



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

**RESPOSTAS CURRICULARES E EDUCATIVAS DISPONIBILIZADAS ENTRE
1997 E 2007 ÀS CRIANÇAS COM SÍNDROME X FRÁGIL, NO CONCELHO
DE ALANDROAL**

Sílvia da Conceição Alfaiate Rocha

Orientador: Professor Doutor José Bravo Nico

Évora, 2011



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

**RESPOSTAS CURRICULARES E EDUCATIVAS DISPONIBILIZADAS ENTRE
1997 E 2007 ÀS CRIANÇAS COM SÍNDROME X FRÁGIL, NO CONCELHO
DE ALANDROAL**

Sílvia da Conceição Alfaiate Rocha

Orientador: Professor Doutor José Bravo Nico

Évora, 2011



Dissertação integrada no âmbito do Projecto de Investigação “Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal” (ref.^a PTDC/CED/81388/2006), promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho, foi fundamental o contributo de várias pessoas que, de uma forma directa ou indirecta, me auxiliaram a ultrapassar as dificuldades encontradas.

Ao Professor José Bravo Nico, pelo seu encorajamento, compreensão e pela sua excelente orientação, sempre construtiva, na elaboração deste trabalho.

Ao Dr. Tomé Laranjinho, Director da Escola Básica Diogo Lopes Sequeira (Sede do Agrupamento de Escolas de Alandroal), que permitiu a viabilidade do estudo.

À Dr.^a Gertrudes Sardinha, Subdirectora da Escola Básica Diogo Lopes Silveira, pela sua preciosa ajuda na identificação dos casos com SXF, no concelho de Alandroal.

Ao Dr. João Grilo, Presidente da Câmara Municipal de Alandroal, pela forma com que me recebeu e pela sua disponibilidade em enviar documentos que me permitiram caracterizar o concelho.

À família, pelo amor, carinho, paciência e apoio nas horas difíceis em que me apetecia desistir. Em especial ao meu marido, Jorge Malarranha, ao meu filho José Miguel, aos meus pais e à minha irmã, pelo que poderíamos ter feito e não fizemos.

Aos amigos, pelo valioso apoio.

A todos, expresso a minha profunda gratidão!

RESUMO

Com a realização deste trabalho pretendemos apurar as **Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com síndrome X Frágil, no concelho de Alandroal.**

Foi privilegiada uma abordagem metodológica qualitativa, que recorre à análise de conteúdos de documentos presentes nos processos dos cinco alunos sinalizados e também a actas dos conselhos de docentes e de turma.

Depois de analisados os resultados, constatou-se que o tipo de respostas curriculares e/ou educativas mais utilizadas para esta população, assentou numa dimensão predominantemente pedagógica, mas também se salientam as dimensões terapêutica e curricular. Para tal, registou-se o recurso a espaços físicos, à legislação, a recursos didáticos e humanos, bem como a parcerias que se estabeleceram dentro e fora do concelho do Alandroal. As estratégias mais utilizadas para cada aluno em particular mereceram também a nossa atenção.

Palavras-Chave: Inclusão; Educação Especial; Currículo; Inclusivo; Síndrome de X Frágil.

**CURRICULAR AND EDUCATIONAL RESPONSES AVAILABLE TO CHILDREN WITH X FRAGIL
SYNDROME BETWEEN 1997-2007 IN THE ALANDROAL'S COUNTY****ABSTRACT**

The aim of this study was to find out the "curricular/educational" responses that were in-place to meet the needs of the students with Fragile X syndrome, in the Alandroal's county, between 1997/2007.

A qualitative methodological approach has been preferred, consisting on the analysis of the documents present in the student's individual processes (which have been referred for special education) and also in some minutes of the teacher's council meetings and class council.

Results have shown that the most used response within this population was mainly connected to the pedagogic dimension, but also it was also based on the therapeutic and curricular dimensions. So, it has been used resources related to physical spaces, legislation, human and didactic, as well as to partnerships inside and outside Alandroal's county. Specific strategies used on particular students did also have our special attention.

Keywords: inclusion; Special Education; Curriculum; Fragile X syndrome

SIGLAS E ABREVIATURAS

A₁ – Aluno 1

A₂ – Aluno 2

A₃ – Aluno 3

A₄ – Aluno 4

A₅ – Aluno 5

ACT – Acta

APE – Avaliação do Programa Educativo

APPCE – Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Évora

CA – Currículo Alternativo

CERCI – Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

FAE – Ficha de Avaliação e Encaminhamento

NEE – Necessidades Educativas Especiais

P.E.I. – Programa Educativo Individual

PAA – Plano Anual de Actividades

PE – Programa Educativo

PF – Plano de Formação

PLEI – Plano Educativo Individual

PTEF – Plano de trabalho para Educação Física

R – Relatório

RA – Relatório de Avaliação

RAE – Relatório do Apoio Educativo

RAP – Relatório de Avaliação Psicológica

RI – Relatório Individual

RINF – Relatório Informativo

RM – Relatório médico

SXF – Síndrome de X Frágil

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
SIGLAS E ABREVIATURAS	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO 1: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO	5
1.1. A Dimensão Histórica do Conceito e Processo de Inclusão: Pequeno Contributo... 5	
1.2. Quadro Legislativo: Perspectiva Histórica	11
1.3. A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	15
CAPÍTULO 2 : CURRÍCULO	19
2.1. O que se entende por currículo?	19
2.2. Tipos de Currículo	23
2.2.1. Currículo Formal	24
2.2.2. Currículo Informal	24
2.2.3. Currículo Oculto	24
2.3. Gestão Flexível do Currículo	25
2.4. A Deficiência Mental.....	28
2.4.1. A Deficiência Mental e o Currículo	30
2.5. Desenvolvimento do Currículo por Áreas	32
2.5.1. Desenvolvimento da “Área Sensorial”	32

2.5.2. Desenvolvimento da “Área da Motricidade”.....	32
2.5.3. Desenvolvimento da “Área da Independência Pessoal”	33
2.5.4. Desenvolvimento da “Área da Comunicação”	33
2.5.5. Desenvolvimento da “Área do Comportamento Social”	34
2.5.6. Desenvolvimento da “Área da Cognição”	34
2.5.7. Desenvolvimento da “Área da Ocupação”	34
2.5.8. Desenvolvimento da “Área dos Tempos Livres”	35
2.6. P.E.I. – PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL.....	36
2.6.1. Objectivo do P.E.I.....	36
2.6.2. Objectivo, elaboração e avaliação do P.E.I.	36
CAPÍTULO 3: A SÍNDROME X FRÁGIL	40
3.1. Definição da SXF	40
3.2. Características das crianças com SXF	41
3.2.1. Características físicas.....	41
3.2.2. Características comportamentais.....	41
3.2.3. Características Cognitivas	43
3.3. Intervenção junto de crianças com SXF	44
3.4. Resumo das estratégias básicas para trabalhar com alunos com SXF.....	47
PARTE 2: INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	48
CAPÍTULO 4: INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	49
4.1. A natureza da pesquisa	49
4.2. Objectivo	49
4.3. O contexto territorial	49
4.4. A Amostra	52
4.5. O contexto técnico/procedimental.....	58
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
5.1. As respostas curriculares e educativas.....	63

5.2. A família	72
5.3. As respostas em função dos indivíduos.....	75
5.4. Breve discussão dos resultados	79
CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES	85
6.1. Nível explicativo	85
6.2. Nível analítico dos instrumentos utilizados.....	88
6.3. Nível analítico para o investigador.....	89
6.4. Sugestões e recomendações	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS/ DIGITAIS	94
DECLARAÇÕES INTERNACIONAIS.....	95
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	96
ANEXOS	97
Anexo 1: Grelha 1, com as categorias, subcategorias e indicadores dos dados.....	98
Anexo 2: Grelha 2, sistematização da informação recolhida nos processos individuais dos alunos e nas actas.....	110
Anexo 3: Pedido de autorização de recolha de dados, ao Director do Agrupamento de Escolas de Alandroal.....	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema inclusivo centrado no aluno	16
Figura 2 - Sistema curricular	23
Figura 3 - Mapa de Portugal.....	50
Figura 4 - Mapa do Concelho de Alandroal	50

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Categorias das respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas às crianças com SXF.....	63
Gráfico 2: Subcategorias da categoria “Resposta educativa/terapêutica”	64
Gráfico 3: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente curricular”	65
Gráfico 4: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente pedagógica”	66
Gráfico 5: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente terapêutica”	68
Gráfico 6: Subcategorias da categoria “Recursos”	69
Gráfico 7: Indicadores da subcategoria “Recursos físicos”	70
Gráfico 8: Indicadores da subcategoria “Recursos didáticos”	71
Gráfico 9: Indicadores da subcategoria “Recursos humanos”	72
Gráfico 10: Subcategorias da categoria “Parcerias”	73
Gráfico 11: Indicadores da subcategoria “Parcerias no concelho”	73
Gráfico 12: Indicadores da subcategoria “Parcerias fora do concelho”	74
Gráfico 13: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas ao Aluno 1	75
Gráfico 14: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas ao Aluno 2	76
Gráfico 15: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas ao Aluno 3	77
Gráfico 16: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas à Aluna 4	78
Gráfico 17: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas à Aluna 5	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Principais alterações na Educação Especial decorrentes da publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto	14
Quadro 2. – Responsabilidades dos intervenientes no sistema inclusivo centrado no aluno.....	17
Quadro 3: Organização administrativa do concelho do Alandroal	50
Quadro 4: Sistematização das estratégias “curriculares/educativas” às crianças com SXF	52
Quadro 5: Sistematização das categorias, subcategorias e indicadores	60
Quadro 6: Total de alunos por sexo	62
Quadro 7: Categorias das respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas às crianças com SXF.....	63
Quadro 8 : Subcategorias da categoria “Resposta educativa/terapêutica”	64
Quadro 9: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente curricular”	65
Quadro 10: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente pedagógica”.....	66
Quadro 11: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente terapêutica”	68
Quadro 12: Subcategorias da categoria “Recursos”.....	69
Quadro 13: Indicadores da subcategoria “Recursos físicos”	70
Quadro 14: Indicadores da subcategoria “Recursos didáticos”	71
Quadro 15: Indicadores da subcategoria “Recursos humanos”	72
Quadro 16: Subcategorias da categoria “Parcerias”.....	73
Quadro 17: Indicadores da subcategoria “Parcerias no concelho”	73
Quadro 18: Indicadores da subcategoria “Parcerias fora do concelho”	74

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor e tem como objectivo principal contribuir para uma reflexão crítica sobre **as respostas curriculares e educativas disponibilizadas às crianças com Síndrome de X Frágil (SXF) no concelho de Alandroal, entre 1997 e 2007.**

Esta dissertação enquadra-se no projecto de investigação intitulado “Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal” (Ref.^a PTDC/CED/81388/2006), sendo o mesmo promovido pelo Centro de Investigação de Educação e Psicologia da Universidade de Évora, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e tem como investigador responsável o Professor Doutor José Bravo Nico.

O interesse pela área das Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu durante a realização da licenciatura no Curso de Professores do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Portalegre, aquando da realização de uma disciplina semestral relacionada com esta área, no ano lectivo 2000/2001. Na altura, a disciplina “soube-nos a muito pouco”, mas resignámo-nos ao que o plano de estudos do curso tinha para nos oferecer. Terminado o curso, iniciámos a vida profissional e as primeiras funções na área do ensino enquadraram-se na dinâmica do Ensino Especial. Sentimos que estávamos ali para dar o nosso melhor, mas reconhecíamos uma lacuna na nossa formação inicial. Este facto, veio a fortalecer ainda mais o nosso interesse por esta área, num plano que ambicionávamos conhecer melhor para que nos alargasse os horizontes e nos possibilitasse um trabalho mais “adequado” ao público-alvo: as nossas crianças. Queremos fazer mais e MELHOR trabalho, queremos contribuir para o crescimento harmonioso de todas as crianças, numa escola que a todos acolhe, que a todos responde, que a todos motiva.

No ano lectivo 2009/2010, com a abertura da Primeira Edição do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, surgiu a oportunidade de ampliarmos os nossos conhecimentos neste âmbito. No nosso percurso pessoal e, sobretudo profissional, deparamo-nos com situações, cuja intervenção será melhorada mediante uma formação mais especializada.

Decidimos particularizar o nosso estudo na área da SXF, nomeadamente no concelho de Alandroal, pois foi este o concelho que nos viu nascer e porque temos uma pessoa na família com SXF. Pensamos ainda que o alargamento dos

conhecimentos desta problemática nos poderá ajudar na resiliência da família perante situações que nos deixam, por vezes, com um sentimento de fracasso e indecisão.

Para atingirmos os nossos objectivos, levantámos a seguinte objectivo principal: levantar **“As Respostas Curriculares e Educativas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho de Alandroal”**

Para se atingir o objectivo supramencionado, estabelecemos como objectivos (no período 1997-2007) :

1.º - Identificar todas as crianças com SXF, no sistema de ensino do Agrupamento de Escolas de Alandroal;

2.º - Que respostas “Curriculares/ Educativas” foram construídas, a nível local, para atender a estas crianças?

3.º - Avaliar se as respostas a estas crianças se inseriram numa dinâmica predominantemente pedagógica ou predominante terapêutica;

4.º - Enunciar os recursos que estiveram nos referidos anos ao alcance dos profissionais que trabalharam com estas crianças, particularmente no concelho de Alandroal;

5.º - Conhecer o papel atribuído às famílias no percurso educativo das suas crianças;

6.º - Reconhecer as parcerias estabelecidas com outras instituições do meio local ou fora do meio local.

Para se cumprirem os objectivos atrás expostos, em primeiro lugar, dirigimo-nos à sede do Agrupamento de Escolas de Alandroal, onde recebidos pelo Director do Agrupamento, o Dr. Tomé Laranjinho, a ao qual apresentámos o nosso projecto. O Dr. Tomé Laranjinho encaminhou-nos, então, para a Dr.ª Gertrudes Sardinha, responsável pela área da Educação Especial no referido Agrupamento de Escolas. Com a preciosa ajuda da Dr.ª Gertrudes Sardinha foi-nos possível identificar todos os casos de crianças com SXF que frequentaram ou frequentam o estabelecimento de ensino.

Depois de realizado o primeiro passo, demos início ao pedido formal de consulta dos documentos que serviram de base ao nosso estudo, nomeadamente os processos individuais dos alunos e as actas dos conselhos de docentes e dos conselhos de turma. De referir que se assegurou, de imediato, que a identificação dos alunos não seria mencionada em circunstância nenhuma, salvaguardando-se, a confidencialidade dos alunos do nosso estudo.

O presente trabalho foi estruturado em cinco capítulos.

No capítulo I, tecemos algumas considerações sobre a deficiência e procurámos saber como é que as crianças diferentes foram sendo encaradas ao longo dos tempos. Preocupámo-nos, ainda, com a dimensão legislativa, ou seja, com a evolução da preocupação que o Estado também sentiu em proporcionar igualdade de oportunidades a estas crianças.

O capítulo II constitui uma pedra basilar na delineação do nosso estudo, uma vez que apresentamos a perspectiva curricular. Para além da definição de currículo, procurámos saber como é que o currículo se pode adequar à especificidade de cada criança, numa perspectiva de gestão curricular que se consubstancia no PEI.

Relativamente ao capítulo III apresentamos a problemática da SXF, nomeadamente a definição da síndrome, as características destas crianças e ainda algumas sugestões de intervenção com as mesmas, com base em literatura científica.

De seguida, parte-se para a parte empírica do trabalho. No capítulo IV, em primeiro lugar, tentamos colocar o leitor a par da realidade sócio-educacional do concelho a que se reporta o nosso estudo. Neste capítulo, pormenorizamos ainda os procedimentos efectuados no nosso estudo.

No Capítulo V apresentamos, de forma organizada, os dados recolhidos e disponibilizamos a nossa leitura e interpretação dos mesmos.

No capítulo VI apresentamos as conclusões e acrescentamos algumas sugestões para futuras investigações.

Acrescentamos ainda que a nossa dissertação não se encontra escrita à luz do novo acordo ortográfico.



PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

1.1. A Dimensão Histórica do Conceito e Processo de Inclusão: Pequeno Contributo

Neste ponto, pretende fazer-se uma sinopse da transição da evolução de uma mera perspectiva de exclusão para uma perspectiva actual de inclusão. Refere-se a forma como as sociedades mais remotas encaravam a diferença e como lidavam com ela. Apresentam-se ainda as evoluções e interpretações de que o movimento de inclusão foi sendo alvo até aos nossos dias. Faz-se ainda alusão à importância da inclusão para a população com Necessidades Educativas Especiais.

Sempre que se fala da história da educação, particularmente da Educação Especial, é importante fazer-se uma resenha histórica de como estes temas foram encarados ao longo dos tempos, pois não estão dissociados de factos históricos. Se é verdade que a escola é um factor preponderante na evolução e na mudança da sociedade, também é verdade que a sociedade e as mentalidades de cada época influenciam a escola e toda a sua inércia. Como nos refere Carvalho (2007), *“a história da educação de crianças com deficiência anda associada à forma como a diferença baseada na deficiência tem sido encarada em tempo e espaço, traduzindo contradições e valores sociais existentes em cada época e em cada sociedade.”* (p.147)

A forma como as pessoas com deficiência mental foram sendo encaradas não foi sempre igual e evoluiu ao longo dos tempos, em função de diversos valores, nomeadamente culturais, económicos e sociais. Vieira e Pereira (s.d.) afirmam mesmo que *“Ao longo da história da humanidade, foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade ou certos grupos sociais para com as pessoas com deficiência, as quais se foram alterando por influência de diversos factores: económicos, culturais, filosóficos, científicos, etc.”*(p.15)

Longinquamente, os seres portadores de deficiência eram vistos como seres portadores de defeito ou desfigurados, e como tal, aceitava-se que fossem marginalizados e sacrificados, acreditando-se assim que se acautelavam males

futuros. O abandono ou o infanticídio destas crianças estava previsto nos princípios legais e era bem aceite socialmente em Esparta, Atenas e Roma (Carvalho, 2007).

Em tempos mais recentes, na Idade Média, as crianças com deficiência eram, vulgarmente associadas a “actos de feitiçaria” e à “imagem do demónio”, sendo por isso, submetidas a “práticas de exorcismo” e ao “Infanticídio” (Jaminéz, 1997).

O apedrejamento dos deficientes mentais era considerado um procedimento normal na Idade Média, muitos foram inclusivamente queimados em fogueiras, pela Inquisição. As sociedades mais longínquas não lhes atribuíam direitos cívicos. Mais recentemente, no séc. XIX e início do séc. XX, os países anglo-saxões e escandinavos recorriam à esterilização deste indivíduos de forma a barrar a reprodução dos mesmos, pois consideravam-nos incapazes de trabalhar. Em nome do ilógico conceito “*purificação da raça*”, Hitler determinou que fossem exterminados. Inglaterra decretou que os mesmos fossem “escondidos” em asilos, onde vivam em condições deploráveis (Vieira & Pereira, s.d.).

No séc. IV, Didymus (308-395), um cego que acumulava as funções de teólogo e professor em Alexandria, é considerado o pioneiro na tentativa de educar um indivíduo com deficiência. Depois de uma lacuna nos registos de tentativas desta natureza, no séc. XVI, registaram-se as primeiras tentativas de educar crianças surdas (Carvalho, 2007).

Mais tarde, nos séc. XVII e XVIII, passou-se a uma fase de segregação, em que os deficientes mentais eram encaminhados para orfanatos, manicómios, prisões, entre outras instituições estatais. Estas crianças eram colocadas indiferentemente com pobres, delinquentes ou velhos (Jaminéz, 1997).

No entanto, registam-se também, nesta altura, as primeiras experiências positivas nesta área. O frade Pedro Ponce de Leon (1509 – 1584), que, em meados do séc. XVI, levou a cabo a educação de 12 crianças surdas com admirável sucesso, no Mosteiro de Oña, foi reconhecido como o fundador do ensino para surdos e do método oral, tendo escrito um livro, *Doctrina para los mudos-sordos*. Mais tarde, em 1755, o abade Charles Michel de l'Épée (1712 – 1789) criou a primeira escola pública para surdos, a qual se tornou na Instituto Nacional de Surdo-mudos. O ano de 1784 também constituiu um marco importante para a história do Ensino Especial, pois foi nesse ano que Valentín Haüy (1775 – 1822) abriu um Instituto para crianças cegas, em Paris. O seu aluno mais conhecido foi Louis Braille (1806 - 1852), tendo este criado mais tarde o famoso sistema Braille, ainda hoje utilizado como sistema de leitura e escrita para invisuais (Jaminéz, 1997).

Na perspectiva de Carvalho (2007), a partir do séc. XVIII começou a dar-se uma atenção especial à educação destas crianças, por influência do iluminismo e de vários pedagogos e médicos da época. Deste modo, criam-se condições para que, na segunda metade do séc. XVIII, surjam, em França, tentativas pioneiras da educação de indivíduos com deficiência, inicialmente com deficiências sensoriais, nomeadamente deficiência auditiva. Em 1760, fundou-se em Paris a primeira escola para crianças surdas-mudas (*Institution Impériale des Sourds-Muets*), através da iniciativa de L'Épée (1712-1789), um abade dedicado às questões da deficiência auditiva.

No séc. XIX, com o desenvolvimento de estudos dos “seres diferentes” ou deficientes, como eram referidos na altura, surge então uma nova tentativa de resposta mais científica.

Jean Itard dedicou grande parte da sua vida na “recuperação” de Victor, uma criança que fora encontrada num bosque em Aveyron, Sul França (criança selvagem de Aveyron), sendo esta portadora de uma deficiência mental profunda. Deste modo, passou a ser referenciado por “pai da Educação Especial”. Itard dedicou cinco anos de trabalho a esta criança, mas os resultados não foram muito animadores, o que o levou à sistematização das necessidades educativas de crianças com este género de problemáticas e ao desenvolvimento de programas específicos (Correia, 1997).

Posteriormente, entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX, deu-se uma emancipação de uma atenção mais científica a esta problemática. No entanto, reforça-se que todas as preocupações de sistematizar a problemática tinham um cunho negativista. A partir daí, procurou-se abolir os estigmas negativos em prol de um sistema de avaliação que contemplasse competências cognitivas, de plasticidade e educativas que consideravam cada individuo particularmente (Alonso & Bermejo, 2001).

O séc. XIX foi marcado por uma panóplia de investigações na área do estudo sobre o desenvolvimento humano. Para o engrandecimento destes estudos, muito contribuíram Freud com a sua teoria psicanalítica e Francis Galton com os seus testes para medição da capacidade intelectual baseados no cumprimento de tarefas e funções sensório-motoras. O desenvolvimento de escolas especiais foi fortemente influenciado pelos testes de inteligência de Binet e Simon e pelo seu conceito de “idade mental”, através dos quais se identificavam crianças com atraso mental e que não beneficiavam de educação normal, a perspectiva destes induz a diagnósticos precisos e à caracterização dos sujeitos com deficiência que levou à necessidade de

uma educação especializada, muito centrada das características evidenciadas pelas crianças (Correia, 1997).

Com base nas técnicas psicométricas, surgem, em França e noutros países, classes especiais dentro do sistema regular de ensino, com o intuito de amparar as crianças que patenteassem dificuldades ou incapacidades em acompanhar o currículo uniforme. Estas crianças eram, posteriormente, encaminhadas para instituições segregadas, pois considerava-se que não eram educáveis na escola comum (Carvalho, 2007: 155).

Segundo Correia (1997), as duas guerras mundiais tiveram na génese um elevado número de “mutilados”, “estropiados” e de “perturbados mentais”, o que coagiu a sociedade a assumir as responsabilidades e a procurar respostas para estes casos. Surge assim um novo renascimento humanista, baseado na dedicação e na esperança, que conheceu o seu pináculo nos anos 60.

Nas palavras de Correia (1997), na segunda metade do séc. XIX, registaram-se “*grandes transformações sociais e de mentalidades*”, suscitadas por movimentos que defendiam o exercício de direitos civis que procuravam uma igualdade educativa no acesso de crianças com NEE às escolas do ensino regular. Estas perspectivas levam a uma difusão dos máximos de igualdade, liberdade e justiça, fomentando nas famílias da época uma procura constante da resolução dos problemas das suas crianças. A segregação de crianças com NEE e a escassez de “*programas educativos próprios*” conduz muitos pais a exteriorizarem um evolutivo desagradado. Com base no pressuposto que a educação deve estar ao alcance de todos, independentemente das suas limitações, e que devem ser criados programas que se adequem e que respondam à particularidade de cada um, brota uma nova visão da Educação Especial.

Para Carvalho (2007), passou-se da relativização do diagnóstico médico e psicológico à ratificação da educação como precursora de mudança e à integração como forma de regularização. Foi ainda importante o reconhecimento de que a vínculo e a “*complementaridade entre o despiste, o diagnóstico e a intervenção precoce relativamente a estas crianças e jovens com deficiência e o envolvimento das suas famílias permitiam atenuar os défices apresentados e reduzir os seus efeitos.*” (p.157)

Já no séc. XX, com base na filosofia de que a vida humana tem um valor e que qualquer pessoa tem direito a fazer escolhas, independentemente das suas limitações, proclamaram-se os direitos humanos, por parte das Nações Unidas e de outras instituições transnacionais. As Nações Unidas anunciaram a Declaração Universal dos

Direitos do Homem em 1948, a qual reconhece os inalienáveis direitos de dignidade e liberdade a todas as pessoas, independentemente das suas limitações. Um pouco mais tarde, em 1959, anunciaram também os Direitos da Criança onde são corroborados os direitos da criança com deficiências físicas, mentais ou sociais, no que se refere à educação e ao apoio necessário à sua condição. No ano de 1971, surgiu a Declaração do Deficiente Mental, a qual estabelece a estes indivíduos os mesmos direitos que os restantes cidadãos e, em 1975, surge então a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Carvalho, 2007).

Em 1975, nos Estados Unidos, é publicada a Public Law 94-142, a qual teve repercussões importantes na integração de crianças com NEE nas classes regulares. De acordo com Correia (1997), a promulgação da *Public Law 94-142* (Lei da Educação para todas as Crianças Deficientes) culmina com a colocação de crianças com NEE na escola pública. Nas palavras de Sprinthall (1993) a referida lei prescreve que se identifiquem todas os indivíduos portadores de deficiência entre os quatro e os vinte e um anos para que se avaliem as suas necessidades educativas, que se planifiquem programas individualizados

No âmbito da educação especial, surge a preocupação com a educação inclusiva e no convencimento de que esta deve educar a pessoa com deficiência. A educação especial cresceu ao encontro da máxima de que todos os estudantes devem ser educados nas escolas da rede de ensino (Ferreira, citado por Rodrigues, 2003)

Com base na máxima de que não há nenhuma criança que não queira aprender, surge então um movimento baseado na inclusão. O princípio do conceito de “inclusão” surgiu nos Estados Unidos da América, em 1986, através da Regular Education Initiative (REI), que assentava no pressuposto de tornar possível ao aluno com NEE a aprendizagem no ambiente da classe regular. Nesse mesmo ano, Madeleine Will, a então Secretária de Estado para a Educação Especial dos EUA, emitiu um discurso, no qual defendia uma necessária mudança na forma como as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e em “*risco educacional*” eram acompanhadas nas escolas do ensino regular. Madeleine Will referiu que a percentagem de alunos com NEE e de alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem e comportamento justificava o investimento em novas estratégias que ajudassem na promoção do sucesso educativo desses alunos, sob pena desses alunos caírem na marginalidade (Will, 1986, citado por Correia, 2008).

De acordo com Will (1986, citado por Correia, 2008), só seria possível ultrapassar o problema através de uma parceria entre os docentes do ensino regular e

da Educação Especial, através da qual se incrementassem estratégias que fossem ao encontro das necessidades dos alunos. Gerou-se assim o movimento “Regular Education Initiative (REI)”, através do qual se pretendia a adaptação da classe regular às necessidades do aluno com dificuldades possibilitando-lhe um ambiente de aprendizagem efectiva, com este movimento dá-se início ao princípio da inclusão.

Um documento internacional, que abordou amplamente o conceito de inclusão, a *Declaração de Salamanca Sobre Princípios e Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994)*, constituiu um documento central para se entender a evolução política destas questões e do seu fundamento. Na supramencionada conferência, estiveram presentes representantes de noventa e dois países e de vinte e cinco organizações internacionais, os quais reconheceram a importância das seguintes directrizes, proclamando que:

- 1 – Se garanta a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do ensino regular;
- 2 – Todas as crianças tenham direito à educação, mantendo um nível aceitável de aprendizagem;
- 3 – Todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias;
- 4 – As escolas regulares devem estar ao alcance de todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais e devem adequar-se a elas, através de uma pedagogia centrada na criança, tendo em conta as suas necessidades;
- 5 – Cabe às escolas de ensino regular contribuir para o combate das atitudes discriminatórias, com vista à promoção de comunidades abertas e solidárias, procurando-se uma sociedade inclusiva e na qual a educação está ao alcance de todos.

A Declaração de Salamanca despertou para o importante princípio da inclusão, uma vez que prevê a inserção de crianças nas escolas do ensino regular, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

Porém, num Estado de Direito, a ratificação dos direitos, liberdades e garantias de participação política, por si só, não é condição *sine qua non* para que se garanta a existência de oportunidades para todos os cidadãos. É necessário que o Estado crie condições justas.

1.2. Quadro Legislativo: Perspectiva Histórica

Na Constituição da República de 1976, lê-se, no artigo 71^o, que “os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na constituição (...) estando o estado obrigado a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência (...) desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles”. Concorre ainda para o princípio da inclusão o artigo 74.^o que nos lembra que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e cabe ao estado “garantir a educação de todos os cidadãos, segundo as suas capacidades.” Na VII Revisão Constitucional, em 2005, está consignado no artigo 74.^o onde se refere que cabe ao estado “promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial (...) e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.”

Na sequência do disposto na Constituição da República, publicaram-se Leis, Decretos-lei, Despachos e Portarias para definição dos princípios orientadores da Educação Especial.

No ano de 1977, surge o Decreto-lei n.º 174/77, de 2 de Maio, o qual define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência quando integrados no sistema educativo público. No artigo 1.^o assume-se que “os alunos portadores de deficiência física ou psíquica que frequentem os ensinos preparatório e secundário passam a estar sujeitos a regime especial no que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos.”

Com a publicação do Decreto-lei n.º 174/77, de 2 de Maio, surge, no nosso país, pela primeira vez, a atribuição da responsabilidade da integração ao sector do Ensino Especial do Ministério da Educação e dos professores especializados, sendo os alunos associados por “categorias de deficiência e faseadamente – visual, primeiro, auditiva, depois, seguindo-se a motora – mas, em todos os casos, desde que o seu desenvolvimento cognitivo lhes permitisse acompanhar o currículo académico.” (Carvalho, 2007)

Dois anos mais tarde, surge a Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro, a qual, define a natureza, âmbito e objectivos da Educação Especial.

Porém, a maioria das crianças com deficiência mental permanecia fora da escola regular, tal começa a deixar de acontecer depois de 1981/82, pois, lançaram-se projectos experimentais de cariz nacional, alargados pelas equipas de Ensino Especial, as quais congregavam condições ajustadas para o efeito (Pelica, citado por Carvalho, 2007)

De acordo com Correia (2008), apesar da legislação, *“um grande número de crianças com NEE não era receptor de serviços de apoio especializados destinados a minimizarem ou a suprimirem as suas necessidades. A Maioria das crianças e adolescentes com NEE significativas, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo a classe especial, a escola especial ou a IPSS.”*(p.14) Na perspectiva do autor, só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se dá início a transformações profundas no conceito da educação integrada.

Com a criação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986), estabelece-se o quadro geral do sistema educativo nacional, tal como está previsto na Constituição da República, corrobora que *“todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”*, determina-se ainda que cabe ao Estado a Democratização do Ensino. No seu artigo 7.º define-se como objectivo *“assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.”* No artigo 17.º, determina-se o âmbito e os objectivos da Educação Especial. No ponto 1 do referido artigo, refere-se o objectivo principal deste tipo de educação, lê-se que o mesmo *visa “a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais.”* No artigo 18.º, ponto 1, aponta-se explicitamente para uma prática de ensino baseada na integração, mas com a salvaguarda de se fazer o apoio destas crianças através de profissionais especializados. No entanto, no ponto 2 do artigo está também prevista a possibilidade de a Educação Especial se realizar *“em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.”*

No ano de 1988, criaram-se e regulamentaram-se as Equipas de Educação Especial, para os professores de Educação Especial, através do Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto. O referido normativo definia a Educação Especial a nível local e previa ainda que as referidas equipas fossem multidisciplinares, nomeadamente, integrando educadores de infância e professores, de preferência com

especialização e/ou experiência em educação especial, psicólogos, terapeutas e ainda pessoal auxiliar. Porém, em muitos casos, o atendimento continuou a ser feito pelos professores, que nem sempre tinham especialização. Carvalho (2007).

A Lei n.º 9/89, de 2 de Maio, no seu artigo 4.º, pressupõe que *“se encontrem formas adequadas de resposta às necessidades de todas as pessoas com deficiência.”* No artigo 9.º, entende-se a Educação Especial como promotora do desenvolvimento integral do indivíduo com Necessidades Educativas Específicas com vista à sua integração na vida activa.

O regime do cumprimento da obrigatoriedade de nove anos de escolaridade para os alunos com NEE, quer estes alunos se encontrem em estabelecimentos de ensino regular ou instituições específicas, quando o tipo e o grau de deficiência do aluno a isso exijam, surge com o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro. Para Carvalho (2007) termina assim a discriminação, pois os normativos obrigavam a escolaridade básica para todos, no entanto, encerravam sempre cláusulas de excepção para os indivíduos considerados deficientes.

Na década de 90, assiste-se a uma constante preocupação por parte do Estado na promoção da qualidade de ensino, para tal, centra a sua acção na formação de recursos humanos e nos recursos especializados de apoio ao sistema. Deste modo, Cria os Serviços de Psicologia e Orientação no âmbito do Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio.

Durante muitos anos, muito se escreveu, falou e muito se legislou sobre educação. Porém, em 1990, assistiu-se a uma sublevação do tema “Educação”, como consequência, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, lembrando a mesma que *“a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.”* No ponto 5, do artigo 3.º lê-se que *“as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.”*

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos causou impacto nas políticas educativas de vários países. Em Portugal, deu lugar a um normativo marcante na narrativa da Educação Especial: o Decreto-Lei n.º 319/ 91, de 23 de Agosto. De acordo com Carvalho (2007), o mesmo constitui um normativo fundamental que permitiu assegurar aos alunos com NEE, adaptações no processo de ensino-aprendizagem. O autor considera que o referido diploma se constitui bastante

inovador, implicando todos os agentes educativos, reflectindo uma inovação de conceitos e experiências educativas do ensino integrado.

Quadro 1. Principais alterações na Educação Especial decorrentes da publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Princípios inovadores	Omissões, indefinições ou ambiguidades
<ul style="list-style-type: none">• Introdução do conceito de “necessidades educativas especiais”;• O problema dos alunos deve ser encarado numa perspectiva educativa, abandonando-se a classificação por categorias de acordo com a deficiência da criança, evitando a rotulação;• Privilegia-se a integração do aluno com NEE na escola regular, de modo a possibilitar uma educação o mais normal possível, procurando-se estratégias adequadas às necessidades educativas;• Estabelece o “Regime Educativo Especial” (REE), devendo a escola regular responder às dificuldades dos alunos, evitando-se o encaminhamento para escolas de educação especial:<ul style="list-style-type: none">– criação de equipamentos especiais de compensação;– adaptação de materiais e curriculares;– condições especiais de matrícula, de frequência e avaliação;– adequação e organização das classes/turmas;– apoio pedagógico acrescido;– ensino especial.• Descentraliza os serviços de educação especial, responsabilizando a escola no processo de atendimento educativo a crianças com NEE;• Estabelece a individualização da intervenção educativa através do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE);• Reforça o papel dos pais na educação dos filhos, responsabiliza-os e permitindo-lhe a participação na elaboração/revisão do PEI e do PE.	<ul style="list-style-type: none">• Não inclui as categorias da educação especial;• Não operacionaliza conceitos de maior ou menor complexidade, o que gera ambiguidades na sua interpretação;• A lei é pouco precisa nas situações de menor complexidade, o que pode originar falhas de intervenção nas necessidades educativas ligeiras;• Pouco rigor na definição da composição e das funções equipa encarregue pela execução do Plano Educativo Individual (PEI), não se referindo a equipa multidisciplinar;• Endereça a responsabilidade da elaboração do PEI para os Serviços de Psicologia e Orientação, no entanto, estes ainda não tinham sido criados nas escolas;• Não acautela a participação dos professores do ensino regular e do ensino especial na elaboração do PEI

Adaptado de Correia, L.M. (2007) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora

A 23 de Outubro de 1991, é publicado do Despacho 173/ME/91, que regulamenta as condições e procedimentos necessários à aplicação das medidas consagradas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

1.3. A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Presentemente, consagra-se às crianças e jovens com NEE o pleno direito à inclusão no sistema de ensino regular, cabendo ao estado e à sociedade o compromisso de desenvolver e garantir as condições necessárias para que se cumpra esse direito da população com NEE, na totalidade.

No entanto, a educação de crianças com NEE não foi sempre encarada desta forma, tendo sofrido algumas transformações ao longo dos tempos. Porém, actualmente, assume-se e comprova-se que a inclusão destes alunos traz vantagens à escola, à sociedade e particularmente à criança com NEE.

De acordo com Amaral e Ladeira (1999), *“A inclusão é um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida.”*(p.7). O propósito da inclusão visa a melhoria do envolvimento da população com multideficiência na sociedade, *“através de um envolvimento na escola, no trabalho, em actividades de recreio e na família.”* (p.8)

Correia (2008) defende a inclusão de crianças com NEE nas escolas do ensino regular, uma vez que as considera como local ideal para o aluno com NEE desenvolver as suas aprendizagens. Pois, como refere *“Será aí, na companhia dos seus pares sem NEE, que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de, se todas as variáveis se conjugarem, vir a maximizar o seu potencial. Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a prender até ao limite das suas capacidades.”* (p.7)

A noção de inclusão compromete a exclusão académica de todo e qualquer aluno da comunidade escolar. Como tal, a escola que ambiciona uma *“política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio-cultural sem discriminação”* (Rodrigues, 2006: 76)

Correia (2008) perspectiva a inclusão tendo em conta a criança como um todo, deixando de lado o seu desempenho académico, pois este apenas servirá para o comparar com o “*aluno médio*”.

A inclusão deverá considerar a criança, respeitando três níveis fundamentais de desenvolvimento: “*académico, sócioemocional e pessoal*”, pois, só desta forma se consegue propiciar uma educação adaptada, norteadada para o desenvolvimento do seu potencial (Correia, citado por Correia 2008).

Correia (citado por Correia 2008) propõe um modelo inclusivo em que se considera o aluno na sua plenitude e como o centro do processo educativo, por parte “*da Escola, da Família e da Comunidade, considera ainda o Estado como um factor essencial a ter em conta,*”(p.9) pois, como afirma, este desempenha um papel primordial no processo que possibilita “*um sistema inclusivo eficaz*” (Fig. 1).

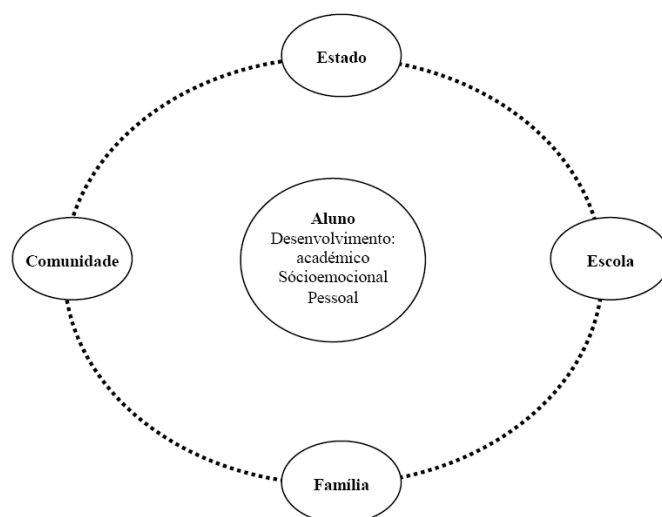


Fig. 1 – Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia 1995, citado por Correia, 2008:9).

Correia (2008) justifica a presença da inclusão de crianças com NEE no ensino regular baseando-se em diversos factores, nomeadamente, no objectivo da escola em ministrar uma educação análoga e de qualidade para os alunos com NEE, no facto de propiciar o diálogo entre os “*educadores/professores do ensino regular e educadores/professores do ensino especial, permitindo aos educadores/professores do ensino regular desenvolver uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as necessidades dos alunos com NEE e aos educadores/professores de educação especial perceber melhor os programas curriculares.*” (p.23) O autor

considera que esta partilha entre os profissionais do ensino regular e do ensino especial traduzir-se-á num melhor atendimento a estas crianças, pois será muito mais fácil a planificação, sobretudo se houver necessidade de se proceder a alterações curriculares que imponham “*estratégias e recursos específicos*”. (p.23)

Para uma inclusão efectiva, Correia (2003) considera que se deverá dar importância, na maioria dos casos, a um apoio educativo indirecto dentro da sala de aula do ensino regular. Evidencia-se assim um modelo de ensino, em que o aluno é considerado como um todo e tendo por suporte as particulares e necessidades de cada aluno, deverão ponderar-se três níveis de desenvolvimento fundamentais: académico, socio-emocional e pessoal.

Porém, o autor lembra-nos que há um conjunto de responsabilidades que terão que ser assumidas pelas várias entidades que fazem parte do sistema inclusivo para que se cumpra com sucesso a inclusão (Quadro 2).

Quadro 2. – Responsabilidades dos intervenientes no sistema inclusivo centrado no aluno.

Responsabilidades do Estado	- Legislação Que assegure reformas que permitam um “sistema inclusivo”.
	- Financiamento De forma a assegurar os recursos humanos e materiais indispensáveis à “inclusão”.
	- Autonomia Para que a escola consiga ajustar o “sistema inclusivo” à realidade em que está inserida.
	- Apoio Para que as instituições de ensino superior variem a formação tendo como objectivo a “filosofia da inclusão”.
	- Sensibilização De forma a elucidar o público em geral das vantagens de um “sistema inclusivo”.

Responsabilidades da Escola	- Planificação Ajustada e que possibilite a interacção entre aluno com NEE/ Professor/ Pais/ Comunidade.
	- Sensibilização e apoio Que permita o envolvimento dos pais e da comunidade, tendo como objectivo o desenvolvimento global do aluno com NEE.
	- Flexibilidade Que permita o respeito pela individualidade e o ritmo de cada aluno, pois os objectivos curriculares não são atingidos ao mesmo tempo por todos os alunos. Há que considerar uma flexibilidade curricular

ajustada às capacidades de cada aluno.

- Formação

Possibilitar a formação dos professores, administradores/gestores e outros técnicos quer ao nível de instituições de ensino superior, quer ao nível de formação em contexto.

- Formação

Que facilite o desenvolvimento tendo em linha de conta a planificação/ programação educacional definidas para o aluno com NEE.

**Responsabilidades
da
Família**

- Participação

Que fomente uma saudável comunicação entre *“pais, professores e agentes comunitários.”*

- Apoio

Para que a criança com NEE viva uma inclusão plena na escola e na comunidade.

- Participação

Os serviços comunitários e a escola deverão estar interligados de forma a garantirem o desenvolvimento global dos alunos com NEE.

**Responsabilidades
da
Comunidade**

- Apoio

Desenvolver parcerias com a escola, o Governo Local e o Governo Central, de forma a promover programas e incentivos que possibilitem o desenvolvimento pessoal e socioemocional do aluno com NEE

- Formação

Fomentando a enternecimento para a problemática da inclusão.

(adaptado de Correia, 1995, citado por Correia, 2008)

CAPÍTULO 2 : CURRÍCULO

2.1. O que se entende por currículo?

Actualmente, a evolução social e económica, ocorre a um ritmo alucinante, o que implica, da parte da escola, uma adaptação as estas mudanças de forma rápida e eficiente, de modo a conseguir formar indivíduos capazes de responderem aos actuais desafios. Cada vez mais as sociedades requerem uma mudança e uma melhoria ao nível educacional dos seus cidadãos, bem como uma mudança interna, indispensável à própria sobrevivência de qualquer instituição. Com base no exposto, parece-nos evidente que o conceito de currículo tenha sofrido algumas alterações e ajustes ao longo do devir do tempo. Neste contexto, Pacheco (2005) advoga que as questões curriculares não são tranquilas e para justificar a sua opinião refere que, *“se o currículo fosse de fácil consenso, não teríamos mudanças/reformas educativas, cada vez que há a substituição de Governo e de ministro da Educação.”* (p.8)

Após uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, cedo nos apercebemos da dificuldade em encontrar consenso entre os autores na conceptualização do tema currículo.

Pacheco (2001) para fundamentar esta imprecisão faz a seguinte analogia:

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa. (p.16)

De acordo com Ribeiro (citado por Pacheco, 2001), o conceito de currículo é polissémico, ambíguo e não corresponde univocamente a um sentido, subsistindo uma *“diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo.”* (p.15)

Etimologicamente, o termo currículo encontra a sua raiz no latim *curriculum*, que deriva de *currere*, que designa o caminho ou trajectória a seguir.

No início do século, um dos colaboradores do grande pedagogo Dewey, Kilpatrick (citado por Traldi, 1987) definia currículo como *“uma sucessão de experiências escolares adequadas a produzir, de forma satisfatória, a contínua reconstrução da experiência”*. (p.33). Contudo, o autor lembra que não se deve esquecer o papel preponderante do mestre, ao qual cabia a tarefa de preparar o ambiente propício a tal sucessão, tendo sempre no horizonte a promoção do desenvolvimento dos alunos, preparando-os para a *“auto direcção”* das suas *“capacidades”* e *“potencialidades”*.

Numa postura de atribuição de responsabilidade à escola pelo termo currículo, Krung (citado por Traldi, 1987) refere-se ao mesmo como *“todos os meios empregados pela escola a fim de prover aos estudantes oportunidades desejáveis de aprendizagem.”* (p.35)

Com uma percepção mais holística, referimos Koopman (citado por Traldi, 1987), expondo este o termo currículo como sendo *“a soma total de todas as experiências planeadas de aprendizagem, do impacto de todos os recursos da comunidade, sejam eles naturais ou construídos pelo homem, de toda a educação supervisionada, recreação e trabalho em grupo na comunidade.”* (p.39)

O currículo deverá valorizar o ser humano e colocá-lo no centro do processo educativo. Deste modo, o currículo é entendido como um agregado de experiências preparadas e orientadas pela escola. À escola, cabe estabelecer o conjunto de experiências que sejam mais significativas para a expansão e consolidação de personalidade integral do educando, sem esquecer, no entanto, que as medidas tomadas deverão estar em consonância com os requisitos da sociedade e num plano superior com os fins da humanidade (Traldi, 1987).

Porém, o conceito de currículo associado ao ensino adquire uma grande multiplicidade de conceitos, está profundamente associado a questões ideológicas, nomeadamente filosóficas, políticas, económicas e sociais (Emídio, Fernandes & Alçada, 1992).

Deste modo, mais uma vez é corroborada a indefinição de currículo, pois, como já referimos, a sua definição não reúne a unanimidade daqueles que se dedicam às questões da educação.

Para a definição de currículo, Pacheco (1995) faz a distinção de duas tradições diferentes. A primeira, corresponde a uma perspectiva técnica, iniciada da Idade

Média, em que as aprendizagens eram definidas antecipadamente, tendo como objectivo comportamentos formais e concisos através da enunciação de objectivos. Na segunda, associa-se a uma prática de conjugação de distintos contextos de decisão, ou seja, define-se currículo como o contíguo de intenções e de definição de um programa para a realização no âmbito de um sistema organizacional. A perspectiva tecnicista perspectiva o currículo organizado por disciplinas, temas e áreas de estudo. O autores como Tyler, Good, Belth, Phenix, Hilda Taba, Johnson e D'Hainaut (citados por Pacheco, 2001) circunscrevem o currículo a uma mera determinação, representada por um plano de estudos e num programa com uma estrutura rígida baseada em objectivos, conteúdos adequados a cada uma das disciplinas, em que se apresentam os resultados ambicionados com a aprendizagem. A segunda perspectiva é defendida por autores como Schawb, Smith *et al*, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis (citados por Pacheco, 2001), encaram o currículo de forma flexível e aberta, fazendo parte do currículo um agregado de práticas educativas vividas pelos sujeitos da educação, em ambiente escolar. Nesta perspectiva, desvaloriza-se um currículo prescritivo em prol de questões programadas, respeitando o contexto dos conhecimentos, atitudes, valores e crenças que os sujeitos da acção trazem consigo, enaltecendo as práticas dos sistemas de aprendizagem. Tendo por base o atrás descrito, Pacheco (1995) conclui que:

o currículo, pesem as diferenças e os dualismo, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas/ administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas.(p.14)

Actualmente, Pacheco (2001) considera que o currículo corresponde a “um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (p.16). Esta definição emerge uma preocupação constante com as oportunidades que devem ser propiciadas aos alunos em contexto escolar.

No entanto, Contreras (citado por Correia 2001) considera que qualquer tentativa de definir de currículo passa, necessariamente, pelas seguintes observações e interrogação dos seguintes dualismos:

- *O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?*
- *O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?*
- *O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?*
- *O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (p.17)*

Pacheco (2001) considera que a resposta a estas questões nunca permitirá chegar a uma resposta definitiva, pois, como refere, a definição de currículo é problemática e não reúne consenso. Porém, o autor considera relevante que todos aqueles que se abatem sobre o tema determinem as conexões do *“Currículo com a Sociedade e os seu valores inerentes e ainda com as concepções de Homem, Mundo e Informação.”* (p.17)

De acordo com Pacheco (2001) currículo não é imparcial relativamente à informação, procede de distintos *“níveis e é veiculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos”*(p.18). Deste modo, entende-se o currículo como um agregado de intenções que vão da *“máxima generalização à máxima concretização”*, numa perspectiva de vínculo que *“veicula significados sociais e historicamente válidos”*(p. 18) Pacheco (2001).

Na perspectiva de Gimeno (citado por Pacheco, 2001) o currículo resulta do cruzamento de distintas práticas, comparando-o a um sistema onde intervêm diversos subsistemas. O currículo acaba por constituir uma *“construção social”* que se subordina a inumeráveis condicionantes e de *“conflituosos conceitos”* (Fig.2).

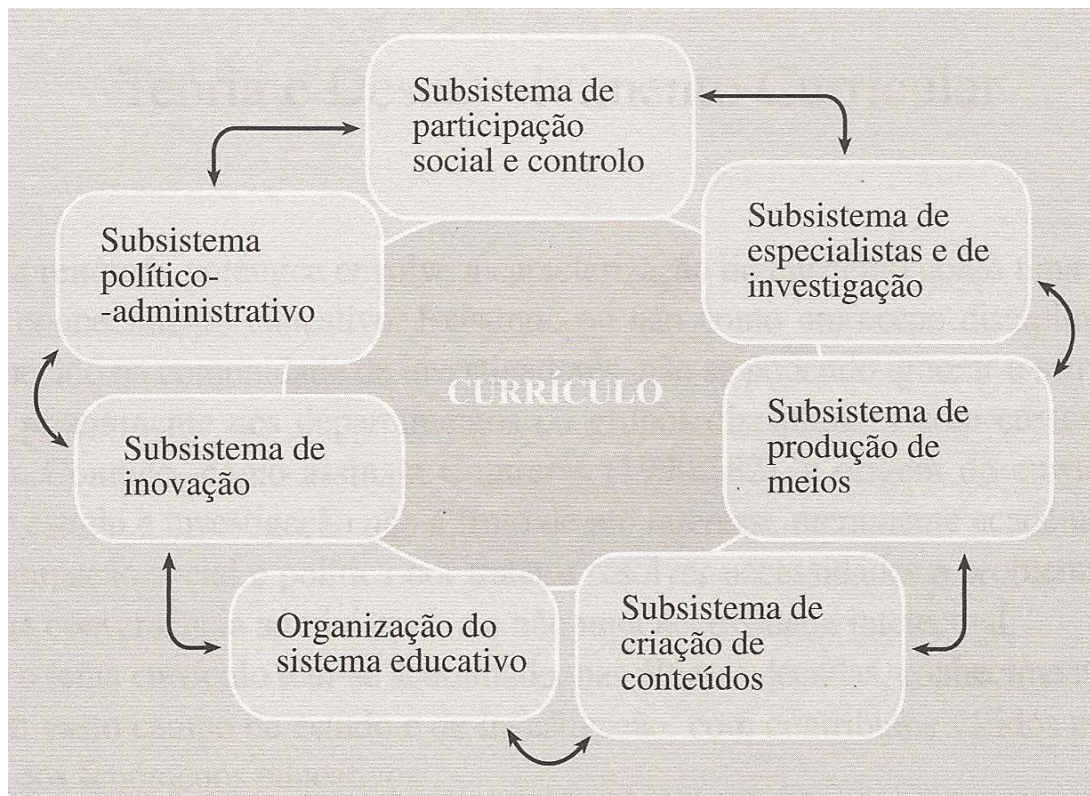


Fig. 2 – Sistema curricular (Gimeno, citado por Pacheco, 2001:19) (adaptado).

Com base nas pesquisas realizadas anteriormente, poderemos afirmar que o termo currículo deve corresponder a uma concepção de educação organizada e metódica, com o objectivo de objectivar as solicitações da sociedade. Porém, as expectativas, interesses e necessidades do público-alvo, os alunos, não deverão ser esquecidas, pois são os alunos que constituem essa mesma sociedade, procurando-se, por isso, um currículo flexível, arqueável e maneável.

2.2. Tipos de Currículo

Pelo que nos foi possível constatar anteriormente, não existe apenas uma noção de currículo, variando esta de acordo com a perspectiva. De seguida, apresentamos três tipos de currículo que nos podem aparecer nas nossas escolas: Currículo Formal; Currículo Informal e Currículo Oculto

2.2.1. Currículo Formal

O currículo formal corresponde ao prospecto de ensino/ aprendizagem, no que se refere aos seus objectivos, conteúdos e actividades, sendo este criado para a promoção de aprendizagens expressas. Este constitui-se como uma imposição formal de implementação por parte do professor, que corresponde ao horário lectivo do professor, dos alunos e na execução de programas determinados (Ribeiro, 1990).

2.2.2. Currículo Informal

Na perspectiva de Ribeiro (1990) o currículo informal corresponde a toda a actividade estruturada ou não estruturada que faça parte das actividades lectivas. O autor considera como um bom exemplo deste tipo de currículos as actividades de desporto, os clubes e as associações de estudantes. Este tipo de currículo apresenta-se como facultativo.

2.2.3. Currículo Oculto

Paralelamente ao currículo formal, Ribeiro (1990) considera a existência de um currículo que designa como oculto. O autor considera que as práticas e os processos educativos exortam aprendizagens que não se encontram claramente mencionadas nos planos e programas de ensino, por outro lado, considera que a educação leva à aquisição de valores e atitudes perante a própria escola e perante as matérias leccionadas, o que o autor designa como um processo de socialização que leva à formação moral de cada um.

(Emídio, Fernandes & Alçada, 1992) também fazem referência a este tipo de aprendizagens proporcionadas pela escola, referindo-se a este conjunto de aprendizagens como “*currículo escondido*”. Os autores mencionam estudos efectuados nos anos 70, os quais comprovaram que o resultado da aprendizagem é influenciado pelas condições da escola, da forma como a comunidade educativa desempenha os seus papéis e das relações que os alunos estabelecem com os seus pares. Os autores lembram-nos que:

Algumas finalidades educativas de carácter ideológico, sociológico ou político não são formalmente explícitas, mas encontram-se subjacentes a toda a organização da escola e do trabalho de cada professor.

Os professores veiculam as suas próprias posições e valores, não de modo claro e expreso mas através dos comportamentos espontâneos, da selecção de questões que consideram importantes e até de formas de expressão gestual, manifestando gostos pessoais, etc...(p.27)

2.3. Gestão Flexível do Currículo

Presentemente, a escola constitui uma das principais instituições da nossa sociedade, logo, seria muito redutor que os currículos trabalhados na mesma apenas visassem o desenvolvimento do indivíduo particularmente. Os currículos farão sentido se constituírem uma utilidade social e é neste sentido que, actualmente, o currículo é encarado como um conjunto de práticas que implicam um conjunto de decisões a nível local, permitindo assim dotar o currículo de sentido.

Para que se consiga chegar a todo o público do ensino, ou seja, a todos os alunos, de forma indistinta e unânime, há que ter em conta que a diversidade e a flexibilização terão que estar presentes em todo o ambiente escolar e, particularmente, nas questões curriculares. Para Pacheco (2001), ao nível da gestão curricular, é permissível a tomada de decisões a diferentes níveis, pois *“enquanto processo contínuo de decisão, o currículo é uma construção que surge em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspectivas macro e microcurricular.”* (p.68)

As questões curriculares começaram a merecer maior atenção, sobretudo a partir do final da década de 80, altura em que, após reflexão, se chegou à conclusão do desajustamento do mesmo a um público cada vez mais dissemelhante.

O currículo estava construído para dar resposta a uma população semelhante, que tinha como base o aluno mediano, proveniente de uma classe social mediana e com instrução.

No caso de alunos com NEE, a sua inclusão no ambiente do ensino regular só será possível se forem admitidas modificações a vários níveis, nomeadamente em termos curriculares.

A preocupação com a escola inclusiva é, actualmente, uma preocupação premente na nossa sociedade e no nosso sistema de ensino.

É esta preocupação que encontramos na Declaração de Salamanca (1994) a qual refere que *“as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”*,

Com base neste ideal, têm-se criado nos contextos educativos recursos e condições estratégicas que vão desde as adaptações curriculares à adaptação do espaço físico, alicerçadas numa política que visa dar a resposta adequada a cada aluno respeitando-se a sua individualidade e as suas necessidades educativas especiais.

Para Fonseca (1997) a integração de crianças com necessidades educativas especiais na escola do ensino regular deixou de apontar apenas o *“acompanhar o currículo normal e a ampliação dos serviços educativos”* para terminar em alterações das *“estruturas educativas, ou seja, num ajuste de estratégias, planos e intervenções, pois encorajar a integração não é suficiente, o que é preciso é planificação. Prever as acomodações, os equipamentos, os espaços, os materiais, os recursos.”* (p.213)

Presentemente, o currículo é encarado não apenas como um conjunto de conteúdos a ensinar. Hoje, aceita-se um currículo que contempla, para além dos conteúdos académicos, actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas. Admite-se que muitas dinâmicas que ocorrem na escola geram aprendizagens que, inicialmente, não estavam nos nossos desígnios.

Tem-se reconhecido poder à escola para que esta participe conscientemente na gestão do currículo. Parte-se da convicção de que *“as escolas são instituições capazes de construir a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão local.”* (Leite, 2000:23)

O Currículo Nacional traça os grandes objectivos para a aprendizagem do seu público-alvo, o perfil geral de competências que os alunos devem desenvolver, as competências essenciais e transversais, o tipo de experiências a proporcionar a todos os alunos e consagra as áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos. Porém, hoje em dia, o mesmo deixou de ser apresentado como um conjunto de orientações rígidas, prescritivas e uniformes, para ser consagrado um novo conceito de práticas de gestão curricular.

Para legitimar a gestão flexível do currículo Formosinho (s.d.) defende que *“o Estado entrega ou delega nos profissionais (professores) a gestão do currículo escolar por entender que eles possuem um conhecimento especializado que mais ninguém*

possui e um código de ética profissional que dispensa o constante controlo da sua actividade.” (p.24)

O Departamento de Educação Básica [DEB] (2000) na sua Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, refere que *“é preciso atribuir explicitamente à escola, aos professores e aos seus órgãos de coordenação pedagógica uma maior autonomia e capacidade de decisão relativamente aos modos de organizar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem.” (p.6)*

É nesta perspectiva de construção do currículo contextualizada que procuramos conhecer as respostas curriculares e educativas que foram disponibilizadas às crianças com SXF, reconhecendo a máxima de um ensino para todos que permite a individualidade de cada aluno, numa escola de qualidade e que procura, *à posteriori*, a inserção de todos, na vida activa.

Na década a que se reporta o nosso estudo, o Regime Educativo Especial (REE) regia-se pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto e pelo Despacho n.º 173/91, de 23 de Outubro, os quais ampliaram a integração dos alunos com NEE nas classes do ensino regular.

No referido Decreto-lei, o artigo 2.º, define o REE operacionalizando-o na adaptação das condições do processo ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Para consubstanciar a máxima da inclusão, o Decreto-lei, no seu artigo 5.º, ponto 1, aponta ainda para a possibilidade de se realizarem adaptações curriculares, que se poderão traduzir na:

- a) redução parcial do currículo;*
- b) dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.*

Porém, lê-se também no ponto 2 do mesmo artigo, que as adaptações curriculares previstas não deverão *“prejudicar o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados”* e apenas se deverão aplicar *“quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente.”*

O supracitado Decreto-Lei determina, no seu artigo 11.º, as condições de inclusão da crianças com NEE no sistema de ensino regular e as medidas necessárias para atender à diversidade, permitindo um projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

-
- a) Currículos Escolares Próprios, os quais *“têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência”*;
- b) Currículos Alternativos que *“substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.”*

Os alunos cujas situações se consideram mais complexas deverão ser sujeitos a um Plano Educativo Individual (PEI) de acordo com o estabelecido no artigo 15.º. Os alunos integrados na alínea i) do número 2, artigo 2.º, ou seja, no Ensino Especial, deverão ainda beneficiar de um Programa Educativo (PE) tal como está consignado no artigo 16.º.

Regressamos ao PEI, em momento posterior (confrontar com a página 36).

2.4. A Deficiência Mental

A deficiência mental encontra-se inserida dentro da panóplia das Necessidades Educativas Especiais, sendo uma das características mais comuns da SXF. Para se conseguir definir deficiência mental, há que ter em conta diversos factores. Pelo que nos foi possível perceber, depois de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, a definição varia de cultura para cultura, uma vez que o conceito está interligado com a capacidade que o indivíduo possui de satisfazer as suas necessidades e desfrutar das capacidades vigentes na cultura em que está incluído. Vieira e Pereira (s.d.) consideram a definição de deficiência *“um campo em que divergem autores e organismos científicos, embora existam pontos de convergência”*.(p.41)

Para que se possa fazer um correcto diagnóstico de deficiência mental, deverão ocorrer, simultaneamente, um funcionamento intelectual abaixo da média e um défice ao nível do comportamento adaptativo (Vieira & Pereira, s.d.).

Do I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, em 1978, sob o patrocínio do Council for Exceptional Children (CEC), (citado por Vieira & Pereira, s.d.) surge a seguinte definição de deficiência mental:

“A deficiência mental refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de auto-controle e de reacção com o envolvimento.” (p.41)

Numa perspectiva mais recente, a American Association of Mental Retardation (como citada em Vieira & Pereira s.d.) particularizou a definição de deficiência mental mencionando que a mesma se refere

“a limitações substanciais no funcionamento actual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares (funcionais), ocupação de tempos livres, trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos dezoito anos”.
(p.41)

Luckasson *et al* (citado por Nielsen, 1999) apresentam a definição de deficiência mental, anunciada em 1992, pela Associação Americana da Deficiência Mental, fundamentada em três critérios, nomeadamente, o *“funcionamento intelectual, avaliado em termos de QI, cujos valores se encontram abaixo da média, entre 70 e 75; limitações significativas em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo e verificação destas características desde a infância.”* (p.48)

Nielson (1999) refere que a deficiência mental se pode classificar em ligeira, moderada, severa ou profunda. Para a autora, os alunos que manifestam uma deficiência mental ligeira revelam-se apenas um pouco mais lentos relativamente à média, na assimilação de nova informação. A autora afirma que alguns casos de deficiência mental ligeira apenas se evidenciam aquando da entrada na escola. Já nos casos de deficiência mental severa ou profunda, os indivíduos apresentam muitas vezes outros problemas, nomeadamente paralisia cerebral, epilepsia ou uma desordem similar, ou problemas visuais ou auditivos, para além do défice intelectual.

No caso de indivíduos com deficiência mental severa, a autora defende que o educador deverá conduzir a sua linha de acção no sentido de dotar os indivíduos em causa de competências que lhes possibilitem o exercício de uma actividade, devendo a mesma ser desenvolvida num local de trabalho protegido.

A autora menciona que as irregularidades genéticas estão na origem da maior parte das deficiências mentais. Porém, a autora salvaguarda a etimologia da deficiência mental resultante de traumas no nascimento ou ainda como consequência de infecções nos primeiros anos de vida. Pelo facto das crianças com deficiência mental manifestarem alguma dificuldade na sistematização de competências, a autora

chama a atenção para a necessidade de se repetir ininterruptamente o que lhes foi ensinado. As crianças com deficiência mental manifestam dificuldade em estabelecer generalizações entre o que aprenderam e o seu quotidiano.

De acordo com Zigler e Hodapp (1986, citados por Vieira & Pereira, s.d.) é possível classificar as pessoas com deficiência mental em duas categorias:

- **familiar**: quando o baixo nível intelectual registado se deve ao “*património genético de baixo potencial*”, em detrimento de uma lesão orgânica, que, se não for suficientemente estimulado no meio familiar e social, poderá ser agravado.

- **orgânica**: quando o baixo nível de inteligência está na base da deficiência mental.

No entanto, Zigler e Hodapp (1986, citados Vieira & Pereira, s.d.) referem que nem sempre é possível apurar a etimologia da deficiência mental, pois, como mencionam, estão reconhecidos inúmeras síndromes genéticas que causam a deficiência mental, mas não há garantias da inexistência de outras síndromes, ainda desconhecidas. Uma das mais recentes descobertas de síndromes causadoras de deficiência mental é a SXF. Porém, no que concerne à deficiência mental profunda, os autores dizem haver poucas dúvidas de que todas se inscrevem na categoria orgânica.

2.4.1. A Deficiência Mental e o Currículo

No desenvolvimento curricular para crianças com deficiência mental, os educadores deverão ser bastante cautelosos na escolha das aprendizagens proporcionadas aos alunos. Os educadores não deverão esquecer que estes alunos nem sempre conseguem aplicar os seus conhecimentos em ambientes distintos, ou seja, nem sempre conseguem transpor para o seu quotidiano o que aprenderam na sala de aula (Pereira & Vieira, 1996).

Só através da diferenciação curricular se consegue cumprir a máxima do sistema educativo português, pois o mesmo pretende responder às necessidades educativas de cada aluno, uma vez que cada um nos coloca enigmas educacionais desiguais e particulares. Só se conseguirá uma igualdade de oportunidades para todos os nossos alunos se tivermos a capacidade da individualização e tal é possível através da oferta de uma grande variedade de estratégias educativas e sócio-educativas. No entanto, esta individualização envolve a necessidade de se realizarem os Programas Educativos Individuais (Pereira & Vieira, 1996).

Pereira e Vieira (1996) consideram importante que se estabeleçam objectivos relevantes para o quotidiano destas crianças na comunidade em que estão inseridas, tanto para o presente como para a vida adulta. Para que se consiga concretizar esta funcionalidade do currículo, os autores consideram importante que se possibilite às crianças uma grande abrangência de ambientes sociais. É ainda corroborada pelos autores a importância dos pais em todo o processo educativo destes alunos, quer seja ao nível inicial da planificação, quer seja ao nível secundário da concretização da acção.

O recurso a Currículos Abertos demonstra-se uma boa opção de trabalho com estas crianças, uma vez que não são exaustivos ao ponto de incluírem a universalidade das aprendizagens dos conteúdos e das metodologias essenciais à aquisição dos objectivos propostos. No entanto, os educadores deverão demonstrar uma postura flexível quanto à determinação dos conteúdos a trabalhar, deverão ter a capacidade de reflexão para a adequação incessante dos mesmos ao desenvolvimento dos alunos (Pereira & Vieira, 1996).

Para o desenvolvimento curricular com crianças com deficiência mental, Pereira e Vieira (1996) sugerem que os conteúdos se organizem em Áreas que se ramificam em Sub-Áreas, por sua vez em Metas e por fim em Objectivos.

Para objectivar o desenvolvimento dos currículos, os autores procuraram eleger um agregado de Áreas que fosse ao encontro das necessidades particulares dos alunos a que a sua globalidade se determina. Uma vez que a organização do currículo por Áreas se revela muitas vezes muito vasta e porque a edificação do currículo é no fundo a segmentação de tarefas noutras mais diminutas, os autores sugerem a divisão das Áreas em Sub-Áreas, permitindo-se assim, trabalhar campos mais abreviados e ao alcance dos alunos. As Metas surgem de forma mais pormenorizada e pretendem, de acordo com os autores, operarem como a clarificação da intenção sobre o que se ambiciona atingir com os objectivos propostos. As Metas operacionalizam-se através dos Objectivos. Os autores defendem que, na formulação de objectivos, se deve atender às seguintes exigências:

“a) A formulação:

1 – Os objectivos devem ser definidos em termos de comportamentos observáveis do aluno;

2 – Devem utilizar-se sempre verbos de acção.

b) A sequencialização:

1 – Segundo a ordem natural de aquisição;

2 – Segundo o grau de dificuldade ou complexidade (do menos para o mais difícil) (p.15).”

2.5. Desenvolvimento do Currículo por Áreas

Para o desenvolvimento do currículo, Vieira e Pereira (s.d.) sugerem que se trabalhe o mesmo através de áreas.

2.5.1. Desenvolvimento da “Área Sensorial”

Para Vieira e Pereira (s.d.) a inclusão desta área no currículo das crianças com deficiência mental reveste-se de particular importância, pois, de acordo com os mesmos, corrobora-se o interesse dos sentidos no desenvolvimento de cada indivíduo. Na perspectiva dos autores, a deficiência mental profunda associa-se, habitualmente, a comportamentos de passividade, comportamentos esses que permanecem, inclusivamente, na idade adulta. Os autores defendem que se estes alunos forem estimulados precocemente, posteriormente, na idade adulta, poderão ter acesso a uma ocupação lúdica.

Vieira e Pereira (s.d.) reforçam a importância da estimulação sensorial, pois, como referem, através desta estimulação, é possível motivar os alunos para o que os rodeia e permite-lhes ainda o acesso de informação ao sistema nervoso central, permite ainda atenuar as tensões físicas e emocionais que caracterizam estes alunos.

2.5.2. Desenvolvimento da “Área da Motricidade”

De acordo com Vieira e Pereira (s.d.) a inserção da “Área da Motricidade”, no currículo dos alunos com deficiência, relaciona-se com o facto de se aceitar que as competências motoras são importantes na qualidade de vida de qualquer pessoa e ainda pelo facto de estes alunos apresentarem, frequentemente, dificuldades nesta área. Com a estimulação desta área, pretende-se o desenvolvimento de actividades básicas, como sejam o rolar, o gatinhar ou subir/descer escadas, actividades essas

que serão importantes a posteriori para a concretização de actividades relacionadas com a mobilidade.

Fonseca (2006) partilha da mesma opinião, pois refere que qualquer modelo de escolaridade escolhido para se trabalhar com crianças “*débeis mentais*” deverá basear-se nas “*possibilidades mentais*” das crianças, pois, só assim se conseguirá controlar e facilitar as respostas às primeiras imposições escolares.

2.5.3. Desenvolvimento da “Área da Independência Pessoal”

Na “Área da Independência Pessoal”, Vieira e Pereira (s.d.) chamam a atenção para a importância do desenvolvimento de comportamentos fundamentais para a existência da pessoa. No âmbito desta área, os autores incluem as sub-áreas da “Alimentação”, da “Higiene”, do “Vestuário”, e da “Mobilidade”, pois consideram-nas fundamentais para que o aluno seja minimamente autónomo relativamente àqueles que o rodeiam.

2.5.4. Desenvolvimento da “Área da Comunicação”

Vieira e Pereira (s.d.) destacam a “Área da comunicação”, pois a comunicação entre os educadores e as crianças com deficiência mental profunda nem sempre é fácil, uma vez que estas crianças têm, muitas vezes, a linguagem verbal afectada. Deste modo, os autores sugerem que se criem objectivos que possibilitem a comunicação pelo olhar, pelas expressões verbais, pelos gestos, ou até mesmo pelas vocalizações. Nesta área, os autores, definem, como objectivo máximo, a possibilidade de o aluno interagir com aqueles que o rodeiam, comunicando com os mesmos, de forma a que sejam entendidos. Os autores destacam as dificuldades presentes nesta área, pois, como referem, estes alunos sem sempre recorrem ao mesmo gesto para determinarem a mesma acção, podendo este gesto variar com a situação ou até mesmo de dia para dia. Para colmatar estas dificuldades, os autores entendem que os educadores têm o dever de apreender a linguagem/comunicação destas crianças, uma vez que a aprendizagem da linguagem/comunicação destes alunos se encontra comprometida.

2.5.5. Desenvolvimento da “Área do Comportamento Social”

Uma das dificuldades dos alunos com deficiência mental prende-se com o facto de não se conseguirem comportar adequadamente em situações sociais (Vieira & Pereira, s.d.).

Vieira e Pereira (s.d.) colocam dentro da “Área do Comportamento Social” as sub-áreas das “Relações Interpessoais” e da “Sexualidade”.

Nesta área, não é de todo fácil a enunciação precisa de objectivos, uma vez que os objectivos impõem um conhecimento cognitivo que por vezes não se consegue descrever em comportamentos observáveis (Vieira & Pereira, s.d.).

2.5.6. Desenvolvimento da “Área da Cognição”

Vieira e Pereira (s.d.) dão particular importância à “Área da Cognição” no currículo dos alunos com deficiência mental, pois como mencionam, a mesma, apresenta-se como impulsionadora do desenvolvimento dos alunos. Os autores salientam o facto de que o entendimento das situações se revela como pedra basilar para a concretização de determinados comportamentos em todas as áreas do currículo, daí que a área da cognição compreenda uma área do mesmo. Os autores consideram pertinente que os objectivos delineados nesta área sejam funcionais para permitirem a liberdade dos alunos, mas também para lhes abrir o horizonte relativamente a tudo o que os rodeia, desta forma, aumentam-se as capacidades de os alunos para se adaptarem a novas situações.

2.5.7. Desenvolvimento da “Área da Ocupação”

O objectivo máximo da educação deverá passar pela preparação dos alunos para viverem em sociedade, em que cada indivíduo desempenha uma função. É evidente que a preparação para o desenvolvimento de actividade produtiva deverá ser congruente com as capacidades do aluno a que se determina. Reconhece-se que as competências adquiridas pelos alunos com deficiência mental profunda não serão as razoáveis para um posto de trabalho e que o mais credível é serem encaminhados

para Centro de Actividades Ocupacionais, onde poderão executar acções elementares que envolvam um atenuado número de actos sequenciados (Vieira & Pereira, s.d.).

A utilidade primordial do exercício de actividades ocupacionais tem como objectivo final a aquisição de rotinas de trabalho. No entanto, reconhece-se que os alunos com deficiência mental apenas conseguem concretizar um número circunscrito de tarefas. Pelo facto de as crianças com deficiência mental serem bastante heterogéneas ao nível das suas capacidades, o currículo definido para estas crianças deve ser bastante pessoal e determinado para cada criança em particular (Vieira & Pereira, s.d.).

Os autores (Vieira e Pereira, s.d.) consideram que o ensino desta área deverá processar-se em dois momentos essenciais:

- o inicial: em que se pretende avaliar os interesses e aptidões da criança, para tal dever-se-á proporcionar à criança uma grande amplitude de actividades.
- o último: em que se pretende trabalhar a fase da formação específica do aluno, proporcionando-se actividades viradas para os hábitos de trabalho.

2.5.8. Desenvolvimento da “Área dos Tempos Livres”

Uma vez que uma das características das crianças com deficiência mental é a dificuldade destas na concretização de aprendizagens espontâneas e aplicá-las em diversos ambientes. A falta de capacidade para se ocuparem de uma forma edificante ocasiona/ agrava os comportamentos de auto e hetero-agressividade, facto que corrobora a inclusão desta área no currículo destes alunos (Vieira & Pereira, s.d.).

Para o desenvolvimento desta área, os educadores deverão realizar um trabalho metódico na ambiente do aluno e também nos meios onde se pensa que o aluno venha a viver na idade adulta. No entanto, para que tal objectivo seja realizado impera-se que os educadores desenvolvam um trabalho junto da família do aluno, enaltecendo-se estes aspectos da vida e proporcionando-se práticas sistemáticas e diversificadas neste campo (Vieira & Pereira, s.d.).

A dinamização desta área traduzir-se-á na melhoria do ambiente familiar destes jovens, pois, como passam horas importantes do seu dia no seio familiar, como sejam os momentos que antecedem e procedem o jantar, bom como aos fins-de-semana, será premente que estas crianças consigam ocupar os seus tempos livres de forma conveniente (Vieira e Pereira, s.d.).

2.6. P.E.I. – PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Pereira e Vieira (1996) referem que os currículos atrás referidos respondem à exigência da individualização que, actualmente, o nosso sistema educativo nos exige. Para que se possa consubstanciar os currículos supracitados há que criar um instrumento que os torne executáveis, a esse instrumento os autores chamaram P.E.I. (Programa Educativo Individual).

2.6.1. Objectivo do P.E.I.

Através da elaboração do P.E.I., é possível harmonizar os conteúdos da educação e as reais capacidades de aprendizagens de cada aluno. A elaboração do P.E.I. permite a construção do sucesso educativo dos alunos com deficiência mental, uma vez que o insucesso está muitas vezes presente no percurso escolar destes alunos. Depois de elaborado o P.E.I., o educador terá capacidade de se questionar sobre o que o aluno terá possibilidade de aprender no ano lectivo a que reporta o mesmo (Pereira & Vieira, 1996).

Nas palavras de Correia (2008), o P.E.I. consubstancia a inclusão de crianças NEE no ensino regular e possibilita os necessários ajustes e adaptações nos currículos.

2.6.2. Objectivo, elaboração e avaliação do P.E.I.

Pereira e Vieira (1996) referem que a elaboração do P.E.I. é um processo dinâmico, com avanços e retrocessos, de acordo com uma permanente avaliação do mesmo, que deverá permitir o aperfeiçoamento do mesmo ao longo do percurso educativo. Os autores mencionam que a execução do mesmo pressupõe três fases:

“1.ª fase: avaliação das necessidades educativas

2.ª fase: selecção e organização dos conteúdos

3.ª fase: reavaliação e nova selecção de conteúdos” (p.16)

Na avaliação das necessidades educativas, o educador deverá ser conhecedor: a) das dificuldades e realizações actuais do aluno; b) do seu potencial de

aprendizagem; c) da sua idade cronológica e d) das circunstâncias sociais e ambientais em que o aluno está inserido (Pereira e Vieira, 1996).

a) Para que o educador consiga entender as dificuldades e realizações do aluno, poderá recorrer ao currículo, pois este consagra uma checklist de comportamentos observáveis que permitem ao educador apreender os objectivos a abranger e também se constitui como um guião do procedimento de avaliação das realizações do aluno. Esta avaliação deverá ser constante a abarcar todas as áreas, de modo a permitir a potenciação das capacidades do aluno (Pereira & Vieira, 1996).

b) Para que se consiga avaliar as necessidades educativas dos alunos deve recorrer-se à ajuda de diversos técnicos, nomeadamente, psicólogos, médicos e terapeutas, entre outros que se julguem convenientes, uma vez que se pretende avaliar as competências físicas, sensoriais e intelectuais dos alunos (Pereira & Vieira, 1996).

c) O conhecimento da idade cronológica dos alunos assume-se como um elemento sumptuoso, uma vez que é essencial considerar o aluno com deficiência mental com um ser que vai afeiçoando a sua personalidade de acordo com as suas competências e práticas de vida e deste modo há que harmonizar o processo educativo com os interesses e motivações adequados a cada idade. Pretende-se aqui dotar as crianças com deficiência mental das condições de vida o mais contíguo possível das pessoas da sua idade e que não têm qualquer deficiência (Pereira & Vieira, 1996).

d) Através da avaliação das condições sociais e ambientais, possibilita-se a participação dos pais na realização do P.E.I. e, necessariamente, de todo o processo educativo da criança com deficiência mental. Na avaliação, sugere-se que o educador realize um “*Gráfico de Registo de Avaliação*”, o qual deverá contemplar literalmente a estrutura do currículo, nomeadamente com as Áreas, Sub-Áreas, Metas e Objectivos. Só depois de avaliadas as necessidades educativas, através do registo das aquisições efectuadas pelo aluno é que se deverá passar à fase subsequente da realização efectiva do P.E.I. (Pereira & Vieira, 1996).

Na elaboração do P.E.I., os educadores encontram-se perante uma tarefa bastante delicada, uma vez que a obtenção de maior ou menor sucesso no ano lectivo, em parte, está directamente relacionado com a selecção dos objectivos por parte do educador. A dificuldade na selecção dos objectivos do P.E.I. prende-se também com o facto de não existir um padrão de objectivos que possibilitem ao educador seleccionar os conteúdos mais adequados a cada aluno em particular.

Embora não haja uma regra rígida para seleccionar os conteúdos, considera-se importante:

a) ter em conta a coerência dos mesmos com os dados recolhidos na avaliação, para que os mesmos se constituam como continuação das já efectuadas realizações;

b) que os mesmos sejam funcionais, de modo a potenciar a autonomia pessoal e social do aluno;

c) a adequação dos conteúdos à idade cronológica do aluno, respeitando os interesses próprios de cada idade;

d) apoiar a integração social do aluno, de modo a permitir a integração do aluno na família e na sociedade em geral;

e) ir ao encontro do ambicionado pelo aluno, pois o aluno revela-se o centro do processo educativo e como tal deve respeitar-se os seus interesses;

f) o interesse dos pais, uma vez que deve haver consideração pelos interesses e até mesmo pelas necessidades dos pais;

g) que o educador tenha capacidade de ensinar ao aluno o que está programado (Pereira & Vieira, 1996).

Depois de acautelar as respostas às questões anteriores o educador deverá ainda ter em atenção que os P.E.I. não deverão ser nem excessivamente extensos nem muito aligeirados. A elaboração de um P.E.I. muito extenso pode ter como consequência a desmotivação tanto do aluno como do educador, pois, no final do ano lectivo ambos os intervenientes se podem aferir que se ficou muito aquém das expectativas. Por outro lado, um P.E.I. demasiado curto, poderá, eventualmente, prejudicar o aluno, ao não permitir a potenciação das suas capacidades. Ambas as situações são evitáveis através de uma avaliação do P.E.I. ao logo do ano lectivo, fazendo pequenos ajustes (Pereira & Vieira, 1996).

É indiscutível a importância da família como sujeitos activos em todo o processo educativo dos seus educandos. Deverá o educador desencadear mecanismos que permitam e potenciem a participação da família em todo o processo educativo, deverá inclusivamente evidenciar objectivos no P.E.I. que deverão ser ensinados pela família. O P.E.I. apenas se considera finalizado quando se alcançar a cooperação dos pais e, se possível, a do aluno também (Pereira & Vieira, 1996).

Quanto à tarefa de avaliação do P.E.I., esta implica sempre uma determinada incerteza. No entanto, pretende-se que a mesma seja o menos subjectiva possível e o mais justa possível.

Para que o educador consiga cumprir a tarefa de avaliar, é necessário que o mesmo tenha a noção clara de quando um objectivo está de facto adquirido, através da explicitação antecipada de critérios de ordem qualitativa, quantitativa e temporal (Pereira e Vieira, 1996).

De acordo com Larsen (citado por Pereira & Vieira, 1996), para que o educador tenha a certeza de que o aluno atingiu os objectivos, poderá, no processo de avaliação responder às seguintes questões:

- “– o aluno realiza as tarefas espontaneamente e para benefício próprio?*
- o aluno realiza as tarefas sem qualquer ajuda?*
- as realizações do aluno podem ser consideradas respostas naturais e habituais (isto é, passaram a integrar o seu relatório de comportamentos)?*
- as realizações observadas correspondem exactamente às descritas nos objectivos?” (p. 19)*

Considera-se relevante que os intervenientes no desenvolvimento do P.E.I., nomeadamente pais e educadores avaliem a sua prestação no desenvolvimento do mesmo (Pereira & Vieira, 1996).

Para que os educadores e pais avaliem o seu desempenho, Larsen (citado por Pereira & Vieira, 1996) considera que os mesmos deverão conseguir responder às seguintes questões:

- “– as estratégias e os recursos utilizados foram adequados?*
- as responsabilidades foram claramente partilhadas e assumidas por todos os intervenientes?*
- a formação profissional dos educadores foi a necessária e suficiente?*
- a quantidade de trabalho foi a exigida?*
- existiram factores imprevistos que afectaram a aprendizagem?” (p. 19)*

CAPÍTULO 3: A SÍNDROME X FRÁGIL

3.1. Definição da SXF

De acordo com Saunders (2000) a SXF é, actualmente, a causa hereditária mais frequente de deficit cognitivo. Esta síndrome está associada a uma mutação num gene localizado no braço mais longo do cromossoma X.

A National Fragile X Foundation (2004) refere que a SXF constitui uma mutação genética que está presente desde o nascimento do indivíduo e que pode ser transmitida saltando várias gerações sem que manifeste qualquer sintoma. No entanto, quando a mesma se expressa, causa défices intelectuais, comportamentais e físicos. A SXF afecta, indistintamente ambos os sexos (masculino/ feminino). Porém, os indivíduos de sexo masculino revelam sintomas mais severos.

A síndrome foi identificada pela primeira vez por Martin e Bell, em 1943. Estes publicaram relatos sobre uma família inglesa na qual foram identificados 11 rapazes afectados por esta síndrome, o que levou a pensar que a mesma teria origem hereditária. As descrições físicas destes indivíduos ajustam-se com as que hoje (Martin & Bell, citado por López, 2006)

Com descrições muito idênticas às de Martin e Bell, López (2006) menciona ainda a publicação do Dr. Lubs, efectuada no ano de 1969, na qual se descrevia uma anomalia cromossómica em dois irmãos com deficit cognitivo. O Dr. Lubs descreve esta síndrome como uma anomalia que se baseava no estreitamento (quase ruptura) do braço direito do cromossoma X, que o Dr. Lubs denominou como o “marcador X”. Posteriormente, com base no aspecto frágil dessa zona cromossomática, passou a ser denominado “sítio frágil”, termo esse que se popularizou, dando origem ao seu nome definitivo: Síndrome do X Frágil.

Em 1991, descobriu-se o gene responsável pela SXF. O gene responsável chama-se FMR1 e está presente em todos nós e deverá trabalhar normalmente para que tenhamos um desenvolvimento intelectual normal. Normalmente, o gene FMR1 tem apenas uma pequena alteração que não o impede de funcionar.

Hagerman (2000) descreve a SXF como um conjunto de sintomas, que têm como base uma mutação genética do cromossoma X. Comummente, os primeiros sinais de alerta desta síndrome incluem atrasos na linguagem e alguns traços de hiperactividade. Em muitos casos, é descrito um deficit intelectual que pode oscilar

entre um leve défice cognitivo até um défice severo. As dificuldades intelectuais, físicas e comportamentais evidenciam-se maioritariamente no sexo masculino.

3.2. Características das crianças com SXF

3.2.1. Características físicas

Os indivíduos com SXF apresentam, muitas vezes, o rosto comprido, o palato ogival, as orelhas proeminentes, relativamente ao rosto e macroorquidismo. O tecido conjuntivo destes indivíduos caracteriza-se por ser frouxo, o que poderá levar a uma dupla articulação dos dedos. Têm os pés chatos e revelam problemas ao nível da visão. Encontram-se, frequentemente, indivíduos com SXF que possuem sopros cardíacos. Muitas das características físicas anteriormente descritas manifestam-se, sobretudo, após a puberdade e não se apresentam, necessariamente, em todos os indivíduos de sexo masculino. No que concerne aos casos de SXF feminino, destaca-se que as raparigas também podem apresentar algumas características físicas presentes no sexo masculino. No entanto, estas são mais propensas a apresentarem uma aparência semelhante à população em geral. Estima-se que 20% dos casos de indivíduos com SXF tenha convulsões (Sounders, 2000).

Na perspectiva de Sounders (2000) existem características físicas associadas à SXF, em alguns casos, exibidas em número significativo e facilmente reconhecidas por quem familiariza diariamente com aqueles que suportam esta Síndrome.

Porém, a autora refere que apesar de existirem características físicas associadas, por vezes, as mesmas são subtis e apenas se tornam mais evidentes quando a criança atinge a idade da adolescência ou então na idade adulta.

Comummente, os rapazes portadores da SXF apresentam estrabismo, que poderá ser atenuado com o uso de óculos. Porém, a sua postura de defesa táctil perante objectos leva a que, muitas vezes, seja difícil para estas crianças o uso de óculos (Sounders, 2000).

3.2.2. Características comportamentais

O comportamento das crianças com SXF varia entre crianças sociais/amigáveis e crianças, ocasionalmente, agressivas. Estima-se que um terço dos homens com

SXF manifeste problemas de agressões. Tanto os indivíduos do sexo masculino como os do sexo feminino se evidenciam muitas vezes tímidos. Porém, os indivíduos de sexo feminino têm mais facilidade em superar esta dificuldade. Um dos problemas sociais destas crianças prende-se, sobretudo, com as suas dificuldades ao nível da linguagem. Estas crianças tendem a evitar o contacto visual e, normalmente, não gostam de multidões, ruídos elevados e defendem-se do toque (Sauders, 2000).

É frequente estas crianças sofrerem de infecções nos ouvidos, as quais podem causar danos na sua audição, caso as infecções não sejam devidamente tratadas. Os portadores de SXF revelam-se, peculiarmente, sensíveis ao som, de um modo particular a ruídos altos, com os quais se demonstram agitados e patenteiam uma expressão de medo, para se alienarem à situação é habitual taparem os ouvidos. Os barulho incomoda estas crianças e impede-as de se concentrarem (Sounders, 2000).

Os portadores de SXF não lidam bem com o toque por parte de outras pessoas, não prezam gestos de carinho, ainda que seja o simples facto de dar a mão. As tarefas de cuidados diários de higiene não os cativam. O contacto visual directo aborrece estas crianças (Sounders, 2000). A autora refere ainda que estas crianças parecem ser de tal forma hipersensíveis aos cheiros que, por vezes, ficam tão envolvidos neles, que são incapazes de se concentrarem noutra coisa, ficando até perturbados.

Sounders (2000) considera que, em termos comportamentais, pode considerar-se que apenas alguns dos comportamentos revelados pelas crianças com SXF se constituem como causa directa da sua condição.

Para Hagerman e Brunschwin (citados por Sounders, 2000) as características comportamentais mais comuns nestas crianças são o esquivar o olhar, o insistir na fala, o sacudir continuamente as mãos, uma postura de defesa perante o toque físico, as agressões físicas e a hiperactividade com deficit de atenção.

Apesar destas crianças revelarem muitas vezes um olhar vazio e se colocarem em posição de desconfiança e defesa do adulto, Sounders (2000) refere que estas crianças, frequentemente, traduzem o desejo em estar próximas de um adulto conhecido e da sua confiança, mas se o adulto o pressionar, ele afastar-se-á. A autora refere ainda que as birras fazem parte das características da maior parte das crianças com SXF, embora diminuam à medida que os indivíduos se aproximam da idade adulta. A autora narra ainda que pais e professores descrevem estas birras como comportamentos bastante difíceis de controlar e que surgem muitas vezes sem qualquer fundamento ou então de situações inevitáveis do quotidiano e nestas

situações chegam mesmo a auto-agredirem-se. Sounders (2000) aponta a tendência para a agressividade física como uma das características da população com SXF.

3.2.3. Características Cognitivas

As pessoas com SXF apresentam uma grande variedade de desenvolvimentos intelectuais. Sempre que se trabalha com estas crianças, é importante que se considere a sua individualidade, em detrimento das características generalistas da Síndrome. Embora algumas pessoas com SXF demonstrem uma inteligência normal, a maioria apresenta défices no desenvolvimento cognitivo, que podem oscilar entre o leve e o grave.

Sounders (2000) refere que as crianças com SXF podem ainda apresentar défices no desenvolvimento da motricidade grossa e fina, o que afecta o seu desenvolvimento, quer na escola, quer na sua vida quotidiana.

Por norma, no que se refere à motricidade grossa, estas crianças tardam a atingir marcos do desenvolvimento normal, começando a andar tardiamente e quando iniciam a marcha fazem-na com pouco equilíbrio. Estas dificuldades prendem-se com o facto de estas crianças apresentarem em tónus muscular baixo e com o facto de apresentarem problemas no tecido conjuntivo associado ao pé chato. A motricidade fina também apresenta um obstáculo para estas crianças, pois revelam dificuldades no controlo dos dedos e dos músculos das mãos, como tal, manifestam uma escrita lenta, dificuldades ao nível do recorte e na manipulação de objectos, nomeadamente o uso do lápis e dos talheres. Há ainda crianças que consideram desagradável tocar ou agarrar determinados objectos, tomando perante os mesmos uma postura defensiva. Logo, compreende-se a dificuldade destas crianças em manipular o lápis (Sounders, 2000).

Frequentemente, encontram-se crianças com SXF que apenas se iniciam como locutoras a partir dos dois anos e meio/ três anos de idade. Este atraso linguístico não se dissipará com o tempo, permanecerá constante ao longo de toda a infância da criança. Geralmente, o discurso destas crianças é pouco perceptível, a não ser que o ouvinte conheça suficientemente bem a criança e consiga entendê-la através de palavras ou frases muito curtas (Sounders, 2000).

Entre as dificuldades cognitivas que caracterizam estas crianças, Sounders (2000) destaca as dificuldades evidenciadas pelos mesmos na área da Matemática, pois manifestam dificuldades no pensamento abstracto. No seu trabalho, a autora

realça alguns pontos fortes que caracterizam a população com SXF, nomeadamente o facto de serem dotadas de uma boa memória a longo prazo, sobretudo se a informação a reter for do seu interesse, a memória visual também faz parte dos seus pontos fortes. A autora relata que estas crianças têm facilidade na aprendizagem por imitação e diz ser frequente registarem-se crianças com SXF que aprendem palavras e frases por imitação.

Entre as dificuldades cognitivas que caracterizam estas crianças, Sounders (2000) destaca as dificuldades evidenciadas pelas mesmas na área da Matemática, pois manifestam dificuldades no pensamento abstracto.

3.3. Intervenção junto de crianças com SXF

A SXF nem sempre é detectada no nascimento da criança. A SXF pode revelar-se apenas nos primeiros anos de vida, sendo este facto mais frequente no sexo feminino do que no sexo masculino. Tal facto, pode ter consequências negativas ao nível da adaptação destas crianças ao meio escolar, pois inicia-se o trabalho com estas crianças mais tarde. É comum estas crianças revelarem atrasos ao nível do andamento e da linguagem. Um dos mais comuns atrasos, patente em ambos os sexos, é a dificuldade na fala e na linguagem. É frequente encontrarem-se crianças com SXF inflexíveis e perseverantes no desenvolvimento de tarefas. As crianças com SXF são mais propensas a infecções nos ouvidos.

Gasca (2006) caracteriza as crianças portadoras de SXF como crianças que manifestam dificuldade em responder a estímulos, dificuldade de concentração e apresentam hiperactividade que se irá esbatendo com o avançar da idade. São crianças muito tímidas, que evitam o contacto visual, manifestam baixa tolerância à frustração, comportam-se muitas vezes de forma impulsiva. Estas crianças têm maior facilidade em desenvolverem aprendizagens através de informação visual.

Nas palavras de Ratera e Nonell (2006) as crianças com SXF apresentam diferentes necessidades e questões específicas que podem ser trabalhadas, tais como dificuldades de adaptação à mudança, dificuldades do uso da linguagem, dificuldades ao nível da interacção social, ritmo acelerado e desorganização na produção da linguagem que é muitas vezes ininteligível. A autora considera ainda importante avaliar cada criança individualmente pois as crianças com SXF não têm todas as mesmas dificuldades.

Para Ratera e Nonell (2006) não existe um programa para trabalhar especificamente com as crianças com esta problemática. Porém, destaca a importância de se apresentarem actividades bastante diversificadas a estas crianças. A autora considera fundamental a acção da intervenção precoce na área da linguagem, salienta que de todas as terapias aquela que se deve iniciar mais cedo deve ser a da comunicação e linguagem. Vidal (2006) destaca a importância da inclusão destas crianças na classe do ensino regular.

Qualquer professor fará tudo o que lhe estiver ao alcance para ajudar da melhor forma os alunos a crescerem o mais saudáveis possível. Para trabalhar com crianças com SXF o professor tem ao seu dispor um grupo de outros profissionais que o ajudarão a maximizar as potencialidades de cada criança, em particular.

A The National Fragile X Foundation Education Project (2004) propõe o seguinte:

a) Os terapeutas ocupacionais poderão dar um contributo importante, uma vez que poderão sugerir adaptações ao contexto de sala de aula. Os psicólogos e os pais também se constituem como um recurso importante ao alcance dos professores, no trabalho com estas crianças:

b) As crianças com SXF são bastante susceptíveis de uma sobrecarga sensorial, o que as poderá conduzir a momentos de abstracção. Para contrariar tal tendência, o professor poderá solicitar ao terapeuta ocupacional um plano que permita ao aluno o retorno à calma. Sugerem-se exercícios físicos, por exemplo, saltos na cama elástica;

c) As crianças com SXF distraem-se com muita facilidade. Para se ultrapassar esta dificuldade, sugere-se que se coloquem os alunos com SXF nos lugares dianteiros da sala de aula, trabalhar com o aluno individualmente ou em pequenos grupos poderá sortir efeitos positivos;

d) Os alunos com SXF demonstram dificuldades em alterar as suas rotinas, mesmo que seja apenas a mudança de uma pequena actividade. Esta dificuldade poderá ser minimizada se forem facultados horários ao aluno, de modo a que o aluno tenha conhecimento das alterações e se possa “preparar” para as mesmas. Quando estes alunos se sentem frustrados ou com baixa auto-estima, uma sala segregada

constitui um bom recurso para acalmar estes alunos, pois, em determinados momentos, eles sentem necessidade de sair da sala de aula do ensino regular;

e) É também comum encontrar-se alunos com SFX que manifestam comportamentos obsessivos de perfeccionismo, como tal dedicam excessivo tempo a determinada tarefa na procura do resultado perfeito. Uma boa forma para ultrapassar esta dificuldade é o uso do computador para a realização da tarefa, uma vez que diminui o tempo de realização da tarefa em causa;

f) Uma outra característica das crianças com SXF é a ansiedade e o medo do fracasso. Para se minimizar esta dificuldade, é importante que se evite que estes alunos realizem provas cronometradas. Talvez seja uma boa opção a permuta de provas escritas por provas orais;

g) Não é fácil trabalhar conceitos abstractos com crianças com SXF. Como tal, deve oferecer-se a estes alunos alternativas concretas e conceitos em contextos realistas;

h) Uma das características dos alunos com SXF é o atraso no processamento verbal e manifestam dificuldades em seguir instruções orais. Como tal, sugere-se que se recorra a elementos visuais, nomeadamente através de vídeos e programas de computador. Quando se recorre a instruções verbais deve fazer-se pequenas pausas para permitir a estas crianças o processamento de informação. As instruções devem ser feitas de forma directa.

Uma vez que uma das características mais evidente destas crianças é o atraso na linguagem, Ratera e Nonell (2006) consideram bastante pertinente que se inicie o mais precocemente possível um programa individualizado, em que sejam previamente avaliadas as áreas da linguagem em que se deva estabelecer a intervenção no desenvolvimento da comunicação.

Navarro (2006) refere que actualmente, um número significativo de alunos recorre às terapias complementares, pois considera-se que as mesmas podem ser benéficas para estes alunos a vários níveis. No entanto, deverá ficar claro que as mesmas não potenciam a cura da referida síndrome. A autora destaca a Hipoterapia, pois, nas suas palavras, a mesma constitui uma modalidade de tratamento ao nível

“bio-psico-social”, que se baseia nos movimentos naturais do cavalo para estimular os impulsos rítmicos da criança que a conduzirão a um relaxamento. A autora refere também a Musicoterapia como uma boa terapia para se trabalhar com estes alunos.

De acordo com Campo (citado por Navarro, 2006) define-se a Musicoterapia como o recurso científico em que se recorre à música e ao movimento para se estimular a parte cognitiva e a parte afectiva dos intervenientes.

3.4. Resumo das estratégias básicas para trabalhar com alunos com SXF

Em primeiro lugar deve garantir-se um ambiente calmo de aprendizagem para estas crianças. De acordo com a National Fragile X Foundation Education Project, na sala de aula, deve ter-se o cuidado de:

- Colocar o aluno nos lugares dianteiros;
- Colocar o aluno em pequenos grupos de trabalho;
- Em conjunto, com o terapeuta ocupacional, explorar estratégias para acalmar a criança, pois esta revela apetência para elevados estímulos sensoriais;
- Alargar o tempo para a realização das actividades;
- Simplificação de materiais que sejam apresentados, preferencialmente, através de estímulos visuais;
- Recurso a adaptações tecnológicas, por exemplo, o recurso ao computador para actividades realizadas através da escrita;
- Arranjar um mecanismo visual para alertar o aluno das alterações de actividades;
- Recorrer a recursos visuais, nomeadamente vídeos;
- Proporcionar aos alunos aulas que contemplem habilidades sociais;
- Solicitar a estes alunos a terminação de tarefas iniciadas pelo professor;
- Ajudar o aluno a organizar tarefas através de códigos de cores, números e setas;
- Recorrer ao reforço através de “high fives”, em detrimento dos abraços ou pancadinhas nas costas, uma vez que as crianças com SXF não apreciam o contacto físico.



PARTE 2: INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4: INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4.1. A natureza da pesquisa

A realização do presente estudo emergiu, sobretudo, numa motivação pessoal de alargamento dos conhecimentos sobre a SXF e sobre a importância de reconhecer as respostas curriculares e educativas que foram disponibilizadas a estas crianças. Depois da sistematização das respostas curriculares e educativas, pretendemos contribuir para a divulgação das mesmas junto dos profissionais que trabalham directa ou indirectamente com estas crianças, no sentido da promoção de uma reflexão mais profunda sobre esta temática e da construção de soluções educativas mais adequadas

O estudo centra-se, geograficamente, no concelho do Alandroal, uma vez que aqui existe um número significativo de crianças referenciadas com esta síndrome. Neste concelho, a SXF tem uma prevalência cinco vezes superior à média nacional, de acordo com dados apresentados no Jornal Médico de Família (2008)

4.2. Objectivo

Atendendo à revisão acima, interessa-nos atingir o objectivo principal da nossa investigação, nomeadamente, a identificação das **Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho de Alandroal.**

4.3. O contexto territorial

A nossa investigação centrou-se, geograficamente, no concelho do Alandroal, que se localiza na sub-região do Alentejo Central, no Distrito de Évora.

As 18 localidades que compõem o concelho estão agrupadas em seis freguesias: Nossa Senhora da Conceição (Alandroal), Santo António de Capelins (Santo António), Nossa Senhora de Loreto (Juromenha), São Brás dos Matos (Mina do Bugalho), Santiago Maior e São Pedro (Terena), de acordo com a seguinte organização administrativa:

Quadro 3: Organização administrativa do concelho do Alandroal.

Freguesia	Localidades
Nossa Senhora do Conceição	Vila de Alandroal e aldeia do Rosário
Santo António de Capelins	Aldeias de Ferreira de Capelins, Montes Juntos e Faleiros
Nossa Senhora de Loreto (Juromenha)	Vila Juromenha
São Brás dos Matos	Aldeia da Mina do Bugalho
Santiago Maior	Aldeias de Marmelos, Pias, Venda, Orvalhos, Cabeça de Carneiro, Seixo, Casas Novas de Mares, Lages e Sete Casinhas.
São Pedro (Terena)	Vila de Terena e aldeia de Hortinhas



Figura 3. Mapa de Portugal com os distritos. (Retirado do Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de Alandroal).



Figura 4. Mapa do Concelho de Alandroal. (Retirado do Plano de desenvolvimento social do concelho de Alandroal).

Alandroal é uma histórica vila portuguesa pertencente ao Distrito de Évora, localizada na região do Alentejo e sub-região do Alentejo Central. Esta terra foi elevada à categoria de vila em 1486, por D. João II, através da Carta Foral.

No período considerado (1997-2007), o Alandroal já era um concelho com poucos habitantes. De acordo com dados do Anuário Estatístico da Região Alentejo do INE de 2001, residem no concelho 6585 habitantes, constituindo-se, assim, como um dos concelhos com um volume populacional dos mais baixos da Sub-região do Alentejo Central.

Tal como é referido no Plano de Desenvolvimento Social do Concelho do Alandroal (2008 - 2010), desde 1960 que o concelho tem conhecido um decréscimo da população, o que tem provocado uma forte erosão demográfica.

A pirâmide etária do concelho caracteriza-se por ser bastante envelhecida. O grupo etário dos mais jovens tem muito pouca representatividade no concelho e o grupo etário de indivíduos com mais de 65 anos é aquele que possui um número mais elevado. Porém, regista-se, positivamente, o facto de Alandroal se constituir como um dos concelhos alentejanos onde a taxa de mortalidade infantil é mais baixa, sendo esta de 6,1%, (no Alentejo de 9,1 %). Comparativamente com a realidade nacional e com a realidade do Alentejo, o concelho evidencia uma percentagem preocupante de indivíduos analfabetos ou sem nenhum nível de ensino atingido e os valores relativos à escolaridade obrigatória ou ensino superior também muito inferiores. (INE, censos 2001)

Através da análise dos censos 2001, constata-se que o concelho de Alandroal ostenta uma taxa bastante significativa de indivíduos sem nenhum nível de ensino atingido e uma taxa de analfabetismo (21%) superior à percentagem que caracteriza o país e a região do Alentejo Central (14,8%).

Ainda de acordo com os mesmos dados estatísticos, em termos da qualificação académica da população, esta caracteriza-se por possuir pouca formação académica de nível superior. A representatividade de indivíduos com formação de nível superior é apenas de 1,55% em comparação com 4,74% de indivíduos com formação superior que caracterizam a Sub-região do Alentejo Central.

4.4. A Amostra

A selecção da amostra teve como critério a identificação dos alunos portadores da SXF que frequentaram as escolas do concelho, na década a que se reporta o nosso estudo (1997-2007). Para a identificação dos referidos alunos, solicitámos a ajuda da responsável pela equipa do Ensino Especial do Agrupamento de Escolas de Alandroal. É de referir que não nos foi possível recolher dados de todos os alunos sinalizados como portadores da SXF pois, contactadas as instituições para onde os alunos foram encaminhados após o término da escolaridade obrigatória, as mesmas referiram não possuir dados desses alunos relativos aos anos a que refere o nosso estudo. Como tal, o nosso estudo circunscreve-se a cinco alunos detentores da referida síndrome.

De acordo com dados obtidos nos processos dos alunos, procede-se a uma breve caracterização de cada um dos casos.

Quadro 4: Total de alunos por sexo.

Género	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Masculino	3	60,0
Feminino	2	40,0
TOTAL	5	100,0

De acordo com o que está exposto no Quadro 4, a nossa amostra é constituída por 3 indivíduos de sexo masculino e 2 indivíduos de sexo feminino.

Aluno 1

O aluno 1 vive com os pais, a irmã e a avó, numa aldeia pertencente ao concelho do Alandroal e nasceu a 6 de Abril de 1996.

Com quatro meses de idade, começou a ser apoiado pelo Serviço de Fisioterapia do Hospital de Évora e, a partir do primeiro ano de idade, passou a frequentar o Centro de

Desenvolvimento e Integração Precoce da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Évora.

O seu percurso escolar foi iniciado na Creche de Alandroal, na qual permaneceu até ao ano lectivo 1998/99. Neste último ano lectivo, esteve na sala dos bebés e foi apoiado por duas auxiliares.

No ano lectivo 1999/00, entrou no Jardim-de-Infância de uma aldeia pertencente ao concelho, onde usufruiu do apoio de uma Educadora de Apoio colocada ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho. Manteve-se no referido Jardim-de-Infância até aos sete anos de idade, pois, devido ao seu acentuado atraso no desenvolvimento, no ano lectivo 2002/03, foi solicitado, à Direcção Regional de Educação do Alentejo, o adiamento da sua matrícula no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em Fevereiro de 2003, foi diagnosticado como portador da mutação completa do gene FMR1, responsável pela mutação que origina a SXF.

Integrou o primeiro ano de escolaridade no ano lectivo 2003/04, na escola do 1.º Ciclo da mesma aldeia do Jardim-de-Infância.

Nos relatórios presentes no processo do aluno, o mesmo é descrito como uma criança que interage nas actividades, mas por períodos muito curtos, necessitando de muitos estímulos. É colaborante nas actividades, mas está sempre à espera de ajuda dos adultos, aceita as actividades propostas, no entanto dispersa-se com muita facilidade, manifesta dificuldade ao nível da concentração e da atenção.

Na interacção em grupo, tende a ser uma criança insegura e dependente. A interacção com outras crianças tem estimulado a sua auto-estima. Em situação de jogo, segue as regras do mesmo, imitando a acção das outras crianças, esperando pela sua vez.

No que se refere às actividades de vida diária (vestir, despir, calçar, lavar e secar as mãos e a boca), não é autónomo, mas mostra interesse em colaborar. Porém, procura sempre a ajuda de um adulto.

Relativamente à linguagem, consegue compreender o que ouve e procura fazer-se entender, embora o seu vocabulário seja pobre e tenha problemas ao nível da dicção.

Ao nível psicomotor, consegue controlar os movimentos finos, a postura e as suas necessidades fisiológicas.

No campo sócio-afectivo, desinteressa-se rapidamente das actividades e por vezes manifesta comportamentos inadequados (ex. puxar o cabelo aos colegas).

Aluno 2

O aluno 2 nasceu a 10 de Setembro de 1984 e vive com os pais, a irmã e a avó. Os pais têm apenas frequência da Escola Primária e vivem numa aldeia com um baixo nível sócio-económico-cultural, pertencente ao concelho de Alandroal.

A mãe do aluno teve uma gravidez de 38 semanas, havendo a necessidade de se recorrer a uma cesariana, tendo o aluno nascido com 4 quilogramas, um comprimento de 55 cm e um perímetro cefálico de 38 cm.

De acordo com a mãe, o aluno apenas começou a evidenciar atrasos no desenvolvimento, nomeadamente “atraso na fala” e na “marcha”, por volta de um ano de idade. Desde tenra idade, manifestou infecções respiratórias altas. Os pais acreditaram sempre que o aluno iria conseguir recuperar o seu atraso no desenvolvimento quando entrasse para a escola.

Pelo facto de evidenciar um atraso no desenvolvimento cada vez mais acentuado, de se mostrar sempre distraído, pouco comunicativo, bastante agitado e sem conseguir controlar os esfíncteres, foi então encaminhado ao Centro de Saúde Mental de Évora. Do Centro de Saúde Mental de Évora, foi conduzido para o Hospital Civil de Lisboa de D. Estefânia, onde foi observado na consulta de Neurologia Pediátrica. Passado algum tempo, acabou por ficar internado para uma melhor observação e para se estudar o seu caso.

Tendo por base os estudos realizados e os relatórios de informação médica, chegou-se à conclusão que o aluno não tinha alterações neurológicas, mas sim um atraso ao nível das funções cognitivas superiores (Atraso Mental).

O aluno não frequentou o Jardim-de-Infância e, no ano lectivo 1999/00, entrou para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pelos problemas ao nível cognitivo (comunicação e linguagem), nível psicomotor (autonomia e coordenação) e aos níveis sensorial e sócio-emocional, associados ao não controle dos esfíncteres, a Directora da escola, sugeriu à Encarregada de Educação o

encaminhamento do aluno para uma CERCI, mas a Encarregada de Educação não anuiu com esta situação.

Seguindo-se os requisitos da lei, elaborou-se um Plano Educativo Individual (PEI) e, de acordo com a síntese das observações, traçou-se um Programa Educativo. O aluno foi mantido no seu ecossistema natural, procurando-se assim, uma integração física, funcional/pedagógica e social, de forma a permitir ao aluno o crescimento junto das crianças suas conhecidas e beneficiando ainda de uma educadora de apoio.

No que se refere ao nível do funcionamento dos mecanismos cognitivos, o aluno é descrito como uma criança com dificuldades em termos de assimilação, com grande instabilidade emocional o que interfere com o seu poder de concentração.

Ao nível do funcionamento sócio-emocional revela grande instabilidade emocional, o que influencia o seu poder de concentração.

No final do 2.º ano de escolaridade, optou-se por um currículo funcional, no qual foram contemplados a autonomia, a comunicação, a socialização e a estimulação das estruturas perceptivo-motoras.

Aluno 3

O aluno 3 nasceu a 13 de Setembro de 1999 e vive com os pais e a irmã, numa aldeia do concelho de Alandroal. A irmã mais velha sofre igualmente da SXF.

O aluno é descrito como uma criança meiga, que facilmente mantém o contacto visual e físico, sorrindo com facilidade.

No que se refere às actividades de higiene pessoal, o aluno tem alguma autonomia.

É caracterizado como uma criança que aceita as situações que lhe são propostas, interagindo com os adultos, ainda que períodos curtos, porém, mostra-se sempre interessado.

Ao nível do desenvolvimento global, o aluno está abaixo do esperado para a sua faixa etária. Nas áreas da autonomia, audição, linguagem e coordenação olho-mão é referido que o aluno se encontra significativamente abaixo do esperado para a sua faixa etária.

Relativamente à área locomotora, esta caracteriza-se por ser a área forte do aluno, comparativamente com as outras. Porém, nas actividades que requerem maior equilíbrio e concentração, nomeadamente nas que exigem coordenação olho-mão e olho-pé, o aluno manifesta maior dificuldade e não se mostra persistente na resposta. No que concerne à área pessoal-social, evidencia resultados abaixo do esperado para a sua faixa etária. Nas rotinas de vida diária, patenteia ainda pouca autonomia, consegue vestir o casaco, mas não o consegue despir, consegue calçar os sapatos mas não os consegue apertar.

Na área social, relaciona-se com os outros, mas de forma muito primária, preferindo brincar sozinho. No que toca à área da audição e linguagem, o seu desenvolvimento também está aquém do esperado para a sua idade. O aluno consegue nomear objectos e imagens, mas demonstra dificuldade na expressão livre.

Na área da coordenação olho-mão, o aluno também apresenta um atraso no desenvolvimento, comparativamente com o que seria esperado para a sua faixa etária.

A área da realização também se encontra afectada, estando também o desenvolvimento nesta área muito abaixo do que seria normal, dada a sua faixa etária. Quando não consegue emendar o erro, facilmente se frustra com a situação, demonstrando-se zangado, evidencia uma resistência muito baixa à frustração, o que interfere negativamente nos seus resultados.

Aluna 4

A aluna 4 nasceu a 21 de Outubro de 1993 e vive com os pais e o irmão numa aldeia pertencente ao concelho de Alandroal.

O irmão mais novo do aluno sofre igualmente da SXF.

A família onde a aluna está inserida é descrita como funcional. No entanto, referem-se problemas de saúde da mãe, pois, como é exposto no processo da aluna, a sua mãe tem um tipo de sangue raro, o que lhe tem causado algumas complicações de saúde. Como facilmente se compreende, os problemas de saúde da mãe causam alguns problemas comportamentais que se reflectem também no seu aproveitamento escolar.

A aluna é descrita como uma criança meiga e sociável, relacionando-se bem com os colegas e com a professora. Porém, em determinados momentos, a aluna é dominada por um pólo excessivamente introvertido que perturba a sua auto-estima, mas possui capacidade de adaptação nas capacidades sócio-afectivas.

É descrita como uma aluna com boas capacidades linguísticas e sociais, o que influencia positivamente a sua apropriação da Língua Portuguesa e as suas relações de socialização. Já no que se refere a tarefas que exigem um maior raciocínio lógico e aptidões numéricas, salienta-se que a aluna apenas consegue obter resultados baixos de aprendizagem.

A aluna destaca-se pela sua motivação e esforço demonstrado para conseguir atingir níveis superiores nas suas capacidades de desempenho.

As baixas concretizações da aluna são atribuídas à sua dificuldade na operacionalização de conceitos abstractos, o que não facilita a compreensão e raciocínio nas tarefas escolares.

Aluna 5

A aluna 5 nasceu a 27 de Outubro de 1987 e vive com os pais e o irmão numa aldeia pertencente ao concelho de Alandroal.

Durante a semana, a aluna ficava alojada na residência de estudantes do Centro Social e Paroquial de Alandroal.

Na descrição da aluna, menciona-se que a mesma revela dificuldades ao nível cognitivo, não conseguindo aprender e compreender os conteúdos que lhes são transmitidos. Porém, refere-se que a mesma demonstra um relacionamento salutar com toda a comunidade educativa.

O facto de beneficiar de apoio educativo leva a que, por vezes, a aluna consiga efectuar algumas actividades com algum sucesso. No entanto, destaca-se a fraca autonomia da aluna.

4.5. O contexto técnico/procedimental

Optámos por uma metodologia de estudo de caso. De acordo com Coutinho e Chaves (2002) “ a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.”(p.223). Já de acordo com Yin (citado por Coutinho & Chaves, 2002) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas.”

Do nosso estudo, fazem os casos identificados com SXF, cujos processos individuais de encontram na sede do Agrupamento de Escolas do Alandroal, mais especificamente na Escola Básica Diogo Lopes Silveira. Neste tipo de estudo, tal como nos é sugerido pela expressão, examina-se minuciosamente o caso no seu ambiente natural (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996, citados por Coutinho & Chaves, 2002).

Creswell (citado por Coutinho & Chaves, 2002) considera que num estudo de caso o investigador deverá definir as fronteiras ao nível do tempo e dos processos e Coutinho e Chaves (2002) chamam a atenção para a necessidade de se identificar o caso para que seja possível direccionar o cerne da investigação. No nosso estudo, definimos, como fronteira, a década 1997-2007 e delimitámos o nosso estudo ao concelho do Alandroal.

Para a realização do nosso estudo, recorremos à pesquisa das estratégias curriculares/educativas disponibilizadas às crianças sinalizadas com a SXF, nos documentos existentes nos seus processos individuais e nas actas dos conselhos de docentes e dos conselho de turma. Especificamos, de seguida, a totalidade de documentos que estiveram ao nosso alcance:

- Actas.
- Avaliação do Programa Educativo;
- Currículo Alternativo;
- Ficha de Avaliação e Encaminhamento;
- Ofício;

- Programa Educativo Individual;
- Plano Anual de Actividades;
- Programa Educativo;
- Plano de Formação;
- Plano Educativo Individual;
- Plano de Trabalho para a Educação Física;
- Relatório;
- Relatório de Avaliação;
- Relatório de Apoio Educativo;
- Relatório de Avaliação Psicológica;
- Relatório Individual;
- Relatório Informativo;
- Relatório Médico;

Para a realização do nosso estudo, recorreremos a uma abordagem metodológica qualitativa, que recorreu à análise de documentos presentes nos processos individuais dos cinco alunos sinalizados e também a actas dos conselhos de docentes e de turma, através da qual procurámos identificar estratégias curriculares/educativas delineadas para ir ao encontro das crianças com SXF, numa perspectiva de escola inclusiva.

Para constituirmos o nosso grupo de participantes, dirigimo-nos à escola sede do Agrupamento de Escolas do Concelho de Alandroal, em Junho de 2010, e, junto da responsável pela equipa do Ensino Especial, conseguimos identificar os alunos que vieram a constituir a amostra do nosso estudo. Identificados os casos, procedemos então ao pedido formal, por escrito, ao Sr. Director do Agrupamento de Escolas de Alandroal, no qual assegurámos a confidencialidade dos alunos.

Entre Setembro de 2010 e Março de 2011, deslocámo-nos diversas vezes à sede do Agrupamento de Escolas de Alandroal, onde nos foi possível consultar os processos dos alunos que fizeram parte do nosso estudo e actas dos conselhos de docentes e de turma. O processo de recolha de dados revelou-se moroso, pois analisámos de forma muito minuciosa todos os documentos presentes nos processos individuais dos alunos.

Para a caracterização do concelho a que se reporta o nosso estudo, entrámos ainda em contacto com o Sr. Presidente da Câmara que se disponibilizou de imediato e nos fez chegar o Plano de Desenvolvimento Social do Concelho.

Antes da categorização dos dados, registámos toda a informação recolhida numa Grelha para cada aluno. Delineámos dez estratégias “Curriculares/ Educativas” e, registámos todas as ocorrências das mesmas bem como o tipo de documento onde obtivemos tal informação bem como o ano lectivo a que se reporta o dado recolhido.

Quadro 5: Sistematização das estratégias “curriculares/educativas” às crianças com SXF.

Aluno 1 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.		
Estratégias “curriculares/ educativas”:	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Adequações nas instalações:		
Recurso materiais utilizados:		
Recursos humanos utilizados:		
Plano terapêutico / educativo:		
Gestão curricular:		
Processos de avaliação a que os alunos foram sujeitos:		
Parcerias efectuadas com a		
Parcerias efectuadas com		
Colocação recomendada para o		
Suporte legislativo aplicado:		

Depois de organizada toda a informação recolhida, procedemos então à categorização da informação em quatro categorias, designadamente:

- “Resposta educativa/ terapêutica”;
- “Recursos”;
- “Família”;
- “Parcerias”.

Pelo facto de as categorias serem demasiadamente abrangentes decidimos dividir as mesmas em subcategorias. A Primeira categoria foi dividida em três subcategorias, nomeadamente:

- “Dimensão curricular”;
- “Dimensão predominantemente pedagógica”;
- “Dimensão predominantemente terapêutica”.

A categoria “Recursos” foi decomposta em quatro subcategorias, especificamente:

- “Legislação”;
- “Físicos”;
- “Didácticos”;
- “Humanos”.

Relativamente à categoria “Família”, optámos por não a dividir em subcategorias, uma vez que encontramos poucos indicadores da mesma.

Na quarta e última categoria, a mesma foi bifurcada em duas subcategorias:

- “No concelho”;
- “Fora do concelho”.

Todas as subcategorias foram pormenorizadas em indicadores que nos permitem uma visão mais minuciosa das respostas curriculares e educativas disponibilizadas a estas crianças. Apresentamos, de seguida, o Quadro com as categorias, as subcategorias e os indicadores.

Quadro 6: Sistematização das “categorias”, “subcategorias” e “indicadores”.

Categorias	Subcategoria	Indicadores
Resposta terapêutica” “educativa/	Dimensão curricular	Currículo Escolar Próprio: Currículo Alternativo: Outro:
	Dimensão predominantemente pedagógica	Sala de apoio: Apoio dentro da sala de aula regular: Trabalhos de grupo: Desporto: Actividades específicas: Desenvolvimento global: Colocação recomendada: Avaliação:
	Dimensão predominantemente terapêutica	Hidroterapia: Hipoterapia: Fisioterapia: Musicoterapia: Terapia Ocupacional: Terapia ocupacional: Psicomotricidade: Outros:
Recursos	Legislação	
	Físicos	Biblioteca: Sala de informática: Sala de apoio: Piscina: Refeitório/ bar da escola:
	Didáticos	TIC: Jogos didáticos: Outros recursos:
	Humanos	Professor de Apoio Educativo: Educadora de Apoio Educativo: Médicos: Auxiliares de acção educativa: Terapeutas: Fisioterapeutas: Outros:
Família		
Parcerias	No concelho	
	Fora do Concelho	A.PPCE: Piscinas Municipais de Vila Viçosa: Outras:

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. As respostas curriculares e educativas

De seguida, procederemos à apresentação dos resultados relativos às respostas curriculares e educativas disponibilizadas às crianças com SXF no concelho de Alandroal.

Os 254 indicadores identificados, nas fontes consultadas, foram agrupados nas quatro categorias que se seguem:

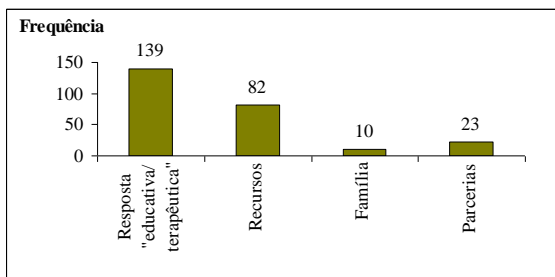
- **Resposta “educativa/ terapêutica”**: incluem-se as respostas que possuem uma dimensão curricular ou uma dimensão predominantemente pedagógica, ou ainda uma dimensão predominantemente terapêutica;

- **Recursos**: abrangem-se os recursos legislativos, físicos, didáticos e humanos;

- **Família**: inserem-se referências relativas à participação da família no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos;

- **Parcerias**: incluem-se as parcerias estabelecidas no concelho e fora do concelho.

Gráfico 1: Categorias das respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas às crianças com SXF.



Quadro 7: Categorias das respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas às crianças com SXF.

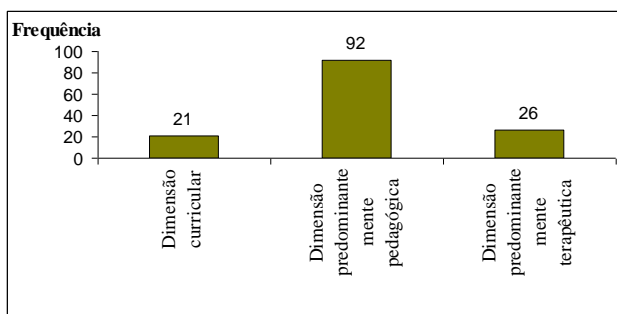
Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Resposta “educativa/terapêutica”	139	54,7
Recursos	82	32,3
Família	10	3,9
Parcerias	23	9,1
TOTAL	254	100,0

Como se pode observar no Gráfico 1 e no Quadro 7, facilmente se verifica que, na construção de respostas curriculares e educativas para a população com SXF, se colocou a tónica numa resposta “educativa/terapêutica”, com um registo de 139 indicadores (54,7% do total), seguindo-se uma resposta baseada nos recursos com um registo de 82 indicadores (32,3% do total). Seguem-se as parcerias estabelecidas com diversas instituições com 23 referências (9,1% do total). A família teve pouca representatividade na construção de respostas para estas crianças, com apenas 10 indicadores registados (3,9% do total de referências).

No que concerne à categoria “Resposta educativa/terapêutica”, considerámos pertinente individualizar a mesma em três subcategorias, nomeadamente:

- **“Dimensão curricular”**: incluem-se referências relativas a todas as adequações curriculares que os alunos beneficiaram;
- **“Dimensão predominantemente pedagógica”**: abrangem-se as respostas que foram construídas, ao nível pedagógico;
- **“Dimensão predominantemente terapêutica”**: inserem-se as menções encontradas com uma vertente terapêutica.

Gráfico 2: Subcategorias da categoria “Resposta educativa/terapêutica”.



Quadro 8 : Subcategorias da categoria “Resposta educativa/terapêutica”.

Subcategorias categoria “Resposta	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Dimensão Curricular	21	15,1
Dimensão	92	66,2
Dimensão	26	18,7
TOTAL	139	100,0

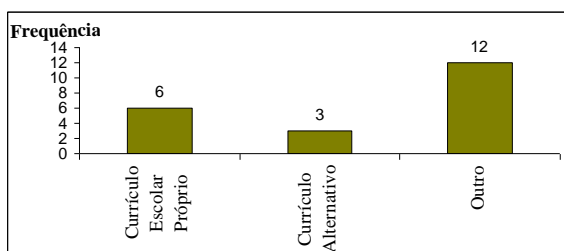
Ao examinarmos o Gráfico 2 e o Quadro 8, a subcategoria “Dimensão predominantemente pedagógica” destaca-se das demais subcategorias, com 92

indicadores (66,2% do total), seguida da subcategoria “Dimensão predominantemente terapêutica”, com 26 indicadores (18,7% do total), por fim, identificamos a subcategoria “Dimensão curricular” com apenas 21 indicadores (15,1% do total).

No que respeita à subcategoria “Dimensão predominantemente curricular”, optou-se por a particularizar em três indicadores:

- **“Currículo Escolar Próprio”**: incluem-se todas as referências encontradas a este tipo de resposta curricular;
- **“Currículo Alternativo”**: abrangem-se a totalidade de menções a esta resposta curricular;
- **“Outro”**: colocaram-se neste indicador todas as referências a adaptações curriculares que não se enquadravam nos indicadores acima mencionados.

Gráfico 3: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente curricular”.



Quadro 9: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente curricular”.

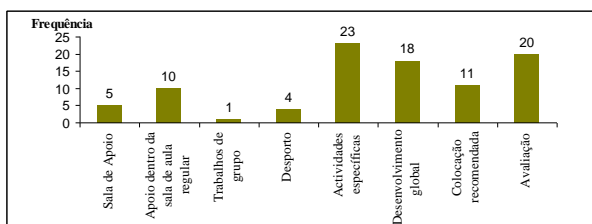
Indicadores da subcategoria “Dimensão	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Currículo Escolar	6	28,6
Currículo Alternativo	3	14,3
Outro	12	57,1
TOTAL	21	100,0

Constatámos que se deu ênfase a adequações curriculares, que colocámos na subcategoria “outros”, com um registo de 12 indicadores (57,1% do total), que vão para além do Currículo Escolar Próprio, com 6 indicadores (28,6% do total) e do Currículo Alternativo, com apenas 3 indicadores (14,3% do total). Dentro dos indicadores “Outro”, encontram-se respostas curriculares com componente funcional, adaptações curriculares a diferentes disciplinas, redução parcial do currículo e inclusão de áreas curriculares especiais, como se pode constatar na Grelha 1 (ver anexo 1).

Relativamente à subcategoria “Dimensão predominantemente pedagógica”, individualizámos a mesma em 8 indicadores, particularmente:

- **“Sala de apoio”**: abrangem-se todas as referências encontradas a esta resposta educativa;
- **“Apoio dentro da sala de aula”**: incluem-se todos os indicadores para esta estratégia;
- **“Trabalho de grupo”**: abrangem-se todas as referências a esta metodologia de trabalho;
- **“Desporto”**: mencionam-se todos os indicadores encontrados para este tipo de resposta educativa;
- **“Actividades específicas”**: inserem-se actividades de trabalho específico com as crianças com SXF;
- **“Desenvolvimento Global”**: colocam-se todos os indicadores de actividades de desenvolvimento global;
- **“Colocação recomendada”**: registam-se as referências para a colocação recomendada das crianças com SXF nas actividades lectivas;
- **“Avaliação”**: incluem-se indicadores do tipo de avaliação que os alunos com SXF foram sendo sujeitos ao longo do percurso educativo.

Gráfico 4: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente pedagógica”.



Quadro 10: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente pedagógica”.

Indicadores da subcategoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sala de Apoio	5	5,4
Apoio dentro da sala de aula regular	10	10,9
Trabalhos de grupo	1	1,1
Desporto	4	4,3
Actividades específicas	23	25
Desenvolvimento global	18	19,6
Colocação recomendada	11	12,0
Avaliação	20	21,7
TOTAL	92	100,0

Através dos 92 indicadores identificados e distribuídos, apurámos que as “Actividades específicas” estão no topo das respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas às crianças com SXF, com 23 referências (25% do total). Dentro deste indicador, identificámos as seguintes actividades:

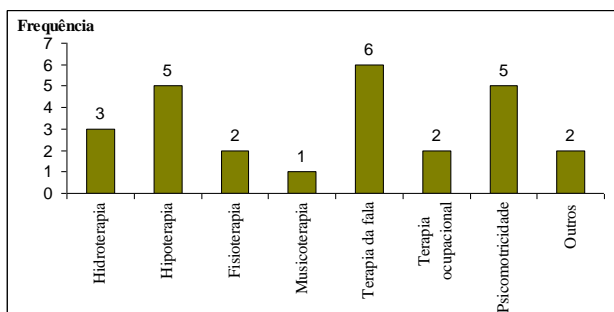
- ortográficas;
- de destreza manual;
- de incumbência de tarefas;
- de gerir dinheiro;
- de higiene pessoal;
- do desenvolvimento da comunicação;
- da manipulação de objectos;
- de promoção da autonomia,
- actividades de memorização e de contagem de histórias, como pudemos verificar na Grelha 1 (Anexo 1)

À “Avaliação” é também dada uma posição de destaque, existindo uma preocupação em adaptar a avaliação a estas crianças (20 indicadores que correspondem a 21,7% do total).

O “Desenvolvimento global”, a “Colocação recomendada” e o “Apoio dentro da sala de aula” constituem também preocupações dos profissionais que trabalham com estas crianças.

O recurso à “Sala de Apoio” e ao “Desporto” apresenta valores muito próximos, de 5 e 4, respectivamente, mas não é muito considerado, tal como a actividade de “Trabalhos de grupo”, que tem pouca representatividade na “Dimensão predominantemente pedagógica.

Gráfico 5: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente terapêutica”.



Quadro 11: Indicadores da subcategoria “Dimensão predominantemente terapêutica”.

Indicadores da subcategoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Hidroterapia	3	11,5
Hipoterapia	5	19,2
Fisioterapia	2	7,7
Musicoterapia	1	3,9
Terapia da fala	6	23,1
Terapia ocupacional	2	7,7
Psicomotricidade	5	19,2
Outros	2	7,7
TOTAL	26	100,0

Quanto à subcategoria “Dimensão predominantemente terapêutica”, a mesma especifica-se em 8 indicadores:

- “Hidroterapia”;
- “Hipoterapia”;
- “Fisioterapia”;
- “Musicoterapia”;
- “Terapia da fala”;
- “Terapia ocupacional”;
- “Psicomotricidade”;
- “Outros”.

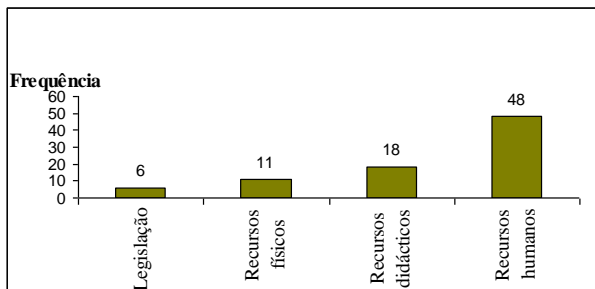
Ao analisarmos o Gráfico 5 e o Quadro 11, constatamos que a “Dimensão predominantemente terapêutica” se traduz particularmente na terapia da fala, psicomotricidade e hipoterapia também ocupam uma posição preferencial. Segue-se a hidroterapia, a fisioterapia e a terapia ocupacional, sendo que a musicoterapia apenas regista um indicador.

No indicador “Outros”, inserem-se actividades lúdicas e apoio psicológico como se pode atestar na Grelha 1 (anexo 1).

A categoria “Recursos” foi decomposta em quatro áreas:

- “Legislação”;
- “Físicos”;
- “Didácticos”;
- “Humanos.”

Gráfico 6: Subcategorias da categoria “Recursos”.



Quadro 12: Subcategorias da categoria “Recursos”.

Indicadores da subcategoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Legislação	6	7,2
Recursos físicos	11	13,3
Recursos didácticos	18	21,7
Recursos humanos	48	57,8
TOTAL	83	100,0

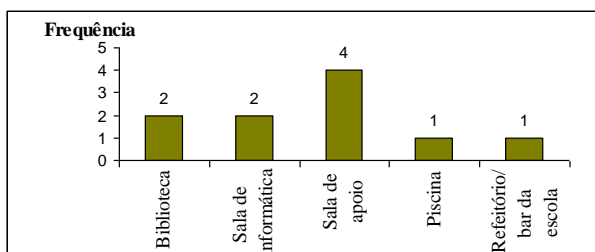
Da análise do Gráfico 7 e do Quadro 11, retiramos que as respostas “curriculares/educativas”, relativamente aos recursos, desenvolvidas para atender às crianças com SXF assentam, essencialmente, nos “recursos humanos”, (48 indicadores, ou seja, 57,8% do total), seguindo-se os “recursos didácticos” (18 indicadores, que correspondem a 21,7% do total). Os recursos físicos (com 11 indicadores que equivalem a 13,3% do total) e a legislação (com apenas seis indicadores, que sintetizam 7,2% do total) são os menos utilizados.

No que respeita à legislação, apenas encontramos, nos documentos as referências ao Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Na subcategoria “Recursos físicos” optámos por especificar os mesmos nas seguintes áreas:

- “biblioteca”;
- “sala de informática”;
- “sala de apoio”;
- “piscina”;
- “refeitório/bar da escola”.

Gráfico 7: Indicadores da subcategoria “Recursos físicos”.



Quadro 13: Indicadores da subcategoria “Recursos físicos”.

Indicadores da subcategoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Biblioteca	2	20,0
Sala de informática	2	20,0
Sala de apoio	4	40,0
Piscinas	1	10,0
Refeitório/bar escola	1	10,0
TOTAL	10	100,0

Ao examinarmos o Gráfico 7 e a Quadro 13, destaca-se a sala de apoio como o recurso físico de eleição (com 4 indicadores, que corresponde a 40% das referências).

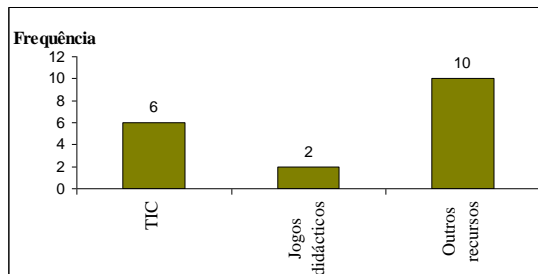
O recurso à biblioteca e à sala de informática são as alternativas referidas em segundo lugar, ambas com 2 indicadores.

A piscina e o refeitório/bar da escola foram referidos apenas 1 vez.

A Subcategoria “recursos didáticos” foi desagregada em três áreas:

- “TIC”;
- “Jogos didáticos”;
- “Outros recursos”.

Gráfico 8: Indicadores da subcategoria “Recursos didáticos”.



Quadro 14: Indicadores da subcategoria “Recursos didáticos”.

Indicadores da subcategoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
TIC	6	33,3
Jogos didáticos	2	11,1
Outros recursos	10	55,6
TOTAL	18	100,0

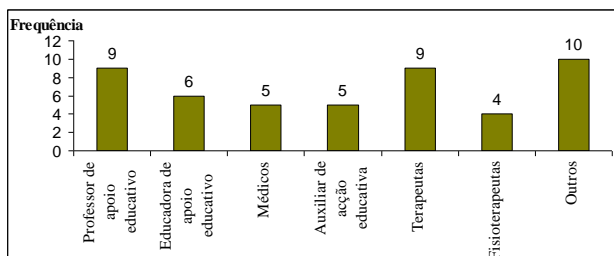
Nesta subcategoria, delineou-se uma resposta essencialmente baseada em recursos didáticos específicos (com dez referências que correspondem a 55,6% do total). Dentro destes recursos didáticos incluem-se instrumentos musicais, guaches, arame, plasticina e material de recorte e pintura. Como se pode constatar na Grelha 1 (anexo 1).

As TIC ocupam o segundo lugar nas preferências, com 6 indicadores (que equivalem a 33,3% do total), e finalmente referem-se os jogos didáticos, com apenas dois indicadores (que corresponde a 11,1% do total).

Quanto à subcategoria “Recursos Humanos”, decidiu-se especificar a mesma em:

- “professor de apoio educativo”;
- “educadora de apoio educativo”;
- “médicos”;
- “auxiliar de acção educativa”;
- “terapeutas”;
- “fisioterapeutas”;
- “outros” como se pode comprovar na Grelha 1 (anexo 1).

Gráfico 9: Indicadores da subcategoria “Recursos humanos”.



Quadro 15: Indicadores da subcategoria “Recursos humanos”

Indicadores da subcategoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Professor de apoio	9	18,8
Educadora de apoio	6	12,5
Médicos	5	10,4
Auxiliar de acção	5	10,4
Terapeutas	9	18,8
Fisioterapeutas	4	8,3
Outros	10	20,8
TOTAL	48	100,0

Analisando o Gráfico 9 e o Quadro 15, é-nos possível verificar que os recursos mais referidos são os que recorrem aos os técnicos de hidroterapia, equitação, hipoterapia, enfermeiros, técnicos da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Évora (APPCE) e os psicólogos (10 referências, que totalizam 20,8% do total).

Os terapeutas e os professores de apoio educativo são recursos humanos mais utilizados (com 9 indicadores cada) ocupando uma posição de destaque.

As educadoras de apoio educativo foram referidas por seis vezes (que totalizam 12,5% do total).

Os médicos e as auxiliares de acção educativa são também referidos nos Recursos humanos, registam ambos cinco indicadores.

Os fisioterapeutas também se constituem um Recurso humano, o qual regista 4 indicadores (que representam 8,3% do total).

5.2. A família

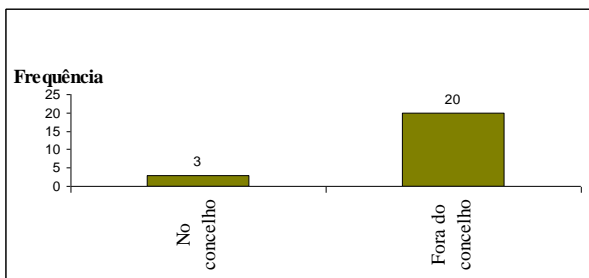
No que se refere à categoria família, optou-se por não subcategorizar a mesma, pois as referências à mesma, nos documentos consultados resumem-se, essencialmente, à interação da família na avaliação dos alunos e na anuência expressa no constante dos

Planos dos alunos. Deste modo, não há referências a uma intervenção directa da família no processo educativo das crianças com SXF.

No que respeita à categoria “Parcerias”, a mesma foi dividida em duas subcategorias:

- “no concelho”;
- “fora do concelho”.

Gráfico 10: Subcategorias da categoria “Parcerias”.

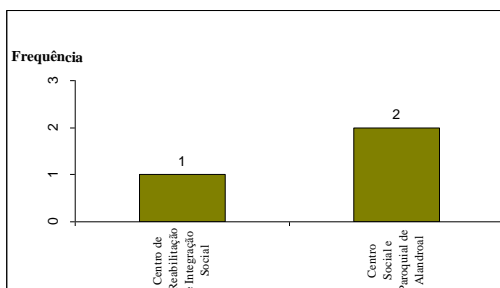


Quadro 16: Subcategorias da categoria “Parcerias”.

Subcategorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
No concelho	3	13,0
Fora do concelho	20	87,0
TOTAL	23	100,0

Na análise ao Gráfico 9 e da Quadro 15, facilmente se identifica que as parcerias estabelecidas para criar respostas para as crianças com a SXF, foram maioritariamente desenvolvidas fora do concelho, registando-se 20 indicadores (que correspondem a 87% do total) nesta subcategoria, em contraste com as parcerias no concelho que registam apenas 3 indicadores (13% do total).

Gráfico 11: Indicadores da subcategoria “Parcerias no concelho”.



Quadro 17: Indicadores da subcategoria “Parcerias no concelho”.

Indicadores da subcategoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Centro de Reabilitação e Integração Social	1	33,0
Centro Social e Paroquial de Alandroal	2	67,0
TOTAL	3	100,0

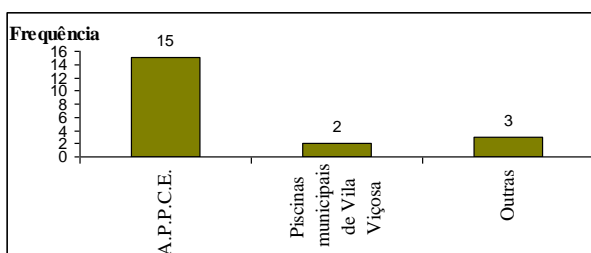
Especificando a subcategoria “Parcerias no concelho”, verificámos que se registou apenas interacção com o Centro de Reabilitação e Integração Social e com o Centro Social e Paroquial de Alandroal.

A subcategoria “ Parcerias fora do concelho” foi especificada em:

- “APPCE”;
- “piscinas municipais de Vila Viçosa”;
- “outras”.

Gráfico 12: Indicadores da subcategoria “Parcerias fora do concelho”.

Quadro 18: Indicadores da subcategoria “Parcerias fora do concelho”.



Indicadores da subcategoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
APPCE	15	75,0
Piscinas Municipais de Vila Viçosa	2	10,0
Outros	3	15,0
TOTAL	20	100,0

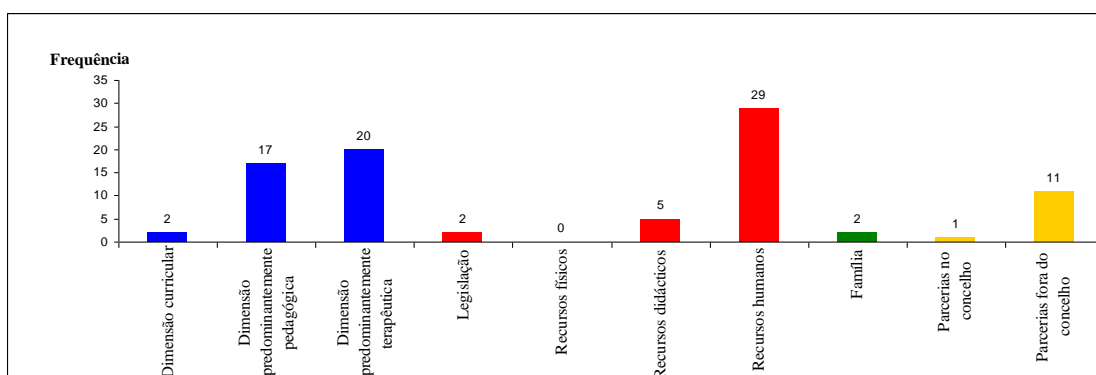
A APPCE registou o maior valor de indicadores (15 referências, que representam 75% do total), seguindo-se os outros nos quais se incluem o Hospital de D. Estefânia (Lisboa), o Hospital de Santa Maria (Lisboa) e a CERCI de Estremoz, como consta na Grelha 1 (anexo 1).

As piscinas municipais de Vila Viçosa são referidas como parceiras nas respostas desenvolvidas para atender às crianças com a problemática da SXF.

5.3. As respostas em função dos indivíduos

Iremos agora apresentar os dados organizados em função de cada uma das crianças.

Gráfico 13: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas ao aluno 1.



Legenda:

- Subcategorias da categoria resposta “educativa/terapêutica”;
- Subcategorias da categoria “recursos”;
- Categoria “família”;
- Subcategorias da categoria “parcerias”.

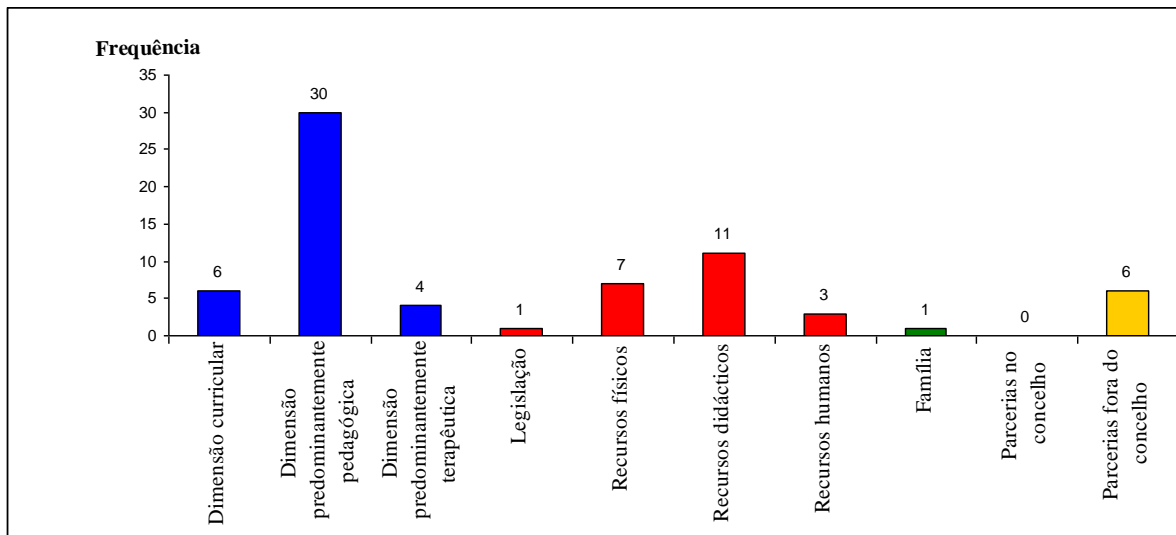
No que se refere à resposta “educativa/terapêutica”, verificámos que a criança em causa teve resposta predominantemente terapêutica (20 referências) e pedagógica (17 referências).

No que respeita aos recursos mobilizados, verifica-se que se privilegiaram os recursos humanos (29 referências) e os recursos didáticos (5 referências).

A família (2 referências) teve pouca representação na resposta elaborada para este aluno.

Ocorreu o estabelecimento de 1 parceria no âmbito do concelho e 11 fora do concelho.

Gráfico 14: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas ao Aluno 2.



Legenda:

- Subcategorias da categoria resposta “educativa/terapêutica”;
- Subcategorias da categoria “recursos”;
- Categoria “família”;
- Subcategorias da categoria “parcerias”.

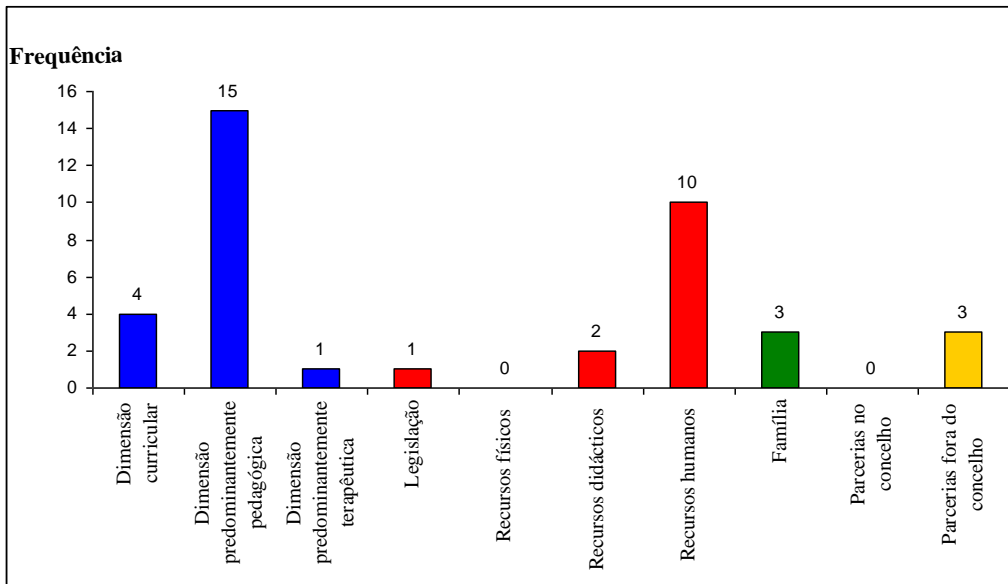
Relativamente à resposta “educativa/terapêutica”, constatámos que o Aluno 2 recebeu uma resposta essencialmente pedagógica (30 indicadores) e de natureza curricular (6 referências).

No que se refere aos recursos utilizados, observa-se que se optou, preferencialmente, pelos recursos didáticos (11 referências) e pelos recursos físicos (7 referências).

Apenas encontramos 1 referência à família.

No que concerne aos recursos dispostos, verifica-se que apenas se estabeleceram parcerias fora do concelho (6 referências).

Gráfico 15: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas ao Aluno 3.



Legenda:

- Subcategorias da categoria resposta “educativa/terapêutica”;
- Subcategorias da categoria “recursos”;
- Categoria “família”;
- Subcategorias da categoria “parcerias”.

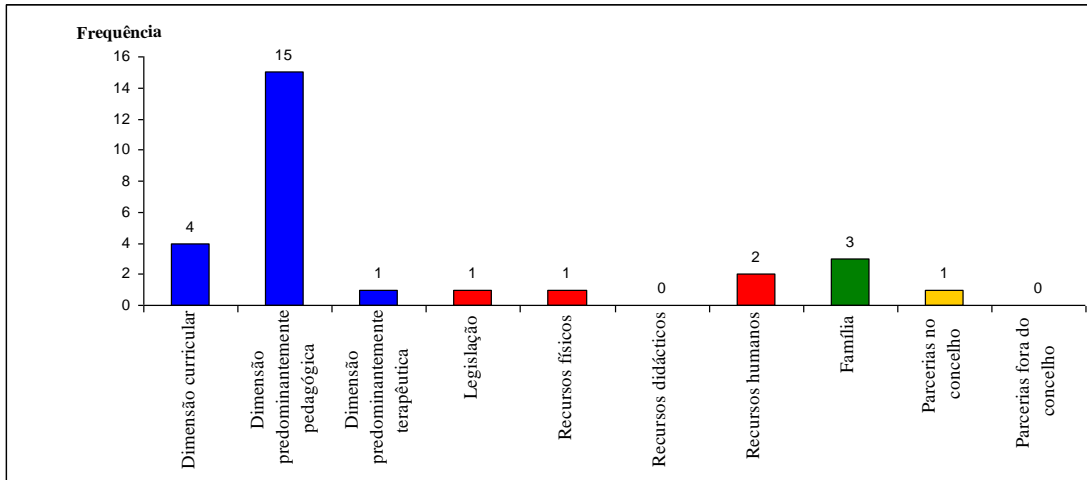
No que respeita à categoria da resposta “educativa/terapêutica”, constatámos que o Aluno 3 recebeu uma resposta predominantemente pedagógica (15 referências) e de carácter curricular (4 referências).

Relativamente aos recursos estabelecidos, verifica-se que se canalizaram, essencialmente, recursos humanos (10 referências) didáticos (2 referências).

Registaram-se 3 referências relativas à participação da família no processo de ensino/ aprendizagem do aluno.

Constatámos que se estabeleceram 3 parcerias fora do concelho.

Gráfico 16: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas à Aluna 4.



Legenda:

- Subcategorias da categoria resposta “educativa/terapêutica”;
- Subcategorias da categoria “recursos”;
- Categoria “família”;
- Subcategorias da categoria “parcerias”.

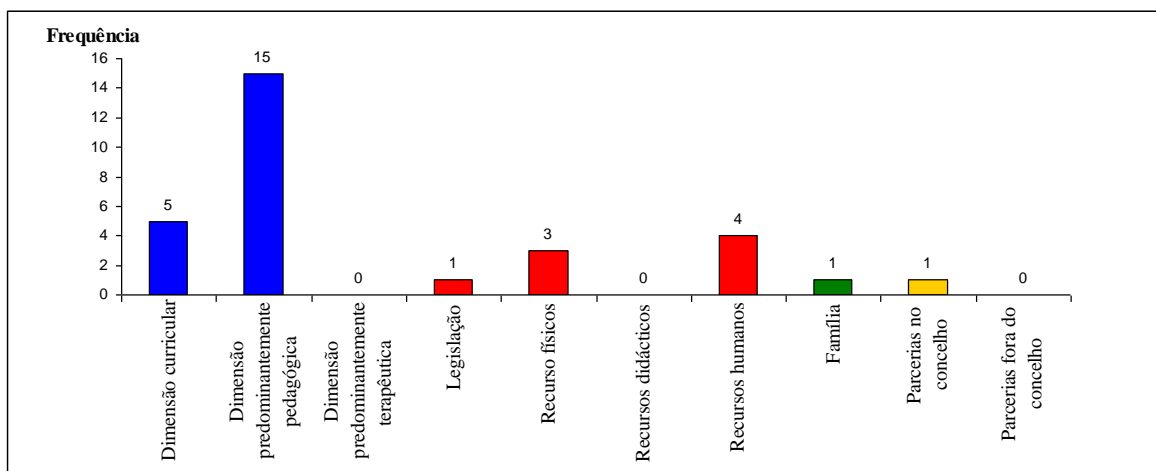
No que se refere à resposta “educativa/terapêutica”, apurámos que a criança em causa recebeu uma resposta predominantemente pedagógica (15 referências).

Relativamente aos recursos disponibilizados para a aluna, verificámos que se destacam os recursos humanos (2 referências).

No que concerne à família, encontrámos 3 referências na participação na vida académica da Aluna.

Registámos 1 ocorrência para parcerias estabelecidas no concelho.

Gráfico 17: Respostas “curriculares/educativas” disponibilizadas à aluna 5.



Legenda:

- Subcategorias da categoria resposta “educativa/terapêutica”;
- Subcategorias da categoria “recursos”;
- Categoria “família”;
- Subcategorias da categoria “parcerias”.

Quanto à resposta “educativa/terapêutica”, apurámos que a aluna beneficiou de uma resposta predominantemente pedagógica (15 referências) e que não recebeu nenhuma resposta predominantemente terapêutica.

No que concerne aos recursos disponibilizados para esta aluna, verificámos que a mesma beneficiou, sobretudo, de recursos humanos (4 referências) e físicos (3 referências).

A família regista 1 referência.

Relativamente às parcerias estabelecidas, na resposta construída para esta aluna, encontrámos 1 referência no concelho.

5.4. Breve discussão dos resultados

O presente estudo teve como objectivo máximo, identificar e caracterizar as respostas curriculares e educativas apresentadas às crianças com SXF, no concelho de

Alandroal, entre 1997 e 2007. Deste modo, iremos proceder à análise dos resultados encontrados.

A consulta e análise dos documentos presentes nos processos individuais dos alunos bem como das actas dos conselhos de docentes (no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e de conselho de turma (nos 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico), permitiu-nos perceber que tipo de resposta foi possível delinear para as crianças com esta síndrome e os apoios que estão que são disponibilizados a estes alunos.

Relativamente à reflexão da investigação empírica, procurámos, de uma forma integrada e analítica, consubstanciar toda a informação apurada.

Dando cumprimento ao atrás descrito, exibimos, neste capítulo, os resultados mais proeminentes da nossa investigação, procurando, deste modo, dar resposta ao objectivo projectado na introdução do nosso trabalho.

A análise dos documentos mencionados possibilitou-nos estabelecer indicadores sobre as respostas curriculares e educativas disponibilizadas a estes alunos, tendo sempre como meta a inclusão escolar destas crianças.

Os referidos indicadores permitiram-nos recolher informação relevante para o registo das estratégias para se trabalhar com alunos com SXF.

Todavia, não pretendemos apresentar nenhuma tendência para universalizar as conclusões traçadas.

Contudo, ambicionamos que as nossas conclusões possam auxiliar outros profissionais que de alguma forma trabalhem ou interajam com estas crianças, no desenvolvimento da sua missão e na escolha das respostas curriculares e educativas em prol do sucesso educativo destas crianças.

De seguida, procederemos à análise dos dados obtidos na nossa investigação, confrontando-os com os pressupostos da investigação teórica.

Relativamente ao sexo dos alunos que fizeram parte da nossa amostra, a maioria (60%) era do sexo masculino. Embora a amostra seja demasiado pequena para nos permitir estabelecer uma analogia entre o sexo e a manifestação da SXF, lembramos que a National Fragil X Foundation (2004) refere que a SXF atinge indiscriminadamente indivíduos de ambos os sexos, mas que indivíduos de sexo masculino potenciam sintomas mais severos. Tal facto, leva-nos a pensar na eventual existência de casos de

SXF de sexo feminino mas que não estejam devidamente identificados por manifestarem sintomas ligeiros de deficiência mental que poderão ser atribuídos a défices cognitivos.

No que concerne às respostas curriculares e educativas construídas para responder à problemática destas crianças, constatámos que foi adoptada uma prática alicerçada, essencialmente, numa resposta “educativa/terapêutica”.

Das subcategorias que constituem a categoria resposta “educativa/terapêutica” aquela que apresentou maior representatividade foi a “dimensão predominantemente pedagógica, com 92 indicadores, ao contrário da “dimensão curricular” que regista apenas 21 indicadores. Em nossa opinião, tal ocorrência pode ser um bom indicador do cumprimento da máxima de escola inclusiva. Pois, embora se registem outro tipo de respostas “educativas/ terapêutica” aquela que é trabalhada com mais veemência é aquela que se realiza na escola, numa verdadeira inclusão educativa para estas crianças.

Na subcategoria “dimensão curricular”, aquela que se destacou foi opção “outros”, onde se incluíam respostas curriculares com uma componente funcional, as adaptações curriculares a diferentes disciplinas, a redução parcial do currículo e a inclusão de áreas curriculares especiais.

Na perspectiva de Pereira & Vieira (1996), só através da diferenciação curricular é possível cumprir o objectivo superior do sistema educativo português da igualdade para todos os alunos. No entanto, para que se concretize tal objectivo, consideram fundamental que se executem os Programas Educativos Individuais.

Dentro da subcategoria “Dimensão predominantemente pedagógica”, aquela que registou um maior número de indicadores foram as actividades específicas, com 23 indicadores. Tal não nos surpreendeu, uma vez que as crianças com SXF manifestam características peculiares e algumas lacunas no desenvolvimento que deverão ser preenchidas com actividades específicas que vão ao encontro das suas necessidades. De acordo com Ratera e Nanell (2006), as crianças com SXF são possuidoras de dificuldades diversas e questões muito peculiares, nomeadamente a dificuldade de adaptação à mudança, na linguagem e interacção social que deverão ser trabalhadas de forma específica e adaptadas a cada caso em particular.

A questão da avaliação mereceu também uma posição de destaque. Em nosso entender, encontramos aqui uma ocorrência bastante positiva, uma vez que através de uma avaliação constante dos sucessos/insucessos dos alunos nos é possível adaptar a prática pedagógica que conhecerá avanços e retrocessos (quando necessários) de acordo com as competências adquiridas pelo aluno.

Pereira & Vieira (1996) consideram a avaliação fundamental para o sucesso educativo dos alunos, pois permite o aperfeiçoamento do mesmo ao longo do percurso educativo.

As actividades de desenvolvimento global também nos apareceram de forma vinculada, com 18 indicadores. Este registo pareceu-nos bastante adequado, dadas as dificuldades expressas por estes alunos em várias áreas.

As actividades de desporto foram também referenciadas com 4 indicadores. Saunders (2000) considera que os exercícios físicos constituem uma boa actividade para ajudar os alunos com SXF a retomarem a calma, já que, como refere, são crianças bastante passíveis de uma sobrecarga sensorial. Do nosso ponto de vista, as actividades de desporto não esgotam por aqui as suas potencialidades, sendo possível através das mesmas estimular as relações sociais, uma vez que interagem grupos e nesta interacção implica-se o cumprimento de regras de conduta social e de companheirismo.

Salienta-se ainda a preocupação de se estabelecer a colocação recomendada para estes alunos. Embora sejamos totalmente a favor da inclusão total destas crianças, admitimos também, dada a peculiaridade das mesmas, a necessidade de se trabalhar com elas, por alguns momentos de forma individualizada. Além disso, a frequência em algumas disciplinas, nomeadamente línguas estrangeiras, dada a sua dificuldade, poderão suscitar nestes alunos desmotivação e frustração, por não conseguirem atingir os objectivos.

No que respeita à “dimensão predominantemente terapêutica”, destacamos o facto de se registarem uma grande variedade de terapias, que procuraram, na sua especificidade ajudar os alunos na superação das suas dificuldades, estimulando o desenvolvimento de áreas diversificadas. A terapia da fala foi aquela que registou um número maior de indicadores. Este registo pareceu-nos estar directamente relacionado

com as dificuldades manifestadas por estas crianças ao nível da linguagem e da comunicação.

A psicomotricidade também foi bastante trabalhada com estes alunos, Saunders (2004)

caracteriza estes alunos com um tónus muscular baixo, logo, faz-nos todo o sentido que se promovam actividades que tentem esbater esta barreira.

Relativamente aos recursos, aqueles que foram mais contabilizados foram os “recursos humanos”, o que nos parece bastante adequado, pois nas respostas educativas e curriculares no Ensino Especial subentendem-se equipas multidisciplinares.

A parte didáctica tem também representatividade significativa nos recursos, o que consideramos que está directamente relacionado com a dificuldade que muitas destas crianças manifestam em apreender instruções orais.

Na parte da legislação, apenas se encontram referências ao Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, que, na década a que se reporta o nosso estudo, era o normativo que regulamentava o “Regime Educativo Especial.”

Nos “recursos físicos”, também há referência a uma amplitude de lugares onde se desenvolveu a actividade educativa. Aquele em que se registou mais vezes foi a sala de apoio. Pensamos que este registo vai ao encontro da National Fragile X Foundation Education Project, que aconselha que se trabalhe com estes alunos numa sala à parte, sempre que os mesmos se manifestem frustrados ou com baixa auto-estima, desta forma conseguir-se-á, mais facilmente que retornem à calma.

A inclusão do bar e do refeitório nos recursos físicos parece-nos bastante positivo, pois assim, estimula-se e prepara-se a inclusão numa actividade ocupacional e eventualmente de trabalho, de acordo com o perfil do aluno.

Dentro da subcategoria “recursos didácticos”, encontram-se 6 indicadores para “TIC”. Dado o atraso no desenvolvimento de processamento verbal, a National Fragile X Foundation Education Project, sugere que se recorra a programas de computador para se conseguir transpor/minimizar esta dificuldade.

Nos recursos humanos, os terapeutas e os professores de apoio são aqueles que nos aparecem mais vezes mencionados, facto que nos parece bastante coerente, uma

vez que estes alunos necessitam de apoio individualizado e de terapias em diferentes áreas.

No que concerne à família, apurámos referência à mesma apenas na avaliação dos alunos e na anuência dos Planos a que os alunos foram sujeitos, tal baseia-se no facto de o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto reforçar o papel dos pais na educação dos seus filhos. Porém, acreditamos que uma interacção entre os pais e a escola fosse vantajoso para os alunos, por outro lado, dada a condição sócio-económica e cultural dos pais destes alunos não ser muito fácil para estes em se constituírem como parceiros efectivos na educação dos seus filhos.

As parcerias estabelecidas realizaram-se, essencialmente, fora do concelho, com a APPCE, o que nos parece fundamentar-se no facto de esta associação se empenhar no trabalho com crianças com situações neurológicas fora do normal.

Analisando as respostas curriculares e educativas disponibilizadas a cada aluno individualmente, constatámos que a “dimensão predominantemente pedagógica” foi aquela a que registou um maior número de indicadores. Temos a óbvia convicção que a diferença de valores nas restantes respostas curriculares/educativas para os cinco alunos está obviamente associada ao seu individualismo enquanto pessoas e alunos com características únicas.

CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES

À semelhança de Nico (2000), optámos por apresentar as conclusões em quatro níveis:

- Nível explicativo;
- Nível analítico dos instrumentos utilizados;
- Nível analítico para o investigador.

6.1. Nível explicativo

Depois de terminado o nosso estudo, com base na questão de partida e nos objectivos propostos, foi-nos possível traçar as seguintes conclusões:

1. As crianças com SXF foram alvo de diversas respostas curriculares e educativas. Essas respostas passaram pela **dimensão curricular**, onde se registaram Currículos Escolares Próprios, Currículos Alternativos e reduções parciais dos currículos a diversas disciplinas. Este tipo de adaptações curriculares estavam previstas no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que as considerava fundamentais na inclusão de crianças com NEE no sistema de ensino regular. Nos Currículos Escolares Próprios, partia-se do currículo do regime educativo comum, sendo este adaptado às especificidades da criança. Os Currículos Alternativos predispunham-se para aprendizagens com conteúdos específicos, à margem dos currículos do regime educativo comum;

2. No que respeita à **dimensão predominantemente pedagógica**, registou-se uma diversidade de adaptações que passaram pelo recurso ao apoio exclusivo na sala de apoio, ao apoio individualizado na sala de ensino regular, aos trabalhos de grupo, às actividades desportivas, às actividades específicas, onde se incluem actividades de ortografia, de gerência de dinheiro, de hábitos de higiene, manipulação de objectos, de regras de convivência social, jogos de memorização e contagem de histórias. Dentro da

dimensão pedagógica incluem-se ainda actividades de desenvolvimento global, de determinação do tempo que o aluno está com a turma do ensino regular e as questões da avaliação;

3. No âmbito da **dimensão pedagógica**, as estratégias a que se recorreram mais frequentemente foram as actividades específicas. Com estas actividades, onde se incluem a expressão plástica e actividades do quotidiano, procurou-se colmatar lacunas existentes nestas crianças, ao nível da coordenação motora, das motricidades grossa e fina e de hábitos de higiene. Realçamos que a preocupação com as regras de higiene esteve patente em todos os alunos, facto que pensamos estar relacionado também com a condição sócio-cultural onde os alunos estão inseridos;

4. A **avaliação** mereceu também uma posição de destaque, acreditamos que esteja directamente relacionado com a constante necessidade de se avaliar para se actualizarem e adequarem as práticas educativas desenvolvidas com os alunos em questão;

5. Observámos ainda que o tipo de **apoio educativo** prestado a estes alunos se realizou, maioritariamente, dentro da sala de aula do ensino regular, em detrimento da segregação dos alunos, o que vem corroborar o clima inclusivo vivenciado na escola. Porém, reconhecemos que os momentos de trabalho individualizado, em pequeno grupo, se revele positivo para estes alunos;

6. No que concerne à **dimensão terapêutica**, registou-se uma grande abrangência de terapias disponibilizadas. Entre as terapias registámos: hidroterapia, hipoterapia, fisioterapia, musicoterapia, terapia da fala, terapia ocupacional e psicomotricidade. A terapia que registou um número mais elevado de indicadores foi a terapia da fala. Não estranhámos este registo, uma vez que uma das principais características das crianças com SXF se prende com dificuldades na área da linguagem e da comunicação. Na estimulação das áreas da afectividade, da cognição e da linguagem, destacamos ainda o recurso à Hipoterapia e à Musicoterapia. Distinguimos aqui as

vantagens reconhecidas a estas terapias pelas palavras de Navarro (2006), pois, como refere, a hipoterapia permite a estes alunos em relaxamento, que irá, por certo, minimizar as situações de tensão emocional que muitas vezes estes alunos sofrem. A autora destaca ainda a Musicoterapia, pois, estudos científicos demonstram que a mesma contribui para a estimulação da parte cognitiva e afectiva dos alunos;

7. A **psicomotricidade** também foi prática comum no trabalho com estas crianças, facto que nos parece bastante enriquecedor, pois poderá estimular-se a regulação e harmonização tónica (estas crianças manifestam baixo tónus muscular) e proporcionar melhores movimentos funcionais e expressivos;

8. Os **recursos** utilizados para estes alunos dividem-se em “legislação”, “físicos”, “didáticos” e “humanos”. Os “recursos humanos” foram os mais referenciados, facto que nos parece fazer bastante sentido, pois, mais do que estratégias, a parte humana é aquela que consubstancia todo o processo educativo. A parte relacional é bastante importante na construção do sucesso educativo em geral e, particularmente, no Ensino Especial.

9. A **família** é referenciada como parte integrante do processo educativo, aliás, não poderia deixar de o ser, uma vez que o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto a isso obrigava nos pontos 1 e 2 do seu artigo 18.º. Porém, ao longo da nossa pesquisa, verificámos que as referências à família são muito poucas, atendendo a que uma parceria entre a família e a escola poderá traduzir-se num maior sucesso educativo destas crianças. Neste ponto, salientamos também a necessidade de estimulação da resiliência das famílias face à “desilusão” de um membro com deficiência na família. Franco (2002) considera que a preocupação da família para com o futuro dos seus filhos se constitui como um movimento fundamental na resiliência das famílias. Ora, consideramos que a escola em muito contribui para o futuro destas crianças, daí que consideremos de fulcral importância a interacção entre a escola e a família destas crianças.

10. Quanto aos **recursos físicos**, os mesmos restringiam-se, essencialmente, a espaços do meio escolar. Talvez fosse pertinente alargar os espaços a instituições e espaços do mercado de trabalho, na área de abrangência da escola ou da residência dos alunos, com vista, eventualmente, ao desenvolvimento de uma actividade de ocupação ou até mesmo laboral.

11. Relativamente às **parcerias**, apurámos que estas se estabeleceram maioritariamente fora do concelho, onde destacamos a APPCE. Este facto está relacionado com a necessidade de estes alunos desenvolverem terapias que não estão disponíveis no agrupamento.

12. Comparando as **respostas curriculares e educativas** disponibilizadas aos cinco alunos, constatamos que as estratégias são similares, mas adaptadas ao aluno em particular. De comum aos cinco alunos, salientamos a preocupação com a “dimensão predominantemente pedagógica”.

6.2.Nível analítico dos instrumentos utilizados

Na realização da presente investigação optámos por uma metodologia de pesquisa em vários documentos presentes nos processos individuais dos alunos, os quais enumeramos anteriormente e em actas dos conselhos de turma e de docentes. Uma vez que o nosso estudo se reporta à década de 1997 - 2007, teria mesmo que ser realizada com base em elementos com registos por escrito.

Uma vez que os processos individuais dos alunos contêm toda a informação relevante do percurso de cada aluno, julgamos que conseguimos recolher a informação indispensável para a construção da resposta ao nosso estudo e ir ao encontro dos objectivos propostos.

Porém, reconhecemos algumas limitações ao nosso estudo:

1. Por se tratar de um estudo que se reporta a alguns anos atrás, considerámos que o mesmo teria sido enriquecido se tivéssemos tido oportunidade de realizar algumas entrevistas aos intervenientes nos processo de ensino/ aprendizagem destes alunos, de forma a esclarecermos alguns pontos menos claros que nos foram surgindo;

2. A falta de tempo e a distância não nos permitiram alongar mais o nosso estudo;

3. Embora estejamos perante um estudo de caso, a reduzida dimensão da amostra (5 alunos) não nos permite fazer grandes generalizações.

6.3. Nível analítico para o investigador

Antes de sermos profissionais da educação, somos seres humanos e essa condição levamos a que realizemos aprendizagens a todo o momento. É evidente que essas aprendizagens se transportam depois para o plano profissional.

Realizado o presente estudo, não poderíamos terminar o mesmo sem uma breve reflexão sobre o impacto que o mesmo irá produzir na nossa vida, enquanto docentes e, sobretudo, enquanto estimuladores de sonhos e de vidas felizes.

Na nossa profissão, procuramos sempre desenvolver o máximo de competências nos nossos alunos, pois queremos prepará-los o mais e melhor possível para uma sociedade cada vez mais exigente. Mas, depois de realizada a presente investigação, sentimos que estamos mais despertos para as salas de aula com crianças com NEE. O presente estudo contribuiu para que alargássemos a nossa visão sobre o ensino, pois, este vai muito além das competências dos currículos. Uma vez que trabalhamos, essencialmente, com crianças, pretendemos, acima de tudo, tornar os outros felizes, ajudá-los a crescer em harmonia e pretendemos perspectivar o ensino mais além e ampliar as nossas planificações, para além do ano lectivo.

6.4. Sugestões e recomendações

Terminada a nossa investigação, sugerimos que a mesma se prolongue a outras regiões do país com outras condições sócio-económicas, com a finalidade de apurar diferentes respostas curriculares e educativas, conseguindo-se assim uma partilha que poderá ajudar na definição de novas respostas para estas crianças.

Pensamos ainda que a construção de uma plataforma informática poderia constituir um bom recurso à publicação destes trabalhos. Esta partilha iria, possivelmente, ajudar muitos profissionais do ensino, que se sentem muitas vezes frustrados no seu trabalho com estas crianças. Iria também contribuir-se para a divulgação desta síndrome, pelo que apurámos, muito pouco conhecida no nosso país. Na nossa investigação, não encontramos nenhuma publicação ao nível pedagógico/educacional em português. A página *online* da Associação Portuguesa da SXF encontra-se pouco divulgada e a informação mais recente que dispõe reporta-se ao ano de 2009.

Como já referimos anteriormente, há unanimidade entre os *experts* do ensino inclusivo, que o êxito de todas as escolas inclusivas depende da capacidade das instituições e dos agentes educativos em se reestruturarem e de se organizarem no atendimento a todos os alunos.

Atendendo à especificidade dos problemas escolares manifestados pelos alunos com SXF, parece-nos importante que se realize investigação que conduza a conhecimentos que possibilitem um atendimento cada vez mais eficaz a estes alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. & Bermejo, B.** (2001). *Atraso mental – adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: MC Graw-Hill
- Amaral, I. & Iadeira, F.** (1999). *Alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica
- Carvalho, F.** (2007). *Escola para Todos? A Educação de Crianças com deficiência na Perspectiva da Ecologia Humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência.
- CMA** (2007). *Plano de Desenvolvimento do Concelho de Alandroal (2008 – 2010)*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.
- Correia, L. M.** (1997). *Alunos com Necessidades Educativas nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.** (1999). *Alunos com necessidades especiais nas classes regulares*. Porto: Coleção Ed. Especial, Porto Editora
- Correia, L. M.** (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M.** (2008). (2.^aed.) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. 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
- Coutinho, C. & Chaves, J.** (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15 (1), pp221-243
- Departamento da Educação Básica.** (2000). *Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB
- Emídio, M., Fernandes, G. & Alçada, I.** (1992). *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos*. Lisboa. G.E.P.
- Fonseca, V.** (1997). *Educação Especial: Procura de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias
- Fonseca, V.** (2006). (3.^a ed.) *Terapia Psicomotora: Estudo de casos*. Lisboa: Âncora Editora

- Formosinho, J.** (s.d.). *Modelos de organização pedagógica da escola básica*. ISET, Porto
- Franco, V. & Apolónio, A.** (2002). Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. *Ciência Psicológica*. 8, 40-54
- Fuentes, F.** (2006). Fenotipo físico y manifestaciones clínicas. In Grupo de Investigación en Retraso Mental de Origen Genético. *Síndrome X Frágil: Livro de Consulta para familias y profesionales*. Madrid: Patronato Sobre Discapacidad
- Gasca, C.** (2006). El fenotipo cognitivo-conductual. In Grupo de Investigación en Retraso Mental de Origen Genético. *Síndrome X Frágil: Livro de Consulta para familias y profesionales*. Madrid: Patronato Sobre Discapacidad
- Hagerman, R.** (2000). One. What is Fragil X Syndrome. In J. Weber (Ed.). *Children With Fragile X Syndrome – A parent’s Guide*. Bethesda: Woodbine House
- Jiménez, R. B.** (1993) Uma Escola para Todos: a Integração Escolar. In R. Jiménez (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*.(trad. Ana Escoval). Lisboa: Dinalivro
- Leite, C.** (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. Território Educativo, n.º 7, Maio, DREN, pp. 20-26
- López, G.** (2006). Introducción histórica . In Grupo de Investigación en Retraso Mental de Origen Genético. *Síndrome X Frágil: Livro de Consulta para familias y profesionales*. Madrid: Patronato Sobre Discapacidad
- Madureira, I. & Leite, T.** (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta
- Morato, P.** (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação
- Navarro, N.** (2006). Terapias complementarias. In Grupo de Investigación en Retraso Mental de Origen Genético. *Síndrome X Frágil: Livro de Consulta para familias y profesionales*. Madrid: Patronato Sobre Discapacidad
- Nico, J.** (2000). *Tornar-se Estudante Universitário(a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Évora: Évora
- Nielson, L.** (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J.** (1995). *Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e locais*. Cadernos PEPT2000. 7

- Pacheco, J.** (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J.** (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora
- Pereira, M. & Vieira, F.** (1996) (2.^a ed.). *Uma Perspectiva de Organização Curricular para a Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ratera, E. & Nonell, K.** (2006). Tratamientos psicológicos, conductuales y logopédicos en la primera infancia y hasta la adolescencia. In Grupo de Investigación en Retraso Mental de Origen Genético. *Síndrome X Frágil: Libro de Consulta para familias y profesionales*. Madrid: Patronato Sobre Discapacidad
- Ribeiro, A.** (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Rodrigues, D.** (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições
- Rodrigues, D.** (Org.) (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora
- Saunders, S.** (2000). *Fragile X Syndrome: a guide for teachers*. London: David Fulton Publishers
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R.** (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa. McGraw- Hill
- The National fragile X Foundation.** (2004). *Lesson Planning Guide for Students with Fragile X Syndrome - A Practical Approach for the Classroom*. San Francisco: The National fragile X Foundation.
- Traldi, L.** (1987). 3.^a ed. *Currículo*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Vidal, R.** (2006). Educación e integración: una escuela para todos. In Grupo de Investigación en Retraso Mental de Origen Genético. *Síndrome X Frágil: Libro de Consulta para familias y profesionales*. Madrid: Patronato Sobre Discapacidad
- Vieira, F. & Pereira, M.** (s/d). *Se Houvera Quem me Ensinara... - A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Voivodic, M.** (2004). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Vozes

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS/ DIGITAIS

Câmara Municipal de Alandroal (2011) O concelho. <http://www.cm-alandroal.pt/pt/conteudos/o+concelho/> (acedida a 15 de Abril de 2011)

Jornal Médico (2008). Alentejo: Projecto Síndrome do X Frágil detecta 26 doentes, http://www.jmfamilia.com/index.php?option=com_content&task=view&id=318&Itemid=27 (acedida a 11 de Março de 2011)

INE (2001) Anuário Estatístico da Região Alentejo. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=135106&PUBLICACOESmodo=2 (acedida a 16 de Março de 2011)

DECLARAÇÕES INTERNACIONAIS

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial

“Regras Padrões sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” - 1994

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio (define o regime escolar dos alunos portadores de deficiências no sistema educativo público)

Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro (Institui a liberdade do ensino)

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 9/89, de 2 de Maio (Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência)

Decreto Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro (Regulamenta a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos)

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio (Cria os Serviços de Psicologia e Orientação no âmbito do Ministério da Educação)

Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto (Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares)

Despacho nº 173/ME/91 de 23 de Outubro (Regulamenta as medidas constantes do regime Educativo Especial.)



Anexo 1: Grelha 1, com as categorias, subcategorias e indicadores dos dados.

Categorias	Subcategoria	Indicadores
Resposta “educativa/ terapêutica”	Dimensão curricular	<p>Currículo Escolar Próprio:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₁.56 – “Currículo Escolar Próprio”; – A₃.29 – “Currículo Escolar Próprio”; – A₃.43 – “Currículo Escolar Próprio”; – A₄.15 – “Currículo Escolar Próprio”; – A₅.23 – “Currículo Escolar Próprio...”; – A₅.24 – “Currículo Escolar Próprio...” <p>Currículo Alternativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₁.57 – “Currículo Alternativo.”; – A₂.47 – “Currículo Alternativo.”; – A₅.25 – “Currículo Alternativo...” <p>Outro:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₂.28 – “Programa com componente funcional...”; – A₂.43 – “Adaptações com programa próprio...”; – A₂.44 – “programa com componente funcional.”; – A₂.45 – “Adaptações curriculares...”; – A₂.46 – “...Programa com uma componente funcional.”; – A₃.27 – “Adaptações curriculares...”; – A₃.28 – “Delineação de objectivos na área da motricidade fina...sócio-afectiva...autonomia...atenção e concentração.”; – A₄.13 – Adaptações curriculares a Língua Portuguesa e Matemática.”; – A₄.14 – “...adaptações curriculares, com redução parcial do currículo.”; – A₄.16 – “Adaptações curriculares a...matemática, Língua Portuguesa e Inglês.”; – A₅.21 – “Horário reduzido nas disciplinas...”; – A₅.22 – “Áreas curriculares especiais, com vistas a trabalhos de integração numa actividade pré-profissional...”;

Categorias	Subcategoria	Indicadores
	<p>Dimensão predominantemente pedagógica</p>	<p>Sala de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₂.24 – “Acompanhamento individualizado na sala de apoio.”; – A₂.29 - Acompanhamento individualizado na sala de apoio.”; – A₄.6 – “45/90 m na sala de apoio.”; A₄.7 – “Frequência na sala de apoio...”; A₄.8 – “Apoio...na sala de apoio.” <p>Apoio dentro da sala de aula regular:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₁.1 - “Apoio directo fora da sala de aula.”; – A₁. 20 – “Apoio educativo directo dentro da sala de aula...”; – A₁.41 – “Teve sempre apoio...”; – A₂.16 – “Apoio directo individualizado...”; – A₄.4 – “...apoio educativo...a Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Matemática.” – A₄.5 – “...apoio directo na sala de aula...”; – A₄.8 – “Apoio...na sala de aula...”; – A₄.9 – “Apoio pedagógico acrescido.”; – A₄.12 – “Apoio directo na sala de aula.”; – A₅.16 – “Apoio individualizado a História e Geografia de Portugal.” <p>Trabalhos de grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₂.30 – “Trabalhos em grupo...” <p>Desporto:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₁.48 – “...actividade motora adaptada.”; – A₂.40 – “...actividades de Educação Física com vista à integração do aluno...à sua autonomia...e ao desenvolvimento de hábitos saudáveis... e de higiene.”; – A₂.41 – “Desenvolvimento de movimentos fundamentais: andar, correr, saltar, atirar, pontapear, apanhar e trepar.”; – A₃.17 – “...trabalhar a coordenação dos movimentos amplos...dos movimentos finos...dos movimentos dos punhos, mãos e dedos.”; <p>Actividades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₂.34 – “...exercícios ortográficos, de reconhecimento de números, de cálculo, de identificação de moedas, notas, formas, cores e objectos do dia-a-dia.”;

Categorias	Subcategoria	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> – A₂.35 – “Treino da destreza manual...”; – A₂.36 – “Incumbência de tarefas...deslocação à sala de computadores, à biblioteca e ao bar.”; – A₂.37 – “...gerir dinheiro”; – A₂.38 – “Redefinição de objectivos que levem a aprendizagens básicas...do computador e da consulta de livros e documentos na biblioteca.”; – A₂.39 – “Treinos de aspectos relacionados com a higiene e a segurança nas actividades...”; – A₃.18 – “...desenvolvimento da comunicação receptiva...da linguagem verbal...da comunicação expressiva...estimular a comunicação espontânea e aumentar o vocabulário.”; – A₃.19 – “...desenvolver a capacidade de exploração do meio, exploração/manipulação de objectos, identificar o próprio corpo, o meio ambiente...”; – A₃.23 – “Seleccionar conteúdos...atendendo ao quotidiano do aluno...”; – A₃.25 – “Definição de “recompensas” e “prémios” para as actividades realizadas com algum esforço...”; – A₃.26 – “Reforços positivos de todos os progressos...”; – A₅.8 – “Adquirir regras básicas de...alimentação, higiene...”; – A₅.9 – “Promover...autonomia, ... autoconfiança,...relações interpessoais e integração no meio escolar.”; – A₅.10 – “...praticar normas de condutas sociais...”; – A₅.11 – “Trabalho individualizado.”; – A₅.12 – “Valorização do trabalho realizado.”; – A₅.13 – “Actividades conducentes à memorização.”; – A₅.14 – “Jogos de substituição de letras e sílabas...”; – A₅.15 – “...elaboração de histórias e

Categorias	Subcategoria	Indicadores
		<p>dramatização de cenas.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> – A_{5.17} – “Contar histórias a partir de imagens.”; – A_{5.18} – “...recontar histórias.”; – A_{5.19} – “Ouvir e ter em conta a opinião dos outros.”; – A_{5.20} – “Jogos de palavras...” <p>Desenvolvimento global:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A_{1.29} – “...desenvolvimento das áreas da socialização, motricidade, cognição e linguagem.” – A_{1.30} – “...estimulação global...”; – A_{1.31} – “...desenvolvimento motor, cognição, linguagem, socialização e autonomia.” – A_{1.40} – “...desenvolvimento da autonomia, cognição, desenvolvimento motor, linguagem e socialização.”; – A_{1.48} – “Desenvolvimento...ao nível da autonomia e desenvolvimento pessoal e social...” – A_{1.50} – “...estimulação global.”, – A_{1.55} – “ desenvolver a motricidade, a autonomia pessoal, a comunicação, o comportamento social e a cognição.”; – A_{2.21} – “Trabalhou-se...a memória visual e auditiva, lateralidade, sentido de orientação no tempo e no espaço...”; – A_{2.22} – “...tarefas que promovam a sua linguagem e comunicação, o desenvolvimentos das suas percepções sensoriais... da atenção, da sua memória visual e auditiva, do desenvolvimento da sua lateralidade, do seu sentido de orientação no espaço e no tempo, da sua coordenação de movimentos, do desenvolvimento e aperfeiçoamento de hábitos de alimentação e de higiene pessoal e ainda regras de convivência social.” – A_{2.23} – “...desenvolver a sua independência pessoal, a linguagem, a coordenação, a socialização, a sua maturação psicológica, a capacidade auditiva e capacidade de expressão e

Categorias	Subcategoria	Indicadores
		<p>comunicação...”;</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₂.25 – “...socialização, comunicação e linguagem...”; – A₂.26 – “...autonomia, independência, das regras sociais, da higiene, da segurança rodoviária, da linguagem e da expressão oral...” – A₂.27 – “...desenvolvimento psicomotor...sensório-motor...cognição...integração social...”; – A₂.31 – “...aprendizagens de regras sociais, de higiene e segurança.”; – A₂.33 – “...desenvolva a sua autonomia e independência...” – A₂.42 – “...desenvolver a autonomia, a independência, a aprendizagem de regras sociais, de higiene e segurança rodoviária, linguagem e comunicação.”; – A₃.14 – “...Plano Individual de Intervenção...com incidência nas áreas de interacção social, autonomia, motora, linguagem/comunicação e cognição.”; – A₃.16 – “...desenvolver...independência ao nível da vida diária...e a aquisição de regras e hábitos.”; <p>Colocação recomendada:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A₁.72 – “20 horas na classe regular.”; – A₁.73 – “...na escola durante todo o tempo lectivo, excepto à segunda à tarde...”; – A₂.58 – “Participação em todas as actividades...”; – A₂.59 – “...inserido no horário da turma, excepto nos dias de teste.”; – A₂.60 – “...deverá frequentar as aulas de expressão...”; – A₂.61 – “...todas as áreas curriculares, excepto inglês e francês.”; – A₃.41 – “...irá participar nas actividades desenvolvidas nas áreas de Expressão...”; – A₃.42 – “...participa sem restrições nas actividades para que for solicitado...”; – A₄.25 – “Participará em todas as actividades...2; – A₄.26 – “Colocação a tempo inteiro...”;

Categorias	Subcategoria	Indicadores
		<p>– A_{4.27} – “Em conformidade com o horário regular da turma.”</p> <p>Avaliação:</p> <p>– A_{1.60} – “...trimestral ou sempre que se julgue necessário...”; – A_{1.61} – “Ajuste nas provas ou instrumentos de avaliação.”; – A_{1.62} – “Ajuste na duração das avaliações.” – A_{1.63} – “Avaliação trimestral ou sempre que julgue necessário.”; – A_{2.48} – “A avaliação será contínua...”; – A_{2.49} – “Avaliação contínua...”; – A_{2.50} – “Avaliação qualitativa, havendo no final de cada período um relatório escrito por cada disciplina.”; – A_{2.51} – “Avaliação contínua e qualitativa.”; – A_{2.52} – “Avaliação contínua, havendo no final de cada período um relatório por disciplina.”; – A_{3.30} – “Avaliação contínua, sumativa e formativa...”; – A_{3.31} – “Avaliação contínua e sumativa.”; – A_{3.32} – “Instrumentos de avaliação adaptados...”; – A_{3.33} – “Todos os progressos serão assinalados...”; – A_{3.34} – “Condições específicas de avaliação.”; – A_{4.17} – “Avaliação diferenciada.”; – A_{4.18} – “Condições especiais de avaliação.”; – A_{4.19} – “...avaliação...contínua, sistemática e diversificada...”; – A_{4.20} – “Condições especiais de avaliação...”; – A_{5.26} – “Avaliação trimestral...com base em aspectos observáveis de seu desempenho e nas suas atitudes.”; – A_{5.27} – Avaliação no final de cada período, com relatório descritivo...”</p>
		<p>Hidroterapia:</p> <p>– A_{1.36} – “Apoio...de hidroterapia.”;</p>

Categorias	Subcategoria	Indicadores
	<p>Dimensão predominantemente terapêutica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A₁.37 – “...aulas de natação.” - A₂.18 – “...aulas de natação...”; Hipoterapia: - A₁.20 – “...hipoterapia...” - A₁.34 – “Apoio...de hipoterapia.”; - A₁.39 – “Hipoterapia...”; - A₁.43 – “Beneficiou de ...hipoterapia”; - A₁.46 – “Hipoterapia...” Fisioterapia: - A₁.20 – “...fisioterapia...” - A₁.28 – “Apoio...de fisioterapia...”; Musicoterapia: - A₁.49 – “Actividades de Musicoterapia.” Terapia da fala: - A₁.18 – “Apoio de terapeuta da fala.” - A₁.28 – Apoio...de...terapia da fala.”; - A₁.33 – “...Apoio...de terapia da fala.”; - A₁.38 – “Terapia da fala...”; - A₁.43 – “...terapia da fala...”; - A₃.20 – “...terapia da fala.”; Terapia ocupacional: - A₁.20 – “...terapia ocupacional...”; - A₁.53 – “...terapia ocupacional.” Psicomotricidade: - A₁.47 – “Psicomotricidade.”; - A₁.51 – “Actividades de psicomotricidade.” - A₁.52 – “...apoio terapêutico de psicomotricidade.”; - A₂.21 – “Trabalhou-se ...a psicomotricidade.”; - A₂.25 – “...psicomotricidade...” Outros: - A₂.17 – “...actividades lúdicas...”; - A₄.10 – “Apoio psicológico...”
<p>Recursos</p>	<p>Legislação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A₁.74 – “Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto...”; - A₁.75 – “Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto...”; - A₂.63 – “Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto...”; - A₃.43 – “...Decreto Lei n.º 319/91, de 23

Categorias	Subcategoria	Indicadores
		de Agosto.”; – A _{4.28} – “...Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.”; – A _{5.20} – “Decreto lei n.º 319/91, de 23 de Agosto...”
	Físicos	Biblioteca – A _{2.1} – “Biblioteca...”; – A _{5.2} – “Biblioteca.”; Sala de informática – A _{2.1} – “...sala de informática.”; – A _{5.3} – “Sala de informática.” Sala de apoio – A _{2.2} – “...sala de apoio.”; – A _{2.24} – “...sala de apoio.”; – A _{2.29} – “...sala de apoio.”; – A _{4.1} – “Sala de Apoio.”; Piscina – A _{2.25} – “...piscina.”; Refeitório/ bar da escola – A _{5.1} – “No refeitório e bar da escola.”;
	Didáticos	TIC: – A _{1.2} – “Tecnologias da informação e da comunicação.”; – A _{2.5} – “Computador, impressora e Cd’s educativos”; – A _{2.6} – “Recurso ao computador...”; – A _{2.7} – “...internet...”; – A _{2.8} – “Novas tecnologias, nomeadamente o computador, a impressora e Cd’s...”; – A _{3.2} – “Recurso ao computador...”; Jogos didáticos: – A _{2.7} – “Utilizaram-se jogos...”; – A _{2.9} – “Jogos didáticos”; Outros recursos: – A _{1.3} – “Materiais didáticos específicos.”; – A _{1.4} – “...tapetes de Tandem.”; – A _{1.5} – “...Quadrado Multicolor Basic.” – A _{1.6} – “Triciclo de dois lugares...”; – A _{2.3} – “Instrumentos musicais...”; – A _{2.4} – “...guache.”; – A _{2.10} – “...arame, barro e outros materiais.”;

Categorias	Subcategoria	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> – A_{2.11} – “trabalhos em arame e plasticina...”; – A_{2.20} – “Actividades de dobragem, recorte e pintura a lápis de cor.”; – A_{3.1} – “etiquetas em cartolinas...para ajudar na construção de frases.”;
	Humanos	<p>Professor de Apoio Educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A_{1.22} – “Docente do apoio educativo...”; – A_{2.14} – “Professor do Apoio educativo.”; – A_{3.6} – “Professor de apoio Educativo.”; – A_{3.10} – “Professora de Apoio Educativo...”; – A_{3.12} – “...orientação do Professor de Apoio Educativo...”; – A_{4.3} – “professor de Apoio Educativo.”; – A_{5.4} – “Professora de Apoio Educativo.”; – A_{5.6} – “Professora de Apoio Educativo.”; – A_{5.7} – “Professora de Apoio Educativo.” <p>Educadora de Apoio Educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A_{1.15} – “...Educadora de apoio...”; – A_{1.17} – “Apoio de Educadoras...”; – A_{1.19} – “Educadora colocada ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho...” – A_{1.21} – “...educadora colocada ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho...”; – A_{3.7} – “Apoio de uma educadora...”; – A_{3.9} – “Apoio de uma educadora...”; <p>Médicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A_{1.16} – “Pediatria.”; – A_{1.25} – “Pediatria.”; – A_{1.26} – “Oftalmologista.”; – A_{1.27} – “Neurologista”; – A_{1.59} – “...pediatra...” <p>Auxiliares de acção educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A_{1.13} – “Duas auxiliares na Creche de Alandroal...”; – A_{1.15} – “...uma auxiliar.”; – A_{1.23} – “Auxiliar de acção educativa.”; – A_{1.32} – “Apoio...de uma auxiliar.”; – A_{5.5} – “Auxiliar de acção educativa.” <p>Terapeutas:</p>

Categories	Subcategoria	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> - A_{1.7} - “Terapeuta da fala.”; - A_{1.9} - “Terapeuta da fala.”; - A_{1.14} - “Terapeuta da fala.”; - A_{1.18} - “...terapeuta da fala.”; - A_{1.20} - “...terapia ocupacional...”; - A_{3.5} - “Terapeuta da fala.”; - A_{3.8} - “Terapeuta da fala...”; - A_{3.11} - “Terapeuta da fala.”; - A_{3.13} - “Terapeuta da fala.” <p>Fisioterapeutas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A_{1.8} - “Fisioterapeuta”; - A_{1.12} - “Fisioterapeuta”; - A_{1.17} - “Apoio...de fisioterapeutas...”; - A_{1.20} - “...fisioterapia...”; <p>Outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A_{1.10} - “Técnico hidroterapia”; - A_{1.11} - “Técnico Equitação”; - A_{1.20} - Técnico de “...hipoterapia.”; - A_{1.21} - “...enfermeiro.”; - A_{1.24} - “Técnicos da APPCE.”; - A_{2.12} - “presidente do Conselho Executivo.”; - A_{2.13} - “Director de turma”; - A_{3.3} - “...técnicos da APPCE.”; - A_{3.4} - “...técnicos da APPCE.”; - A_{4.2} - “Psicólogo.”
	Financeiros.	
Família		<ul style="list-style-type: none"> - A_{1.64} - “Colaboração da família em reuniões com os elementos responsáveis pelo PE.”; - A_{1.65} - “Anuência expressa da família para a avaliação do aluno e sua participação na elaboração/revisão do PE.”; - A_{2.53} - “O aluno deslocou-se à CERC/ Estremoz com o professor de Apoio, a Encarregada de Educação e a avó.”; - A_{3.35} - “Avaliação do aluno efectuada em interacção com...a família.”; - A_{3.36} - “Avaliação do aluno efectuada em interacção com...a família.”; - A_{3.37} - “Concordância da Encarregada de Educação...com...o PEI.”; - A_{4.21} - “Reunião com a encarregada de educação...para se decidir se a aluna

Categorias	Subcategoria	Indicadores
		<p>deveria ou não ingressar no Regime Educativo Especial.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> – A_{4.22} – “Contacto permanente com a família.”; – A_{4.23} – “A aluna foi recebida no CSPA com a Encarregada de Educação.”; – A_{5.28} – “A Encarregada de Educação tem conhecimento do Plano Funcional e deu consentimento.”
Parcerias	No concelho	<ul style="list-style-type: none"> – A_{1.54} – “...Centro de Reabilitação e Integração Social.”; – A_{4.24} – “Centro Social e Paroquial de Alandroal.”; – A_{5.29} – “Centro Social e Paroquial de Alandroal.”
	Fora do Concelho	<p>APPCE:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A_{1.17} – “na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Évora.”; – A_{1.24} – “Técnicos das APPCE” – A_{1.37} – “...com o grupo da APPCE.”; – A_{1.43} – “...na APPCE”; – A_{1.44} - ...na APPCE”; – A_{1.58} – “Reunião na APPCE.”; – A_{1.66} – “Deslocação à APPCE.”; – A_{1.67} – “Deslocação à APPCE.”; – A_{1.68} – “Deslocação à APPCE....”; – A_{1.69} – “...Intervenção Precoce da APPCE...”; – A_{1.70} – “Deslocação à APPCE...”; – A_{2.57} – “Piscina Municipal de Vila Viçosa.” – A_{3.38} – “...Intervenção Precoce na APPCE...”; – A_{3.39} – “...Intervenção Precoce na APPCE...”; – A_{3.40} – “...uma tarde por semana na APPCE.”; <p>Piscinas Municipais de Vila Viçosa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A_{2.18} – “...Piscina Municipal de Vila Viçosa.”; – A_{2.57} – “Piscina Municipal de Vila Viçosa.”

Categorias	Subcategoria	Indicadores
		Outras: <ul style="list-style-type: none">- A₂.54 – “Hospital D. Estefânia...”;- A₂.55 – “...Hospital de Santa Maria.”;- A₂.56 – “...contacto com a CERCI de Estremoz...”;

Anexo 2: Grelha 2, sistematização da informação recolhida nos processos individuais dos alunos e nas actas.

Aluno 1 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.		
Estratégias Educativas:	“Curriculares/ Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Adequações nas instalações:		
1 - Apoio directo fora da sala de aula (diversos espaços escolares).	Programa Educativo Individual (PEI)	Ano lectivo 2004/2005
Recurso materiais utilizados:		
2 - Tecnologias da informação e comunicação;	Programa Educativo (PE)	Ano lectivo 2003/2004
3 - Materiais didácticos específicos;	PE	Ano lectivo 2003/2004
4 - Conjunto de tapetes de Tandem;	FAE	Ano lectivo 2003/2004
5 - Conjunto “Quadrado Multicolor Basic”;	FAE	Ano lectivo 2003/2004
6 - Triciclo de dois lugares (em ferro e madeira).	FAE	Ano lectivo 2003/2004
Recursos humanos utilizados:		
7 - Terapeuta da fala;	Relatório de Avaliação (RA)	Ano lectivo 1997/98
8 - Fisioterapeuta;	RA	Ano lectivo 1997/98
9 - Terapeuta da fala;	RA	Ano lectivo 1999/00
10 - Técnico de hidroterapia;	RA	Ano lectivo 1999/2000
11 - Técnico de Equitação;	RA	Ano lectivo 1999/2000
12 - Fisioterapeuta;	RA	Ano lectivo 1999/2000
13 - Apoio de duas auxiliares na Creche de Alandroal, no ano lectivo	PE	Ano lectivo 2000/2001

Aluno 1 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
de 1998/99;			
14 - Terapeuta da fala;		PE	Ano lectivo 2000/2001
15 - Educadora Titular, Educadora de apoio e uma auxiliar;		Plano Anual de Actividades (PAA)	Ano lectivo 2000/2001
16 - Pediatra;		PE	Ano lectivo 2001/2002
17 - Apoio de educadoras e fisioterapeutas na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Évora (APPCE);		PE	Ano lectivo 2001/2002
18 - Apoio de Terapeuta da fala;		PE	Ano lectivo 2001/2002
19 - Educadora colocada ao abrigo Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho, com a colaboração da Educadora Titular;		PE	Ano lectivo 2001/2002
20 - Apoio Educativo directo, dentro da sala de aula, fisioterapia, terapia ocupacional e hipoterapia;		PE	Ano lectivo 2003/2004
21 - Educadora Titular, Educadora colocada ao abrigo de Despacho Conjunto 105/97, técnicos da APPCE, enfermeiro;		PE	Ano lectivo 2003/2004
22 - Docente do apoio educativo especializado em educação especial no domínio motor;		PE	Ano lectivo 2003/2004
23 - Auxiliar de acção educativa;		PE	Ano lectivo 2003/2004
24 - Técnicos da APPCE;		PE	Ano lectivo 2003/2004
25 - Pediatra;		PE	Ano lectivo 2004/2005
26 - Oftalmologista;		PE	Ano lectivo 2004/2005

Aluno 1 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
27 - Neurologista.		PE	Ano lectivo 2004/2005
Plano terapêutico / educativo:			
28 - Apoio bissemanal de fisioterapia e terapia da fala;		RA	Ano lectivo 1997/1998
29 - Estratégias para o desenvolvimento das áreas da socialização, motricidade, cognição e linguagem;		RA	Ano lectivo 1997/1998
30 - Integrou um grupo de estimulação global com acompanhamento de uma fisioterapeuta e de uma educadora;		RA	Ano lectivo 1999/2000
31 - Estratégias para o desenvolvimento motor, cognição, linguagem, socialização e autonomia;		RA	Ano lectivo 1999/2000
32 - Apoio da Educadora Titular, da Educadora de Apoio e de uma auxiliar no Jardim-de-infância da aldeia de Pias, no ano lectivo 1999/00;		PE	Ano lectivo 2000/2001
33 - Apoio bissemanal de terapia da fala;		PE	Ano lectivo 2000/2001
34 - Apoio mensal de hipoterapia;		PE	Ano lectivo 2000/2001
35 - Apoio mensal de terapia de grupo;		PE	Ano lectivo 2000/2001
36 - Apoio mensal de hidroterapia;		PE	Ano lectivo 2000/2001
37 - Frequência Quinzenal de aulas de natação com o grupo da APPCE		PE	Ano lectivo 2000/2001

Aluno 1 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
38 - Terapia da fala duas vezes por semana;		PE	Ano lectivo 2001/2002
39 - Hipoterapia uma vez por semana;		PE	Ano lectivo 2001/2002
40 - Estratégias para o desenvolvimento da autonomia, cognição, desenvolvimento motor, linguagem e socialização;		PE	Ano lectivo 2001/2002
41 - Teve sempre apoio com Educadoras colocadas ao abrigo de Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho, sendo este apoio dado em contexto de grupo e em colaboração com a Educadora Titular;		PE	Ano lectivo 2001/2002
42 - Pedido de adiamento à matrícula no primeiro ano de escolaridade;		Ofício (O)	Ano lectivo 2001/2002
43 - Beneficiou de terapia da fala e hipoterapia na APPCE;		PE	Ano lectivo 2001/2002
44 - Frequência de 1 vez por semana (50 min) na APPCE;		PE	Ano lectivo 2003/2004
45 - Hidroterapia 1 vez por semana (30 min);		PE	Ano lectivo 2003/2004
46 - Hipoterapia 1 vez por semana (20 min);		PE	Ano lectivo 2003/2004
47 - Psicomotricidade 1 vez por semana (50 min);		PE	Ano lectivo 2003/2004
48 - Desenvolvimento de competências ao nível da autonomia e desenvolvimento		PE	Ano lectivo 2003/2004

Aluno 1 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
<p>pessoal e social, da actividade motora adaptada, dos sistemas de comunicação e das competências sócio-cognitivas;</p> <p>49 - Actividades de Musicoterapia;</p> <p>50 - Actividades de estimulação global;</p> <p>51 - Actividades de psicomotricidade;</p> <p>52 - Recebeu apoio terapêutico de psicomotricidade;</p> <p>53 - Recebeu apoio de terapia ocupacional;</p> <p>54 - Participou no grupo de desporto na valência de Centro de Reabilitação e Integração Social;</p> <p>55 - As estratégias utilizadas procuraram desenvolver a motricidade, a autonomia pessoal, a comunicação, o comportamento social e a cognição.</p>		<p>PE</p> <p>PE</p> <p>PE</p> <p>RA</p> <p>RA</p> <p>RA</p> <p>RA</p>	<p>Ano lectivo 2005/2006</p> <p>Ano lectivo 2005/2006</p> <p>Ano lectivo 2005/2006</p> <p>Ano lectivo 2006/2007</p> <p>Ano lectivo 2006/2007</p> <p>Ano lectivo 2006/2007</p> <p>Ano lectivo 2007/08</p>
Gestão curricular:			
56 - Currículo Escolar Próprio;		PE	Ano lectivo 2003/2004
57 - Currículo Alternativo.		RA	Ano lectivo 2007/2008
Processos de avaliação a que os alunos foram sujeitos:			
58 - Reunião com a APPCE para avaliar as capacidades do aluno;		PE	Ano lectivo 2001/2002

Aluno 1 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
59 - Parecer do pediatra da consulta de desenvolvimento, com uma periodicidade anual;		PE	Ano lectivo 2001/2002
60 - Avaliação trimestral ou sempre que se julgue necessário, em que participam todos os elementos envolvidos;		PE	Ano lectivo 2003/2004
61 - Ajuste nas provas ou instrumentos de avaliação;		PE	Ano lectivo 2003/2004
62 - Ajuste na duração das avaliações;		PE	Ano lectivo 2003/2004
63 - Avaliação trimestral ou sempre que se julgue necessário.		PE	Ano lectivo 2005/2006
Parcerias efectuadas com a família:			
64 - Colaboração da família em reuniões com os elementos responsáveis pelo PE;		PE	Ano lectivo 2001/2002
65 - Anuência expressa da família para a avaliação do aluno e sua participação na elaboração/ revisão do Programa Educativo.		PE	Ano lectivo 2003/2004

Aluno 1 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Parcerias efectuadas com instituições: 66 - Deslocação à APPCE; 67 - Deslocação à APPCE; 68 - Deslocação à APPCE uma vez por semana (manhã); 69 - Com um ano começou a frequentar o Centro de Desenvolvimento de Intervenção Precoce da APPCE duas vezes por semana; 70 - Deslocação à APPCE na segunda-feira à tarde. 71 - Durante o terceiro período lectivo deslocou-se à Escola Básica Diogo Lopes Sequeira para conhecer o espaço escolar a frequentar no próximo ano lectivo.		PE	Ano lectivo 2000/2001
		PE	Ano lectivo 2001/2002
		PE	Ano lectivo 2003/2004
		PE	Ano lectivo 2003/2004
		PE	Ano lectivo 2005/2006
		Avaliação do Programa Educativo (APE)	Ano lectivo 2006/2007
Colocação recomendada para o aluno: 72 - 20 horas na classe regular; 73 - Está na escola durante todo o tempo lectivo, excepto à segunda-feira à tarde (entre as 14 horas e as 15 horas 30 minutos) .		PE	Ano lectivo 2001/2002
		PE	Ano lectivo 2005/2006
Suporte legislativo aplicado: 74 - Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, art.º 2, alínea i) (Ensino especial) e art.º 11, ponto 1, alínea		PE	Ano lectivo 2003/2004

Aluno 1 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/ Educativas:	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
a) (Currículo Escolar Próprio);			
75 - Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, art.º 2, alínea i) (Ensino especial) e art.º 11, ponto 1, alínea b) (currículo alternativo).		RA	Ano lectivo 2007/2008

Aluno 2- Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/ Educativas:	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Adequações nas instalações:			
1 - Biblioteca e sala de informática.		Programa Educativo Individual (PEI)	Ano lectivo 1999/2000
2 - Sala de aula e sala de apoio;		PEI	Ano lectivo 2001/2002
Recurso materiais utilizados:			
3 - Instrumentos musicais de altura indefinida;		Relatório de Apoio Educativo (RAE)	Ano lectivo 1997/1998
4 - Pintura com guache;		RAE	Ano lectivo 1997/1998
5 - Computador, impressora e Cd's Educativos;		PEI	Ano lectivo 1999/2000
6 - Recurso ao computador, através de um processador de texto para identificação de letras (vogais e consoantes), construção e ordenação do alfabeto, escrita de palavras simples, treino dos sinais de trânsito e reconhecimento de números;		RAE	Ano lectivo 1999/2000

Aluno 2- Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
7 - Utilizaram-se jogos (solitaire e puzzles didácticos) e internet para desenvolver a criatividade e o conceito de regra;		RAE	Ano lectivo 1999/2000
8 - Novas tecnologias, nomeadamente o computador, a impressora e CD's educativos;		PEI	Ano lectivo 2001/2002
9 - Jogos didácticos;		PEI	Ano lectivo 2001/2002
10 - Desenvolveram-se trabalhos práticos feitos em arame, barro e outros materiais;		RAE	Ano lectivo 2001/2002
11 - Desenvolveram-se trabalhos em arame e plasticina para criar um “mobile”.		Acta (ACT)	Ano lectivo 2002/2003
Recursos humanos utilizados:			
12 - Presidente do Conselho Executivo;		PE	Ano lectivo 2000/2001
13 - Director de turma;		PE	Ano lectivo 2000/2001
14 - Professor de Apoio Educativo;		PE	Ano lectivo 2000/2001
15 - Programação de actividades a desenvolver em parceria com os professores do ensino regular, assim como as avaliações;		PEI	Ano lectivo 2001/2002
16 - Apoio directo individualizado de 12 horas semanais.		RAE	Ano lectivo 2001/2002
Plano terapêutico / educativo:			
17 - Desenvolvimento de actividades lúdicas variadas;		PE	Ano lectivo 1996/1997

Aluno 2- Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
18 - Frequência de aulas de natação na Piscina Municipal de Vila Viçosa;		PE	Ano lectivo 1997/1998
19 - Foram trabalhadas com o aluno palavras familiares ao aluno com MÃE, PAI, LEITE E OVELHA (as palavras foram escolhidas pelo aluno);		RAE	Ano lectivo 1997/1998
20 - Actividades de dobragem, recorte e pintura a lápis de cor;		RAE	Ano lectivo 1997/1998
21 - Trabalhou-se com o aluno a memória visual e auditiva, lateralidade, sentido de orientação no tempo e no espaço e psicomotricidade (coordenação geral e motricidade fina);		RAE	Ano lectivo 1997/1998
22 - Delineação de tarefas que promovam a sua linguagem e comunicação, o desenvolvimento das suas percepções sensoriais (visuais, auditivas e cinestésicas), da sua atenção, da sua memória visual e auditiva, do desenvolvimento da sua lateralidade, do seu sentido de orientação no espaço e no tempo, da sua coordenação de movimentos, do desenvolvimento e aperfeiçoamento de hábitos de alimentação e de higiene pessoal e ainda regras de convivência social;		RAE	Ano lectivo 1997/1998
23 - Traçaram-se objectivos para desenvolver a sua independência pessoal, a linguagem, a coordenação, a socialização, a sua maturação psicológica, a		PE	Ano lectivo 1997/1998

Aluno 2- Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
capacidade auditiva e capacidade de expressão e comunicação e valorização da expressão musical;			
24 - Acompanhamento individualizado na sala de aula;		PE	Ano lectivo 1997/1998
25 - Foram definidas as seguintes áreas de intervenção: socialização, comunicação e linguagem, psicomotricidade, piscina;		RA	Ano lectivo 1997/1998
26 - Definição de objectivos para desenvolvimento da autonomia, independência, das regras sociais, da higiene, da segurança rodoviária, da linguagem e da expressão oral para contribuir para a sua integração e inclusão;		PEI	Ano lectivo 1999/2000
27 - Elaboração de um Programa para trabalhar as seguintes áreas: 27 ₁ - Desenvolvimento psicomotor; 27 ₂ - Desenvolvimento sensório-motor; 27 ₃ - Desenvolvimento da cognição; 27 ₄ - Desenvolvimento da integração social;		PEI	Ano lectivo 1999/2000
28 - Programa com componente funcional, contemplando actividades relacionadas com o seu meio familiar (ligar/ desligar a televisão, ajudar a pôr a mesa, fazer a cama, ajudar a levar as ovelhas);		RA	Ano lectivo 1999/2000
29 - Acompanhamento individualizado na sala de apoio;		PEI	Ano lectivo 1999/2000
30 - Trabalhos em grupo ajustados ao aluno;		RA	Ano lectivo 1999/2000

Aluno 2- Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estatégias Educativas:	“Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
31 - Exercícios de carácter analítico na aula de Educação Física, pois para o aluno é difícil a integração em situação de jogo colectivo;		RA	Ano lectivo 1999/2000
32 - Proporcionar ao aluno a aprendizagem de regras sociais, de higiene e segurança;		RA	Ano lectivo 1999/2000
33 - Pretende-se que o aluno desenvolva a sua autonomia e independência para a sua inclusão na comunidade;		RAE	Ano lectivo 1999/2000
34 - Realização de exercícios ortográficos, de reconhecimento de números, de cálculo e identificação de moedas, notas, formas, cores e objectos do dia a dia;		RAE	Ano lectivo 1999/2000
35 - Treino da destreza manual através do recorte, colagens, pintura, desenho e caligrafia;		Relatório (R)	Ano lectivo 2000/2001
36 - Incumbência de tarefas, tais como a deslocação à sala de computadores, à biblioteca e ao bar;		R	Ano lectivo 2000/2001
37 - Na deslocação aos espaços supracitados, o aluno deveria adquirir o que pretendia e no caso do bar teria que gerir o dinheiro. O aluno deveria adquirir o que pretendia e no caso do bar teria que gerir o dinheiro;		PEI	Ano lectivo 2000/2001
38 - Redefinição de objectivos que levam a aprendizagens básicas de exploração do computador e da consulta de livros e documentos na		ACT	Ano lectivo 2001/2002

Aluno 2- Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
<p>biblioteca;</p> <p>39 - Treino de aspectos relacionados com a higiene e a segurança nas actividades desenvolvidas na escola;</p> <p>40 - Desenvolvimento de actividades na aula de Educação Física com vista à integração do aluno na turma, à sua autonomia nos exercícios propostos, ao desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e ao desenvolvimento de hábitos de higiene;</p> <p>41 - Desenvolvimento de movimentos fundamentais: andar, correr, saltar, atirar, pontapear, apanhar e trepar;</p> <p>42 - Definição de objectivos para desenvolver a autonomia, a independência, a aprendizagem de regras sociais, de higiene, de segurança rodoviária, de linguagem e comunicação;</p>		<p>Plano de Trabalho de Educação Física (PTEF)</p> <p>PTEF</p> <p>Currículo Alternativo (CA)</p>	<p>Ano lectivo 2001/2002</p> <p>Ano lectivo 2001/2002</p> <p>Ano lectivo 2001/2002</p>
<p>Gestão curricular:</p> <p>43 - Adaptações com programa próprio nas disciplinas de Expressão e educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical;</p> <p>44 - Programa com componente funcional;</p> <p>45 - Adaptações curriculares a Ciências naturais, História, Língua Portuguesa, Ed. Visual, Matemática</p>		<p>RAE</p> <p>RA</p> <p>PE</p>	<p>Ano lectivo 1998/1999</p> <p>Ano lectivo 1999/2000</p> <p>Ano lectivo 1999/2000</p>

Aluno 2- Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.		
Estratégias Educativas:	“Curriculares/ Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
e Educação Tecnológica;		
46 - Elaboração de um Programa com uma componente funcional;	R	Ano lectivo 1999/2000
47 - Currículo alternativo;	PEI	Ano lectivo 2001/2002
Processos de avaliação a que os alunos foram sujeitos:		
48 - A avaliação será contínua e formativa de modo a desenvolver as capacidades, conhecimentos e atitudes desenvolvidas;	PE	Ano lectivo 1996/1997
49 - Avaliação contínua e elaboração de um programa de acordo com as capacidades do aluno, registando-se posteriormente se os objectivos a alcançar foram atingidos total ou parcialmente, ou mesmo se não foram atingidos;	PE	Ano lectivo 1997/1998
50 - Avaliação qualitativa, havendo no final de cada período um relatório escrito por disciplina;	PE	Ano lectivo 1999/2000
51 - Avaliação contínua e qualitativa;	PEI	Ano lectivo 1999/2000
52 - Avaliação contínua, havendo no final de cada período um relatório por disciplina.	PEI	Ano lectivo 2001/2001
Parcerias efectuadas com a família:		
53 - O aluno deslocou-se à CERCI/ Estremoz com o professor de Apoio, a Encarregada de Educação e a avó.	RAE	Ano lectivo 2001/2002

Aluno 2- Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/ Educativas:	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Parcerias efectuadas com Instituições:			
54 - Hospital D. Estefânia: Unidade de Neurologia e Pediatria;		Relatório médico (RM)	Não refere
55 - Serviço Pediátrico do Hospital de Santa Maria;		RM	Não refere
56 - Foi efectuado contacto com a CERCI de Estremoz, pois o aluno encontra-se a finalizar a escolaridade obrigatória, mas considera-se pertinente que continue a desenvolver um trabalho a nível funcional.		RAE	Ano lectivo 2001/2002
57 - Piscina Municipal de Vila Viçosa.			
Colocação recomendada para o aluno:			
58 - Participação em todas as actividades, inclusivamente as extra-curriculares e as visitas de estudo;		PE	Ano lectivo 1996/97
59 - O aluno deverá ser solicitado para realizar tarefas que estejam de acordo com o seu grau de cognição e com o seu programa, estando inserido no horário da turma, excepto nos dias de testes;		PE	Ano lectivo 1997/1997
60 - O aluno deverá frequentar as salas de aula das disciplinas de Expressão, desenvolvendo nelas o seu programa;		PE	Ano lectivo 1997/1997
61 - Frequência de todas as áreas curriculares regulares, excepto		PE	Ano lectivo 1999/2000

Aluno 2- Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Inglês e Francês; 61 - Frequência das áreas curriculares de Língua Portuguesa, História, Ciências naturais, Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Física e Educação Moral e Religiosa Católica;		PE	Ano lectivo 2000/2001
Suporte legislativo aplicado: 63 - Aplicação do disposto na alínea i) do artg. 2.º do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, desenvolvido na alínea a) no n.º 1 do artg. 11.º do mesmo Decreto Lei (Currículo alternativo)			

Aluno 3 -Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Adequações nas instalações: Não há referências.		-----	-----
Recurso materiais utilizados: 1 - Etiquetas em cartolina com palavras conhecidas pelo aluno para ajudar na construção de frases. 2 - Recurso ao computador para aumentar tarefas de leitura e escrita, estimular a criatividade, o raciocínio lógico-matemático e outras capacidades.		RA Relatório Individual (RI)	Ano lectivo 2006/2007 Ano lectivo 2007/2008

Aluno 3 -Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Recursos humanos utilizados:			
3 - Acompanhado por técnicos da APPCE;	RA	Ano lectivo 2001/2002	
4 - Acompanhado por técnicos da APPCE;	RA	Ano lectivo 2002/2003	
5 - Terapeuta da fala ;	RA	Ano lectivo 2002/03	
6 - Professor de Apoio Educativo;	RA	Ano lectivo 2002/03	
7 – Apoio de uma Educadora da Equipa de Intervenção Precoce do Alandroal;	RA	Ano lectivo 2002/03	
8 - Terapeuta da fala na APPCE;	RA	Ano lectivo 2003/2004	
9 - Apoio de uma educadora da Equipa de Intervenção Precoce do Alandroal;	RA	Ano lectivo 2003/2004	
10 - Professora de Apoio Educativo durante 22 horas semanais.	RI	Ano lectivo 2006/2007	
11 - Terapeuta da fala;	PE	Ano lectivo 2007/2008	
12 - Sempre que necessário, o aluno receberá ajuda e orientação do Professor de Apoio Educativo ou da Professora da turma;	PE	Ano lectivo 2007/2008	
13 - Terapeuta da fala.	PE	Ano lectivo 2007/2008	
Plano terapêutico / educativo:			
14 - O Plano Individual de Intervenção no Centro de Desenvolvimento e Intervenção Precoce da APPCE com incidência nas áreas de interacção social,	RA	Ano lectivo 2001/2002	

Aluno 3 -Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
<p>Estratégias Educativas:</p>	<p>“Curriculares/</p>	<p>Informação recolhida no seguinte documento:</p>	<p>Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:</p>
<p>autonomia, motora, linguagem/comunicação e cognição;</p>			
<p>15 - Ao nível da interacção social procurou-se o desenvolvimento de uma boa adaptação sócio-afectiva de modo a estimular a confiança e segurança com os adultos e com o meio;</p>	RA		Ano lectivo 2001/2002
<p>16 - Procurou-se desenvolver uma maior independência ao nível das actividades da vida diária, estimulando a sua colaboração nas várias tarefas e a aquisição de regras e hábitos;</p>	RA		Ano lectivo 2001/2002
<p>17 - Na área motora, procurou-se trabalhar a coordenação dos movimentos amplos, dos movimentos implicando força e direcção e dos movimentos finos, estimulando a individualização dos movimentos dos punhos, mãos e dedos;</p>	RA		Ano lectivo 2001/2002
<p>18 - No que se refere à linguagem, traçaram-se objectivos para o desenvolvimento da comunicação receptiva aumentando a compreensão de linguagem verbal e da comunicação expressiva de forma a estimular a comunicação espontânea e aumentar o vocabulário;</p>	RA		Ano lectivo 2001/2002
<p>19 - Ao nível da cognição, procurou-se desenvolver a capacidade de exploração do meio, exploração/manipulação de objectos, identificar o próprio corpo, o meio ambiente</p>	RA		Ano lectivo 2001/2002

Aluno 3 -Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
próximo e estimular a capacidade de atenção e concentração;			
20 - Apoio semanal de terapia da fala na APPCE;		RA	Ano lectivo 2003/2004
21 - Diversificar as actividades nos conteúdos essenciais de forma a possibilitar a sua aquisição;		PE	Ano lectivo 2006/2007
22 - Utilizar materiais diversificados e de interesse para o aluno;		PEI	Ano lectivo 2006/2007
23 - Seleccionar conteúdos temáticos atendendo ao quotidiano do aluno, às suas necessidades e interesse.		PEI	Ano lectivo 2006/2007
24 - No ano lectivo 2004/05 foi pedido adiamento de ingresso do aluno no 1.º Ciclo do Ensino Básico;		PE	Ano lectivo 2007/2008
25 - Definição de “recompensas” e “prémios” para as actividades realizadas com algum esforço ou com pouco interesse para o aluno. Essas “recompensas” serão a realização de actividades desejadas pelo aluno;		PE	Ano lectivo 2007/2008
26 - Reforço positivo de todos os progressos alcançados, de forma a desenvolver a sua auto-estima e auto-confiança;		PE	Ano lectivo 2007/2008
Gestão curricular:			
27 - Adaptações curriculares nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio;		PE	Ano lectivo 2007/2008

Aluno 3 -Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
28 - Delineação de objectivos na área da motricidade fina, da área sócio-afectiva, da área da autonomia, da área da Atenção e da concentração;		PE	Ano lectivo 2007/2008
29 - Currículo Escolar Próprio.		PE	Ano lectivo 2007/2008
Processos de avaliação a que os alunos foram sujeitos:			
30 - Avaliação contínua, sumativa e formativa dos progressos do aluno (conhecimentos/ competências/ capacidades/ atitudes e comportamentos);		PE	Ano lectivo 2006/2007
31 - Avaliação contínua e sumativa;		PEI	Ano lectivo 2006/2007
32 - Instrumentos de avaliação adaptados às suas capacidades e potencialidades;		PEI	Ano lectivo 2006/2007
33 - Todos os progressos serão assinalados em registos descritivos, para facilitar a elaboração dos relatórios de avaliação sumativa;		PEI	Ano lectivo 2006/2007
34 - Condições especiais de avaliação (tipo de prova ou instrumento da avaliação, tempo e periodicidade/ calendário).		PE	Ano lectivo 2007/2008
Parcerias efectuadas com a família:			
35 - Avaliação do aluno efectuada em interacção com os técnicos que acompanham o aluno e a família;		RA	Ano lectivo 2002/2003
36 - Avaliação do aluno efectuada			

Aluno 3 -Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
em interacção com os técnicos que acompanham o aluno e a família;		RA	Ano lectivo 2002/2003
37 - Concordância da Encarregada de Educação (mãe) com o estabelecido no PEI.		PEI	Ano lectivo 2007/2008
Parcerias efectuadas com instituições:			
38 - Frequência no Centro de Desenvolvimento e Intervenção Precoce da APPCE, com um atendimento semanal de Apoio Educativo;		RA	Ano lectivo 2001/2002
39 - Frequência do Centro de Desenvolvimento e Intervenção Precoce da APPCE, semanalmente;		RA	Ano lectivo 2003/2004
40 - Deslocação de uma tarde por semana à APPCE;		PEI	Ano lectivo 2007/2008
41 - Deslocação de uma tarde por semana à APPCE;		PEI	Ano lectivo 2007/2008
Colocação recomendada para o aluno:			
42 - O aluno irá participar nas actividades desenvolvidas nas áreas de Expressão, para que se sinta integrado na turma e motivado.		PEI	Ano lectivo 2006/2007
43 - O aluno participa sem restrições nas actividades para que for solicitado ou nas que tiver interessado.		PE	Ano lectivo 2007/2008
Suporte legislativo aplicado:			
44 - Regime Educativo Especial. Alínea f); h); e i) do Decreto-Lei n.º			

Aluno 3 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
319/91, de 23 de Agosto.			
45 - Currículo Escolar Próprio.			

Aluno 4 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Adequações nas instalações:			
1 - Sala de Apoio.		Plano Educativo Individual (PLEI)	Ano lectivo 2004/2005
Recurso a materiais utilizados:		-----	-----
Recursos humanos utilizados:			
2 - Psicólogo;		Relatório de Avaliação psicológica (RAP)	Ano lectivo 2004/2005
3 - Professor de Apoio Educativo:		PLEI	Ano lectivo 2004/2005
4 - Beneficiar de apoio educativo nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e de Matemática;		RAE	Ano lectivo 2005/2006
5 - No ano lectivo 2004/05 beneficiou de apoio directo na sala de aula a Língua Portuguesa, a História e Geografia de Portugal e Matemática;		PLEI	Ano lectivo 2005/2006
Plano terapêutico / educativo:			
6 - 45/ 90 min na sala de apoio;		PLEI	Ano lectivo 2004/2005

Aluno 4 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
7 - Frequência na sala de apoio, em regime de disciplina de estudo acompanhado;		PLEI	Ano lectivo 2004/2005
8 - Apoio directo e indirecto na sala de aula e na sala de apoio;		PLEI	Ano lectivo 2004/2005
9 - Apoio pedagógico acrescido;		PLEI	Ano lectivo 2004/2005
10 - Apoio psicológico e desenvolvimento pessoal;		PLEI	Ano lectivo 2004/2005
11 - Definição de objectivos tendo em vista o enriquecimento vocabular, a melhoria das suas capacidades de interpretação, uma maior autonomia nas tarefas e melhorar a sua auto-estima;		PLEI	Ano lectivo 2004/2005
12 - Apoio directo na sala de aula;		PLEI	Ano lectivo 2005/2006
Gestão curricular:			
13 - Adaptações curriculares a Língua Portuguesa e Matemática.		PLEI	Ano lectivo 2004/2005
14 - Alínea c), adaptações curriculares, com redução parcial do currículo;		PLEI	Ano lectivo 2005/2006
15 - Currículo Escolar Próprio;		PLEI	Ano lectivo 2005/2006
16 - Adaptações curriculares nas disciplinas de matemática, Língua Portuguesa e Inglês;		PLEI	Ano lectivo 2006/2007
Processos de avaliação a que os alunos foram sujeitos:			
17 - Avaliação diferenciada.		PLEI	Ano lectivo 2004/2005

Aluno 4 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/”	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
18 - Condições especiais de avaliação;		PLEI	Ano lectivo 2005/2006
19 - A avaliação será contínua, sistemática e diversificada, de acordo com o seu plano e dificuldades;		PLEI	Ano lectivo 2005/2006
20 - Condições especiais de avaliação nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, Francês e História e Geografia de Portugal;		PLEI	Ano lectivo 2006/2007
Parcerias efectuadas com a família:			
21 - Reunião com a Encarregada de Educação (mãe) no ano lectivo 2002/03 para se decidir se a aluna deveria ou não ingressar no Regime Educativo Especial;		R	Ano lectivo 2003/2004
22 - Contacto permanente com a família;		PLEI	Ano lectivo 2004/2005
23 - A aluna foi recebida no CSPA com a Encarregada de Educação (mãe);		Relatório Informativo (RINF)	Ano lectivo 2006/2007
Parcerias efectuadas com instituições:			
24 - Centro Social e Paroquial de Alandroal.		RINF	Ano 2007
Colocação recomendada para o aluno:			
25 - Participará activamente em		PLEI	Ano lectivo 2004/2005

Aluno 4 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/ Educativas:	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
todas as actividades (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e clubes);			
26 - Colocação a tempo inteiro conforme o currículo da turma;		PLEI	Ano lectivo 2005/2006
27 - Em conformidade com o horário regular da turma.		PLEI	Ano lectivo 2006/2007
Suporte legislativo aplicado:			
28 - A aluna beneficiará das alíneas c) e f) do Decreto - Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.		PLEI	Ano lectivo 2006/2007

Aluno 5 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	"Curriculares/ Educativas:	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Adequações nas instalações:			
1 – No refeitório e bar da escola;		Plano de Formação (PF)	Ano lectivo 1999/2000
2 – Biblioteca;		PF	Ano lectivo 1999/2000
3 – Sala de Informática		PF	Ano lectivo 1999/2000
Recurso a materiais utilizados:			
Não há referências.		-----	-----
Recursos humanos utilizados:			
4 – Professora de Apoio Educativo;		PF	Ano lectivo 1999/2000
5 – Auxiliar de acção educativa;		PF	Ano lectivo 1999/2000
6 – Professora de Apoio Educativo;		RA	Ano lectivo 1999/2000

Aluno 5 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
7 – Professora de Apoio Educativo.		RA	Ano lectivo 2000/2001
Plano terapêutico / educativo:			
8 – Adquirir regras básicas de hábitos de alimentação, higiene corporal e cuidados no manuseamento de utensílios (cozinha/ bar);		PF	Ano lectivo 1999/2000
9 – Promover o desenvolvimento da autonomia, da auto-confiança, das relações interpessoais e da integração no meio escolar;		PF	Ano lectivo 1999/2000
10 – Interiorizar e praticar normas de condutas sociais, nomeadamente ao nível da alimentação e da higiene;		PF	Ano lectivo 1999/2000
11 – Trabalho individualizado;		PF	Ano lectivo 1999/2000
12 – Valorização do trabalho realizado;		PF	Ano lectivo 1999/2000
13 – Actividades conducentes à memorização;		PF	Ano lectivo 1999/2000
14 – Jogos de substituição de letras e de sílabas para formar palavras;		RA	Ano lectivo 1999/2000
15 – Participação na elaboração de histórias e dramatização de cenas;		RA	Ano lectivo 1999/2000
16 – Apoio Individualizado a História e Geografia de Portugal;		RA	Ano lectivo 1999/2000
17 – Contar histórias a partir de imagens;		PE	Ano lectivo 1999/2000
18 – Conhecer/ recontar histórias;		PE	Ano lectivo 1999/2000

Aluno 5 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
19 – Ouvir e ter em conta as opiniões dos outros;		PE	Ano lectivo 1999/2000
20 – Jogos de Palavras – reproduzir sequências de palavras e de letras;		PE	Ano lectivo 1999/2000
Gestão curricular:			
21 – Horário reduzido nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, História e Geografia de Portugal e Educação Musical;		PF	Ano lectivo 1999/2000
22 – Áreas curriculares especiais, com vista a trabalhos de integração numa actividade pré-profissional, a desenvolver na escola;		PF	Ano lectivo 1999/2000
23 – Currículo Curricular Próprio com uma componente funcional, em Língua Portuguesa;		RA	Ano lectivo 1999/2000
24 – Currículo Curricular Próprio, com objectivos mínimos em Ciências da natureza;		RA	Ano lectivo 1999/2000
25 – Currículo Alternativo a Inglês		RA	Ano lectivo 1999/2000
Processos de avaliação a que os alunos foram sujeitos:			
26 – Avaliação trimestral entre todos os intervenientes no processo educativo, com base em aspectos observáveis do seu desempenho e nas suas atitudes;		PF	Ano lectivo 1999/2000
27 – Avaliação no final de cada período, com relatório descritivo elaborado pelos professores envolvidos no processo educativo.		PF	Ano lectivo 1999/2000

Aluno 5 - Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no concelho do Alandroal.			
Estratégias Educativas:	“Curriculares/	Informação recolhida no seguinte documento:	Ano lectivo a que se reporta a informação recolhida:
Parcerias efectuadas com a família:			
28 – A Encarregada de educação tem conhecimento do Plano Funcional e deu o seu consentimento.		RA	Ano lectivo 1999/2000
Parcerias efectuadas com instituições:			
29 – Centro Social e Paroquial de Alandroal.		R	Ano lectivo 1999/2000
Colocação recomendada para o aluno:			
Não há referências.		-----	-----
Suporte legislativo aplicado:			
30 – Decreto lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, alínea i, art.º 11, ponto 2 e art.º 16, em particular o atg.º 8.		PF	Ano lectivo 1999/2000

Anexo 3: Pedido de autorização de recolha de dados, ao Director do Agrupamento de Escolas de Alandroal

Exmo. Senhor
Director do Agrupamento Vertical de Alandroal

Sílvia da Conceição Alfaiate Rocha, professora do quadro definitivo do grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Externato Oratório de São José, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade de Évora, a desenvolver um trabalho de investigação intitulado “Respostas Curriculares e Educativas disponibilizadas entre 1997 e 2007 às crianças com Síndrome X Frágil, no Concelho de Alandroal”, que se insere no projecto “Arqueologia das aprendizagens”, orientado pelo professor doutor José Bravo Nico, vem por este meio solicitar a colaboração do director do Agrupamento Vertical de Alandroal, designadamente no que se refere à autorização da recolha de dados e análise de documentos (processo dos alunos, actas dos conselhos de docentes e actas dos conselho de turma), nessa escola. A recolha de dados irá desenvolver-se durante o mês de Dezembro, Janeiro e Fevereiro. Assegura-se, desde já, que o nome dos alunos não será mencionado em circunstância alguma, salvaguardando-se assim a confidencialidade dos alunos.

Com os melhores cumprimentos,

Évora, 27 de Dezembro de 2010

(Sílvia da Conceição Alfaiate Rocha)