

A inclusão em geral e a educação inclusiva dos alunos com NEE em particular são princípios orientadores do sistema educativo português. Os agrupamentos de escolas, os professores, os alunos, o pessoal auxiliar das escolas e as famílias não põem em causa, actualmente, os fundamentos deste princípio, como mostram os seguintes excertos de entrevistas a professores:

“A meu ver acho que (os alunos com NEE) vão ter um desenvolvimento muito maior, os colegas vão puxar por eles (...), também, vão-se sentir no meio dos outros e não se vão sentir diferentes. Seja qual for a necessidade destes alunos acho muito positivo a sua inclusão” (In: Cunha, 2010).

“Acho bem (a inclusão em turmas regulares). É o sítio ideal para eles (os alunos com NEE) estarem, junto dos seus pares” (In: Cunha, 2010).

“ a inclusão (...) é uma mais valia (...) os restantes colegas aprendem a aceitar a diferença, aprendem (...) a respeitar determinados valores (AP4). (In: Baptista, 2009)

Para além de uma aceitação genérica do princípio, os professores destacam o papel da inclusão no desenvolvimento de todos os alunos, embora coloquem reticências no caso de problemas que consideram mais graves, como no excerto que se segue:

“Depende dos graus dessas dificuldades ou seja, há alunos que ganham bastante em estar integrados numa aula normal quando se sentem totalmente integrados (...)” (In: Cunha, 2010).

A percepção que os agentes educativos e demais actores têm da inclusão, porém, parece remetê-la essencialmente para o domínio da socialização, raramente se questionando as suas implicações curriculares, como é ilustrado pelo excerto seguinte:

“Penso que a inclusão é necessária, mas devia ser feita em tempos, (...) o aluno não deveria estar todo o tempo dentro da sala do regular” (In: Baptista, 2009).

As referências à intervenção pedagógica directa com estes alunos, parecem indicar que esta só é possível quando se insere nas actividades planeadas para o resto da turma, como algumas entrevistas sugerem:

“(...) era completamente impossível com crianças com este tipo de problemática fazer algum tipo de trabalho, estavam ali só para passar o tempo” (In: Baptista, 2009)

“(...) para estes alunos (...) é muito difícil definir o que vamos trabalhar” (In: Baptista, 2009)

A partir destes e de outros exemplos do mesmo tipo, parece possível afirmar que o princípio da inclusão foi aceite e se reconhece a importância da socialização em contextos regulares, nomeadamente através do papel dos pares no desenvolvimento destes alunos e do papel da inclusão no desenvolvimento de atitudes e valores de cidadania nos outros alunos. No entanto, esta aceitação do princípio não é suficiente para garantir a resposta às necessidades educativas especiais dos alunos.

Essa resposta, quanto a nós, é fundamentalmente curricular. Com efeito, se o papel da escola e dos professores é fazer aprender todos os alunos (Roldão, 2003), incluir é também fazer aprender todos os alunos.

A falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas também ao insucesso da própria escola inclusiva e, por arrasto, ao insucesso da inclusão.

Para que a inclusão seja bem sucedida não basta, portanto, proporcionar aos alunos contextos socializadores – é necessário procurar as respostas curriculares adequadas. E, para encontrar respostas adequadas, é necessário que o professor assuma o seu papel na cadeia de decisões curriculares e se veja a si próprio como um gestor do currículo (Roldão, 1999).

Gerir o currículo implica conhecer e analisar as propostas curriculares oficiais e comuns, tomar decisões curriculares reflectidas e fundamentadas, negociadas e assumidas colectivamente e consubstanciadas em projectos estratégicos de intervenção. Se, pelo contrário, continuarmos a confundir currículo com programa e a privilegiar o manual como meio principal de acesso ao currículo, as necessidades educativas de uma grande parte dos alunos não terão resposta na escola e as necessidades educativas especiais de alguns alunos acentuar-se-ão.

Com efeito, a gestão do currículo na escola e na turma exige:

- um conhecimento do nível desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno que não se fique pela superficialidade da informação quantitativa no final de cada teste ou período escolar;

- um conhecimento em profundidade das competências a desenvolver em cada ciclo e também das competências a atingir nos outros ciclos de escolaridade – uma visão a longo prazo do ensino.
- a capacidade de tomar decisões curriculares fundamentadas e críticas - fundamentadas na análise da situação, na avaliação diagnóstica, nos conhecimentos teóricos; críticas na problematização das situações, na escolha de caminhos, numa visão estratégica da forma de ensinar para atingir as competências pretendidas.

Actualmente, os princípios curriculares do Sistema Educativo Português já apontam nessa direcção, uma vez que os projectos curriculares são processos de decisão na reelaboração contextualizada do currículo – são processos de adequação curricular ao contexto.

Para alguns alunos, porém, estas adequações curriculares ao contexto escolar real não são suficientes, necessitando de processos de diferenciação curricular. Como Sousa (2010: 10), poderíamos definir diferenciação curricular como a “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”.

A diferenciação curricular pode ocorrer a nível do sistema educativo, pela criação de vias diferenciadas de estudo (ex: CEF); a nível da escola, pelo estabelecimento de diferentes abordagens curriculares para grupos específicos (ex. CA) ou para alunos individuais (ex: CEI’s); a nível da sala de aula, através da organização da turma em subgrupos de acordo com determinadas características comuns, através de adequações curriculares individuais (AC) ou através de processos de organização das actividades de aprendizagem que facilitem a individualização dos percursos no acesso ao conhecimento (pedagogia diferenciada).

Se, no elenco de situações anteriormente expostas, distinguirmos entre aquelas que se relacionam com a diversidade dos grupos e aquelas se relacionam com as diferenças individuais, podemos então dizer que há 2 grandes perspectivas sobre inclusão:

- a inclusão que se organiza em processos de resposta à diversidade da população escolar;
- a inclusão que se organiza como resposta às diferenças individuais.

A primeira decorre da organização das diferenças em categorias de indivíduos e dá origem à definição de vias curriculares diferenciadas para diferentes categorias de estudantes. Revela uma perspectiva deficitária da diferença e constitui o que Sousa (2010) designa por diferenciação curricular estratificada.

A segunda consubstancia-se na definição estratégica de percursos de aprendizagem diferenciados que permitam progredir no currículo com vista ao sucesso escolar. Revela uma perspectiva eminentemente curricular e é designada por alguns autores (Roldão, 2003, 2005; Rodrigues, 2003; Sousa, 2010) como diferenciação curricular inclusiva.

Neste quadro, como equacionamos as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos?

Na nossa perspectiva, há que voltar às origens, àquilo que é básico no conceito de necessidades educativas especiais – que todos conhecemos, mas cuja definição original tendemos a esquecer... Com efeito, quando apareceu pela primeira vez, em 1978, no Warnock Report, o conceito era definido face ao currículo, já que as necessidades educativas especiais eram aquelas que requeriam: “i) o fornecimento de meios especiais de acesso ao currículo; ii) o acesso a um currículo especial ou adaptado; iii) uma atenção especial à estrutura social e ao clima emocional em que se processa a educação”.

No entanto, trinta anos depois, esta estreita relação entre a definição de NEE e o currículo, não parece estar ainda plenamente assumida...

Ora, para que o planeamento e a gestão curricular sejam diferenciados e adequados às necessidades dos alunos, é necessário lembrarmo-nos das características do conceito, na sua origem:

- é abrangente (as necessidades podem ser de carácter permanente ou temporário);
- é dinâmico (as necessidades mudam no decurso da escolaridade);
- é individual (as necessidades dizem respeito a um aluno e não a uma categoria de alunos);
- e é relativo (a definição das necessidades – ou do nível dessas necessidades - pode mudar conforme a perspectiva do professor sobre o currículo: como define os objectivos de aprendizagem, como estrutura as actividades, como faz a avaliação...)

A resposta às necessidades específicas, temporárias ou permanentes, de cada aluno requer, pois, uma programação individualizada e ciclicamente avaliada e reformulada, que, no nosso país, se consubstancia no programa educativo individual (PEI).

Os conceitos de diferenciação curricular e o de programa educativo individual provêm de abordagens com história, tradição e lógicas diferentes. Com efeito, a diferenciação curricular surge da análise das dificuldades no acesso ao currículo comum, enquanto o programa educativo individual surge no âmbito da Educação Especial, a qual se desenvolveu, durante muito tempo, de forma paralela ao currículo comum.

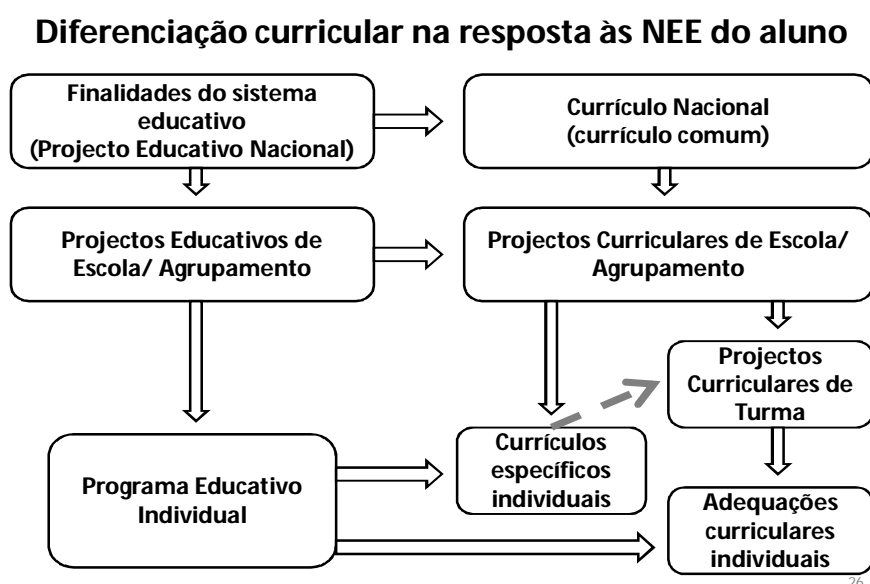
Estes conceitos encontram-se quando, por um lado, a massificação do ensino mostra a necessidade de ter em conta as diferenças individuais no acesso ao currículo comum; e, por outro, a segregação de crianças e jovens mostra a sua incapacidade para promover o pleno desenvolvimento desta população.

Podemos definir o programa educativo individual como o conjunto de decisões de uma equipa sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno, tendo em conta os resultados da avaliação especializada e a análise dos factores contextuais facilitadores.

Nesse programa educativo individual, é necessário decidir o tipo de adequação curricular a realizar com cada aluno, num dado momento. Tendo como base a avaliação especializada, ou se opta pela conceptualização e planeamento de formas específicas pelas quais os alunos tenham acesso ao currículo comum, no contexto da turma (o que geralmente é designado por adequações curriculares - AC) ou se opta pela elaboração de um currículo individualizado, no qual se estabelecem competências que apresentam um elevado grau de afastamento em relação às competências prescritas no currículo comum (o que, no sistema português se designa por currículo específico individual - CEI).

O tipo de adequação curricular define-se, portanto, pelo seu grau de proximidade/afastamento em relação ao currículo comum.

Se pensarmos na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos de forma inclusiva, podemos integrá-la nas decisões relativas ao planeamento e gestão curricular das escolas e no conjunto das adequações curriculares que a escola já faz, como a figura seguinte sugere:



Para a elaboração das adequações curriculares e dos currículos específicos individuais, podemos seguir diferentes caminhos e, por isso, também aqui é necessário tomar decisões curriculares. Sintetizando diferentes tipologias de modelos de elaboração de adequações curriculares, iremos reduzi-los a 3, correndo necessariamente o risco de uma simplificação abusiva.

O primeiro modelo, que podemos inserir nos modelos de desenvolvimento curricular centrados nos objectivos (Pacheco, 1996), consiste na organização hierárquica prévia de objectivos e conteúdos, distinguindo: os que têm que ser aprendidos; os que devem ser aprendidos; os que podem ser aprendidos. Dependendo do tipo de necessidades e das características pessoais, os alunos poderão atingir um, dois ou os três níveis de conteúdos. É o modelo mais difundido e usado. Tem como vantagem a definição exacta de onde se quer chegar, mas pode dar origem a um abaixamento de expectativas, obscurecendo eventuais potencialidades dos alunos, entretanto desenvolvidas. Por outro lado, a focagem nos objectivos pode levar ao não investimento nos aspectos processuais, o que não facilita a transferência de conhecimentos para situações não escolares.

O segundo, passível de ser inserido nos modelos de desenvolvimento curricular centrados no processo (Pacheco, 1996), constitui-se através de uma selecção ou criação de experiências que favoreçam o desenvolvimento do aluno, com base nos resultados da avaliação diagnóstica e seguindo os estádios do desenvolvimento da criança. A prioridade é possibilitar aos alunos o maior número de experiências possível, desde que essas experiências sejam seleccionadas tendo por base a sua utilidade pós-escolar. Assegura um leque de aprendizagens aberto e extenso, mas não garante as aprendizagens básicas e, por outro lado, não obriga a uma estruturação do ensino que é requerida por alguns dos alunos.

O terceiro, relacionado com os modelos de desenvolvimento curricular centrados na situação (Pacheco, 1996), procura ser o ponto de equilíbrio de várias perspectivas: o equilíbrio entre as aprendizagens necessárias a todos os alunos e aquelas que são necessárias a determinado aluno; o equilíbrio entre as aprendizagens académicas (em alguns casos funcionais) e aprendizagens contextuais (sociais, emocionais, estéticas e éticas) (Brennan, 1985).

As aprendizagens académicas são as que fazem parte do currículo comum e são essenciais para que os alunos com NEE evoluam na escolaridade e na formação profissional com razoável sucesso. Devem ser seleccionadas de acordo com algumas qualidades fundamentais: precisão, permanência, integração e generalização. Para alguns alunos, pode implicar a exclusão de alguns conhecimentos ou capacidades previstos ou implícitos no currículo comum, sem que tal implique um currículo especial; para outros, implica a integração curricular de conhecimentos e capacidades

que outros alunos já trazem ao entrar na escola. Por sua vez, as aprendizagens a nível contextual garantem a relação e a manutenção do contacto dos alunos com os aspectos naturais, sociais, emocionais e artísticos do seu ambiente e favorecem o reconhecimento, apreciação e associação de aspectos familiares, ajudando a explicitá-los. Para alguns alunos, pode implicar a substituição de alguns conhecimentos e capacidades mais complexos por outros igualmente importantes mas mais relacionados com o uso quotidiano; para outros, implica o desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos gerais, sociais e pragmáticos que garantam a sua integração e socialização em grupos de pares (Brennan, 1985).

Procura-se, assim, a construção de um currículo equilibrado, sendo que, quanto mais restrito é o nível académico, mais importante e mais abrangente deve ser o nível contextual; por sua vez, um nível académico abrangente reduz a importância do nível contextual, mas não a elimina.

Seja qual for o modelo curricular a que se recorra, é importante não esquecer que o referencial de partida é o currículo comum e que o grau de afastamento em relação ao currículo comum é um dado fundamental neste processo, uma vez que irá condicionar o futuro escolar, profissional e, possivelmente social da criança/jovem.

Neste sentido, é possível diferenciar as adequações nos vários elementos do planeamento e realização curricular pelo grau de afastamento que implicam relativamente ao currículo comum. Como salientámos em textos anteriores (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005), as decisões de adequação a nível da organização do espaço e do equipamento, das estratégias de ensino, das actividades e dos recursos pedagógicos configuram geralmente um afastamento pouco significativo do currículo comum. Com efeito, em algumas salas de aula, encontramos alunos a trabalhar em dispositivos de aprendizagem múltiplos, que não dependem em todos os momentos da actuação do professor, que asseguram momentos de trabalho em grande grupo, pequenos grupos e individualizados, e nos quais a diferenciação é a regra para todos os alunos e não a excepção para alunos com problemáticas específicas.

Em contrapartida, as decisões de adequação a nível da avaliação e dos objectivos/conteúdos podem implicar um grau de afastamento significativo (alterações na priorização ou sequenciação de objectivos e conteúdos, introdução de conteúdos e objectivos intermédios necessários para atingir os objectivos comuns, exigindo mais tempo lectivo) ou mesmo muito significativo (substituição de alguns conteúdos e objectivos por outros, de igual nível, eliminação de alguns objectivos e conteúdos).

Dos estudos que temos vindo a orientar nos últimos anos, é possível concluir que a principal dificuldade identificada pelos docentes, do pré-escolar ao 3º CEB, se relaciona

com a gestão do tempo e distribuição da atenção do professor em sala de aula, a qual decorre, na maior parte das vezes, do facto de apenas um ou dois alunos terem uma actividade diferente. Os professores do 2º e 3º CEB enfatizam ainda as dificuldades na avaliação dos alunos, o que não é assinalado de forma tão relevante nos outros níveis educativos. No entanto, a análise de observações em sala de aula mostra, em qualquer dos níveis educativos, que os problemas residem sobretudo na escassa concepção e planeamento das adequações curriculares individualizadas a implementar, o que é confirmado pela análise documental. Com efeito, as adequações previstas nos documentos curriculares elaborados para a turma e para o aluno estão geralmente formuladas de modo genérico e pouco diferenciado relativamente às características individuais e colectivas e consubstanciam-se em exemplos de actividades que poderiam ser realizadas por qualquer aluno que não acompanhe o ritmo da turma. Por outro lado, nos últimos ciclos do ensino básico, nota-se ainda a tendência para adequar apenas a avaliação, sem contemplar modificações em estratégias ou objectivos, o que parece, no mínimo, um contra-senso em relação ao próprio conceito de avaliação.

Quanto aos currículos específicos individuais, estes eram elaborados tradicionalmente para uma determinada categoria de problemas e concentravam-se no desenvolvimento de competências básicas de autonomia e socialização. Passaram depois a ser elaborados com base nos estádios de desenvolvimento e actualmente são elaborados numa perspectiva funcional. Apesar do seu acentuado grau de afastamento do currículo comum, este deve continuar a ser, quanto a nós, o referencial da elaboração de tais currículos, porque é o único modo de não perdermos de vista as finalidades da educação e de não correremos o risco de cair em novas formas de segregação. Na verdade, a segregação não decorre apenas do espaço físico em que os alunos se encontram, mas pode ser o efeito de decisões curriculares – um outro tipo de segregação, menos óbvia talvez, a segregação curricular...

Os princípios para a elaboração destes currículos foram difundidos entre nós, há vários anos, por Bénard da Costa e colaboradores (1996). Lembramos apenas que as decisões curriculares numa perspectiva funcional exigem que a definição de competências tenha em Consideração da utilidade para o aluno no seu contexto actual e em prováveis contextos futuros; que a definição de objectivos e conteúdos se baseie no estabelecimento de objectivos realísticos (na probabilidade de atingir os objectivos), na previsão de objectivos em áreas transversais e disciplinares e na Inserção de conteúdos procedimentais, atitudinais e conceptuais; e que a organização da intervenção requer o planeamento estratégico para atingir os objectivos, a selecção de actividades funcionais, reais, em contexto natural e a selecção de actividades adequadas à idade cronológica.

Em síntese, os processos inclusivos de diferenciação curricular individualizada implicam decisões fundamentadas e críticas sobre as adequações curriculares a realizar para acesso ao currículo comum e sobre as formas específicas de desenvolvimento curricular e constituem, quanto a nós, a pedra angular da educação inclusiva.

Como afirma Roldão (2005), a escola tem um material de trabalho – o currículo – e uma acção fundacional – fazer aprender os jovens de uma dada comunidade. Por isso, a expressão “Escola para Todos” não pode traduzir-se apenas na inserção de todos os alunos nas escolas e salas de aula; só existirá uma “Escola para Todos” se todos aprenderem. Nesta perspectiva, é no campo das práticas curriculares que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão.

Referências bibliográficas no texto:

Batista, A.I. (2009). *Educação Inclusiva: Necessidades de Formação de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Meio Rural*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Policopiado.

Brennan, W.K. (1985). *Curriculum for Special Needs*. London: Milton Keynes

Costa, A.B; Leitão, F.R; Santos, J; Pinto, J.V; Fino, V.M. (1996). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Cunha, C. (2010). *O Currículo e as Necessidades Educativas Especiais – Práticas de Adequação Curricular no Terceiro Ciclo*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Policopiado.

Leite, T.S. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In: Sim-Sim, I. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades do Aluno ou da Escola?* Lisboa. Texto Editores

Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto. Porto Editora

Roldão, M.C. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Pacheco, J.A. (1996). *O Currículo. Teoria e Praxis*. Porto. Porto Editora

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.