagem, qualquer progresso alcançado com um aluno era uma vitória tanto para o próprio como para o professor.

O contacto com os encarregados de educação foi muito importante, para perceber o meio extraescolar em que os discentes estavam envolvidos. Deparei-me com várias situações, encarregados de educação que aceitavam a realidade do seu educando, tentando perceber a sua problemática, outros que nunca aceitaram a sua patologia, vivendo numa constante ansiedade vindo a precisar de ajuda para realizar o respetivo e correto acompanhamento ao seu educando. Neste ano fiquei a conhecer a verdadeira realidade da EE, o quanto era necessário fazer por estes alunos, para os estimular, para os tornar autónomos, situação que nalguns casos, devido à patologia apresentada, foi algo muito trabalhoso de alcançar.

Esta situação transmitiu-me muita experiência e algum conhecimento sobre problemáticas apresentadas pelos alunos. Por esse facto, no início do segundo ano, e pelo prazer que me dava trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem e com

alunos com NEE, decidi voltar a estudar, como trabalhador- estudante, pois como destaca Madureira (2014) *“A opção pela educação especial envolve, portanto, uma mudança em termos de carreira e de desenvolvimento profissional (...) a forma como o docente aborda a mudança e a formação que realiza poderão constituir-se como elementos fundamentais para a socialização na “nova” profissão e para o processo de reconfiguração identitária”* (p. 81). Para concretizar esta opção inscrevi-me no curso de **Ciências da Educação – Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor**, na Universidade Católica em Braga. Finalizei a Pós - Graduação no termo do ano letivo, ficando desde logo com a especialização nesta área.

Nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009 fiquei colocado no Agrupamento de Escolas Santos Simões mas destacado pela DREN para o Agrupamento de Escolas Gil Vicente, Urgezes, Guimarães no grupo disciplinar 910 – EE. Neste agrupamento encontrei um grupo de professores de EE bastante colaborante, com vontade de fazer face aos problemas existentes.

Neste período de tempo houve uma mudança na lei que regulava a EE, pois até ao início do 2.º período do ano letivo 2007/2008 esta área era regulamentada pelo Decreto - lei nº 319 / 91, passando a ser regimentada pelo Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Foi necessário analisar todos Planos Educativos Individuais dos alunos com NEE, avaliar os mesmos, através dos indicadores de funcionalidade obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens (CIF - CJ), uma das grandes novidades no novo Decreto - Lei publicado, o qual considera como elegíveis para a EE, apenas alunos que tenham problemas de etiologia biológica, inata ou congénita e que foram (ou deveriam ser) detetados precocemente, exigindo um

tratamento significativo e serviços de reabilitação e elaborar um Programa Educativo Individual, caso o aluno fosse elegível para a EE.

Depois de alguma itinerância por várias escolas ao longo da minha carreira profissional, no ano letivo 2009/2010 integrei o Quadro de Agrupamento do grupo 910 – EE num Agrupamento de Escolas em Guimarães, no qual me mantenho até à presente data. Foi um ano de mudança, a todos os níveis, pois os dois professores que estavam a lecionar na EE, saíram do agrupamento.

Nesse ano fui nomeado, pelo Diretor do agrupamento, Coordenador do grupo de EE, cargo que mantenho até à atualidade. Encontrei uma realidade diferente, pois não conhecia qualquer dos intervenientes no processo educativo de todos os alunos com NEE. Numa fase inicial, consultei os processos dos alunos, visitei as escolas que frequentavam e conheci o seu historial e a sua problemática.

Foi nesta fase que fiquei a conhecer o participante deste relatório, J. (abreviatura do nome completo), à data uma criança, atualmente um jovem com T21, o qual vou analisar e descrever detalhadamente numa fase posterior deste relatório.

Devo confessar que esta postura face às minhas novas funções, fez com que tivesse desde logo, credibilidade junto dos meus pares e dos alunos. Ultrapassada a fase inicial, estava completamente elucidado sobre a problemática e o percurso escolar de cada aluno da EE.

Por outro lado encontrei algumas barreiras, o conceito de inclusão ainda não estava muito enraizado no meio escolar, porque é do conhecimento geral, como refere Correia (2008, p. 73) que existe “*o ceticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimento a alunos*

*com NEE nas suas salas de aula*”. O conhecimento aprofundado, por parte da maioria dos docentes, do Decreto - Lei n.º 3/2008, ainda estava aquém das expectativas.

Para alterar o rumo da situação foi preciso ser persistente e perentório na opinião emitida no dia a dia, nos conselhos de turma e de ano, pois como afirma Madureira (2014) *“Para os professores com uma identidade pedagógica resiliente a experiência profissional na educação especial constituiu fonte de diversas aprendizagens e de mudanças significativas em termos de conceções, de atitudes e de práticas; sempre preocupados com a aprendizagem e com a evolução dos alunos (...)”* (p. 91). Todas estas situações foram expostas por mim no Conselho Pedagógico, como forma de sensibilizar os restantes elementos desse órgão de forma a transmitir a mensagem aos restantes professores dos vários departamentos.

Ao longo destes anos, creio que o meu trabalho como Coordenador de grupo docente de EE tem surtido efeito. Nesta área, os desafios são constantes, tendo que estar preparado para os enfrentar. Procurei que o agrupamento estabelecesse protocolos com entidades exteriores à escola, como o caso concreto do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) que é operacionalizado através da Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Guimarães (CERCIGUI) para que os nossos alunos tenham possibilidade de usufruir de terapia da fala e terapia ocupacional nas várias escolas do agrupamento. Integrar e gerir as equipas pluridisciplinares, que avaliam por referência a CIF - CJ os alunos indicados para avaliações especializadas, avaliações essas que indicam se o aluno é ou não elegível para EE, usufruindo posteriormente de várias medidas previstas no Decreto - Lei n.º 3/2008.

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece a escolaridade obrigatória dos 6 aos 18 anos, houve necessidade de preparar a escola para receber alunos com NEE que vieram para frequentar o ensino secundário, principalmente aqueles que

usufruíam das seguintes medidas previstas no Decreto - Lei n.º 3/2008: **i**) Currículo Específico Individual (CEI) - alínea e) do segundo ponto do art.º 16; **ii**) Plano Individual de Transição (PIT) - art.º 14).

Outro desafio que tive que enfrentar, tal como a escola, foi a publicação da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, a qual dava a possibilidade de se desenhar um CEI com base no perfil de funcionalidade dos alunos com NEE, passando a ser da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino assegurar o processo de transição destes alunos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do PIT para os alunos que frequentavam o ensino secundário. Na minha perspetiva esta Portaria nunca foi na sua essência aplicada, pois faltaram os fundos para estabelecer as parcerias com entidades exteriores patentes na mesma.

O período que vai entre a sua publicação e a promulgação da Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho que regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com CEI, em processo de TVPE e com um PIT visando a consolidação e melhoria das capacidades pessoais, foi um intervalo de tempo em que houve alguma indecisão, no qual tive que colocar em prática outras alternativas. Com publicação desta Portaria, que vai ser objeto de uma análise mais aprofunda numa fase posterior deste trabalho, o processo de ensino aprendizagem dos alunos com uma CEI que frequentam o ensino secundário, ficou mais clarificado e mais fácil de concretizar.

Durante estes anos participei ativamente na elaboração do PEI de cada aluno, conjuntamente com o diretor de turma, mantive sempre um contacto diário com a Direção da escola, com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e com os restantes docentes de EE. Estabeleci contacto com entidades exteriores à escola, de forma a possibilitar a execução do PIT aos alunos em fase de TVPE.

Considero ainda, que o professor de EE tem que ser um investigador em permanente estado de alerta, pois lida com as mais variadas patologias que influenciam o processo pedagógico. No meu caso concreto ao longo deste tempo lidei e lido com as mais variadas patologias, tais como: Transtorno de Hiperatividade e Défice de Atenção (THDA); Paralisia Cerebral; Atraso do Desenvolvimento Global; T21; Síndrome Alcoólico Fetal (SAF); Autismo; Atraso no Desenvolvimento Cognitivo, Síndrome de Asperger; Síndrome de Prader-Willi; Síndrome Polimalformativo; Espinha Bífida; Fenilcetonúria.

Para fazer face às dificuldades de aprendizagens de cada aluno, sinto-me na obrigação de investigar sobre cada problemática para pôr em prática aquelas que considero as melhores estratégias educativas, e informar os restantes docentes sobre as dificuldades do aluno e analisar conjuntamente o melhor percurso a seguir.

Ao longo dos anos participei em múltiplas ações de formação em diferentes áreas, dando destaque à área da EE e Animação Educativa. Participei em conferências e seminários que promoveram o meu enriquecimento pessoal, contribuindo para a melhoria do meu desempenho como professor de EE.

## **Capítulo II - O Aluno com NEE no Sistema Educativo**

### **1-A Inclusão: Notas para a Compreensão de um Conceito**

#### **1.1-As NEE e a Caminhada para a Escola Inclusiva**

O termo NEE aplica-se a todas as crianças e jovens cuja dificuldade na aprendizagem se relaciona com deficiências ou dificuldades escolares. Designa, nas nossas escolas, como refere Rodrigues (2001) “*os alunos que apresentam condições de deficiência ou níveis de desempenho escolar mais baixos que a média.*” (p. 15) e necessitam de um ensino mais individualizado, orientado para as suas diferenças individuais e estilos cognitivos e de aprendizagem próprios.

Na sua essência, as NEE estão relacionadas com as diferenças individuais significativas de cada aluno e, por isso inserem-se num conjunto de problemas específicos que obrigam a recorrer a uma equipa de EE multidisciplinar, ao longo ou parte do percurso educativo do aluno. Neste contexto o conceito de NEE abarca todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem. Esta conceção sobre as NEE, foi fruto de um pensamento, que evoluiu ao logo dos tempos, sobre escola inclusiva (Correia, 2003).

Em meados do século XX em Portugal, a pessoa com deficiência era ainda vista como uma estranha destinada a um lugar próprio para a sua condição, à parte da sociedade, era atendida por medidas de carácter assistencial e médico. Esta fase de cariz médico - terapêutico assentava no princípio de que as crianças deficientes deviam ter acessos a métodos específicos de educação, o que fazia com que fossem incluídas em classes ou escolas especiais com metodologias de aprendizagem próprias. Assim, o

Instituto de Assistência a Menores, em funções neste período, cria estabelecimentos onde são integradas as crianças com deficiências sensoriais e mentais (Veiga *et al.*, 2000)

Neste período de intervenção estatal, através do Ministério dos Assuntos Sociais, foram criados centros orientados para as várias tipologias de deficiência, como colégios de reeducação pedagógica e instituições /associações de Ensino Especial, tais como: Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Cidadãos com Deficiência Mental (APPACDM); Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) e Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades (CERCI).

Como refere Rodrigues (2001) *“os alunos com qualquer necessidade especial de educação não poderiam ser atendidos na escola tradicional que estava orientada para homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos”* (p. 16), e neste sentido todo aquele que fosse diferente estava excluído. As escolas especiais foram criadas com a *“convicção de que agrupando os alunos com a mesma categoria e as mesmas características se poderia aspirar a desenvolver um ensino homogéneo, segundo o modelo da escola tradicional”* Rodrigues (*Ibidem*, p. 16).

A partir da década de setenta, a educação em Portugal sofreu novos desenvolvimentos. Por um lado, a escola obrigatória é alargada para seis anos, contribuindo para o início da escola massificada, por outro lado a escola regular começa a abrir-se aos alunos portadores de deficiência: é o período de identificação e ajuda. Efetivamente, em 1973, com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho (reforma educativa de Veiga Simão) foi assumida uma maior responsabilização do Ministério da Educação relativamente à integração do aluno deficiente. Começa também nesta altura a alicerçar-se a adesão aos princípios de igualdades de oportunidades e de uma política de integração como única solução capaz de dar resposta às necessidades de todas as crianças.

Em 1976, foram criadas as equipas de Ensino Especial Integrado, que tinham como objetivo, segundo Correia, (1999) “*promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência*” (p. 26), prestando apoio a pais, educadores e professores nas escolas regulares em sala de apoio específico.

A implementação do regime democrático no dia 25 de Abril de 1974 vai refletir-se na educação, designadamente, na EE e no atendimento às crianças com deficiência no sistema educativo regular. Mas é a Constituição da República que em 1976 vem consagrar a todos os cidadãos o direito à educação gratuita bem como outros princípios, que é a garantia de que “*todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*” (art.74.º), sendo o estado obrigado “*a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da realização dos seus direitos*” (art.71.º).

A publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, vulgo Lei de Bases do Sistema Educativo, marca um período de viragem na política educativa nas escolas portuguesas dado que consagra o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades.

O estado assume que é da sua responsabilidade “*promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidade no acesso a sucesso escolar*”(art. 2.º).

Assim são definidos como objetivos “*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*” (art. 7.º). A EE constitui uma modalidade especial de educação escolar e é encarada com o objetivo de permitir a “*recuperação sócio - educativa dos indivíduos com*

*necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais” (art.17.º). A escolaridade obrigatória de crianças e jovens deficientes deve, assim, “ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (art.18.º).*

Desde então, tem-se assistido à publicação de uma multiplicidade de diplomas normativos da EE, dos quais destacamos:

i) Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que tinha como objetivo compilar num só documento a diversidade legislativa existente sobre a EE e, sobretudo, cria as Equipas de EE como salienta Correia (1999), *“definindo-as como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e que tem como objetivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.”* (p. 27);

ii) O Decreto - Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, que aponta para a gratuidade e obrigatoriedade da escolaridade para todas as crianças qualquer que seja o tipo ou grau da sua deficiência. No seu preâmbulo sublinha-se como facto preocupante, *“o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais, a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória”*, sendo por isso necessário e urgente *“a consagração legislativa de alguns vetores de cuja concretização depende a promoção do sucesso”*;

iii) O Decreto - Lei n.º 190/91, de 17 de Maio que decreta a criação, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação, (SPO). Com este Decreto, como afirma Correia (1999) *“são cometidas ao SPO amplas atribuições no*

*campo da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como no estabelecimento de colaboração com os serviços locais de educação especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar” (p. 29).*

Porém, é o Decreto - Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto que vem dar o grande impulso à inclusão e define as medidas de regime educativo especial, ou seja, garante que todas as crianças e jovens com NEE possam realizar, sempre que possível, a escolaridade nas escolas do ensino regular. Esta, por sua vez, deve adaptar-se às condições físicas e intelectuais do público que a frequenta. Para além disto reconhece ainda a importância da participação dos pais e encarregados de educação na elaboração e revisão dos planos e programas dos seus filhos e educandos.

Alguns meses depois da publicação deste Decreto - Lei surge o Despacho n.º 173/91, de 23 de Outubro que vem reforçar o Decreto anterior sustentando no seu primeiro ponto que *“as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se a todos os alunos com necessidades educativas especiais optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das exigências no regime comum”*.

Posteriormente, é publicado o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. No sentido de viabilizar este diploma são colocados nas escolas docentes com formação especializada competindo-lhes prestar apoio educativo ao professor, ao aluno e à família, bem como organizar e gerir os recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem. São ainda criadas, a nível concelhio, coordenadores pedagógicos que colaboram e dão apoio às escolas, bem como podem intervir na comunidade e junto das

instituições e serviços para que a prestação de apoio educativo se faça com a qualidade desejada.

No âmbito da reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o Decreto - Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. É este despacho que apresenta o conceito de necessidades educativas especiais de carácter prolongado (NEECP), referindo-se a crianças e jovens com graves dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

Mais tarde, com o Decreto - Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, criou-se o grupo de docência de EE, cujas funções se destinam a prestar apoio às crianças e jovens com NEE.

Mais recentemente, foi publicado o Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que explana os apoios especializados a prestar nas escolas portuguesas, no sentido de criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação nos vários domínios da vida. O Decreto - Lei supra citado tem ainda, como refere Pereira (2008), o objetivo de “(...) *definir claramente o grupo alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior*” (p. 17).

Estabelece ainda, um processo de referenciação bem estruturado, o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível e por qualquer interveniente que estabeleça uma relação com a criança. Inicialmente é constituída uma equipa pluridisciplinar que analisa a informação disponível para posteriormente se decidir o que é preciso avaliar, quem vai avaliar e como se avalia.

A avaliação, tendo a CIF - CJ como quadro de referência, deve contemplar vários fatores tais como: componentes da funcionalidade e da incapacidade; fatores contextuais

e as interações que se estabelecem entre eles. Esta avaliação irá permitir à equipa de avaliação especificar o grau de capacidade, necessidades, barreiras e facilitadores, bem como indicar aqueles que são passíveis de mudança, seja através da intervenção, dos apoios disponibilizados ou das alterações a realizar no ambiente. Depois de uma análise conjunta dos dados é elaborado um relatório técnico - pedagógico, pelo professor de EE e pelo responsável do SPO, onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta atividade e participação, funções do corpo e os fatores ambientais. O relatório deverá explicar as razões da elegibilidade do aluno para a EE, e as medidas educativas adotadas que serviram de base à elaboração do PEI (Pereira, 2008).

Por outro lado, a nova legislação, estabelece um documento oficial para o PEI, que deve ser elaborado num prazo de 60 dias, após o processo de referenciação, fundamentando as respostas educativas e as formas de avaliação para cada um. No PEI deverão constar os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem com referência à CIF - CJ estabelecendo quais as respostas educativas apropriadas.

Responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente. Este documento deve ser elaborado pelo diretor / professor titular de turma, pelo docente da EE e encarregado de educação e terá obrigatoriamente de ser aprovado por deliberação do Conselho Pedagógico. No final do ano letivo deve ser elaborado um relatório circunstanciado, no qual devem estar patentes os resultados obtidos pelo PEI. Introduce ainda, o PIT, para os jovens cujas necessidades os impeçam de adquirir aprendizagens e competências, prevendo a transição para a vida ativa.

Institui no seu ponto dois do art.º 16 seis medidas educativas que visam promover a aprendizagem e participação, nomeadamente: a) Apoio Pedagógico Personalizado

(APP); b) Adequações Curriculares Individuais (ACI); c) Adequações no Processo de Matrícula (APM); d) Adequações no Processo de Avaliação (APA); e) Currículo Específico Individual (CEI) e f) Tecnologias de Apoio (TA)

Ainda relativamente ao Decreto - Lei n.º 3/2008, Rodrigues (2015), alega que não é uma lei perfeita, mas que não foi um retrocesso. Referindo ainda, que a CIF recuperou para a questão da identificação da deficiência o conceito ecológico no qual se diz que a condição de deficiência não é só fruto das estruturas do corpo, mas da relação entre essas estruturas do corpo, as condições individuais e o que está à volta da pessoa.

Na realidade a CIF-CJ caracteriza o perfil de funcionalidade do aluno de forma sistémica, tendo em conta diferentes perspetivas (biológica, individual e social) e as diversas circunstâncias de atuação. Por esse facto, a interação dos vários intervenientes educativos, na qual emerge a família e a escola, é preponderante para um melhor conhecimento do aluno e para uma adequada resposta às suas dificuldades ou incapacidades (Pereira, 2008).

Por último, é publicada a Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de junho que revoga a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Do preâmbulo do normativo, destaca-se que o currículo dos alunos com NEE que frequentam a escolaridade com CEI, deve nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para, depois de saírem da escola, serem membros autónomos e ativos da sociedade.

Estes alunos integram turmas do ano de escolaridade que frequentam, designadamente aquela que melhor se adequa às suas necessidades e capacidades, não podendo ser rejeitada a sua inscrição ou matrícula em função da natureza do percurso curricular ou formativo da turma.

## 1.2 - Inclusão: Significados e Dimensões

Abordar o tema da inclusão é um desafio complexo. Prende-se com a emergência de um novo paradigma sociológico que encara de forma diferente a sua maneira como interpretamos ou pensamos a deficiência na sua vertente social, humanitária, política, educativa e profissional. Assim, de acordo com esta perspetiva, o objetivo não será somente a integração do indivíduo com deficiência nas várias estruturas da sociedade, mas a inclusão social do mesmo, na plena assunção dos seus direitos, no seio de uma sociedade que deve criar condições fundamentais para receber, em igualdade todos os seus intervenientes. A sociedade inclusiva, exige portanto, o esforço de todos os participantes públicos e privados, no sentido de uma partilha de responsabilidades e de uma ação prática e dirigida às necessidades daqueles que mais precisam, intervindo não só na deteção de problemas, mas também na procura de soluções cada vez mais concertadas e eficazes (Cunha, 2007).

Em junho de 1994, teve lugar a Conferência de Salamanca, organizada pela UNESCO. Desta conferência saiu uma Declaração que foi subscrita por 92 países – entre os quais Portugal – e mais 25 organizações não-governamentais. Esta Declaração teve e mantém uma importância fulcral, no aprofundamento de uma perspetiva de *“educação para todos”*. No seu preâmbulo refere que as *“escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo/qualidade, de todo o sistema educativo”*. Esta nova perspetiva pressupõe que a escola fica mais rica ao receber alunos com dificuldades,

pelo que terá necessidade de implementar mudanças metodológicas e organizativas que permitam um ambiente educativo mais rico para todos.

Assistimos, assim, às novas correntes educativas onde, como afirma Correia (2005) a *“educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nascem, as escolas inclusivas”* (p. 9). Para chegar até aqui foi longa a caminhada e muitas as dificuldades. Ainda não chegámos a porto seguro pois uma das coisas mais difíceis de mudar é a mentalidade da sociedade.

Sendo a escola considerada por muitos o modelo preferencial para a educação de crianças com NEE vai, portanto, receber uma grande diversidade de alunos e deve estar preparada para lhes oferecer uma multiplicidade de respostas pois, a escola, não tem como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos. Segundo Santos (2007), a função primeira da escola é *“tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar (...) deve ainda promover nos alunos o desenvolvimento integral numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos”* (p. 19). Ao falarmos de educação inclusiva estamos a referir-nos a um novo paradigma em termos educativos, ou seja, de uma nova conceção de escola onde todas as crianças sem exceção têm a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais.

Relativamente à dimensão dos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos Correia (2005) advoga *“(...) que a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem*

*necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (p. 55). Acrescenta ainda que “(...)a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal” (p. 55).*

Neste sentido, Santos (2007) apresenta um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão, tanto aos alunos com NEE, como aos restantes, que importa referir:

**i)** A inclusão reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência;

**ii)** A inclusão possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;

**iii)** A inclusão faculta a convivência entre todas as crianças com idades similares abrindo assim as portas à interação espontânea, facto que permite aumentar a competência social e comunicativa;

**iv)** A inclusão proporciona às crianças com necessidades educativas especiais vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho.

As vantagens da inclusão anteriormente apresentadas, devem assumir um papel preponderante em todas as escolas, tornando-as capazes de ensinar todos os alunos com qualidade, em contextos de diversidade. Só uma sociedade inclusiva permite o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia individuais.

## **2 - Um Caso: Um Aluno com Trissomia 21**

Ao longo da minha carreira trabalhei com muitos alunos com NEE, que possuíam as mais variadas problemáticas, no entanto no agrupamento de escolas que atualmente leciono deparei-me há sensivelmente há oito anos com um aluno com T21, que frequentava o 5.º ano de escolaridade. O aluno não se enquadrava no padrão de alunos com T21, com que tinha trabalhado até à referida data. Lia fluentemente, interpretava pequenos textos e escrevia com alguma facilidade aquilo que lhe era ditado, expressava-se corretamente em termos de linguagem, exprimia com muita facilidade os seus sentimentos e deslocava-se com muita facilidade, sendo a sua disciplina preferida Educação Física. Consultei o seu processo e verifiquei os obstáculos que foi ultrapassando para atingir o nível de aprendizagem que apresentava.

Apurei nessa pesquisa, que foi muito importante para o aluno com NEE a intervenção dos diferentes agentes educativos (família, escola e sociedade) ao longo do seu percurso escolar, de forma a obter a sua inclusão no sistema educativo e na sociedade.

Por esse facto e sendo professor de EE deste aluno, compreendi que este tem ambições pessoais como qualquer cidadão, que exprime essas ambições e quer concretizá-las. Como acompanhei e apoiei esta caminhada, durante a maior parte do seu trajeto escolar, entendi que este devia ser objeto de uma análise mais aprofundada, para perceber como é que as suas diferenças determinaram o seu desenvolvimento e comportamento.

Atualmente frequenta o 12.º ano de escolaridade, tem vinte anos e usufrui das seguintes medidas, assinaladas no seu PEI (Anexo I) presentes no ponto dois do art.º 16 do Decreto-Lei n.º 3/2008: APP - alínea a); APA- alínea d); CEI) - alínea e) e TA - alínea

f). Usufrui ainda, de um PIT - art.º 14, do mesmo Decreto - Lei e das medidas previstas na Portaria n.º 201-C/2015.

J. é o primeiro filho de um casal com uma idade que poderemos considerar sénior, o pai já ultrapassou os setenta anos e mãe aproxima-se dessa idade. Quando nasceu, a mãe tinha quarenta e seis anos e o pai já tinha ultrapassado os cinquenta anos. Tem mais dois irmãos, fruto do primeiro casamento do pai.

Vive na cidade de Guimarães e a sua família pertence uma classe de nível socioeconómico e cultural médio. Gosta imenso de jogar futebol e andar de bicicleta, desde os dois anos de idade que faz campismo, perto de uma cidade do litoral norte na companhia dos pais. Faz esta atividade todos os fins-de-semana e nas férias do natal, páscoa e verão, períodos em que pratica com mais intensidade as suas modalidades desportivas prediletas. No local onde realiza essa atividade tem igualmente um leque de amigos com quem convive regularmente. É um local pelo qual tem especial apreço, pois durante a semana refere várias vezes o local onde irá passar o fim-de-semana e as atividades que irá realizar. Referindo sempre, que domingo à noite tem que regressar pois não pode faltar à escola, o que pressupõe um sentido de responsabilidade e competências sociais adequadas.

Desde o seu nascimento até aos dezasseis anos, o J. foi acompanhado pela mesma pediatra e não teve nenhum problema de saúde significativo. Nos primeiros três meses de vida esteve entregue aos cuidados da sua progenitora e posteriormente a uma ama. Ao segundo ano de vida começou a ter terapia da fala e terapia ocupacional, terapias que manteve até aos sete anos. Aos três anos ingressa no jardim-de-infância, para frequentar o ensino pré-escolar, no qual permaneceu quatro anos e durante este período teve dois anos de hidroterapia. Esta intervenção foi fundamental nas suas aprendizagens, já que a intervenção precoce contribuiu para melhorar todos os aspetos do seu desenvolvimento.

Neste caso concreto o J. teve ao seu dispor um conjunto de atividades que o estimularam de forma a poder obter sucesso nas suas aprendizagens. Posteriormente viu a sua entrada no 1.º ciclo adiada por um ano. No 1.º ciclo permaneceu durante cinco anos, pois teve uma retenção no 2.º ano. Ingressou no 2.º ciclo, onde sentiu algumas dificuldades de adaptação, as quais foram ultrapassadas. Posteriormente frequentou o 3.º ciclo e o ensino secundário. Durante este período de tempo, do ensino pré-escolar ao ensino secundário, o J. teve sempre apoio direto de um professor de EE. No contexto extraescolar, os seus progenitores, desde o seu nascimento, criaram todas as condições de forma a intervir ativamente na sua educação. A família foi orientada e motivada a colaborar e participar no programa educacional levado a cabo, promovendo desta forma uma interação entre a escola e família. Esta intervenção também foi feita com auxílio de técnicos especializados de forma a estimular o aluno em áreas fundamentais, como as áreas da comunicação, autonomia e desenvolvimento motor. Pois como refere Sampedro *et al.* (1997) *“A criança com Síndrome de Down (...) é diagnosticável desde o momento do nascimento; isto é-lhe favorável na medida em que há possibilidades de iniciar com ela uma estimulação precoce virada para o desenvolvimento das suas potencialidades”* (p. 235).

Nos seguintes pontos irão ser aprofundados os contextos do percurso escolar do aluno desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo a sua TVPE.

### **3 - Contextos ao Longo do Percurso Escolar do Aluno/Caso com T21**

#### **3.1.- Pré-Escolar e 1.º Ciclo**

Segundo Melero (1983) citado por Sampedro *et al.* (1997) *“a finalidade da educação de crianças com Síndrome de Down é a mesma do que a da educação em geral, ou seja, oferecer-lhes todas as oportunidades e assistência para desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao mais alto grau que lhes for possível”* (p. 234).

O J. frequentou o ensino pré-escolar num jardim-de-infância da cidade de Guimarães. Como já foi referido neste relatório, começou a frequentar este nível de ensino com três anos de idade, sendo que este nível constituiu mais um dos contextos de vida diária para a criança. Para uma intervenção de qualidade é necessário haver colaboração entre a família, os educadores de infância e os profissionais de Intervenção Precoce de modo a: planificar, avaliar e refletir; dar continuidade às estratégias e atividades planificadas; criar oportunidades de aprendizagem e adequar os ambientes aos interesses e aptidões da criança (Bairrão & Almeida, 2002).

A adaptação do J. ao novo contexto de aprendizagem não foi a mais positiva. Muitas das vezes recusava realizar as atividades que lhe eram propostas e relacionar-se com os restantes colegas. Numa primeira fase, para que esta situação fosse ultrapassada, muito contribuiu a intervenção do professor de EE e da educadora de infância, docentes do aluno, que numa perspetiva de educação inclusiva, traçaram um programa de intervenção ao nível da socialização, tendo como principal objetivo o relacionamento deste com os adultos e os outros alunos. Esta intervenção foi feita através de jogos lúdicos, no qual todos os elementos da sala e família do aluno foram envolvidos.

As relações com os pares contribuem para o desenvolvimento da criança, promovem a interação com ambientes e princípios de vida diferentes, inclusivamente, partindo da própria família; o conflito cognitivo originado por esta experiência facilita a transição de um nível de desenvolvimento cognitivo para outro (Sprinthall & Sprinthall, 1998). A participação da família neste processo foi fundamental para que o aluno começasse a participar em todas as atividades levadas a cabo na sala de aulas.

Esta abertura por parte do aluno, permitiu ao docentes envolvidos na sua aprendizagem em conjunto com a terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e família, desenvolver áreas, que apesar terem sido trabalhadas numa fase precoce, ainda se encontravam a um nível deficitário, tais como: comunicação, competências numéricas, autonomia e desenvolvimento motor.

Após três anos de frequência do ensino pré-escolar e ter feito progressos em todas as áreas, o aluno, segundo a educadora de infância e o professor de EE devia permanecer mais um ano no jardim-de-infância, como é referido no parecer técnico, para solicitar o adiamento de matrícula: *“devido a não estar preparado para iniciar uma aprendizagem ao nível do 1.º ciclo do ensino básico em virtude de apresentar um atraso significativo no seu desenvolvimento global”*. Esta decisão teve a anuência do encarregado de educação do aluno e este permaneceu mais um ano no ensino pré-escolar. Apesar de todos os esforços levado a cabo por todos os intervenientes educativos, para proporcionar ao aluno um leque de aprendizagens que fosse ao encontro das suas dificuldades, será que esta tomada de posição por parte dos intervenientes educativos, foi ao encontro do conteúdo da citação que inicia este capítulo? Fica a questão para refletirmos.

No início do ano letivo 2004/2005, o J. começou a frequentar o 1.º ano do ensino básico. A escola em que estudou tinha apenas duas salas de aulas e as mesmas turmas, numa zona calma da cidade. A adaptação ao meio escolar não foi fácil, mostrou alguma

rejeição à escola, não obedecia a ordens e não cumpria com as tarefas que lhe eram destinadas. De acordo com Troncoso e Cerro (2004) *“Tanto a investigação biológica como a investigação psicológica demonstram a existência de uma grande variabilidade individual entre as pessoas com Síndrome de Down, apesar de apresentarem uma série de características comuns entre si”* (p. 11). Ainda segundo Sampedro *et al.* (1997) *“A idade escolar (...) é o momento ideal para se estabelecerem bases sólidas de relação da criança com o meio (...). Para além do desenvolvimento cognitivo, preceptivo, motor e linguagem tem de se insistir no desenvolvimento pessoal e social”* (p. 247).

Inicialmente para fazer face à recusa do aluno ao meio escolar, foi traçado novamente um plano para desenvolver as relações interpessoais com os seus novos pares e adultos. A ideia consistiu em envolver os outros alunos da turma, através de atividades de grupo, em que o J. era solicitado por todos os elementos, tanto para participar em jogos dentro da sala de aula, como participar nas brincadeiras nos intervalos da turma. A família teve conhecimento e colaborou neste plano, deslocando-se à escola para participar em várias atividades levadas a cabo.

No final do 1.º período, o aluno já não tinha o comportamento de oposição que inicialmente demonstrou, apesar de ainda mostrar alguma teimosia para levar a cabo as atividades que não eram do seu agrado. Passado este período, o aluno começou a realizar aprendizagens com mais entusiasmo nas áreas da leitura, escrita, cálculo, desenvolvimento motor e noções espaço-temporais. No termo do ano letivo o aluno tinha realizado progressos em todas as áreas disciplinares e não disciplinares, conseguia estabelecer uma conversa com colegas, professora titular de turma e professora da EE, na qual utilizava uma linguagem perceptível e na maioria dos casos, aplicava os termos corretos. Conseguia igualmente, ler algumas palavras, através do método das 28 palavras. Contava até ao número vinte mas não conseguia ligar o algarismo às quantidades. A nível

espácio-temporal sabia o trajeto até sua casa, por ser perto da escola, tinha a noção de dia e semana. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, revelava dificuldades no recorte de pequenas figuras ultrapassar obstáculos. Para iniciar e concluir as tarefas que lhe eram propostas tinha que ser constantemente incentivado pois desistia facilmente da atividade que estava a realizar.

Neste ano letivo o aluno teve AE, quatro vezes por semana com a duração total de quatro horas e trinta minutos, por parte de uma professora de EE. Esteve abrangido pelo Decreto – Lei n.º 319/91, tinha um Plano Educativo Individual e um Programa Educativo (PE), usufruindo das seguintes medidas, previstas no referido Decreto-Lei: i) Adaptações Curriculares; ii) Condições Especiais de Avaliação; iii) Ensino Especial. Estas medidas estiveram presentes no seu percurso escolar até ao 3.º ano de escolaridade.

O 2.º ano de escolaridade foi de continuidade, pois o aluno continuou a realizar aprendizagens nas áreas da socialização, leitura, escrita, cálculo, desenvolvimento motor e noções espaço-temporais, tendo AE com uma professora de EE duas vezes por semana com a duração total de quatro horas. No final do ano letivo o J. já estava envolvido com os restantes elementos da turma, com a professora titular de turma e professora da EE, conseguindo realizar progressos em todas as áreas disciplinares e não disciplinares, pois lia e escrevia frases e palavras simples, através do método das 28 palavras, sentindo alguma dificuldade na compreensão. Conseguia associar os números até à quantidade de vinte, calculava pequenas somas e diferenças, sabia a sua data de nascimento e recortava pequenas figuras com menos dificuldades. Apesar dos progressos descritos, a equipa educativa que acompanhou o aluno decidiu pela sua retenção, o que teve a anuência do Encarregado de Educação.

No ano letivo seguinte, frequentou novamente o 2.º ano de escolaridade tendo apoio educativo com um professor de EE dois dias por semana, com a duração de duas horas.

Esse ano serviu essencialmente para rever algumas das competências já adquiridas e para realizar novas aprendizagens em todas as áreas disciplinares e não disciplinares.

No ano letivo 2007/2008, o J. frequentou o 3.º ano de escolaridade e teve AE com um professor de EE três vezes por semana, com a duração seis horas na totalidade. Este foi o ano em que o aluno mais progrediu, ao nível de aprendizagens, em todas as áreas disciplinares e não disciplinares. Apesar de ainda apresentar alguma teimosia, em não realizar as atividades que lhe eram propostas, o aluno ao nível da comunicação e linguagem já conseguia relatar vivências do seu dia a dia com sequência lógica, apresentava um discurso fluido e lia textos simples com alguma facilidade, descodificando com a ajuda dos professores o que seu conteúdo. No que diz respeito ao cálculo, decompunha números até à centena e resolvia pequenas situações problemáticas que envolvessem a adição e a subtração. Ao nível da motricidade, conseguia transpor pequenos obstáculos e rasgar papel mas tinha dificuldade em cortá-lo seguindo uma linha. No que diz respeito às noções espaço-temporais discriminava ontem/hoje/amanhã, tendo algumas dificuldades na consulta de horários simples e em localizar objetos em relação a outros.

Este ano letivo foi de mudança, em termos legislativos no que diz respeito à EE. É publicado, como já foi referido, em 7 de janeiro, o Decreto - Lei n.º 3/2008, que vai provocar algumas mudanças educativas e a necessidade de uma avaliação do aluno. Para poder levar a cabo esta mudança, foi necessário constituir uma equipa pluridisciplinar, composta pela professora titular de turma, professora de EE, psicóloga do SPO e encarregado de educação, que avaliou o aluno através dos indicadores de funcionalidade obtidos por referência à CIF-CJ. Após avaliação conjunta, o aluno foi considerado elegível para a EE sendo elaborado um PEI, no qual estavam presentes as medidas que o

aluno passou a usufruir segundo o novo Decreto – Lei, mais concretamente nas alíneas do ponto dois do seu art.º16: a) APP); b)ACI); d) APA; f)TA

No ano letivo seguinte, o aluno frequentou o 4.º ano de escolaridade e teve APP, com a professora titular de turma e com uma professora da EE. Este último tinha lugar três vezes por semana, com a duração de seis horas na totalidade. O J. fez progressos significativos em todas as áreas disciplinares e não disciplinares, pois o seu relacionamento com os restantes elementos da sua turma melhorou significativamente, tal como a sua autonomia na realização das tarefas que lhe eram propostas. Ao nível da linguagem e comunicação, conseguia com alguma dificuldade recontar e compreender um texto, apresentava um discurso fluente, intervindo de forma espontânea para dar a sua opinião sobre temas que eram discutidos na sala de aula. Ao nível do cálculo identificava os números até às duas centenas, conseguindo resolver situações problemáticas simples nas quais estavam presentes as operações de adição e subtração. Relativamente às noções espaço-temporais e à motricidade conseguiu ultrapassar as dificuldades apresentadas no ano letivo interior.

O percurso escolar de J. no 1.º ciclo foi realizado em crescendo. Inicialmente houve uma adaptação ao novo meio escolar e aos intervenientes educativos. Depois existiu um período de descoberta, onde efetuou novas aprendizagens e por último o conhecimento pleno do meio escolar onde estava inserido, que fez com que realizasse excelentes progressos em todas as áreas. Este êxito teve como base um pensamento de escola inclusiva, que pautou a maioria das ações levadas a cabo pelos intervenientes no processo educativo do aluno. Destacando a sua família que teve um papel preponderante neste processo.

Pois como refere Rodriguez (1996, p.70) “*O meio escolar é rico em experiências, pode ter um papel primordial no desenvolvimento de competências a todos os níveis,*

*nomeadamente no que respeita à linguagem/comunicação, desenvolvimento pessoal, social e afetivo. Neste sentido a intervenção educativa e pedagógica é fundamental havendo um conhecimento das potencialidades e características de cada criança. (...) Assim a família tem que estar de mãos dadas com a escola, porque ela tem um conhecimento profundo das aptidões ou dificuldades do seu filho(a).”*

### **3.2 - Transição para o 2.º Ciclo**

Segundo Beirne-Smith et al. (2002), as crianças, jovens e adultos com deficiência mental em geral e T21 em particular, apresentam um conjunto de características de personalidade que podem influenciar o seu funcionamento psicossocial (visto como a interação entre as características psicológicas e sociais). Estes indivíduos não são todos iguais, muito pelo contrário, entre si encontram-se mais diferenças do que semelhanças.

Há crianças, jovens e adultos com T21 autoritários, humildes, agressivos, passivos, dinâmicos, submissos e pessimistas. De facto, a personalidade destes indivíduos varia do mesmo modo que a dos indivíduos sem T21 (Vinagreiro & Peixoto, 2000).

A transição do J. para o 2.º Ciclo, mais concretamente para o 5.º ano de escolaridade no ano letivo 2009/2010, tal como acontece com outros alunos, foi um pouco atribulada. Entrou para uma nova escola, com maior número alunos, novos professores, novas disciplinas. A sua reação inicial foi de recusa ao novo meio escolar, não queria assistir às aulas e ficava muito perturbado com o barulho existente nos intervalos.

Foi nesta mudança que fiquei a conhecer o J. que numa fase inicial recusou qualquer tipo de ajuda. Foi necessário, conjuntamente com os restantes docentes e família, arranjar estratégias para que o aluno fosse numa primeira fase integrado no seio do meio escolar. Para levar a cabo essa tarefa foi necessário estabelecer um acordo com o aluno. Como o

desporto predileto do aluno era o futebol, acordamos que teria direito a jogar futebol com o professor de EE, caso fosse às aulas e realizasse as tarefas que lhe eram propostas. A estratégia resultou e o J. passou a frequentar as disciplinas e a ter APP com o professor de EE, quatro vezes por semana com um total de quatro horas. Nesse apoio deu-se privilégio às questões funcionais com que o aluno era confrontado no seu dia a dia escolar. Aprendeu a localização das salas de aula, da cantina, da biblioteca e do bar escolar e como utilizar estes serviços. No entanto, o aluno por vezes recusava-se a realizar determinadas tarefas escondendo-se após os intervalos, sendo necessário procurá-lo no recinto escolar. Quando confrontado com a situação afirmava que não gostava de escutar barulho.

No final do 1.º período, o J. conhecia perfeitamente o espaço escolar e interagiu com os restantes colegas da turma, dirigia-se e utilizava todos os serviços existentes. Recusava contudo realizar determinadas tarefas que não eram do seu agrado. Na reunião de avaliação do período já indicado, a maioria dos professores manifestou a sua preocupação relativamente às aprendizagens efetuadas pelo aluno. Não só pela sua recusa em realizar determinadas tarefas mas também pelo facto de não conseguir efetuar aprendizagens à maioria das disciplinas, apesar das adaptações curriculares efetuadas. A maioria dos docentes foi da opinião que o seu PEI devia ser objeto de uma reavaliação no início do 2.º período.

No início do período constituiu-se uma equipa pluridisciplinar para a reavaliação do seu PEI, composta pela diretora de turma, professor de EE, psicóloga do SPO e encarregado de educação do aluno. O seu perfil de funcionalidade foi revisto por referência a CIF-CJ, o qual forneceu alguns dados novos sobre o aluno, mostrando-se decisivo para obter um melhor conhecimento do J. de modo a facultar uma oportuna resposta às suas dificuldades e incapacidades. Analisada a avaliação efetuada, a equipa pluridisciplinar decidiu alterar algumas das medidas previstas no seu PEI. Assim sendo,

no referido documento ficaram patentes as seguintes medidas educativas previstas no Decreto – Lei n.º 3/2008, designadamente nas alíneas do ponto dois do seu art.º16: a)APP; d) APA; e) CEI e f) TA. O documento foi aprovado em Conselho Pedagógico.

Com a nova medida introduzida, tal como previsto no já referido Decreto - Lei, mais concretamente no art.º 21, ponto três, o qual indica que “ *O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar*”. Desse modo foi elaborado um CEI que foi ao encontro dos interesses e das necessidades educativas do aluno e no qual estiveram envolvidos todos os docentes com quem o aluno contactava, tendo a família dado igualmente o seu contributo.

Com refere Sampedro *et al.* (1997) “(...) *a melhor prática educativa é o desenvolvimento social e afetivo que deverá ser conseguido no meio normal tanto familiar, como social e escolar.*” (p. 247). Sendo assim, o meio académico não deve estar só virado para os conteúdos da matemática, escrita e leitura, mas sim prepará-los para a vida diária. Então, o currículo deve ser estruturado de forma a ser funcional passando por etapas como aspetos relacionados com lazer, vida doméstica e comunitária, ou seja, criar um programa individualizado que vá de encontro com o contexto ecológico do indivíduo (Santos & Morato, 2002). De acordo com Rodrigues (2001), esta conceção de currículo parte da ideia que os alunos com NEE, especialmente os que apresentam níveis adaptativos mais baixos, têm direito a desenvolver atividades que lhes promovam uma vida mais autónoma e com mais qualidade, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Do CEI do J. constavam as seguintes disciplinas: Matemática Funcional, Português Funcional, Introdução à informática, Atividade no Pavilhão Desportivo, Educação Visual

e Tecnológica, Educação Física, Educação Musical, Estudo da Natureza, Formação Cívica, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Higiene e Segurança Diária. Para que existisse uma dinâmica assertiva na aplicação do CEI, o professor de EE era o elo de ligação entre todos os intervenientes educativos, desde professores a funcionários da escola e encarregado de educação. O aluno passava a maior parte do tempo letivo na turma, tinha APP fora da sala de aulas com o professor de EE, onde trabalhava igualmente aprendizagens de cariz funcional. Para alguns professores, esta situação era nova, tendo que adaptar aulas e materiais para ir ao encontro dos interesses do aluno.

Apesar de demonstrar alguma teimosia, o J. gostava de se sentir membro de um grupo/turma e com a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica por parte dos professores, efetuava todas as atividades levadas a cabo na sala de aula que lhe eram destinadas e que tinham um cariz funcional tendo em conta os conteúdos lecionados para o resto da turma. Neste sentido Nielsen (1999) refere que *“os educadores devem pautar todas as suas estratégias de intervenção por princípios que se prendam com o desenvolvimento e com o enfatizar de competências funcionais a nível da vivência quotidiana.”* (p. 125).

Com esta mudança, o aluno esteve verdadeiramente inserido num grupo/turma realizando atividades de cariz funcional através da intervenção de todos os professores, inclusive do professor de EE, que o apoiava dentro e fora da sala de aula.

No final do ano letivo, o J. ainda apresentava algumas dificuldades em interagir com outros alunos em situações de alguma agitação. A nível de aprendizagens demorou um pouco a entender o porquê das aprendizagens que estava a efetuar, algo que lhe foi explicado pela família e professores.

Neste aspeto como professor de EE, tive um papel fundamental, pois consegui ganhar a confiança do aluno e estabelecer com ele uma relação empática, onde me

transmitia as suas vivências e por vezes as suas frustrações diárias. Afirmou sempre que gostava da escola mas que algumas atividades não eram do seu agrado, principalmente aquelas que exigiam esforço mental. Nestas situações, explicava ao aluno que era algo necessário para o seu futuro saber lidar com dinheiro, analisar horários, percorrer uma cidade e saber interpretar todas as indicações que via e saber o que fazer diariamente para ter uma vida saudável e quais as atividades que tinha que realizar em casa.

Considero que, apesar das dificuldades de adaptação, a transição para o novo meio escolar estava concluída, pois observava-se no aluno o gosto por pertencer a um novo meio, no qual tinha tarefas diárias que tinha que cumprir de forma autónoma e que lhe transmitiam um caráter de confiança que até à data não lhe tinha sido inculcado. Finalmente, o J. era um aluno na sua plenitude apesar da sua “diferença”.

No ano letivo seguinte, 2010/2011, o J. frequentou o 6.º ano de escolaridade. No início do ano o seu CEI foi revisto, pois a avaliação feita no ano letivo anterior indicava que o aluno tinha alcançado a maioria dos objetivos estabelecidos a todas as disciplinas, as quais se mantiveram as mesmas, com outros objetivos estabelecidos. Integrou a mesma turma e teve o mesmo grupo de professores a acompanhá-lo. No início do ano letivo, o J. mostrou-se mais adaptado ao meio escolar, fazia as atividades diárias de forma autónoma e não era necessário estabelecer acordos com o aluno para realizar as atividades, apesar de necessitar sempre de um reforço extra para as iniciar e para as concluir.

Ao longo do ano mostrou um grande interesse pelas novas tecnologias, transcrevia textos para o computador e sabia pesquisar na internet assuntos do seu interesse pessoal, principalmente músicas e jogadas de um determinado jogo de futebol. No meio do 2.º período, começou a reagir de forma natural a todo o barulho que o rodeava, principalmente nos intervalos.

Tal como no ano letivo anterior, atingiu os objetivos pretendidos à maioria das disciplinas e foi avaliado desde o início do 2.º período do 5.º ano até ao final do 6.º ano ao abrigo do Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro, mais concretamente do estabelecido no seu segundo ponto. Tendo uma nota quantitativa, de zero a cinco nas áreas Curriculares Disciplinares (Educação Visual Tecnológica, Educação Física e Educação Musical) e uma nota qualitativa, Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bastante, nas áreas Curriculares não Disciplinares (Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado) e áreas Curriculares que não Integram a Estrutura Curricular Comum (Matemática Funcional, Português Funcional, Introdução à informática, Estudo da Natureza, Atividade no Pavilhão Desportivo, Higiene e Segurança Diária). A nota dada a cada disciplina das diferentes áreas era acompanhada de uma apreciação descritiva, na qual constava os progressos efetuados e as dificuldades sentidas pelo aluno.

Durante estes dois anos letivos o aluno esteve inserido numa turma de vinte alunos, medida que foi estabelecida em conselho de turma e que estava assinalada no seu PEI.

### **3.3 - 3.º Ciclo e Secundário**

Nos anos letivos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014, o J. frequentou respetivamente o sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade. Esteve sempre inserido na mesma turma, com um número reduzido de alunos, mais concretamente vinte alunos, tal como nos dois anos letivos anteriores, esta medida educativa esteve assinalada no seu PEI. Durante estes três anos teve sempre o mesmo diretor de turma.

Como aconteceu em todas as transições de ciclo, no primeiro ano do 3.º ciclo, 2011/2012, o J. mostrou alguma resistência para iniciar as novas aprendizagens. Contudo,

a meio do 1.º período essa dificuldade estava ultrapassada, pois na reunião do conselho de turma todos os docentes foram informados, pelo diretor de turma e pelo professor de EE das dificuldades e das potencialidades ao nível de aprendizagem que o aluno possuía. Ficou decidido que o seu CEI teria que ser obrigatoriamente de cariz funcional, não deixando de participar e de estar incluído no grupo/turma ao qual pertencia. Neste primeira reunião foi decidido quais as disciplinas que fariam parte do CEI, que foram as seguintes: Educação Física, Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Moral e Religiosa, Formação Cívica, Ciências Naturais/Físicas, Português Funcional, Matemática Funcional, Inglês Iniciação, Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação para a Funcionalidade. Nesta reunião ficou também decidido que o professor de EE seria o elo de ligação entre todos os intervenientes educativos.

Este primeiro ano no 3.º ciclo correu da melhor forma, participando o aluno em todas as atividades levadas a cabo no grupo/turma, beneficiando de APP com o professor de EE dentro e fora da sala de aula. No final do ano e no termo de cada período, o aluno foi avaliado a todas as disciplinas com uma nota quantitativa ou qualitativa, tal como no 2º ciclo, conforme a indicação presente no Despacho Normativo anteriormente referido, nota essa acompanhada por uma apreciação descritiva.

No ano letivo seguinte, o grupo docente praticamente não foi alterado, continuando o aluno a ter APP com o professor de EE, sendo o seu CEI revisto dado que foram introduzidas novas disciplinas e novos objetivos. No seu CEI constavam as seguintes disciplinas: Educação Física, Educação Tecnológica, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Moral e Religiosa, Formação Cívica, Ciências Naturais/Físicas, Português Funcional, Matemática Funcional, Inglês Iniciação, Formação Pessoal e Social.

Ainda neste ano foi introduzida no seu PEI, a medida educativa prevista no art.º 14 do Decreto-Lei n.º 3/2008, mais concretamente o PIT, que no seu primeiro ponto refere que *“Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”*. Acrescenta ainda, no seu segundo ponto que *“A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.”* Como o J. tinha quinze anos e estava a três anos da idade limite da escolaridade obrigatória, foi feito um protocolo com a CERCIGUI para que o aluno pudesse colocar em prática o seu PIT no Horto Municipal, um serviço municipal com que a instituição tinha protocolos de formação.

Como a família é parte integrante no processo educativo, o encarregado de educação visitou o local, acompanhado pelo professor de EE e pelo responsável da CERCIGUI para este projeto, no qual conheceu o monitor do aluno no espaço e concordou que o seu educando realizasse a atividade programada. Ficou previsto que o J. desenvolveria a sua atividade no horto municipal, uma vez por semana durante três horas. No primeiro contacto com a na nova atividade foi acompanhado pelo professor de EE. Após esta intervenção, o aluno começou a desenvolver a atividade forma autónoma. Após várias semanas de atividade o J. transmitiu-me, como já tinha feito com a família, que não queria realizar as tarefas estabelecidas. Com base na informação prestada pelo aluno e após reunião com o encarregado de educação chegamos à conclusão que o local não era

o mais apropriado para desenvolver a atividade, já que a pessoa que o monitorizava não estava preparada para o fazer. Os factos ocorridos foram transmitidos a CERCIGUI, que imediatamente cessou o protocolo com aquele espaço e transmitiu o ocorrido aos superiores hierárquicos das pessoas que desempenhavam funções no local. Como esta tarefa não foi concluída, o J. passou a levar a cabo o seu PIT na biblioteca escolar, o qual obrigou a uma reformulação do documento.

Com a publicação do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro e com o que estava descrito no artº 8, mais concretamente no seu décimo ponto, o aluno, no final de cada período, passou a ter uma avaliação qualitativa a todas as disciplinas, acompanhada de uma apreciação descritiva.

No início do 9.º ano, o aluno mostrou-se adaptado à realidade escolar, expressava mais as suas emoções com algum sentido de humor e descrevia de forma muito explícita como tinha passado o seu fim de semana. Por outro lado, a relação com todos os intervenientes educativos foi-se estreitando, facto que melhorou os seus índices de confiança nas tarefas que realizava. Do seu CEI faziam parte as seguintes disciplinas: Educação Física, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Moral e Religiosa, Formação Cívica, Ciências Naturais, Português Funcional, Matemática Funcional, Geografia de Portugal, Formação Pessoal e Social. Neste ano letivo levou a cabo o seu PIT na biblioteca escolar, com a duração de duas tardes por semana num total de três horas, onde era orientado pela responsável da biblioteca. Mais uma vez, o J. conseguiu atingir os objetivos descritos no seu CEI e fazer aprendizagens significativas em todas as disciplinas, sendo avaliado segundo os parâmetros delineados no ano letivo anterior.

No ano letivo 2014/2015, o aluno começou a frequentar o ensino secundário no mesmo estabelecimento de ensino. Face às medidas educativas que constavam do seu

PEI, o seu percurso escolar neste nível de ensino era estatuído pela Portaria n.º 275-A/2012, que surge na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos e a qual pretendia regular o ensino dos alunos com CEI, a partir dos 15 anos, para os quais, através do Decreto - Lei n.º3/2008, estivesse previsto a elaboração de um PIT.

Este documento normativo previa o recurso a parcerias com o CRI da área da escola e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e reforçava a dimensão funcional que deve caracterizar estes currículos. Apresentando uma matriz curricular com as seguintes componentes: Comunicação (3h), Matemática (2h), Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral (12h), Desporto e Saúde (2h), Organização do Mundo Laboral (4h) e Cidadania (2h).

A carga horária semanal compreendia 25 horas, sendo as duas primeiras componentes curriculares da responsabilidade da escola e as restantes da instituição que, para o efeito, devia recorrer a monitores, técnicos e mediadores.

Relativamente a esta Portaria, Rodrigues (2015) afirma que foi uma medida absolutamente prejudicial e que no seu conteúdo enunciava que os alunos com NEE não tinham de cumprir os 12 anos de escolaridade obrigatória, que os discentes com deficiências deixavam praticamente de ter uma perspetiva educacional escolar. Isto porque passavam só a ter cinco horas semanais na escola, ficando na dependência das instituições. Segundo o autor, esta foi um má lei e que apesar não ter sido revogada, é uma lei envergonhada que ninguém quer falar muito dela.

Esta Portaria na realidade veio criar alguma instabilidade nas escolas. Por um lado os alunos não entendiam o facto de terem sido retirados das turmas de forma abrupta, por outro lado os encarregados de educação não entendiam o facto de os seus educandos poderem apenas permanecer na escola 5 horas semanais.

Mais uma vez foram as escolas que tiveram que dar uma resposta a esta situação para as quais tiveram que se preparar rapidamente. Foram obrigadas a fazer o papel do CRI e das IPSS que constavam da Portaria. As instituições referiram que nunca foram contactadas por parte do Ministério da Educação para estabelecer qualquer tipo de parcerias com as escolas, nem sequer estavam informadas qual o tipo de ações que tinha que levar a cabo.

Relativamente ao J., foi integrado numa turma do 10.º ano e do seu CEI constavam as seguintes disciplinas: Educação Física, Português, Matemática para a Vida, TIC, Experiências laborais (Atividade na Biblioteca), Participação Cívica e Educação Moral e Religiosa. Destas disciplinas, algumas o aluno tinha no contexto da turma, outras eram lecionadas e orientadas pelo professor de EE. Passado o início do ano letivo, que foi de alguma indefinição, o J. adaptou-se bem ao novo sistema conquistando mais uma etapa do seu percurso escolar. Neste ano letivo e através do protocolo estabelecido com o CRI da CERCIGUI o aluno levou a cabo o seu PIT na secção de serigrafia e estamperia da instituição. A avaliação do aluno nesta atividade não foi claramente positiva, pois ao longo do ano letivo mostrou alguma passividade para concretizar as atividades laborais naquele espaço.

No final do ano, ao realizar-se a avaliação, constatou-se que o aluno mostrava algum desagrado pelas tarefas desempenhadas. Nesta data o aluno já tinha 18 anos, e apesar da intervenção da psicóloga do SPO e do professor de EE e da família, o aluno ainda não tinha bem definido qual era a sua vertente vocacional. Por esse facto decidiu-se que o aluno devia permanecer mais um ano na escola.

No início do ano letivo 2015/2016 realizou-se uma reunião onde estiveram presentes o aluno, encarregado de educação, professor de EE, psicóloga do SPO e o Diretor do agrupamento. Nesta reunião foi dada a conhecer ao encarregado de educação

a Portaria 201-C, de 10 de julho e as alterações que iriam ser produzidas no CEI do aluno. Todos os intervenientes concordaram que seria importantíssimo dar seguimento ao processo de TVPE que já tinha sido iniciado quando o aluno realizou o seu primeiro PIT. O aluno deu a sua opinião e disse claramente que gostaria de ser mecânico, que ia ao encontro do seu gosto por automóveis. Neste caso concreto, o professor de EE, em representação da escola, serviu de mediador entrando em contacto com uma oficina de reparações de automóveis, sugerida pelo encarregado de educação.

Foi realizado um protocolo de colaboração entre a escola e a empresa, de forma que o aluno tivesse a possibilidade de executar o seu PIT nas suas instalações. Por parte da gerência da empresa existiu uma grande abertura para a concretização deste protocolo, realçando a motivação dos responsáveis para fazer parte deste processo.

Este protocolo de colaboração foi ao encontro da Portaria 201-C, de 10 de julho, que refere no seu preâmbulo que *“Para que seja garantido o direito universal ao apoio na transição eficaz para a vida ativa, quando adultos, as escolas devem ajudar os alunos com NEE de carácter permanente a tornarem –se economicamente ativos e contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades necessárias.(...) Neste sentido, o currículo dos alunos com NEE que frequentam a escolaridade com CEI deve, nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para, depois de saírem da escola, serem membros independentes e ativos das respetivas comunidades. Tendo em conta a especificidade das atividades a promover com os alunos com PIT, será desenvolvido progressivamente um programa de formação para os docentes com perfil adequado ao trabalho a desenvolver no âmbito da presente portaria.”*

Como o refere Santos (2015) para a elaboração do CEI, recomenda-se uma matriz curricular constituída por disciplinas de formação académica e atividades de promoção

da capacitação, podendo ser inseridas outras componentes e objetivos, devidamente fundamentados, de acordo com as necessidades específicas do aluno. O CEI é completado por um PIT orientado pelos princípios da universalidade do direito à educação, da inclusão, da individualização, da funcionalidade. Assim, o PIT baseia-se em atividades delineadas para cada aluno, que promovam a TVPE. As atividades podem incluir treino laboral em local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade mas também, o encaminhamento para instituições de solidariedade, em função dos interesses e das capacidades dos alunos.

Face ao disposto na nova lei, fizeram parte do CEI do J. as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Língua Estrangeira – Inglês, Educação Física, Educação Moral e Religiosa (Oferta de Escola), Vida em Casa, Vida na Comunidade, Participação nas Atividades Escolares, Saúde e Segurança, Atividades de defesa de direitos. As disciplinas Português, Matemática, Língua Estrangeira – Inglês foram lecionadas por docentes dos respetivos grupos de recrutamento com perfil adequado ao trabalho a desenvolver com o aluno. Na disciplina de Educação Física o aluno realizava as atividades no grupo/turma onde estava inserido, as restantes disciplinas eram lecionadas pelos professores de EE. Do CEI do aluno fazia parte o PIT desenvolvido, como já foi referido, numa oficina de reparações de automóveis. Neste espaço, o aluno era orientado nas suas tarefas por um monitor pertencente à empresa, com a supervisão do professor de EE, que se deslocava com frequência às suas instalações. O aluno realizava esta atividade duas vezes por semana, com a duração total de seis horas.

A sua conduta face a esta experiência laboral, surpreendeu todos os intervenientes educativos. O aluno demonstrou gosto pela atividade, aplicando-se de forma determinada em todas as ocasiões, cumprindo com todas as tarefas laborais que lhe foram propostas. Na avaliação final de cada período era atribuída uma nota qualitativa a todas as

disciplinas. Na atividade desenvolvida no PIT, a nota que lhe foi atribuída, pelo professor de EE e pelo seu monitor no espaço laboral, foi a nota de Muito Bom. Nas restantes disciplinas, o J. atingiu em todas elas um nível positivo. No final do ano escolar todos os intervenientes educativos eram da opinião que o J. tinha desenvolvido um gosto efetivo pela atividade.

O aluno tinha agora 19 anos, tinha estado integrado num grupo/turma do 11.º ano e pela lei estava fora da escolaridade obrigatória. No entanto e face ao seu desempenho, francamente positivo, todos os intervenientes educativos, mostraram-se convictos que seria benéfico para o aluno permanecer mais um ano na escola, principalmente para consolidar o que tinha alcançado no seu PIT e ter a escola como escudo protetor para concretizar uma verdadeira TVPE.

A situação foi exposta pela Direção do agrupamento à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGeSTE) mais concretamente à Direção de Serviços da Região Norte (DSRN), e a resposta obtida foi no sentido de permitir ao aluno a frequência de mais um ano letivo.

### **3.4 - Transição para a Vida Pós – Escolar**

Segundo o *International Labour Office* (1998) citado por Ferreira (2008, p. 23) a transição é “*um processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel que é fulcral para a integração na sociedade*”.

A educação assente na transição realça o desenvolvimento de competências para a vida prática, assegurando assim uma participação na comunidade, que vai ao encontro dos objetivos estipulados para cada aluno. Deste modo, para Halpern (1994) citado por Ferreira (2008, p. 24) “*a transição refere-se a uma troca de papéis, desde um*

*comportamento do aluno até ao assumir de papéis de adulto na comunidade. O processo de transição implica a participação e coordenação dos programas da escola, dos serviços de adultos e dos apoios naturais da comunidade. (...) os alunos deviam ser incentivados para desenvolver, ao máximo, as suas capacidades, assumindo um máximo de responsabilidade nesta planificação”.*

Foi a pensar nesta efetiva transição, nesta troca de papéis e o assumir o máximo de responsabilidades por parte do aluno que foi elaborado o CEI (Anexo II) do presente ano letivo no qual participaram todos os intervenientes no seu processo educativo, onde a família teve um papel importante. Como assinala Ferreira (2008), nesta fase é relevante ouvir a família e o jovem pretende quanto ao futuro, para que os profissionais conheçam melhor os seus gostos, interesses e aspirações futuras do jovem/família e realizem planos de transição que vão ao encontro desses mesmos princípios.

Estes princípios estão presentes no seu CEI e PIT (Anexo III), que se realiza na mesma empresa do ano letivo transato, com a qual foi feito novo protocolo de colaboração (Anexo IV), com a finalidade de dar continuidade ao trabalho iniciado e reforçar a autonomia do jovem no seu dia a dia. As disciplinas expostas no seu CEI são as seguintes: Português, Matemática, Educação Física, Educação Moral e Religiosa (Oferta de Escola), Atividades de Defesa de Direitos, Participação nas Atividades Escolares. A sua carga horária na execução do seu PIT foi reforçada, sendo agora de doze horas semanais divididas por quatro dias. O aluno desloca-se sozinho para o local de trabalho e está perfeitamente integrado na dinâmica da empresa. Nos períodos letivos obteve níveis positivos a todas disciplinas, realçando-se a nota, agora quantitativa, por força do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, que obteve no PIT, dezassete valores, numa escala de zero a vinte.

Perante este cenário, o proprietário da empresa, comunicou à escola e à família, através do professor de EE que está interessado em proporcionar ao J. um estágio

profissional através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). O estágio é destinado a pessoas com deficiência e tem a duração de 12 meses não prorrogáveis, variando a sua remuneração conforme o nível de habilitações do estagiário. Pode ser levado a cabo em entidades de natureza jurídica privada, com ou sem fins lucrativos, sendo que a comparticipação da bolsa de estágio varia entre os 80% e os 95%, consoante o tipo de empresa e a sua dimensão. (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2014).

## **Capítulo III - Viver com Trissomia 21**

### **1- Características Específicas das Crianças/Jovens e do Aluno/Caso com T21**

#### **1.1-Do “Mongolismo” à T21**

De acordo com Palha (2005) o mongolismo, mais tarde conhecido por SD, foi descrito, pela primeira pelo médico inglês John Langdon Down, em Londres, 1866, tendo em conta algumas características observadas em crianças internadas num asilo em Inglaterra. Na segunda metade do séc. XX, J. Lejeune e colaboradores, em Paris, 1959, descobrem que o mongolismo resulta da presença de 1 cromossoma 21 supranumerário, 3 cromossomas em vez dos 2 habituais, pelo que esta doença genética passou a designar-se, corretamente, por T21 (literalmente: 3 cromossomas 21).

De realçar que a investigação efetuada por J. Lejeune veio afastar a comunidade científica e a sociedade em geral do termo “mongolismo” que até então tinha uma conotação pejorativa, pois era utilizado para enfatizar o défice das potencialidades dos portadores da alteração genética T21.

Esta anomalia cromossomática acarreta um atraso no desenvolvimento físico e intelectual, podendo surgir em qualquer família, em pais de qualquer faixa etária, raça, nacionalidade, religião ou estrato social, tanto no primeiro filho como nos seguintes (Lapa *et al.*, 2002).

As características inerentes ao desenvolvimento mental e físico da pessoa com T21 são determinadas por fatores genéticos, havendo a acrescentar os fatores socioculturais e educativos que envolvem cada indivíduo de forma única e singular. (Flórez & Troncoso, 1992).

A história mostra que, à medida que o conhecimento acerca desta síndrome se vai aprofundando, vão-se abandonando ideias que visionavam a criança com T21 como “idiota” ou “imbecil”, portadora de estigmas e a quem se exigia manter separada da sociedade. Surge então uma nova visão desta problemática que prova que uma intervenção e educação adequadas poderão contribuir para tornar estas crianças autónomas e elementos sociais ativos. (Rodriguez, 1996)

As várias definições de T21 tendem a ser muito semelhantes. Morato (1995) define-a como “(...) *uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas.*” (p.23). Ainda segundo Morato (*Ibidem*) esta alteração resulta de um processo irregular da divisão celular, cuja explicação poderá ser genética, circunstancial ou de predisposição hereditária. Em suma, a T21 é provavelmente a anomalia cromossómica mais conhecida, que é diagnosticada à nascença dados os seus atributos fenótipos.

Segundo Beirne-Smith *et al.* (2002) a T21 é a designação científica que identifica a causa mais comum de deficiência mental de origem genética (representa entre 5 a 6% dos casos). O mesmos autores referem que a deficiência mental é uma condição complexa que afeta a funcionalidade em todos os ambientes.

Para Hallahan e Kauffman, (2003) nos últimos anos, tem-se verificado que um maior número de crianças, jovens e adultos com T21, apesar de possuírem uma deficiência moderada e uma grande variedade no seu grau de atraso mental conseguiram alcançar níveis de QI medianos, comparativamente ao sucedido anteriormente, justificado pela implementação de programas intensivos de EE.

## 1.2-Etiologia e Tipos de T21

A T21 é uma condição genética provocada por um erro na divisão celular (não disjunção). Segundo Sampedro *et al.* (1997), embora a causa seja desconhecida sabe-se que este erro acontece no momento da concepção e que não está relacionado com nada que a mãe tenha feito durante a gravidez. Sendo que 4% dos casos são devidos a fatores hereditários e que outro fator etiológico é a idade da mãe, já que o nascimento de uma criança com T21 é mais frequente a partir dos 35 anos, atingindo 50% em mães cuja idade é superior a 40 anos.

De acordo com Beirne-Smith *et al.* (2002), o risco de incidência de T21 está relacionado com o aumento da idade da mãe (aproximadamente 1 caso em cada 30, após os 45 anos) ou do pai (20-25% dos casos, após os 45 anos), deve ser entendido como uma correlação e não como a causa.

Refere ainda, que muitos pais, particularmente os mais velhos, têm demonstrado uma cautelosa prevenção nas diversas etapas da gravidez e, em casos suspeitos ou se a mulher tiver mais de 35 anos de idade, têm mesmo de se submeter à realização de exames pré-natais (usualmente a amniocentese) como meio de diagnóstico do síndrome e considerar a hipótese de interrupção da gravidez. Por esta razão, atualmente tem-se apurado que a grande maioria de nascimentos de crianças com T21, advém de gravidezes em casais mais jovens.

Na T21 existem três tipos principais de anomalias cromossômicas, denominadas de **Trissomia 21 Homogénea, Translocação e Mosaicismo:**

A **Trissomia 21 Homogénea** é a mais frequente (cerca de 95%), sendo explicada pela presença de um cromossoma extra no par 21, em todas as células, devido à ocorrência

da não disjunção dos cromossomas na divisão celular (meiose). A pessoa possui 47 cromossomas em todas as células. (Morato, 1995).

Segundo Fried (1980, cit. por Morato,1995), existe um conjunto de oito sinais invariáveis e indispensáveis que permitem a identificação clínica desta modalidade, imediatamente a seguir ao nascimento: **i)** abundância de pele no pescoço; **ii)** cantos da boca virados para baixo; **iii)** hipotonia generalizada; **iv)** face chata; **v)** orelhas displásticas; **vi)** epicanto da prega dos olhos; **vii)** intervalo entre o primeiro e o segundo dedo; **viii)** proeminência da língua.



**Figura 1:** Trissomia 21 Homogênea<sup>1</sup>

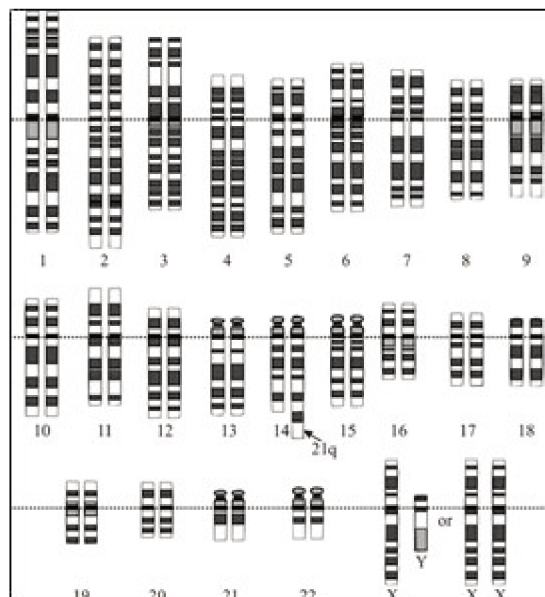
A **Translocação** não é muito frequente, surgindo na ordem dos 4%. A translocação pode acontecer no momento da formação do espermatozoide ou do óvulo, ou ainda no momento em que ocorre a divisão celular. Todas as células serão portadoras de trissomia, contendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma de

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://etecpj2d.blogspot.com/2009/04/sindrome-de-down.html>

translocação. Esta é explicada pela presença de uma parte de um dos cromossomas do par 21, trocada com outra parte de outro cromossoma de outro par de cromossomas como do par 13, 14 (Síndrome de Patau), 15, 18 (Síndrome de Edwards), 22, sendo o 14 o mais frequente (Morato, 1995).

Em cerca de um terço dos casos de T21 por translocação, um dos pais, embora física e mentalmente sem problemas, pode ser portador genético do cromossoma de translocação. Contrariamente à T21 livre, que resulta de um erro casual na divisão celular, a translocação pode indicar que um dos pais comporta material cromossómico organizado de modo raro (Lapa et al., 2002).



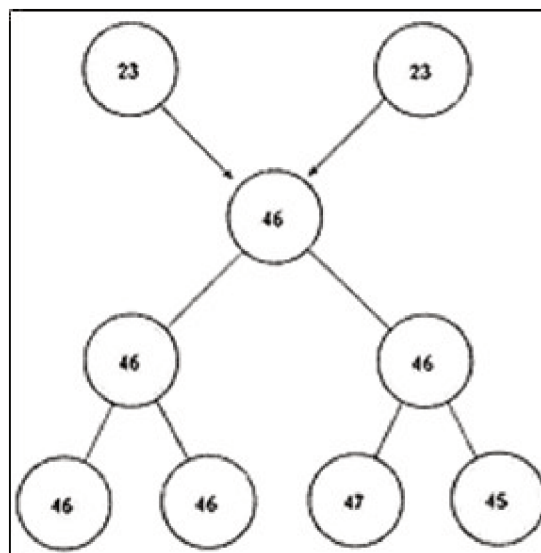
**Figura 2:** Translocação<sup>2</sup>

O **Mosaicismo** é a forma de trissomia mais rara (aparece em 1 a 2% dos casos) e é caracterizada pela presença de parte extra do cromossoma 21 apenas em alguma proporção de células (Selikowits, 1990, citado por Morato, 1994), isto é, algumas células

<sup>2</sup> Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome\\_de\\_Down](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down)

contêm 46 cromossomas enquanto outras possuem 47. O resultado final será uma proporção entre células normais e células trissômicas. Assim verifica-se que quanto menor é o numero de células trissômicas, menor é o envolvimento fenótipo (Stay-Gundersen, 2001).

Este grupo de T21 produz um desenvolvimento mental mais favorável que as restantes, já que quanto mais tarde ocorrer a não disjunção, e dependendo da localização das células danificadas, menor é a gravidade de patologia cerebral e por isso menos acentuadas são as insuficiências apresentadas após o nascimento (Escribá, 2002; Stay-Gundersen, 2001; Vinagreiro & Peixoto, 2000)



**Figura 3:** Mosaicismo<sup>3</sup>

### 1.3- Características Físicas e Problemas de Saúde

A T21 está associada a algumas características físicas, bem como de aparência facial. Assim, para Sampedro, *et al.* (1997) “a aparência física destas crianças apresenta

---

<sup>3</sup>Fonte: [http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=126:mosaicismo&catid=76:conceptos-biologicos&Itemid=2042](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=126:mosaicismo&catid=76:conceptos-biologicos&Itemid=2042)

*características muito particulares e específicas que, embora não sendo os indivíduos afetados todos iguais, lhes dá um aspeto muito semelhante”* (p. 227). Contudo, estas semelhanças passam por um conjunto de particularidades que abrangem todas estas crianças. As crianças/jovens com T21 em consequência da alteração genética que possuem, apresentam determinadas características a nível físico que Vinagreiro e Peixoto (2000) descrevem da seguinte forma:

**Crânio e Cara:** A braquicefalia e a atenuação de saliência occipital parecem comuns ao trissômico 21; também é típico o aplanamento da cara.

**Lábios, Boca, Língua, Dentes:** No início de vida os lábios são iguais aos das outras crianças. Com o evoluir do crescimento e relacionando-se com a tendência de manter a boca aberta, os lábios têm tendência a ficar ressequidos produzindo muitos cortes e descamações.

Há especialistas que referem o céu da boca arqueado, profundo e estreito; com a idade adulta, o trissômico 21 não apresenta estas características bucais. Nos primeiros tempos, a língua fica coberta com papilas grossas e por volta dos cinco anos apresenta sulcos profundos. Em muitos casos, a língua é demasiado grande, o que explica a necessidade de manterem a boca aberta. Os dentes aparecem tardios e são pequenos. São irregulares e geralmente estão mal alinhados e são fracos; acabam por serem extraídos muito cedo.

**Olhos, Nariz e Orelhas:** Sinal frequente é a obliquidade das fendas palpebrais, ou seja, cantos externos situados em cima da linha horizontal que une um dos cantos externos. O epicanto é uma prega de pele que cobre o canto interno e ultrapassa os bordos de ambas as pálpebras, para perder-se no ângulo nasomalar e na parte alta e interna da pálpebra superior. Esta característica verifica-se em cerca de 60-80% dos trissômicos 21 e desaparece por volta dos 12 anos.

A forma do nariz é variável. É frequente o afundamento da raiz nasal. O nariz é um pouco arrebitado e os orifícios nasais dirigidos ligeiramente para cima. As anomalias morfológicas das orelhas são praticamente constantes e de modo variado: são geralmente pequenas, de forma arredondada e com rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso.

**Pescoço, Tronco, Abdómen e Estatura:** O pescoço é geralmente curto e largo. O abdómen é volumoso pela flacidez e hipotonia dos músculos parietais. O seu comprimento é habitualmente menor que a média, sendo o seu crescimento, até à vida adulta, lento mas constante (a altura do adulto está perto da média normal). Regularmente, nascem com peso abaixo da média, podendo, contudo, adquiri-lo rapidamente.

**Genitais:** Alguns rapazes têm testículos pequenos, escroto ou pénis hipoplásico e horizontalidade do pêlo púbico. Na rapariga, os lábios maiores podem ser de tamanho exagerado e às vezes os menores são também aumentados entre os 10-12 anos.

**Os Dedos da Mão:** São, em geral, curtos e largos, com um aspeto rechonchudo. O dedo mais afetado é o quinto, normalmente pequeno.

**Pele e Cabelo:** A pele, relaxada e rosada nos primeiros anos de vida, engrossa-se e perde a elasticidade à medida que vai crescendo. O cabelo é fino e pouco abundante.

Outra característica muito comum na T21 é a hipotonia muscular, que de acordo com Cuilleret (2003) é considerada a principal causa do anormal desenvolvimento psicomotor das crianças com T21, revelando-se seletiva pois não afeta os grupos musculares de uma forma homogénea, sendo por isso a localização precoce dos músculos visados fulcral para a prevenção e reeducação.

Segundo Fonseca (2008), *“a motricidade ocupa um lugar especial desde o nascimento, e mesmo ao longo do desenvolvimento intrauterino, é uma das mais ricas*

*formas de interação com o envolvimento externo. A criança exprime pela motricidade as suas necessidades neurovegetativas de bem-estar ou de mal-estar” (p. 15).*

Relativamente aos problemas de saúde, é de assinalar que a T21 habitualmente sustenta complicações médicas que acabam por intrometer-se no desenvolvimento global da criança ou jovem, tal como na vida dos adultos. De acordo com Palha *et al.* (1991), um portador de T21 pode apresentar muitos e variados problemas entre os quais:

**Problemas cardiológicos** - os mais frequentes são as cardiopatias congénitas, a endocardite bacteriana e a hipertensão pulmonar;

**Problemas otorrinolaringológicos** - infeções, tais como: adenoidites, sinusites, rinites, etc...) e a hipoacusia, que podem derivar da transmissão, neuro sensorial ou mista e que, por norma são provocados por otite serosa, que quando não tratada inicialmente, poderão influenciar a linguagem e a comunicação;

**Problemas relacionados com o estômago** - como microdontia, anomalias morfológicas dentárias, agenesia dentária, cáries dentárias e doenças periodontais;

**Problemas ligados ao sistema imunitário ou hematológico** - apresentam um maior risco de desenvolverem leucemia, com maior propensão a infeções de repetição e neoplasias, pela fragilidade do seu sistema imunitário;

**Problemas Endocrinológicos, sexuais e de crescimento** - nos quais estão a obesidade, o hipotireoidismo, as alterações sexuais, morfológicas e fisiopáticas e consequentemente os atrasos de crescimento;

**Problemas ortopédicos** - nos quais estão a subluxação atlanto-axial e hipoplasia odontoide;

**Problemas músculo-esqueléticos** - como a hipotonia muscular e a laxidão dos ligamentos, que promovem o desenvolvimento de luxações e subluxações. Poderão

acontecer alterações degenerativas na coluna cervical; problemas oncológicos como anemia, neoplasia, leucemias ósseas e oculares;

**Problemas oftalmológicos** - sendo os mais frequentes o estrabismo, glaucoma, cataratas, alterações da córnea (opacidades da córnea, córnea cônica), erros de refração (miopia, hipermetropia, astigmatismo), infecções oculares, nistagmo, neoplasia e manchas de Brushfêid na íris;

**Problemas dermatológicos** - dermatite seborreica e alopecia, os eczemas, as infecções cutâneas, pele seca, “Acne Vulgaris”;

**Problemas gastroenterológicos** - como refluxo gastro esofágico e obstipação hérnia de hiato esofágico;

**Problemas neurológicos** - entre os mais comuns são as convulsões e a demência de Alzheimer;

**Problemas fisiátricos** - défices de natureza motora;

**Problemas nutricionais** - desvios nutricionais, “Diabetes Mellitus”.

As situações acima referidas constituem algumas das patologias mais prevalentes e marcantes entre as crianças, jovens e adultos com T21, porém, tal como em qualquer outra criança, jovem ou adulto, poderão surgir outros problemas particulares, que exigirão cuidados. Por esta razão, é realmente necessário manter uma atenção redobrada para com estas pessoas pois, e como afirma Palha (2015) “ *A intervenção nas perturbações do desenvolvimento assenta, basicamente, na prestação de cuidados médicos, educativos e sociais (...) sempre com a participação efetiva da família*” (p. 8).

Todas as crianças portadoras de T21 apresentam atraso no desenvolvimento, no entanto o seu ritmo de desenvolvimento não deverá ser antecipado ou retardado pela sua problemática. Os fatores como genética, temperamento, precocidade e qualidade de

intervenção são próprios de cada criança e o mesmo se passa em relação aos portadores de T21 (Associação Olhar 21, 2011).

#### **1.4- Características de Personalidade e de Aprendizagem**

As pessoas com T21 apresentam características de personalidades distintas como qualquer outra pessoa, mas normalmente são calmas, afáveis, afetuosas, persistentes, bem-humoradas, sensíveis à música, entre outros. Contudo, apresentam dificuldades em discriminar emoções, em exprimir os seus sentimentos, em interpretar os sentimentos dos outros e, com isso, têm por vezes reações despropositadas e rejeições sociais (Lima, 2008).

Segundo Palha (2015) *“As pessoas com Trissomia 21 têm, de um modo geral, uma grande capacidade para as trocas sociais e são alegres e cordatas, embora teimosas. Contudo, não são raras, sobretudo entre os adultos, as perturbações comportamentais e emocionais”* (p. 8).

Na perspetiva de Marcelli e Cohen (2011) a criança com T21 é muito sensível à rejeição e por isso fica facilmente amuada, opositora e teimosa. Com a idade a partir dos 12 - 13 anos essa vertente parece prevalecer em certos casos. A frustração torna-se difícil de aceitar e suscita ora um movimento retrocedente ou uma demanda para a afetividade, ou a busca de uma compensação oral, ou uma reação despropositada.

Nos dias de hoje, é importante que a maioria das pessoas com T21 vivam com as suas famílias e frequentem as escolas da sua localidade. O tipo de reações afetivas dos pais levará à adaptação ou desadaptação da família ao indivíduo com T21, na qual este influi e é influenciado. Apesar da ambientação familiar à presença de uma criança com NEE poder passar por várias fases de acerto (Correia & Serrano, 1997) e depender de

muitas variáveis custosas de controlar, o mais importante é que o indivíduo com T21 se sinta como parte integrante da família, de modo a que essa ligação favoreça o seu desenvolvimento. É, deste modo, de extrema relevância a educação da criança no âmbito familiar, particularmente no início do seu crescimento, pois trará inúmeras vantagens (Vinagreiro & Peixoto, 2000). Um clima familiar adequado onde impere a afetividade, sem superproteção, anseio ou repúdio é, sem dúvida, muito positivo ao desenvolvimento do seu caráter pessoal (Stay-Gundersen, 2001).

Outro fator importante para o desenvolvimento da personalidade da criança com T21 é a sua relação com os pares, visto que as normas sociais são estipuladas pelas trocas mútuas entre as pessoas. Para Sprinthall e Sprinthall (1998) as relações de pares possibilitam que a criança em desenvolvimento esclareça a sua identidade e aprenda formas de relacionamento indispensáveis às relações adultas coerentes e nas quais existam princípios que as conduzam para o sucesso.

**Ao nível das características de aprendizagem** as crianças com T21, de um modo geral, obtêm competências, ao longo da vida, da mesma forma que as outras, embora com uma cadência mais lenta, especialmente a nível motor e de linguagem. Isto porque revelam dificuldades no desenvolvimento da estruturação de movimentos, no controlo motor, nas relações espaço-temporais, no desenvolvimento da linguagem, bem como a nível cognitivo (Sampedro *et al.*, 1997).

Contudo, apesar das dificuldades apresentadas poder-se-á afirmar que estamos a observar uma evolução das pessoas com T21, graças aos progressos realizados no âmbito da atenção que lhes é concedida durante as etapas mais prematuras da vida, em termos de intervenção precoce, envolvendo cuidados de saúde e de educação (Troncoso & Cerro, 2004).

Para Bronfenbrenner (citado por Silva & Dessen, 2002), o ser humano é um todo funcional, onde o cognitivo, o afetivo, o emocional, o motivacional e o social interagem uns com os outros. Tal reforça a ideia de que a criança com T21 pode ser influenciada pelos diversos ambientes em que está inserida. Neste sentido, é de extremo interesse a criação de condições sociais e educacionais para que a criança possa desenvolver-se num contexto inclusivo, rico em experiências e heterogêneo, de forma a construir o seu conhecimento e a reforçar as suas habilidades através de interações qualitativas com os diferentes atores sociais (Mantoan, 2008).

Stray-Gundersen (2007), refere que *“o crescimento e a aprendizagem, em conjunto com fatores psicológicos, culturais e ambientais favoráveis podem ajudar a reduzir o impacto da sua deficiência”* (p. 135).

**A nível cognitivo**, segundo Vinagreiro e Peixoto (2000), os portadores desta alteração genética, têm uma especificidade própria a nível do desenvolvimento. Assim, referem que: *“[n]ão compartilhamos, pois, a ideia de que a criança com trissomia 21 é lenta no seu sentido rigoroso. Admitimos, isso sim, de que existe uma maior viscosidade inter - estádios. Este pensamento tem legitimidade quando o trissômico 21 é comparado entre si e não quando é tomado como ponto de referência a uma criança normal. Desta apreciação peculiar podemos inferir que a sua diferença lhe proporciona um modo próprio de procedimento em todas as ações”* (p. 48-49).

Rodríguez (1996) assevera que o desenvolvimento cognitivo destas crianças passa as mesmas fases que as crianças que não apresentam qualquer limitação, embora com outro ritmo de aprendizagem. A diferença reside, tanto no modo como processam a informação vinda do exterior, como no estilo cognitivo que apresenta.

Para Palha (2015) a maioria das crianças com T21 apresenta um défice cognitivo, embora em dimensões variáveis, sendo que, de um modo geral, o défice

cognitivo vai de ligeiro a moderado, podendo ainda ser grave, embora com pouca incidência.

Ainda a nível **cognitivo** as crianças com T21, apesar da sua variabilidade individual, apresentam algumas características em comum, mais concretamente no que diz respeito à **Perceção; Atenção e Memória**.

Ao nível **Perceção** segundo Troncoso e Cerro (2004) a criança requer um desenvolvimento mínimo da atenção, implicando o funcionamento preciso das grandes áreas corticais de associação do cérebro. Na perspetiva de Sampedro et al., (1997) as crianças com T21 apresentam maiores défices em aspetos como: **i)** capacidade de discriminação visual e auditiva (principalmente quanto à discriminação da intensidade da luz); **ii)** reconhecimento táctil em geral e de objetos a três dimensões; **iii)** cópia e reprodução de figuras geométricas e rapidez preceptiva (tempo de reação).

Na perspetiva de Vinagreiro e Peixoto (2000), o processo de apropriação das crianças com T21 difere das crianças ditas normais, dado que permanecem mais tempo no pensamento concreto e “*o raciocínio operatório não é compreendido pela criança (...), pois exige um complicado equilíbrio abstrato*” (p. 50).

No que diz respeito à **Atenção** que na perspetiva de Troncoso e Cerro (2004) é um processo complexo que exige a participação coordenada de extensos núcleos e circuitos cerebrais capazes de receber a informação que chega através dos órgãos dos sentidos, sendo a capacidade de dirigir a corrente da nossa consciência para um objeto ou um objetivo.

Vinagreiro e Peixoto (2000) afirmam que estas crianças têm uma capacidade de atenção reduzida e distraem-se facilmente, por esse facto, não se concentram o tempo necessário para interiorizar e adquirir os conhecimentos. Assim, o tempo de atividade não deve ser muito prolongado e as propostas de trabalho não devem ser nem demasiado

complicadas nem demasiado fáceis, pois poderão conduzir ao desinteresse e à falta de motivação e empenho nas tarefas.

Os mesmos autores asseguram que as crianças, jovens ou adultos com T21 precisam de uma forte motivação, pois embora o interesse pelo conhecimento, por saber, por aprender seja muito grande, não podem ou não sabem como o fazer. Para que possam adquirir determinada capacidade, é necessário que as ações sejam mecanicamente repetidas.

Relativamente à **Memória**, existem investigadores que assinalam que “*as impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos da memória a curto prazo dos indivíduos com atrasos moderados e severos, do que nos normais*” (Estanqueiro, 2010, p. 232). A criança com T21 aprende determinadas tarefas, mas orienta-se por imagens – o chamado concreto, e não por conceitos – o chamado abstrato, ou seja, os problemas de aprendizagem e memorização são originados na categorização conceptual e na codificação simbólica, defende o mesmo autor.

Por sua vez, Leitão (2000) refere que relativamente ao uso espontâneo das estratégias de memorização, os indivíduos com esta síndrome utilizam as estratégias de memorização espontaneamente, e utilizam mais a organização subjetiva que outras crianças com deficiência mental e à medida que aumenta a idade cronológica de crianças com T21 aumentam também a percentagem de recordar e de categorização. De referir, que a intervenção ao nível do treino na utilização de estratégias para a memorização parece ser eficaz.

Miller (1992) alude que o atraso do desenvolvimento cognitivo com alterações significativas na atenção e na memória de curto prazo acontece com estas crianças, o que dificulta a retenção de informações imediatas.

Nas características comunicativas da criança com T21, a **Linguagem** apresenta um atraso considerável em relação às outras áreas de desenvolvimento, existindo um grande desfasamento entre os níveis compreensivo e expressivo. Escribá (2002), Vinagreiro e Peixoto (2000) mencionam que a linguagem e o seu desenvolvimento apresentam-se consideravelmente atrasados, verificando-se um desajustamento entre a sua compreensão e expressão (dificultada pela falta de memória para evocação de vocabulário e pelas perturbações motoras características: problemas respiratórios, auditivos e articulares).

De acordo com Oelwein (1985), serão fundamentalmente quatro fatores que os educadores e investigadores apontam como responsáveis pelo atraso da linguagem em crianças portadoras de T21: **i)** diferenças nos estímulos envolvimentoais e expectativas parentais; **ii)** deficiências auditivas; **iii)** perturbações articulatórias; **iv)** problemas relacionados com a identidade e permanência do objeto.

Regista-se ainda alguma falta de relação lógica na narração, dando por vezes impressão de incoerência, que na realidade é apenas aparente e derivada das perturbações da estruturação espaço-temporal, das dificuldades em estabelecer relações de síntese entre uma situação nova e experiências anteriores, do seu modo particular de raciocínio e da inadequada construção gramatical. Contudo, não podemos esquecer que os atrasos ao nível da linguagem são influenciados por fatores como: meio educativo, meio ambiental, intervenção precoce ou não, presença de uma fratria ou não e expectativas dos pais (Rigolet, 2002).

Ao nível dos **Conceitos Matemáticos**, as dificuldades de compreensão e utilização da linguagem verbal, a linguagem abstrata que a matemática implica, o uso de símbolos para representar números e a necessidade de, muitas vezes, ter que recorrer a vários passos, regras e decomposições para resolver situações-problema são os principais

obstáculos que os portadores de T21 encontram na resolução de tarefas matemáticas (Cotrim & Ferreira, 2002).

Para que estes alunos sejam motivados para a aprendizagem da matemática é importante encorajá-los a utilizar e aplicar espontaneamente os seus conhecimentos e habilidades matemáticas na realização de tarefas novas e situações do dia-a-dia porque as crianças com T21 estarão mais motivadas para aprender se conseguirem ver a aplicação do que estão a aprender nas suas vidas quotidianas (Bird & Buckley, 2001).

Os alunos com T21 têm capacidade para aprender computações básicas; no entanto, o raciocínio matemático e a utilização adequada de noções na resolução de problemas são tarefas mais difíceis para estes alunos. Assim, no currículo destes alunos, devem favorecer-se as aptidões utilitárias de aritmética – dinheiro, tempo e medida dada a sua importância para a sua vida na sociedade (Beirne-Smith *et al.*, 2002).

### **1.5- Características do Aluno/Caso com T21**

Como já foi referido no segundo capítulo deste relatório, quando tive contacto com o aluno, este possuía algumas características que não se enquadravam no padrão de alunos com T21 com quem tinha trabalhado. Neste ponto vamos continuar a analisar as suas características com base naquilo que foi mencionado nos anteriores três pontos.

Segundo relatórios médicos o J. possui uma T21 Homogénea, e conforme os mesmos pode ter sido provocada pela idade da mãe, a qual tinha 46 anos aquando do nascimento do filho. Durante a gravidez, a progenitora teve acompanhamento médico por parte de uma ginecologista num Centro Hospitalar e do médico de família no Centro de Saúde da área de residência. Nesse período de tempo foram-lhe proporcionados exames

médicos que poderiam ter sido fundamentais para o despiste desta alteração genética no seu descendente. Realizou várias ecografias, que na perspectiva da ginecologista revelaram que o desenvolvimento do bebê dentro do útero estava dentro dos parâmetros ditos normais. Foi ainda submetida ao exame médico da amniocentese, da qual o resultado foi inconclusivo, não efetuando um segundo exame por este acarretar uma grande probabilidade de aborto.

O J. nasceu com o peso de 3168g e com 49 cm de comprimento/altura, o seu índice de APGAR foi de 8/10. Algumas características que se destacaram após o seu nascimento são aquelas que estão patentes na T21 Homogénea, tais como: **i)** cantos da boca virados para baixo; **ii)** hipotonia generalizada; **iii)** face chata; **iv)** epicanto da prega dos olhos; **v)** intervalo entre o primeiro e o segundo dedo e proeminência da língua. Não sendo assinaladas outras complicações.

Nos primeiros meses de vida esteve aos cuidados dos progenitores. Desde esse período até à sua atual idade conseguiu manter-se nos parâmetros normais tanto a nível de peso como de comprimento/altura. A hipotonia muscular veio prejudicar o início da sua marcha bem como sua linguagem. A sua dentição chegou tardiamente e desde tenra idade que utiliza próteses oculares devido a um ligeiro estrabismo e a uma miopia, alterações visuais que o acompanharão ao longo da vida.

Atualmente o J. tem aproximadamente 170 cm de altura e pesa sensivelmente 65 Kg. Tem um crânio um pouco mais pequeno que os seus pares, os dedos das mãos não são pequenos mas têm uma forma arredondada. Os seus olhos são pequenos, sendo no centro arredondados os quais vão estreitando para extremidades opostas ao nariz, o qual apresenta um formato pequeno. Apresenta algum volume a nível do abdómen. Para além dos problemas oftalmológicos, até à data não lhe foram detetados outros problemas de saúde.

Nos primeiros anos de escolaridade a nível psicomotor o J. ficava um pouco aquém dos seus pares de escola. Com o decorrer da idade essas dificuldades foram-se esbatendo e atualmente tem apenas algumas dificuldades nessa área, principalmente no equilíbrio, quando tem que ultrapassar algum obstáculo, ou quando desce escadas, tem que utilizar a parede para se proteger de uma eventual queda. Durante o fim de semana, para colmatar essa dificuldade faz percursos de bicicleta, na companhia do progenitor e frequenta a piscina do parque de campismo, onde também nada com muita dificuldade e em locais com baixa profundidade.

Uma característica que acompanhou o J. ao longo da sua vida, foi a teimosia. Sempre mostrou uma tendência para realizar as atividades que fossem do seu agrado, rejeitando por vezes as atividades que lhe eram propostas, tanto a nível escolar como a nível familiar. Tendo muitas vezes que lhe ser imposto o que era pretendido pelos professores e família.

Nas situações em que teve que mudar de escola ou de nível de ensino, teve sempre uma atitude de rejeição, de não querer pertencer a um novo grupo de pares. Contudo, com a intervenção dos professores, dos pares e da família, o J. acabou sempre por se integrar e sentir-se motivado por pertencer a um novo grupo e estar num novo ambiente escolar. Esta característica foi alvo de uma intervenção como foi referido neste relatório.

Outra característica presente na sua personalidade, é o facto de o aluno não gostar de se desviar das suas rotinas diárias. Quando lhe é apresentado o horário no início do ano letivo, na sua perspetiva este não poderá sofrer alterações, pois irá colocar em causa as tarefas que já estipulou para o seu dia a dia. Na realização de tarefas escolares ou em casa, todo o material que utiliza tem que estar devidamente colocado no local mais apropriado, revelando um grande sentido organizacional.

Uma preocupação que está sempre no pensamento do J. é o estado do tempo. Não aprecia o tempo chuvoso e no seu imaginário, aos fins de semana é pouco provável que chova, pois caso essa hipótese se torne realidade não pode executar as atividades que tem previsto realizar no parque de campismo que frequenta.

Ao nível da aprendizagem, o J. mostrou dificuldades em compreender a técnica da leitura, o que atrasou a sua compreensão de alguns conceitos verbais, mas ao nível da expressão o atraso não se fez sentir tanto, pois o aluno no 1.º ciclo falava com alguma fluidez, e expressava corretamente os seus desejos. Atualmente lê fluentemente mas continua a sentir dificuldades na compreensão inferencial. Na leitura funcional, na qual tem que ler indicações precisa e concretas, mostra mais aptidões.

Descreve com muita facilidade as atividades que realizou no fim de semana e as que efetua diariamente. Em privado revela um sentido de humor muito próprio, percebendo determinadas alusões tanto a nível futebolístico, como a nível sentimental.

Relativamente aos **Conceitos de Matemática**, numa primeira fase no 1.º ciclo teve algumas dificuldades em memorizar tudo aquilo que não fosse concreto. Após essa fase, as suas competências foram adquiridas à base da mecanização. Realizando várias vezes o mesmo tipo de exercício para interiorizar vários conceitos e várias formas de resolver determinadas situações problemáticas, as quais tinham que ser previamente explicadas e exploradas pelos professores. Atualmente realiza apenas atividades de cariz funcional e concretas de forma que as possa aplicar no seu dia a dia. Utiliza a máquina de calcular para efetuar determinadas operações, como calcular o valor de um cabaz de compras, ou o troco que deve receber numa determinada compra. No que diz respeito às noções espaço-temporais, faz o trajeto da escola para casa de forma autónoma, mas tem dificuldades em movimentar-se na cidade onde reside. Tem noção de dia, semana e mês,

sabe consultar o horário escolar e o calendário anual escolar, sabendo dessa forma em que dias é que começam e terminam as aulas nos vários períodos letivos.

A nível cognitivo o J. teve sempre algumas dificuldades na **Perceção**, na **Atenção** e **Memória**. No que diz respeito à Perceção, o aluno quando criança permaneceu mais tempo no estado concreto, como outros jovens da sua idade. Não é muito imaginativo, é incapaz de realizar um texto sem um suporte visual ou sem ajuda do professor, gosta de observar para depois participar. Por vezes é lento em descodificar aquilo que lhe é transmitido, caso não seja muito concreto, ou não seja do seu conhecimento. No seu quotidiano tem uma perceção por vezes muito clarividente da realidade, sabe perfeitamente quais são os colegas que não fazem qualquer tipo de afirmação discriminatória e identifica com facilidade aqueles que as fazem.

No que respeita à Atenção, o aluno enquanto frequentou o 1.º ano do primeiro ciclo, mostrou sempre falta de atenção que prejudicava a sua evolução a nível académico. De tal forma, que os professores optaram por realizar pequenas tarefas do agrado do aluno para este melhorar os seus tempos de concentração. A sua atenção foi melhorando com o decorrer do tempo e atualmente a sua capacidade de se concentrar e estar atento, principalmente em atividades de cariz funcional e onde estejam presente as TIC, estão dentro dos padrões normais de um jovem com dificuldades de aprendizagem.

Relativamente à Memória, o J. memoriza com mais facilidade algo que seja do seu interesse, porque o processo de memorização é feito através de rotinas, algo que o aluno gosta ter e de fazer. Qualquer situação que provoque uma alteração na sua rotina, reage com bastante insatisfação. Memorizou com muita facilidade o nome de vários jogadores de futebol, os nomes de todos os colegas do parque de campismo que frequenta e quais as cidades onde vivem. Tem muita dificuldade em memorizar conceitos abstratos, algo que não observa e não utiliza com regularidade.

## **2 - Supressão das Dificuldades Apresentadas pelo Aluno/Caso com T21**

As crianças portadoras de T21, tal como os seus pares, não evoluem de forma espontânea mas em consequência de uma intervenção apropriada por todos aqueles que estão envolvidos no seu processo de crescimento. O J. nasceu com algumas “fragilidades” próprias da alteração genética presente no seu organismo. Para ultrapassar essas “fragilidades” e atingir as capacidades que atualmente patenteia, foi necessário percorrer um longo caminho e no qual foram essenciais cinco fatores: **i)** Assistência Médica; **ii)** Intervenção Precoce; **iii)** Família; **iv)** Escola Inclusiva; **v)** Interação com o Meio.

Relativamente à **Assistência Médica**, Nunes (1996) afirma que o conhecimento adquirido nos últimos anos acerca da história natural das complicações da T21 tem proporcionado o desenvolvimento de planos de cuidados preventivos. Estes devem incluir exames de saúde para deteção precoce de complicações em idades convenientes, pareceres antecipatórios e diretrizes de direcionamento para programas de intervenção precoce e educativos. Referindo ainda, que a promoção da saúde destas pessoas implica uma interação de programas médicos, educativos e sociais numa perspetiva multidisciplinar e sempre com a colaboração da família.

Na realidade, quando o J. nasceu, foi encaminhado para vários serviços do Centro Hospitalar da área onde reside, mais concretamente para os serviços de Neonatologia, Estomatologia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia, Ortopedia e Dermatologia.

Ao nível da Neonatologia foi seguido nos primeiros dias de vida e teve alta médica da especialidade de Pediatria do desenvolvimento no ano de 2012, sendo seguido até essa data pela mesma médica pediatra. No que diz respeito a Ortopedia o J. obteve alta médica dessa especialidade no ano de 2007. Relativamente a Dermatologia teve alta médica no ano de 2010. Atualmente continua a ser seguido nas especialidades médicas de

Estomatologia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia. No último relatório médico, elaborado pela médica pediatra, não apresenta nenhuma alteração significativa. Até à presente data teve igualmente o acompanhamento por parte do seu médico de família.

Este distinto acompanhamento médico fez com que o aluno evoluísse favoravelmente e a família se sentisse segura relativamente à saúde do J.

No que diz respeito à **Intervenção Precoce**, Mota (2013) assinala que as crianças em risco de atraso de desenvolvimento, portadoras de deficiência, ou com necessidades educativas especiais, levam as suas famílias a viver sentimentos de decepção, isolamento social, stress, frustração e desespero. A mesma refere que ajudar estas crianças a superarem ou diminuírem as limitações que resultam dos atrasos de desenvolvimento é recomendado que se inicie, tão cedo quanto possível, uma intervenção multidisciplinar que inclua a prestação de serviços educativos, terapêuticos e sociais a estas crianças e às suas famílias.

Com foi referido anteriormente, desde uma fase muito precoce da sua vida, o J. teve o acompanhamento de uma terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e de uma fisioterapeuta. A terapia da fala proporcionou ao J. uma intervenção ao nível de estimular a sua linguagem, corrigir a posicionar corretamente a sua língua, fator muito importante e que foi trabalhado conjuntamente com a família. Atualmente o J. não coloca a língua fora da boca e pronuncia corretamente as palavras. A terapia ocupacional, em conjunto com a família ajudou o aluno a organizar-se de forma autónoma, nas atividades mais simples. Hoje em dia é um jovem bastante organizado tanto a nível de material escolar como de vestuário. Com a fisioterapia, mais concretamente a hidroterapia, a finalidade foi que o J. ganhasse massa muscular de forma a ter os seus movimentos mais coordenados para combater a hipotonia muscular que apresentava. Atualmente, por força do exercício que faz a hipotonia ainda está presente, mas de forma pouco expressiva.

A Intervenção Precoce foi essencial para que o J. ultrapassasse determinados obstáculos, que à partida seriam inultrapassáveis e que seriam uma fonte de embargo à realização de aprendizagens e à execução de determinadas tarefas

Em relação à **Família** para que a intervenção ocorra o mais precocemente possível e seja mais eficaz, deve-se ter em consideração o envolvimento parental como fator fundamental no sucesso junto de crianças com NEE, nomeadamente com T21. *“Os pais, como apontam muitos estudos, são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção”* (Correia, 1999, p. 147), sendo que *“(…) as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre os pais e profissionais são a confiança e o respeito”* (Ibidem, p. 147).

Na realidade os pais do J. durante todo este processo foram e continuam a ser uns “lutadores”. Estiveram sempre presentes na tomada de decisões, ouviram as opiniões dos técnicos, aplicaram as estratégias que foram pensadas em equipa e mantiveram sempre um interesse muito ativo sobre as aprendizagens efetuadas pelo aluno e sobre o futuro deste.

Agarraram o problema do aluno com muita dinâmica, proporcionando-lhe um ambiente onde impera o bem estar, abrindo-lhe as portas de outros meios, para além do familiar e escolar. Não se resignaram, pelo contrário, apostaram tudo na educação do filho.

Através das interações desenvolvidas no seio de uma **Escola Inclusiva** *“os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares”* (Stainback & Stainback, 1999, p. 23).

A inclusão fornece uma vida social mais vasta e enriquecedora para as crianças portadoras de deficiência, facultando-lhes a sua integração no meio onde vivem. A escola inclusiva proporciona um maior desenvolvimento pessoal e social, tanto dos alunos com deficiência, como dos seus pares sem deficiência, tornando estes últimos mais sensíveis

à diversidade. Assim, a criação de um ambiente positivo e confortável é fundamental para que todos os alunos obtenham sucesso e ganhos nas suas vivências educativas (Nielsen, 1999).

O J. frequentou durante dezassete anos a escola. Desde o ensino pré-escolar até ao ensino Secundário, teve sempre APP por parte de um professor/a de EE. Desde o 1.º ciclo até ao final do 3.º ciclo esteve sempre inserido em turmas com o máximo de 20 alunos. Nas mudanças de ciclo ou de meio escolar apresentava sempre dificuldades de adaptação e referindo de novo as palavras de Vinagreiro e Peixoto (2000) “ (...) *a sua diferença proporciona-lhe um modo próprio de procedimento em todas as ações*” (p.49). Encarava as mudanças com algum receio, nestas situações tinha que ser delineado um plano para o aluno se sentir seguro para pressentir que a sua diferença era aceite por todos os intervenientes educativos; quando estava seguro disso libertava-se e tornava-se outro, muito mais comunicativo e colaborativo.

A escola abriu-lhe as portas a novas amizades, novas aprendizagens e experiências. Desde o início do 6.º ano tornou-se parte integrante da escola. Foi incluído em todas as turmas, com o sentido de pertença, participou em todas as atividades como parte integrante de um grupo. Teve ao longo deste percurso um professor de EE, que teve por ele um grande apreço, trocando ideias, fomentado o seu bem estar e principalmente orientando-o para um percurso profissional. A escola que frequentou, a qual me atrevo a chamar inclusiva, potenciou o J. para ser um cidadão com a sua própria identidade, com as suas qualidades e defeitos, para que possa encarar o futuro com a mesma capacidade que um cidadão dito “normal”.

O J. ao longo do tempo esteve envolvido na **Interação com o Meio**, relacionando-se e adaptando-se, por vezes com alguma dificuldade, aos vários contextos sociais onde está inserido. Considerando que o meio ambiente é importante para o comportamento do

indivíduo, deverão ser tidos em consideração todos os ambientes naturais em que o indivíduo se desenvolve e não apenas os cenários clínicos ou terapêuticos.

Estamos perante o modelo ecológico do desenvolvimento humano que na perspectiva de Bairrão (1994) é entendido como o estudo do desenvolvimento da criança, como o resultado da interação entre essa criança ou aluno e os diferentes ecossistemas em que está inserida.

Para Bronfenbrenner (1996) a ecologia do desenvolvimento humano tem como objetivo compreender as relações dos indivíduos em desenvolvimento e o meio, bem como perceber até que ponto os fatores ecológicos afetam o comportamento.

Segundo Pimentel (2004), o modelo de desenvolvimento humano supõe uma crescente e recíproca adaptação que vai sendo afetada pelas relações que se vão criando entre os vários cenários e os contextos mais vastos que envolvem esses mesmos cenários.

Deste modo, e na perspectiva de Bronfenbrenner (1996), a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo da acomodação progressiva e mútua do ser humano com as propriedades, em mudança, dos ambientes em que este se move e dos contextos mais amplos em que tais ambientes se inserem. Os contextos que influenciam de forma mais ou menos direta o desenvolvimento humano, podendo ser correlacionados com o desenvolvimento atual do J., são os seguintes: i) o **microssistema**; ii) o **mesossistema**; iii) o **exossistema**; iv) o **macrossistema**.

i) o **microssistema**, que é "*o cenário imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, caracterizado por contextos onde os indivíduos podem facilmente envolver-se numa interação face-a-face*" (a casa, o grupo de pares, o jardim-de-infância...) (Fonseca, 2007, p. 280), onde se processam as experiências interpessoais em ambiente de proximidade.

Este contexto no desenvolvimento atual do J., vai ao encontro da sua adaptação ao meio, sendo influenciado de forma recíproca por aqueles que lhe estão mais próximos, tais como: família, escola, professores, grupo de amigos da escola, monitor na oficina de automóveis, grupo de amigos do parque de campismo, médico de família e médicos das diferentes especialidades;

ii) o **mesossistema** engloba os microsistemas em que cada pessoa se insere, bem como as relações que entre eles se estabelecem. Refere-se, por isso, aos elos e aos processos entre dois ou mais ambientes nos quais o indivíduo se desenvolve, ou seja reflete a interação entre os diversos microsistemas. Segundo Bronfenbrenner (1989, p. 11) o mesossistema “*compreende o desenvolvimento humano em função de ligações e processos entre dois ou mais cenários, onde o indivíduo em desenvolvimento está inserido*”.

No caso concreto do J., quando está na escola estabelece uma ligação com os seus amigos e com os professores que se irá refletir nas suas aprendizagens e nas relações pessoais. A escola, através dos professores, estabelece uma relação com a família, que por sua vez é aquela que tem a relação mais próxima com o J.. Através da escola, o aluno realiza atividades na oficina de automóveis, na qual estabelece uma ligação com o monitor do espaço. Juntamente com a família, o J. frequenta um parque de campismo onde tem os seus amigos e com os quais pratica desporto. As experiências vividas nesse espaço muitas vezes são transmitidas aos professores da escola que frequenta. Quando necessário o J. vai a consultas de especialidade e ao médico de família, profissionais com os quais o aluno e a família tem uma relação muito próxima. As informações médicas são na maior parte das vezes transmitidas à escola para que esteja atenta a determinado fator ao nível da saúde.

As experiências que o J. tem num dos contextos tem consequências sobre as experiências que existem e se configuram noutros contextos onde ele participa. Esta “rede” de ligações e de experiências permitem ao aluno um desenvolvimento segundo o meio ambiente que o rodeia.

iii) o **exossistema** para Fonseca (2007) "*levanta a hipótese de o desenvolvimento individual ser afetado por acontecimentos que ocorrem em cenários nos quais a pessoa não está sequer presente*" (p. 280). Estes ambientes são o suporte imprescindível para o desenrolar das atividades de outras pessoas que com ele interagem e assim o influenciam.

Relativamente ao J. podemos incluir nestes ambientes o centro hospitalar que frequenta, a segurança social, a família alargada (irmãos, cunhadas e sobrinhos), a direção do agrupamento de escolas que frequenta, vizinhos e amigos da família. Na realidade o J. não tem contacto direto com algum destes ambientes mas são essências para que se possam fortalecer atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

iv) o **macrossistema** abrange a sociedade em geral, os seus valores, as políticas sociais e educativas. Constitui um conjunto de fatores sociais mais abrangentes mas que influenciam de igual modo cada um dos outros níveis ou subsistemas. Como refere Bronfenbrenner (1989), este sistema integra "*os sistemas anteriores e compreende os padrões de cultura e de subcultura dominantes, tais como os sistemas económicos, sociais, educacionais, de saúde, jurídicos e políticos*" (p. 12).

Os fatores que influenciam o sistema onde o J. está incluído é a ideologia política sobre educação, saúde e assistência social. Ao nível da educação, são as leis produzidas que promovem a inclusão de alunos com deficiência no sistema educativo. Relativamente à saúde são os cuidados prestados a pessoas portadoras de patologias. Na assistência social, são os apoios prestados, a nível monetário e social, a pessoas com um grau de incapacidade elevado.

A perspectiva ecológica descrita, dá desta forma ênfase ao desenvolvimento em contexto, destacando as complexas e transacionais interações entre o indivíduo e o meio ambiente.

As referidas interações estão presentes no desenvolvimento do J. e fizeram com que ultrapassasse determinadas dificuldades adaptando-se da melhor forma ao meio ambiente que o rodeia.

## **Capítulo IV- Final do Percurso Escolar. Que futuro?**

### **1-Perspetivas, Obstáculos e Oportunidades**

O J. terminou o seu percurso escolar, concluiu o seu PIT na oficina de reparações de automóveis, e a partir de outubro realizará o estágio profissional de doze meses. A escola, conjuntamente com a família preparou-o para uma vida adulta de qualidade, proporcionando-lhe o desenvolvimento de competências profissionais e sociais, que irão permitir a sua adaptação a situações diversificadas da vida.

O percurso foi longo e o final foi difícil de alcançar; foi preciso tempo e obstinação para ultrapassar determinados obstáculos. Digamos que foi necessário ser perseverante na procura de uma solução, para que o aluno após o final do percurso escolar estivesse envolvido numa atividade profissional.

Segundo Capucha (2008), aos alunos com NEE devem ser pedidas competências cognitivas e sócio afetivas que assentem em aprendizagens flexíveis e que se adaptem aos múltiplos contextos e situações de vida. Ao sair da escola, deverão sentir-se membros independentes e ativos nas suas comunidades.

Relativamente aos alunos com NEE abrangidos pela Portaria n.º 201-C/2015, as “exigências” anteriormente assinaladas em determinadas circunstâncias são difíceis de alcançar.

A escola, mais concretamente o sistema educativo tem um longo caminho a percorrer. A referida Portaria refere no seu preâmbulo que “*a colaboração de outros agentes da comunidade com a escola, nomeadamente autarquias, serviços e empresas, entre outros, é um fator relevante para o sucesso na transição dos alunos com necessidades educativas especiais*”. Na prática o que está previsto na lei não acontece, existindo um desconhecimento por parte das referidas instituições para efetuar este tipo

de ações e quando têm conhecimento por vezes existe alguma insensibilidade para lidar com este género de situações.

Na maioria dos casos, quando é necessário que a escola estabeleça um protocolo de colaboração com determinada empresa privada ou instituição estatal, para a realização do PIT por parte de determinado aluno, persiste alguma “desconfiança” face ao exposto. As entidades não estão preparadas para receber este tipo de alunos e na maioria dos casos não são uma solução mas um obstáculo, já que um acompanhamento rigoroso a estes alunos, numa perspetiva meramente empresarial, não é prioritário.

A Escola não se pode sentir isolada na procura de soluções para o futuro destes alunos, tem que existir uma ação concertada com as entidades públicas e privadas, para que exista uma vontade concreta, para a inclusão destes alunos. Com afirma Rodrigues (2015), os processos de inclusão na sociedade têm um grande voluntarismo, mas uma baixa sustentabilidade. Resultam bem no momento, mas posteriormente surge a dificuldade em manter o projeto a funcionar, isto porque o financiamento, o corpo docente, e muitas vezes o que é alcançado com base no voluntarismo perde-se por falta de estrutura para se poder manter. Este voluntarismo na maioria das vezes acontece por ação dos professores de EE.

Na concretização do PIT, os alunos na generalidade dos casos, não ficam na instituição ou empresa onde realizam esse plano, apesar de os responsáveis serem informados sobre as possibilidades de financiamento para a permanência destes. Estas atitudes criam muitas vezes instabilidade nos alunos e nas suas famílias, questionando a escola sobre as perspetivas que esta tem para os seus educandos. Para Lindstrom *et al* (2007) citados por Ferreira (2008), a família é um fator positivo no desenvolvimento vocacional destes jovens, pois o apoio, as expectativas, as atitudes e os estilos parentais influenciam o desenvolvimento do jovem. Caso a sociedade não seja capaz de dar

respostas profissionais a estes alunos, os pais ficam sem uma perspectiva sobre o futuro dos seus filhos, baixando as suas expectativas face às políticas inclusivas.

A nível legislativo, recentemente o Decreto-Lei n.º 108/2015, de 17 de Junho veio criar a Marca Entidade Empregadora Inclusiva, que se destina a promover o reconhecimento e a distinção pública de práticas de gestão abertas e inclusivas, reforçando ainda os apoios à qualificação, aos centros de recursos e ao emprego apoiado, bem como ajustando algumas matérias em função do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade.

Na realidade, a nível legislativo foram efetuados alguns avanços nesta área, registando-se uma crescente atenção por matérias que estavam demasiado distantes das preocupações governamentais e políticas. Faltando apenas que na prática essas medidas se concretizem na sua plenitude, sabendo que no que diz respeito à compreensão da deficiência, assinalam-se alguns avanços por parte de empresários e gestores.

No caso concreto dos alunos abrangidos pela Portaria n.º 201-C/2015, que frequentam o agrupamento onde leciono e que não ficaram a desenvolver qualquer atividade no local onde desenvolveram o seu PIT, no término do seu percurso escolar, são encaminhados para o Instituto de Emprego e Formação Profissional de forma a encontrar outra saída profissional. Nesta instituição e por falta de saídas profissionais, são encaminhados para a CERCIGUI, mais propriamente para o Centro de Reabilitação e Formação Profissional, no qual têm oportunidade de tirar um curso de formação profissional em diferentes áreas, tendo no final do curso apoio na procura de uma saída profissional.

No caso concreto do J. é nossa expectativa e da família que a sua permanência no local do estágio profissional não seja apenas por 12 meses, que o seu percurso profissional não termine com a conclusão do estágio.

## Conclusão

Atualmente quando falamos de educação, referimo-nos a uma diversidade de crianças/jovens com particularidades distintas, confiantes que a escola como instituição lhes ofereça uma variedade de respostas à sua realidade, aspirações e interesses. Nesta diversidade estão incluídas as crianças/jovens com NEE, das quais destaco neste relatório um jovem portador de T21.

A escola deve identificar e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adequando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir um bom nível de educação para todos, no sentido de *“formar cidadãos capazes de construir de forma ativa e participativa, uma sociedade que se deseja cada vez mais justa, mais humana, mais tolerante e mais solidária”* (Vaz, 2007, p. 178).

O percurso escolar do J. teve como base a persistência da escola, da família, dos professores e do aluno. Esta “luta” esteve na base da sua inclusão no seio educativo, pois a escola foi ao encontro das suas necessidades e das suas pretensões.

Como afirmam Sanches e Teodoro *“Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação (...)”* (2007, p. 110).

A tenacidade assinalada não ficou apenas pela sua inclusão a nível escolar, mas proporcionou ao aluno a inclusão a nível social, fornecendo-lhe ferramentas para enfrentar a realidade do dia a dia. A sua família não se retraiu, não ficou obstinada pelas incapacidades apresentadas pelo J., descerrou as portas para a sua convivência social, o que lhe permitiu interagir nas mais diversas organizações sociais. Esta interação permitiu que o aluno desenvolvesse as mais variadas competências fora do contexto escolar. Esta

conjugação entre a inclusão escolar e a inclusão social, deu origem à educação inclusiva na sua plenitude do termo.

Na perspectiva de Costa e Rodrigues (1999) citados por Rodrigues (2006) a educação inclusiva incentivou a adoção de modelos curriculares menos centrados no défice, que proporcionassem uma abordagem mais flexível e que pudessem abranger todos os alunos. O modelo curricular adotado no trabalho com o J., deu enfoque à inclusão social, à interação com os seus pares e ao desenvolvimento da sua autonomia, desenvolvendo o espírito da inclusão e articulação entre todos os intervenientes educativos.

Não receando o real sentido das palavras e o impacto que estas poderão ter, o caso descrito é um caso de sucesso. Devo realçar que nem sempre este trajeto é alcançado por alguns alunos, que pelas mais diversas razões não conseguem atingir este patamar.

Como afiancei no resumo deste relatório, este foi um percurso que em muitos momentos contou com a minha intervenção que teve por base um investimento constante na pesquisa e aprendizagem de novas metodologias de ensino, adquirindo um conjunto diversificado de competências de natureza pedagógica e que perante situações que envolveram alguma dificuldade e perante as quais me senti impreparado, manifestei resiliência que facilitou a procura do apoio e da formação que julguei necessária.

Como refere Madureira (2014) *“Nestes docentes a reconfiguração identitária acontece, não se verificando qualquer conflito entre a identidade profissional passada e atual; devido aos princípios educativos e éticos que preconizam e às práticas pedagógicas que narram, tornam-se professores de educação especial comprometidos com a função e com o papel que desempenham na escola”*. Só este comprometimento com a função e com o papel que desempenho na escola, é que me levou a uma perseverança, por vezes esgotante, de forma alcançar os resultados pretendidos, que na

globalidade aparentam ser fáceis de obter mas que esbarram em algumas barreiras sociológicas e ideológicas que em muitas situações me obrigam a ser intransigente para proteger os interesses dos alunos com NEE.

## Referências Bibliográficas

- Associação Olhar 21 (2011). *Intervenção Educativa na Trissomia 21. Guia de Boas Práticas*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Bairrão, J. (1994). *A perspetiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e a suas famílias: o caso da intervenção precoce*. In *Inovação* nº 7, pp. 37- 48.
- Bairrão, J. & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Beirne-Smith, M.; Ittenbach, R. F. & Patton, J. R. (2002). *Mental retardation* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Bird, G. & Buckley, S. J. (2001). *Number skills for individuals with down syndrome – 5-11 years. Down syndrome – Issues and information*. United Kingdom: Down Syndrome Education International
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, n.6, pp. 187-249. London: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Capucha, L. (2008). Prefácio. In Pereira, F. (coord.). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (2014). *Estágios de Inserção para Pessoas com Deficiências ou Incapacidades*. In Folheto informativo do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), pp.1-3. Consultado em 3 de junho em

[http://www.crrg.pt/empresas/Documents/Fichas%20IEFP/Estagios\\_Insercao\\_para\\_PC\\_DI.pdf](http://www.crrg.pt/empresas/Documents/Fichas%20IEFP/Estagios_Insercao_para_PC_DI.pdf)

- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1997). *Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais*. In L. M. Correia (ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, pp. 143-158.

- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

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

- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.

- Cotrim, M. L., & Ferreira, M. T. C. (2002). *Intervenção em Trissomia 21 – Aprendizagem da Matemática*. Lisboa: Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21.

- Cuilleret, M. (2003) *Trissomie 21: aides et conseils (4<sup>a</sup> edition)*. Paris: Masson.

Cunha, Raquel T. C. (2007). *Escola para Todos ou Escola com Todos? (Re)pensar a Inclusão no Contexto da Escola Pública*. Tese de Mestrado em Educação, na Área de Especialização em Educação Especial. Braga: Instituto dos Estudos da Criança. Universidade do Minho, pp. 51-58.

- Escribá, A. (2002). *Síndrome de Down : propostas de intervenção*. Madrid: Editorial Gymnos.
  
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
  
- Ferreira, S. (2008) *Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Portugal: Psicoma
  
- Fonseca, A.M. (2007). *Subsídios para uma leitura desenvolvimental do processo de envelhecimento*. In *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol. 20, n.º 2, pp. 277-289.
  
- Fonseca, V. (2008) *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
  
- Flórez, J. & Troncoso, V. (1992). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Ediciones Científicas y Técnicas.
  
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
  
- Lapa, A. C.; Abraços, F. ; Furtado, H.; Cancela, M. & Torres, T. (2002). *Viver com a Trissomia 21: O que é a Trissomia 21?* Lisboa: Edições APPACDM.
  
- Leitão, F.R. (2000). *A Intervenção Precoce em Crianças com Síndrome de Down*. Porto: Porto Editora.
  
- Lima, L. (2008) *Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Intelectual*. Lisboa: SECI-SC.
  
- Madureira, I. P. (2014). “*Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais*”. In *Investigar em educação II*ª série, número 2. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, pp. 81-93.

- Mantoan, M. T. E. (org.) (2008). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.

-.Marcelli, D, & Cohen, D. (2011). *Infância e Psicopatologia*.8ª Edição. Porto Alegre: ARTMEND EDITORA, S.A

-Morato, P. P. (1994). *A Trissomia 21, Síndrome de Down ou ainda «mongolismo»*. Similaridade ou especificidade, *Sonhar (I)*, pp. 25-61.

Morato, P. P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

- Mota, I. (2013). Nota introdutória. In Pimentel, J.S.; Gronita, J.; Bernardo, A.C. & Marques, J.,(Ed). *E quando atendemos as crianças diferentes. Como podem os profissionais orientar as famílias com criança com deficiência*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, pp. 3-4.

- Miller, J. (1992). *Lexical development in young children with Down syndrome*. In R. Chapman (Ed.), *Processes in language acquisition and disorders*. St Louis, MO: Mosby.

- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (coord.) (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Coleção Temas de Educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote (2ª ed), pp. 27-28

- Nunes, L. (1996). *Cuidados de Saúde para Crianças e Adolescentes Portadores da Síndrome de Down*. *Ata pedi.*, 1996; N. 2; Vol. 27. Lisboa: Direção-Geral da Saúde, pp.543-545. Consultado em 22 de maio 2017,em file:///C:/Users/User/Desktop/5794-14565-1-SM.pdf.

- Oelwein, P. L. (1985). *Language development in Down syndrome children: an overview of recent research*. Experimental Education. Unit. WJ- 10 : University of Washington.

- Palha, M., Mendonça, E.; Gouveia, R. (1991). *Intervenção médica na Trissomia 21*. IV Encontro Nacional de Educação Especial: Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
  
- Palha, M. (2005). Prólogo. In M.V. Troncoso & M.M. Cerro (Ed.). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita- Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora. pp. 7-8.
  
- Pereira, F. (coord.) (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
  
- Pimentel, J. S. (2004). *Intervenção focada na família: Desejo ou realidade*. Percepções de pais e profissionais sobre as crianças de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias. Lisboa: Edições SNR.
  
- Pinto, Armando (2004). *Começar a Trepar*. Relatório de Estágio do curso Licenciatura em Educação, Braga: Universidade do Minho, pp. 44-69.
  
- Rigolet, S. A. (2002). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo: Comunicação e Linguagem para uma plena Expressão*. Coleção Educação Especial, Nº 5. Porto: Porto Editora.
  
- Rodrigues, David (2001). *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
  
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (org.), *“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”*. S. Paulo: Summus Editorial, pp. 9 -14.
  
- Rodrigues, D. (2015) *“A boa educação é inclusiva”*. In entrevista a Andreia Lobo. Consultado em 29 de maio de 2017 em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=35008>

- Rodríguez, J. L. (1996). *Jugando y Aprendiendo Juntos – Un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con Síndrome de Down*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S.L.
  
- Sampedro, M.; Blasco, G. & Hernández, A. (1997). *A criança com Trissomia 21*. In R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 225-248.
  
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), pp. 105-149.
  
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.
  
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
  
- Santos, J. A. (2015) *Transição para a Vida Pós-Escolar: nas asas da Portaria n.º 201-C/2015*. Artigo de opinião. In revista educação Inclusiva, vol. 6, n.º 2, dez., pp. 19-20.
  
- Silva, N. P. & Dessen, M. A. (2002). *Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família*. *Interação em Psicologia*, 6 (2). Brasília: Universidade de Brasília, pp.167-176.
  
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1998). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-HIL.
  
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
  
- Stay-Gundersen, K. (2001) *Bebés com Síndrome de Down – Guia para pais*. Lisboa: Bertrand.

- Troncoso, M. V. & Cerro, M.M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
  
- UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento de ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.
  
- Vaz, J. P. (2007). *Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania*. In F. S. Ramos (Coord.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. Comunidad Andaluza: Universidade de Granada, pp. 169-179.
  
- Veiga, L.; Dias, H ; Lopes A. & Silva N. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais, Ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
  
- Vinagreiro, M. L. & Peixoto, L. M. (2000). *A criança com Síndrome de Down: Características e intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM.

## **Sites Consultados**

<http://www.appt21.org.pt>, consultado em 24 de janeiro de 2017.

<http://www.olhar21.com/index.php>, consultado em 3 de março de 2017.

<http://www.dgeste.mec.pt/>, consultado em 3 de março de 2017.

<https://www.iefp.pt>, consultado em 26 de Março de 2017.

<http://etecpj2d.blogspot.com/2009/04/sindrome-de-down.html>, consultado em 2 de maio de 2017.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome\\_de\\_Down](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down), consultado em 2 de maio de 2017.

<https://bdfaq.iefp.pt/index.php?action=show&cat=19>, consultado em 23 de maio de 2017.

[http://www.down21.org/web\\_n/index.php?option=com\\_content&view=article&id=126:mosaicismo&catid=76:conceptos-biologicos&Itemid=2042](http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=126:mosaicismo&catid=76:conceptos-biologicos&Itemid=2042), consultado em 29 de maio de 2017.

<http://www.cprg.pt.>, consultado em 3 de junho de 2017.

## **Legislação Consultada**

- Lei n.º 5/73 de 25 de julho.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
- Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88.
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro.
- Decreto-lei n.º 319 / 91 de 23 de agosto.
- Despacho Conjunto n.º105/ 97 de 1 de julho.
- Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.
- Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro
- Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro.
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro.
- Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.
- Decreto-Lei n.º 108/2015, de 17 de junho
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

## **Anexos**

## **Anexo I - Programa Educativo Individual (PEI)**

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS** [REDACTED]  
**PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI)**  
**Ano Letivo 2016/2017**

**1. Identificação do aluno**

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: [REDACTED]

Morada: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Nível de Ensino (assinalar com um X):

Pré-Escolar     1ºCEB     2º CEB     3ºCEB     E. Secundário

Ano de escolaridade: 12ºano

Turma: [REDACTED]

**2. Resumo do percurso escolar e pessoal**  
**(Referência a outros antecedentes relevantes)**

O J. frequentou o ensino Pré – Escolar num Jardim de Infância da cidade de Guimarães, começou a frequentar este nível de ensino com três anos de idade, e no qual permaneceu quatro anos. De realçar o facto que o aluno desde os dois anos até aos sete anos ter tido terapia da fala e terapia ocupacional. No entanto a sua adaptação ao novo contexto de aprendizagem não foi a mais positiva. Muitas das vezes recusava realizar as atividades que lhe eram propostas e relacionar-se com os restantes colegas. Para que esta situação fosse ultrapassada, muito contribuiu a intervenção do Professor de EE e da Educadora de Infância e da família para que o aluno começasse a participar em todas as atividades levadas a cabo na sala de aula.

Após três anos de frequência do ensino Pré-Escolar e ter feito progressos em todas as áreas, o aluno, segundo a Educadora de Infância e o Professor de EE devia permanecer mais um ano no Jardim de Infância, facto que se veio a confirmar.

No início do ano letivo 2004/2005, o aluno começou a frequentar o 1.º ano do Ensino Básico. A adaptação ao meio escolar não foi fácil, mostrou alguma rejeição à escola, não obedecia a ordens e não cumpria com as tarefas que lhe eram

destinadas. Esteve abrangido pelo Decreto – Lei n.º 319/91, tinha um Plano Educativo Individual e um Programa Educativo (PE), usufruindo das seguintes medidas, previstas no referido Decreto-Lei: i) Adaptações Curriculares; ii) Condições Especiais de Avaliação; iii) Ensino Especial. Estas medidas estiveram presentes no seu percurso escolar até ao 3.º ano de escolaridade.

Permaneceu dois anos no 2ºano de escolaridade, pois ficou retido um ano. No ano letivo 2007/2008, o aluno frequentou o 3.º ano de escolaridade. Este ano letivo foi de mudança, em termos legislativos no que diz respeito à EE. É publicado em 7 de janeiro o Decreto-Lei n.º 3/2008, que vai provocar algumas mudanças educativas e a necessidade de uma avaliação do aluno. Para poder levar a cabo esta mudança, foi necessário constituir uma equipa pluridisciplinar, composta pela professora Titular de Turma, professora de EE, Psicóloga do SPO e Encarregado de Educação, que avaliou o aluno através dos indicadores de funcionalidade obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens (CIF-CJ). Após avaliação conjunta, o aluno foi considerado elegível para a EE sendo elaborado o seu PEI, no qual estavam presentes as medidas que o aluno passou a usufruir segundo o novo Decreto – Lei, mais concretamente nas alíneas do ponto dois do seu art.º16: a) Apoio Pedagógico personalizado); b) Adequações Curriculares Individuais); d) Adequações no processo de Avaliação e f)Tecnologias de Apoio.

No ano letivo seguinte, o aluno frequentou o 4.º ano de escolaridade e fez progressos significativos em todas as áreas disciplinares e não disciplinares. No período de tempo que o que permaneceu no ensino pré-escolar e no 1ºciclo, nove anos, o aluno teve o acompanhamento de um professor de Educação Especial.

No ano letivo 2009/2010A frequentou o 5.º ano de escolaridade no ano letivo 2009/2010. A sua reação inicial foi de recusa ao novo meio escolar, não queria assistir às aulas e ficava muito perturbado com o barulho. No final do 1.º período a maioria dos docentes foi da opinião que o seu PEI devia ser objeto de uma reavaliação no início do 2.º período. No início do período constituiu-se uma equipa pluridisciplinar para a reavaliação do seu PEI, composta pela Diretora de Turma, Professor de EE, Psicóloga do SPO e Encarregado de Educação do aluno. O seu perfil de funcionalidade foi revisto por referência a CIF-CJ, o qual forneceu alguns dados novos sobre o aluno, a equipa pluridisciplinar decidiu alterar algumas das medidas previstas no seu PEI. Assim sendo no PEI do aluno ficaram patentes as seguintes medidas educativas previstas no Decreto – Lei n.º 3/2008, mais concretamente: a) Apoio Pedagógico Personalizado); d) Adequações no Processo de Avaliações; e) Currículo Especifico Individual e f)Tecnologias de Apoio.

No ano letivo seguinte, 2010/2011, J. frequentou o 6.º ano de escolaridade. No início do ano o seu CEI foi revisto, pois a avaliação feita no ano letivo anterior

indicava que o aluno tinha alcançado a maioria dos objetivos estabelecidos a todas as disciplinas.

Nos anos letivos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014, o aluno frequentou respetivamente o sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade. Como aconteceu em todas as transições de ciclo, no primeiro ano do 3.º Ciclo, 2011/2012, o J. mostrou alguma resistência para iniciar as novas aprendizagens. Contudo, a meio do 1.º período essa dificuldade estava ultrapassada. No ano letivo 2012/2013 o aluno tinha quinze anos e estava a três anos da idade limite da escolaridade obrigatória, foi feito um protocolo com a CERCIGUI para que o aluno pudesse colocar em prática o seu PIT no Horto Municipal, esta tarefa não foi concluída, o aluno passou a levar a cabo o seu PIT na biblioteca escolar. No último ano do 3.º Ciclo, o aluno no início do ano letivo mostrava-se adaptado à realidade escolar. Neste ano levou a cabo o seu PIT na biblioteca escolar e conseguiu atingir os objetivos descritos no seu CEI e fazer aprendizagens significativas em todas as disciplinas.

No ano letivo 2014/2015 frequentou o 10.º ano e teve um currículo específico individual, currículo esse que foi ao encontro daquilo que estava presente na portaria 275/A de 11 de setembro de 2012. Nesse mesmo ano pôs em prática o seu PIT na secção de serigrafia e estamaria da Cercigui, através de um protocolo estabelecido através do CRI. No final do ano ao realizar-se a avaliação averiguou-se que o aluno mostrava alguma frustração pelas tarefas levadas a cabo.

No enquadramento da nova Portaria 201-C/2015, de 10 de julho, no ano letivo 2015/2016 a matriz curricular do seu CEI sofreu várias alterações e começou a desenvolver o seu PIT numa Oficina de reparação de automóveis, com quem a escola estabeleceu um protocolo. O aluno demonstrou gosto pela atividade, aplicando-se de forma determinada em todas as ocasiões, cumprindo com todas as tarefas laborais que lhe foram propostas. No final do ano letivo o aluno tinha 19 anos, pela lei estava fora da escolaridade obrigatória. No entanto e face ao seu desempenho na concretização do PIT, francamente positivo, todos os intervenientes educativos, mostraram-se convictos que seria benéfico para o aluno permanecer mais um ano na escola. A situação foi exposta pela Direção do Agrupamento à Direção de Serviços da Região Norte (DSRN), e a resposta obtida foi no sentido de permitir ao aluno a frequência de mais um ano letivo.

Atualmente frequenta o 12.º ano e o seu CEI é baseado na matriz curricular patente Portaria 201-C/2015. Relativamente ao seu PIT, este realiza-se na mesma empresa do ano letivo transato, com a qual o Agrupamento de Escolas estabeleceu novo protocolo e tem como finalidade de dar continuidade ao trabalho iniciado e reforçar a autonomia do jovem no seu dia a dia.

### 3. Contexto familiar

**Filiação:****Mãe:****Pai:****Fratria:** irmãos mais velhos

A família do aluno é estruturada, o pai e a mãe encontram-se reformados. Tem irmãos mais velhos de um anterior relacionamento do pai, com quem se relaciona. A família é muito interessada e participativa, ajuda muito o aluno na aquisição de novos conhecimentos e está a fazer um importante papel na preparação do aluno para a vida do dia-a-dia, trabalha muito a autonomia do aluno. campismo e na companhia do pai faz percursos de bicicleta.

### 4. História clínica

O aluno apresenta Síndrome de Down (trissomia 21) com défice cognitivo. Ao nível da visão apresenta um ligeiro estrabismo. Foi acompanhado por uma pediatra nas consultas de desenvolvimento, num centro hospitalar público, até aos 17 anos de idade. De referir que começou a andar aos 3 anos de idade e a falar com uma idade superior a dois anos. Na última consulta de pediatria no centro hospitalar, não lhe foi diagnosticado qualquer tipo de problema médico para além da patologia que apresenta.

### 5. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Atividade e participação, funções e estruturas do corpo, e fatores ambientais

**Atividade e Participação**

O aluno apresenta limitações significativas na actividade e participação resultantes da interacção entre problemas ao nível das funções mentais e da barreira atitudinais (limitações características à problemática do aluno, Trissomia 21). Apresenta dificuldades moderadas na leitura (**d166.1**) e escrita (**d170.1**). Sabe ler e escrever, com facilidade o seu nome completo assim como a data do seu nascimento. Lê e compreende textos com algum grau de complexidade. Revela dificuldades acentuadas na resolução de problemas, necessita de recorrer à concretização (**d172.2**). Manifesta dificuldades na concentração da atenção (**160.2**), especialmente em atividades relacionadas com a leitura, escrita e matemática. Revela algumas dificuldades em interagir com os adultos (**d720.2**) com quem não mantenha um relacionamento constante, diário. Com as pessoas que fazem parte do seu ambiente familiar e até do seu ambiente social inicia espontaneamente uma conversa, utiliza expressões coloquiais, narra experiências

do seu dia-a-dia, faz perguntas e dá respostas simples. Gosta de contar as suas vivências, utilizando vocabulário familiar. Para gerir a sua rotina diária e concluir as tarefas que lhes são propostas é necessária a supervisão do adulto **(d250.2)** Normalmente o aluno não revela dificuldades em tomar decisões, nomeadamente em fazer uma escolha entre duas opções. De um modo geral, tem uma ligeira dificuldade em relacionar com funcionários no que refere a aceitar e cumprir regras **(d740.2)**. Tem um bom relacionamento com os colegas e familiares. Apresenta um comportamento retraído, tímido e até de apreensão no relacionamento com estranhos **(d730.2)**, não interagindo de acordo com as regras sociais. É autónomo em termos de alimentação, vestuário e higiene. Normalmente em casa são lhe atribuídas tarefas domésticas.

### Funções do Corpo

A nível intelectual revela capacidades (convém lembrar a problemática do aluno Síndrome de Down/Trissomia 21), que devem continuar a ser desenvolvidas. Há uma discrepância entre os resultados das provas verbais e não-verbais. O J. gosta de matemática, é-lhe fácil adquirir certas "técnicas" que consegue mecanizar com "técnica e mecanização" das operações, da leitura de números, do saber ver as horas, o conhecer o dinheiro. É-lhe mais fácil participar oralmente nas aulas de Língua Portuguesa do que nas que exijam a escrita, embora esteja a evoluir constantemente. Ao nível afectivo-relacional é uma criança por vezes imatura. Ao nível de atenção **(b140.2)** e memória **(d140.2)** apresenta limitações moderadas. Apresenta dificuldades graves na capacidade de associação de ideias, conceitualização, generalização e pensamento categoria **(d167.3)**.

### Fatores Ambientais

O J. tem no computador algum software específico um facilitador moderado **(e130.+2)**, pois gosta de realizar atividades com este material específico. Tem uma ótima relação com os pais o que se torna um facilitador substancial **(e330.+3)**. Está bem integrado na sua turma e é bem aceite por todos os colegas no meio escolar **(e325.+2)**. Os professores estão a par da sua problemática e tentam ir ao encontro das suas necessidades tornando-se um facilitador moderado **(e430.+2)**.

## 6. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar (assinalar com um X as medidas implementadas e descreve-las)

a) Apoio Pedagógico Personalizado	X
- Este apoio pedagógico personalizado prestado pelo docente de educação especial e tem como objetivo o desenvolvimento, estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem num currículo funcional para a vida ativa do aluno o qual terá apoio nas seguintes áreas: Participação nas atividades escolares	

; Atividades de defesa de direitos, presentes na matriz Curricular orientadora da Portaria n.º 201-C/2015, de 10 julho.

b) Adequações curriculares individuais

c) Adequações no processo de matrícula

d) Adequações no processo de avaliação

- Os seus critérios de avaliação estão previstos no seu Currículo Específico Individual.

-A avaliação às disciplinas da sua formação académica e às atividades de promoção da capacitação previstas na Matriz Curricular Orientadora da Portaria nº201-C/2015 de 10 de julho será feita através de uma avaliação/apreciação descritiva levada a cabo no final de cada período com uma nota qualitativa (0 a 20 valores)

e) Currículo específico individual (anexar currículo)

- Com conteúdos ao nível da formação académica e de atividades de promoção da capacitação, nessa perspetiva o aluno realizará atividades na escola e no seu exterior. A elaboração e execução do seu currículo específico individual estará de acordo com a Portaria nº201-C/2015 de 10 de julho de 2015 e do que nela consta sobre a matriz curricular orientadora desse mesmo currículo. (Anexo ao PEI)

f) Tecnologias de apoio

- Utilização das TIC como elemento facilitador e motivador das aprendizagens.

Outras informações relevantes

## Horário do aluno

Matriz Curricular orientadora Portaria n.º 201C/2015, de 10 julho

Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:30-09:15					
09:15-10:00	<b>PIT</b> Oficina de Reparação de Automóveis  <b>Entrada-9.00h</b>  <b>Saída - 12.00h</b>	<b>Participação nas atividades escolares</b>	<b>Participação nas atividades escolares</b>	<b>Participação nas atividades escolares</b>	<b>Participação nas atividades escolares</b>
10:15-11:00		<b>Ed. Física</b>	<b>Matemática</b>	<b>Português</b>	<b>Ed. Física</b>
11:00-11:45					
11:55-12:40		<b>Português</b>	Atividades de defesa de direitos	<b>EMRC</b>	
12:40-13:25					
13:30-14:15					
14:15-15:00	Atividades de defesa de direitos	<b>PIT</b> Oficina de Reparação de Automóveis  <b>Entrada-14.00h</b>  <b>Saída - 17.00h</b>	<b>PIT</b> Oficina de Reparação de Automóveis  <b>Entrada-14.00h</b>  <b>Saída - 17.00h</b>	<b>PIT</b> Oficina de Reparação de Automóveis  <b>Entrada-14.00h</b>  <b>Saída - 17.00h</b>	
15:10-15:55					
15:55-16:40					
16:55-17:40					
17:40-18:25					

## 7. Plano Individual de Transição (PIT)

O aluno tem um Plano Individual de Transição (PIT):  SIM  NÃO  
 (Em caso de existência do PIT, o mesmo segue em anexo a este PEI)

Data do início da implementação do PIT:  
 O PIT será implementado em Novembro de 2016

## 8. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos Intervenientes	Funções desempenhadas
██████████	Diretora de Turma
Armando Pinto	Professor educação especial
██████████	Psicóloga do Agrupamento
██████████████████	Encarregado de Educação

## 9. Implementação e avaliação do Programa Educativo Individual (PEI)

Implementação (indicar a data de início do PEI)

- Este Programa Educativo Individual será implementado em outubro de 2016

**Avaliação das medidas educativas** (O PEI deve ser avaliado de forma contínua e sempre que for necessário deve ser reajustado. Nos momentos de avaliação sumativa interna deve ser obrigatoriamente avaliado pelo seu responsável e pelos outros intervenientes pelo sua implementação)

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Data: ____/____/____	Data: ____/____/____	Data: ____/____/____
Assinatura do responsável	Assinatura do responsável	Assinatura do responsável
_____	_____	_____

## 10. Elaboração e Homologação

Intervenientes na elaboração do PEI

Identificação	Assinatura
Diretor de turma	
Docente da Educação Especial	
Encarregado de Educação	
Psicóloga do Agrupamento	

**Responsável pela coordenação do Programa Educativo Individual** (Diretor de Turma)

Nome:

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Aprovação do Programa Educativo Individual pelo Conselho Pedagógico**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura (presidente do conselho pedagógico):

\_\_\_\_\_

**Aprovação do Programa Educativo Individual pelo Encarregado de Educação**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Homologação do Programa Educativo Individual pelo Diretor do Agrupamento**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Anexo II - Currículo Especifico Individual (CEI)**

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS** [REDACTED]  
**CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL - CEI**  
**Ano Letivo 2016/2017**

**Identificação do aluno**

Nome do Aluno: [REDACTED]	
Data de nascimento: [REDACTED]	
Escola: [REDACTED]	
Ano: 12.º ano	Turma: [REDACTED]

<b>Matriz Curricular Orientadora - Portaria n.º 201-C/2015, de 10 julho</b>		
<b>Componentes do currículo</b>		<b>Intervenientes</b>
<b>Formação Académica</b>	Português Matemática Educação Física Educação Moral e Religiosa (oferta de escola)	Professores das Disciplinas
<b>Atividades de promoção da capacitação</b>	-Participação nas atividades escolares -Atividades de defesa de direitos	- Profº de Educação Especial -Comunidade Educativa - Família

<b>Intervenientes</b>	<b>Nome</b>	<b>Assinatura</b>
<b>Professor de Português</b>	██████████	
<b>Professor de Matemática</b>	██████████	
<b>Professora de Educação Física</b>	██████████	
<b>Professor de Educação Moral e Religiosa (oferta de escola)</b>	██████████	
<b>Diretora de Turma</b>	██████████	
<b>Prof. Educação Especial</b>	Armando Pinto	
<b>Encarregado de Educação</b>	██████████████████	



**Formação Académica/ Disciplina: Português**

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Avaliação (Critérios/Calendarização)	Intervenientes
<p>Expressão oral:</p> <p>-Expressar-se oralmente</p> <p>Leitura:</p> <p>-Ler textos</p> <p>-Ler em situações Práticas</p> <p>Escrita:</p> <p>-Escrever pequenos textos</p>	<p>Narrar experiências do seu dia-a-dia;</p> <p>Iniciar, manter e finalizar uma conversa/diálogo com coerência;</p> <p>Planear e resolver situações diárias autonomamente;</p> <p>Ler palavras e frases mais complexas;</p> <p>Ler frases e textos pausadamente, com entoação adequada e com clareza;</p> <p>Ler silenciosamente e em voz alta;</p> <p>Ler textos, mensagens escritas;</p> <p>Ler cartas e bilhetes;</p> <p>Ler pequenos anúncios/cartazes, notícias no jornal, em revistas, panfletos...;</p> <p>Ler pequenas histórias num livro;</p> <p>Utilizar a leitura para se informar e/ou recrear;</p> <p>Escrever com correção ortográfica, aplicando as regras de escrita;</p> <p>Utilizar a letra maiúscula/minúscula;</p> <p>Compor e escrever frases e textos de cariz funcional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar e ajustar os métodos de trabalho às necessidades do aluno e aos objetivos visados.</li> <li>- Identificar com o aluno a utilização prática dos conceitos.</li> <li>- Iniciar a exposição partindo de um ponto de interesse do aluno.</li> <li>- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de tarefas.</li> <li>- Fornecimento de estratégias para facilitar a autonomização da aluna na capacidade de resolução de situações problemáticas.</li> <li>- Conceder o tempo necessário para finalizar os trabalhos.</li> <li>-Reforçar sempre os exemplos, recorrendo à concretização e/ou à apresentação de um modelo/suporte visual.</li> <li>- Diversificar as atividades de modo a que a aluna não revele cansaço ou rejeição.</li> <li>- Reforçar a auto estima sempre com elogios e estímulos afetivos.</li> <li>- Programar as tarefas em pequenas etapas para se obter sucesso imediato.</li> <li>-Alternar exercícios de concentração com exercícios menos absorventes.</li> <li>-Fazer a consolidação dos conteúdos, através de exercícios individuais e numa diversidade de fichas de trabalho (concretização).</li> </ul>	<p><b>-Critérios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Responsabilidade;</li> <li>- Empenho;</li> </ul> <p><b>Calendarização:</b></p> <p>A avaliação é realizada trimestralmente com uma nota quantitativa (0 a 20 valores) acompanhada de uma apreciação descritiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o aluno;</li> <li>-Prof.ª Português;</li> <li>- Prof.º Educação especial</li> </ul>



**Disciplina: Educação Física**

<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias/ Atividades</b>	<b>Avaliação (Critérios/Calendarização)</b>	<b>Intervenientes</b>
<p><b>Aptidão Física (anual)</b></p> <p><b>Futsal</b></p> <p><b>Voleibol</b></p> <p><b>Andebol</b></p> <p><b>Atletismo - Resistência</b></p> <p><b>Condição Física</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer e aplicar exercícios físicos;</li> <li>● Saber avaliar atitudes e comportamentos;</li> <li>● Demonstrar responsabilidade (ser assíduo, pontual, cumprir as tarefas propostas, estar atento, respeitar os outros), cooperação (apoiar e aceitar os companheiros de equipa, permitir que os outros o ajudem, partilhar o êxito com os colegas, incentivar os outros nos momentos da derrota) e “jogo limpo” (aceitar as decisões do árbitro, aceitar a derrota, saber vencer, não usar formas de violência verbal ou corporal);</li> <li>● Conhecer e valorizar a prática do Futebol/Futsal Basquetebol, Ginástica, Atletismo, Voleibol e Bitoque Râguebi</li> </ul> <p>⇒ Conhecer e compreender o jogo e as suas regras;            ⇒ Fixar e aperfeiçoar os seus fundamentos técnico-táticos;            ⇒ Avaliar ações de ataque e de defesa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer e valorizar a prática do Atletismo e Atividades de Exploração da Natureza – Orientação:</li> </ul> <p>⇒ Saber identificar as suas diversas disciplinas, simbologia e regulamentos;            ⇒ Aperfeiçoar os seus fundamentos técnicos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer e valorizar a prática da Ginástica Desportiva:</li> </ul> <p>⇒ Saber identificar as diversas atividades gímnicas e regulamentos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar ao aluno, independentemente da sua aptidão e sua capacidade, suficientes oportunidades de <b>participação, integração e progresso;</b></li> <li>● Distribuir a atenção ao discente no decorrer da aula, usando a comunicação <b>verbal e não verbal;</b></li> <li>● Concentrar a sua atenção sobre os erros mais significativos;               <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fornecer indicações durante a execução, usando <b>frases curtas e palavras-chave;</b></li> </ul> </li> <li>● Aproveitar todas as oportunidades para elogiar o esforço realizado e os progressos conseguidos (<b>reforço positivo</b>);</li> <li>● Tentar privilegiar a referência ao que está a ser conseguido, em vez de insistir naquilo que não está a ser alcançado;</li> <li>● Criar no aluno autonomia, responsabilidade (<b>papel de arbitro</b>) e fair-play;</li> </ul>	<p><b>Critérios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamento;</li> <li>- Organização (ex: equipamento);</li> <li>- Interesse Empenho/ Persistência;</li> <li>- Participação (recetividade);</li> <li>- Atenção/Concentração;</li> <li>Assiduidade/Pontualidade;</li> <li>- Cumprimento de tarefas</li> </ul> <p><b>Calendarização</b></p> <p>A avaliação é realizada trimestralmente com uma nota quantitativa (0 a 20 valores) acompanhada de uma apreciação descritiva</p>	<p>-O aluno</p> <p>-A professora de Educação física.</p> <p>- Alunos da turma</p>

**Disciplina/Área: Educação Moral e Religiosa**

Conteúdos	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Avaliação (Critérios/Calendarização)	Intervenientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações interpessoais: tolerância, respeito, interajuda...</li> <li>- Educação sexual</li> <li>- Dia do Agrupamento</li> <li>- Vícios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer melhores relações interpessoais, baseadas na compreensão, respeito, tolerância, aceitação do outro e na entreaajuda (na turma, no meio escolar e fora deste);</li> <li>- Compreender e aceitar a dimensão sexual do ser humano;</li> <li>- Saber planejar e organizar um projeto em equipa;</li> <li>- Pesquisar e elaborar trabalhos;</li> <li>- Reconhecer os malefícios dos vícios (alcoolismo, tabagismo, internet...);</li> <li>- Avaliar atitudes e modificar maus comportamentos;</li> <li>- Avaliar os seus resultados escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de PowerPoints/ curtas-metragens;</li> <li>- Realização de debates e análise de temas;</li> <li>- Elaboração de pesquisas e de trabalhos temáticos;</li> <li>- Preparação/organização da representação da turma na comemoração do Dia do Agrupamento;</li> <li>- Análise de comportamentos e atitudes individuais e da turma;</li> <li>- Análise de resultados escolares periódicos.</li> </ul>	<p><b>Critérios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assiduidade;</li> <li>- Pontualidade;</li> <li>- Cumprimento das regras estabelecidas;</li> <li>- Empenho;</li> <li>- Participação;</li> <li>- Interesse na realização de atividades;</li> <li>- Cooperação e entreaajuda;</li> </ul> <p><b>Calendarização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação é realizada trimestralmente com uma nota quantitativa (0 a 20 valores) acompanhada de uma apreciação descritiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno</li> <li>- Prof.º da disciplina</li> </ul>

**Atividades de Promoção e capacitação**

Atividade	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Avaliação (Critérios/Calendarização)	Intervenientes
<b>Atividades de defesa de direitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressar preferências;</li> <li>-Estabelecer objetivos pessoais;</li> <li>-Fazer escolhas e tomar decisões;</li> <li>-Desenvolver capacidades para a autonomia pessoal.</li> <li>Comunicar desejos e necessidades;</li> <li>-Participar na tomada de decisões sobre o seu processo educativo;</li> <li>-Aprender e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contatar com associações de direitos dos cidadãos;</li> <li>- Consciencializar o aluno sobre os seus Direitos e capacidade de participação na sociedade civil;</li> <li>- Resolução de problemas concretos;</li> <li>- Assumir a sua defesa de forma verbal em situações em que tenha de defender os seus interesses ( situação simulada)</li> </ul>	<p><b>Critérios</b></p> <p>Comportamento; Organização; Interesse Empenho/Persistência; Participação (recetividade);Atenção/Concentração; Cumprimento de tarefas</p> <p><b>Calendarização</b></p> <p>A avaliação é realizada trimestralmente com uma nota quantitativa (0 a 20 valores) acompanhada de uma apreciação descritiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno;</li> <li>-Família;</li> <li>- Prof<sup>o</sup> Educação especial</li> <li>-</li> </ul>

Atividade	Objetivos	Estratégias/ Atividades	Avaliação (Critérios/Calendarização)	Intervenientes
<b>Participação nas atividades escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participar em atividades nas áreas comuns da escola.</li> <li>-Participar em atividades extracurriculares.</li> <li>-Deslocar -se para a escola (inclui transportes).</li> <li>-Movimentar -se dentro da escola.</li> <li>-Respeitar as regras da escola que frequenta.</li> <li>-Organizar -se de acordo com o horário escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o aluno a participar nas atividades da escola;</li> <li>- Promover a sua total autonomia perante serviços e atividades levadas a cabo;</li> <li>- Participar por iniciativa em atividades levadas a cabo no espaço escolar;</li> </ul>	<p><b>Critérios</b></p> <p>Comportamento;- Organização; Interesse Empenho/Persistência; Participação (recetividade);Atenção/Concentração; Cumprimento de tarefas.</p> <p><b>Calendarização</b></p> <p>A avaliação é realizada trimestralmente com uma nota quantitativa (0 a 20 valores) acompanhada de uma apreciação descritiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno;</li> <li>-Família;</li> <li>- Profº Educação especial</li> </ul>

### **Anexo III - Plano Individual de Transição (PIT)**

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS** [REDACTED]

**Plano Individual de Transição (PIT)**

Artigo 14º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Artigo 5º da Portaria nº 201-C/2015

**Ano letivo 2016/2017**

**1. Identificação do aluno**

Nome: [REDACTED]	Data de nascimento: [REDACTED]
Morada: [REDACTED]	Código Postal: [REDACTED]
Localidade: [REDACTED]	Telefone: [REDACTED]
Estabelecimento de Ensino: [REDACTED]	Ano: 12 Turma: [REDACTED] N.º [REDACTED]
[REDACTED]	

**2. Caracterizações relativas ao aluno e família (situação, desejos e capacidades do aluno e expectativas do aluno e família)**

**Aluno:**

Após várias tentativas de encontrar uma área vocacional, por a qual o aluno mostrasse bastante interesse. No ano transato teve a iniciativa de afirmar ao encarregado de educação e ao professor de educação especial que pretendia levar a cabo uma atividade numa oficina de automóveis. Atividade pela qual o aluno demonstrou gosto, aplicando-se de forma determinada em todas as ocasiões, cumprindo com todas as tarefas laborais que lhe foram propostas. Este ano letivo o aluno leva a cabo o seu PIT mesma empresa do ano letivo transato, com a qual o Agrupamento de Escolas estabeleceu novo protocolo e tem como finalidade de dar continuidade ao trabalho iniciado e reforçar a autonomia do jovem no seu dia a dia.

**Família:**

A família próxima, constituída pela mãe e pai do aluno apoiam o aluno. O encarregado de educação desloca-se à escola com a frequência, contactando com a Diretora de turma e com o professor de educação especial para saber sobre a situação escolar do aluno. Tem expectativas positivas em relação ao seu encaminhamento profissional e é colaborante no sentido de desenvolver as capacidades do aluno.

**Interações e relacionamentos interpessoais:**

O aluno coopera com os colegas e interage com os outros em jogos e atividades de grupo, apesar de por vezes demonstrar alguma timidez e resistência.

**Atitudes sociais:**

O aluno é afável e simpático. Mostra contudo alguma timidez ao interagir com os adultos e os seus pares. Reconhece a autoridade e respeita as regras básicas da convivência sociais.

**3. Capacidades do aluno (Pontos Fortes e Fracos)**

Como pontos fortes deste aluno destacamos a higiene pessoal e os cuidados com a saúde e a sua apresentação. É responsável pelas atividades diárias que desenvolve na escola e orienta-se com alguma facilidade a nível espaço temporal, pois desloca-se sozinho para a escola, com a supervisão do encarregado de educação, sabe o seu horário escolar e as quais as salas para que se deve dirigir. Colabora também em algumas tarefas domésticas da casa. Cumpre horários, tem interiorizadas regras básicas de civismo e convivência social, distingue as atitudes certas e as erradas para consigo e com os outros. Tem uma vida ativa, pois aos fins de semana faz campismo e cicloturismo.

Apresenta uma leitura algo fluida, já que consegue ler textos com alguma complexidade, tem contudo dificuldades na compreensão da mensagem neles contidos. Ao nível da escrita, copia com facilidade, mas não consegue elaborar textos por iniciativa própria, necessitando sempre de ajuda. A nível do raciocínio e do cálculo matemático encontra-se ainda ao nível do 1º ciclo: faz operações simples, tais como as adições e subtrações, com e sem transporte, necessitando sempre da calculadora para as concretizar. Tem dificuldades em identificar as horas e minutos em relógios analógicos e em transferir a informação dos

relógios digitais para os analógicos. Consegue resolver situações problemáticas simples com horários.

No ano transato teve a iniciativa de afirmar ao encarregado de educação e ao professor de educação especial que pretendia levar a cabo uma atividade numa oficina de automóveis. Atividade pela qual o aluno demonstrou gosto, aplicando-se de forma determinada em todas as ocasiões, cumprindo com todas as tarefas laborais que lhe foram propostas. No final do ano letivo o aluno tinha 19 anos, pela lei estava fora da escolaridade obrigatória. No entanto e face ao seu desempenho na concretização do PIT, francamente positivo, todos os intervenientes educativos, mostraram-se convictos que seria benéfico para o aluno permanecer mais um ano na escola.

Este ano letivo o aluno leva a acabo o seu PIT mesma empresa do ano letivo transato, com a qual o Agrupamento de Escolas estabeleceu novo protocolo e tem como finalidade de dar continuidade ao trabalho iniciado e reforçar a autonomia do jovem no seu dia a dia.

#### **4. Finalidades da implementação do PIT**

- Competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- Competências para o exercício de uma atividade profissional.

### 5. Área Vocacional (Profissional ou Ocupacional)

Conteúdos	Objectivos	Atividades/Estratégias	Intervenientes	Recursos	Calendarização
<p><b>Atividade na empresa</b> ██████████</p> <p>(De acordo com o estabelecido no art.º 14 do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro e no art.º5 da Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer o horário de funcionamento e informar os utilizadores sobre o mesmo;</li> <li>-Conhecer e identificar o equipamento existente;</li> <li>- Transmitir recados e avisos sobre o serviço;</li> <li>-Realizar as tarefas propostas pelo orientador/funcionário;</li> <li>- Cumprir horários;</li> <li>- Comportar-se corretamente e usar uma linguagem adequada para o local onde se desenrola a atividade;</li> <li>-Realizar tarefas relacionadas com mecânica de automóveis;</li> <li>- Ajudar o monitor a efetuar atividades na oficina</li> </ul>	<p>Analisar com o aluno as articulações de saberes e ampliar os índices de resposta verbal para valorizar os seus êxitos.</p> <p>-Gradualmente responsabilizar e incentivar o aluno a concluir tarefas do simples para o complexo e sempre apresentadas de uma forma lúdica, de forma a otimizar todas as vertentes das suas capacidades.</p> <p>-Adaptar as atividades ao nível e ao ritmo do aluno incentivando e valorizando o seu trabalho</p>	<p>-Monitor na empresa ██████████</p> <p>- Professor de Educação Especial.</p>	<p>-Monitor na empresa ██████████</p> <p>-Material da empresa da ██████████</p>	<p>-Ao longo do ano letivo.</p>

### 5.1.Avaliação da Área Vocacional (Profissional ou Ocupacional)

Critérios	Instrumentos	Intervenientes	Calendarização
-Assiduidade; Pontualidade; Comportamento; Participação; Tarefas realizadas.	-Grelhas de avaliação; - Avaliação descritiva	Monitor na empresa [REDACTED]  -Família;  -Prº Educação Especial	A avaliação é realizada trimestralmente com uma nota qualitativa (0 a 20 valores) acompanhada de uma apreciação descritiva

### 6.Articulação entre as áreas

A articulação entre as áreas será da responsabilidade do professor de Educação Especial. Todas as áreas têm como objetivo responsabilizar o aluno para a conclusão de tarefas que poderá executar quando transitar para a vida ativa.

### 7-Protocolos estabelecidos (instituições da comunidade escolar)

1- [REDACTED]

## **Anexo IV - Protocolo de Colaboração**

## PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO

De acordo com o instituído no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e na Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, estabelece-se nesta data o seguinte protocolo entre o Agrupamento de [REDACTED], representado pelo Diretor do Agrupamento, [REDACTED], como primeiro outorgante e a empresa [REDACTED], representada pelo proprietário da empresa, [REDACTED], como segundo outorgante.

### Cláusula I

O presente Protocolo visa determinar os termos de realização de um estágio que tem como objetivo principal a preparação do aluno [REDACTED], turma [REDACTED], no âmbito do seu Plano Individual de Transição (PIT), para o mundo laboral em instituições/empresas da comunidade, através do cumprimento dos seguintes objetivos:

- Treino laboral no local de trabalho;
- Aprender e realizar as tarefas que lhe são atribuídas;
- Interagir adequadamente com supervisores;
- Cumprir as normas existentes;
- Cumprir os horários estabelecidos.

## **Cláusula II**

O primeiro outorgante compromete-se, durante o período de estágio, a:

- Acompanhar a realização do mesmo, em colaboração com o segundo outorgante;
- Coordenar a implementação do presente protocolo.

## **Cláusula III**

O estágio decorre sob a orientação de um monitor designado pelo segundo outorgante que aí exerça a sua atividade, de forma a facilitar a integração do jovem no local de trabalho, distribuindo-lhe tarefas diárias, esclarecendo dúvidas que se apresentem durante a execução das tarefas e funcionando como elo de ligação entre a instituição e a escola.

O monitor em local de estágio é o Proprietário da empresa, ■

## **Cláusula IV**

O segundo outorgante concede autorização para a realização do estágio previsto no PIT para a Vida Pós-Escolar do aluno, nas suas instalações.

## **Cláusula V**

O Estágio terá início no mês de outubro de 2016 e terminará em junho de 2017, com o seguinte horário: segunda-feira das 9.00 às 12.00h,

terça-feira das 14.00h às 17.00h, quarta-feira das 14.00h às 17.00h e quinta-feira das 14.00h às 17.00h

#### **Cláusula VI**

Não haverá direito a qualquer tipo de honorários pelas atividades desenvolvidas, dado que o aluno se encontra numa situação de aprendizagem, não laboral, de acordo com o estabelecido na Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.

#### **Cláusula VII**

Este contrato extingue-se pela vontade expressa de qualquer um dos outorgantes.

**Guimarães, 3 de outubro de 2016**

O Primeiro Outorgante: \_\_\_\_\_

O Segundo Outorgante: \_\_\_\_\_

Tomei conhecimento:

O Aluno: \_\_\_\_\_

O Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

O Professor de Educação Especial: \_\_\_\_\_

A Diretora de Turma: \_\_\_\_\_

**Anexo V - Autorização do Encarregado de Educação**



Pedido de autorização ao Encarregado de Educação

Exmo. Senhor [REDACTED]

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de uma investigação subordinada ao tema “Percurso Escolar de um Aluno com Trissomia 21”.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização dos dados do meu educando no trabalho de investigação “Percurso Escolar de um Aluno com Trissomia 21”, que Armando Jorge Teixeira Pinto, aluno do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, está a desenvolver no âmbito do seu relatório final.

Tomei conhecimento dos procedimentos a adotar e que o anonimato e confidencialidade serão salvaguardados.

O Encarregado de Educação

---