

Colecção
Indução e Desenvolvimento Profissional Docente

Currículo e Necessidades Educativas Especiais

Teresa S. Leite

Fica Técnica

Título:
Currículo e Necessidades Educativas Especiais

Autoria:
Teresa S. Leite

Colecção:
Indução e Desenvolvimento Profissional Docente

Execução gráfica:
Pedro Reis e Luciana Mesquita

Impressão:
Officina Digital

Edição:
Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro

1ª Edição:
Março de 2011

Tiragem:

Depósito Legal:

INDUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Currículo e Necessidades Educativas Especiais

Equipa do Programa Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do
Período Probatório de Professores:

Nilza Costa (Coordenadora)

Maria do Céu Roldão

Idalina Martins

Isabel Candeias

Joana Campos

Maria Figueiredo

Pedro Reis

Teresa Gonçalves

Teresa Leite

Esta brochura foi produzida no contexto do Programa **Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores**, desenvolvido no âmbito de um protocolo celebrado entre o Ministério da Educação, através da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE) e a Universidade de Aveiro, através do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE).

Índice

Introdução	5
1. Diferenciação Curricular	7
1.1. Gestão do Currículo	7
1.2. Diversidade e diferença na população escolar	12
1.3. Respostas curriculares à diferença	15
2. Diferenciação Curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos	23
2.1. Necessidades Educativas Especiais face ao Currículo	23
2.2. Programa Educativo Individual e processos de diferenciação curricular	26
2.3. Adequações Curriculares	34
2.4. Currículos Específicos Individuais	42
Definição de conceitos	49
Referências bibliográficas	51
Anexos	53

Introdução

A educação inclusiva, em geral, e a educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais, 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. 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.

Ora a educação inclusiva passa, de forma inegável, pela assumpção por parte dos professores do seu papel a nível curricular, na escola e na sala de aula. Se continuarmos a encarar o currículo como programa e o manual como modo privilegiado para o acesso dos estudantes ao currículo, as necessidades educativas de um grande número de alunos não terão resposta no sistema, as necessidades educativas especiais de alguns alunos acentuar-se-ão e os princípios da escola inclusiva ficarão, como muitos outros (bons) princípios em educação, ao nível das intenções e do discurso.

Conceber o ensino como uma verdadeira profissão e o professor como profissional com autonomia e responsabilidade para decidir e intervir na sua área específica passa pela assumpção clara deste papel e das suas consequências. Passa também pela desocultação das práticas curriculares pelos próprios professores, através de uma maior consciencialização e análise da sua acção pedagógica e dos seus efeitos. E passa ainda por uma resposta curricular fundamentada, adequada e diferenciada às necessidades dos alunos.

Os alunos com necessidades educativas especiais estão nas escolas, estão nas turmas – esse desafio foi ganho. Agora, é preciso encontrar as respostas curriculares para a sua efectiva aprendizagem nesses contextos. Retomando as questões curriculares básicas, é necessário decidir o que ensinar, para que ensinar e como ensinar estes alunos, seja no interior das salas de aula, seja em unidades inseridas na escola. A Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem.

1. Diferenciação Curricular

Principais objectivos deste capítulo:

- ✓ Problematizar o papel do professor como gestor do currículo
 - ✓ Equacionar a diferenciação curricular numa perspectiva inclusiva
-

1.1. Gestão do Currículo

A relação da escola e dos professores com o currículo sofreu alterações significativas nas últimas décadas, alterações decorrentes, em grande parte, da expansão da escolaridade obrigatória, a qual obrigou ao questionamento das finalidades e dos conteúdos curriculares, mas também das representações sociais e pedagógicas do aluno. Face à heterogeneidade actual da população escolar, o currículo uniforme mostra-se ineficaz e é às escolas e aos professores que cabe organizar e gerir respostas educativas que garantam o acesso de todos e de cada um dos seus alunos às aprendizagens consideradas socialmente necessárias.

A organização dessas respostas pressupõe a capacidade das escolas e do corpo docente para analisar as condições e situações concretas em que o ensino se realiza, para identificar problemas e para criar soluções curriculares adequadas. Implica tomadas de decisão de tipo axiológico e de tipo técnico, tomadas de decisão que se dão a diferentes níveis. Assim, se o currículo nacional, oficial e formal, é o resultado de decisões político-administrativas, torna-se necessário que as escolas, posteriormente, o contextualizem num projecto curricular adequado às suas próprias características e condições, criando o “pano de fundo” no qual os professores organizam e operacionalizam o projecto curricular de cada turma.

Neste sentido, o currículo é um “processo contínuo de decisões, uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização entre as perspectivas macro e micro curricular” (Pacheco, 1996: 68). Nesse *continuum* de decisão curricular, às escolas e aos

professores foram atribuídos diferentes papéis e diferentes níveis formais de responsabilidade curricular, conforme as concepções, orientações e tradições de cada país, em cada época.

Sintetizando de forma breve as classificações de vários autores (Gimeno Sácristan, 1988; Kemmis, 1988; Pacheco, 1996) relativamente às concepções curriculares, podemos distinguir: a concepção técnica, na qual o currículo é perspectivado essencialmente como um produto (o currículo formal); a concepção prática, na qual o currículo surge como um processo (incluindo, portanto, o currículo real); e a concepção sócio-crítica, que implica a reconstrução do currículo pelo colectivo dos professores, a partir da problematização e questionamento deste.

A estas diferentes concepções de currículo, correspondem diferentes modelos de desenvolvimento curricular: assim, à concepção técnica corresponde o modelo centrado nos objectivos, a concepção prática dá origem ao modelo centrado no processo e a concepção sócio-crítica indicia um modelo centrado na situação (Brennan, 1985; Pacheco, 1996). Resulta evidente deste quadro que o papel curricular atribuído ao professor varia conforme os modelos de desenvolvimento curricular e as concepções de currículo que lhes subjazem.

Nos países de tradição curricular centralizada, como é o caso de Portugal e da maior parte dos países de influência latina, as decisões curriculares couberam, durante muito tempo, apenas às estruturas administrativas centrais. Às escolas não era atribuído qualquer papel curricular e aos professores pedia-se apenas que executassem as prescrições emanadas centralmente.

Evidentemente, fechada a porta da sala de aula, os professores sempre tiveram e sempre usaram alguma margem de autonomia curricular (Estrela, 1997), mas esta exercia-se sobretudo através das opções ao nível das técnicas de ensino no quadro de uma dada disciplina, dos processos de organização das actividades e, por vezes, das formas e critérios de avaliação. Com efeito, o papel atribuído ao professor na cadeia decisional sobre o currículo não previa que este tivesse qualquer participação nas decisões sobre “o que ensinar”, “a quem” e “para quê”.

Equacionar o professor como gestor do currículo implica, pelo contrário, que este conheça e analise as propostas curriculares oficiais e seja capaz de, sobre elas, tomar decisões curriculares reflectidas e fundamentadas, que se

consubstanciem num projecto estratégico de intervenção. Como faz notar Roldão (1999: 39), “trata-se de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas”. Consequentemente implica também a responsabilização pela consecução e pelos efeitos desse projecto.

O “desempenho de um papel deliberativo no processo de construção curricular” (Sousa, 2010), porém, não é fácil e a complexidade da tarefa pode tornar-se insustentável se for perspectivada como a decisão e acção individuais de um docente. O processo de gestão curricular exige o desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores e assumpção de deliberações curriculares colectivas, ao nível do Agrupamento de Escolas e de cada turma, em concreto.

No contexto português actual, pressupõe-se que cada escola assuma o seu papel nesta cadeia de decisões curriculares, perspectivando-se como mediadora entre o as decisões político-administrativas e as opções de cada professor, na sua sala, com a(s) sua(s) turma(s). É essa mediação que irá permitir adequar o currículo comum às características, necessidades e problemas concretos de cada Agrupamento de Escolas, assegurando o direito de todos e de cada um dos alunos a aprender – isto é, assegurando que todos os alunos têm, quando dela saem, as competências necessárias quer para serem autónomos, quer para se inserirem socialmente, quaisquer que tenham sido as suas condições à entrada.

Para tal, é necessário que os agentes educativos trabalhem em conjunto na reelaboração do currículo, visando a sua adequação ao contexto – adequação às características da comunidade em que o Agrupamento se insere, às características dos alunos e também às características dos corpos docente e não docente que ali desenvolvem a sua actividade profissional. Essa adequação implica uma análise cuidada da situação de partida e a formulação clara e consensual dos problemas identificados, de modo a tornar possível o estabelecimento de metas e a organização das estratégias gerais comuns que favoreçam a consecução dessas metas.

O Projecto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/A) surge, assim, como parte integrante do Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, corporizando a articulação entre este último e o Currículo Nacional. Se assumirmos que ensinar é fazer aprender (Roldão, 1999), então o PCE/A pode ser definido como a orientação estratégica de uma organização escolar para fazer com que todos os

seus estudantes aprendam os conhecimentos, procedimentos e atitudes prescritos no currículo nacional comum como socialmente necessários numa determinada época.

No entanto, em muitas escolas, produzem-se documentos curriculares apenas porque as estruturas hierárquicas superiores assim o exigem, o que indicia que a mudança na orientação curricular iniciada pelas estruturas centrais nos anos 90 e consagrada juridicamente em 2001 não foi suficientemente trabalhada nas estruturas intermédias, com os principais actores dessa mudança.

Ora a elaboração de um PCE/A, entendida como mais uma função burocrática atribuída à escola e aos professores, não irá com certeza modificar o funcionamento dos agrupamentos e das salas de aula, nem melhorar a qualidade do ensino. A existência de um PCE/A só faz sentido se este constituir verdadeiramente um documento que corporize e organize as opções estratégicas de uma instituição escolar com vista à aprendizagem de todos os seus alunos. Inseridas numa estratégia global de resolução dos problemas identificados, estas opções terão que ter por base um conjunto de princípios, valores e orientações colectivamente discutidos assumidos. Sem uma ideia clara dos problemas que cada organização escolar enfrenta, sem a assumpção colectiva de princípios, valores e regras e sem a definição estratégica de uma linha orientadora para a superação das situações identificadas, o PCE/A será apenas uma compilação das metas de aprendizagem do currículo oficial comum, sem qualquer valor prático para os docentes, para os órgãos de gestão, para os alunos e para as suas famílias.

Essa definição conjunta de um projecto curricular particular e único é já um processo de adequação curricular, no qual se inscreverão, em *continuum*, as adequações a nível de turma (os projectos curriculares de turma) e, caso sejam necessárias, a nível do aluno (as adequações curriculares individualizadas). Estes níveis de adequação implicam, necessariamente, um conhecimento mais personalizado dos alunos, uma reflexão continuada sobre o processo de ensino/aprendizagem e opções fortemente contextualizadas; mas para que essas opções não sejam meramente formais ou se fiquem pela formulação de intenções, é necessário que radiquem em posições assumidas pela escola, como colectivo, porque “é a coesão do colectivo “escola” que pode incentivar a confiança para

desenvolver projectos inovadores e que permite ao professor assumir riscos.” (Rodrigues, 2006:83).

Nesta perspectiva, o projecto curricular de turma é também um processo e um produto colectivamente construído e, mesmo em situações de monodocência, passível de ser analisado, questionado, discutido e repensado em colectivo, pelos docentes. Perante a complexidade das problemáticas que actualmente existem na população escolar e a diversidade de papéis que são conferidos ao professor, a colaboração entre profissionais, dentro da escola, não pode constituir apenas um princípio orientador da prática profissional, já que é uma condição de eficácia da própria escola.

Assim, o projecto curricular de turma define as prioridades da abordagem dos conteúdos de ensino, os processos interdisciplinares a garantir, a organização das sequências de actividades e os materiais de apoio a produzir e operacionaliza os processos de trabalho e de avaliação a desenvolver.

A organização e gestão do currículo a nível local exige, portanto:

- um conhecimento do nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno que não se fique pela superficialidade da informação quantitativa no final de cada teste ou período escolar. A função reguladora da avaliação é essencial no ensino básico, já que permite reorientar processos pedagógicos e graduar o ensino, ajustando-o a ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e a necessidades individuais. Como afirma Casanova (1999), a atenção à diversidade implica deixar de pensar a avaliação como elemento uniformizador dos alunos, pondo em prática modelos de avaliação descritivos que forneçam a todos os implicados no processo educativo – alunos, pais, professores – informações relevantes não apenas em relação às aprendizagens realizadas, mas também às formas de prosseguir para alcançar os objectivos pretendidos;
- e um conhecimento em profundidade não apenas das competências a desenvolver em cada ciclo (sem a qual não é possível a reorganização e adequação dos vários elementos curriculares), como ainda das competências a atingir nos vários ciclos de escolaridade, ao invés do conhecimento restrito da matéria a ensinar numa determinada disciplina, num determinado ano de escolaridade. Esta visão a longo prazo do ensino,

a que Zabalza (1994:11) chama “uma mentalidade curricular” é essencial para a adequação da proposta curricular nacional comum ao contexto de uma escola e de uma turma. Sem ela, não é possível ancorar as aprendizagens actuais nas anteriores e apreender as suas finalidades, correndo o risco de tornar o ensino e a aprendizagem em processos mecanicistas e ineficazes.

As decisões curriculares a nível da escola, da turma e do aluno configuram, então, processos de adequação curricular progressivamente mais focados para as situações concretas. Roldão (1999:58) define adequação curricular como

“o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular.”

A autora defende que o conceito de adequação dá igual peso à dimensão do currículo e à dimensão do sujeito, já que implica a acção sobre algo (o currículo) para alguém (o aluno), estabelecendo uma relação “explícita e inequívoca” entre os dois, enquanto o conceito de ajustamento curricular incide na dimensão currículo (nas alterações necessárias para o melhorar, face a situações concretas) e o conceito de diferenciação incide na dimensão sujeito (na diversidade dos alunos e nas suas necessidades específicas face ao currículo comum).

Ao reflectir sobre os fundamentos e limites das adequações curriculares, a autora dá conta da situação dilemática com a qual os sistemas, as escolas e os professores se confrontam: por um lado, a necessidade de prosseguir a aprendizagem de um corpo de competências comuns que garanta a equidade de todos os estudantes à saída da escola e, por outro, a necessidade de respeitar o direito à diferença através de ofertas curriculares diversificadas e diferenciadas. A autora defende uma solução de equilíbrio entre os dois pólos do dilema, situando aí o conceito de adequação curricular.

1.2. Diversidade e diferença na população escolar

A elaboração dos projectos de escola e de turma surge, como vimos, no quadro da gestão flexível do currículo e corresponde a uma organização das

aprendizagens de forma aberta, oposta à uniformização que caracteriza os currículos do tipo fechado (Roldão, 1999).

Ao contrário de algumas ideias-feitas, a flexibilidade do currículo não tem que implicar uma limitação das aprendizagens a realizar, uma vez que pode ser desenvolvida através de alterações qualitativas e não forçosamente quantitativas (Roldão, 1999); pelo contrário, parece-nos dever ter como finalidade última garantir que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que através de diferentes percursos. Como sugere Wang (1997:54),

“(…) ao tentar-se conseguir a igualdade de oportunidades educativas para assegurar um igual acesso ao currículo normal, a desigualdade é perpetuada de uma forma bem mais subtil. As escolas não conseguem responder à equidade simplesmente através de programas especiais para os alunos. As práticas de compensar as diferenças na aprendizagem através de uma facilitação do sucesso escolar para grupos seleccionados de alunos, introduzindo-se padrões diferenciados, não pode ser aceite como um indicador de equidade educativa”.

Com efeito, qualquer que seja o grau de ajustamentos curriculares a realizar dentro de uma escola ou de uma turma, estes serão sempre um meio para atingir os objectivos educativos comuns para determinado ciclo de ensino e nunca um fim em si mesmo. Tornar a flexibilidade curricular como uma finalidade do sistema significaria, na realidade, excluir da escolaridade obrigatória – e, nesse sentido, do prosseguimento de estudos e/ou da formação profissional – todo um conjunto de alunos a quem não seria exigida a aquisição das competências básicas.

Pelo contrário, a flexibilidade curricular é um meio de garantir o acesso ao currículo comum, numa população escolar que tem como principal característica a diversidade.

O conceito de diversidade da população escolar cobre uma vasta gama de situações, nas quais podemos distinguir:

- a diversidade decorrente da heterogeneidade de qualquer grupo e que corresponde, afinal, a diferentes interesses, capacidades, predisposições;
- a diversidade que a própria frequência escolar vai criando, pela acumulação de diferenças nos ritmos de aprendizagem e nos resultados dos alunos;
- a diversidade decorrente da pertença a grupos sociais, étnicos, culturais e linguísticos minoritários numa dada comunidade;

- a diversidade decorrente de condições específicas dos alunos, que dão origem a necessidades educativas individuais.

Para elencar as formas de diversidade que atrás apresentamos, recorreremos a formas através das quais a diferença é passível de organização. No entanto, diferença e diversidade não são sinónimos. Sousa (2010) salienta que o conceito de diversidade é mais restrito que o de diferença, entendendo-se por diferença “aquilo que separa uma identidade da outra” (Woodward, 2000, cit. in Sousa, 2010), enquanto a definição de diversidade radica nas diferenças categorizáveis, isto é, organizáveis em taxonomias.

Este autor faz notar o carácter instável de qualquer sistema de categorização das diferenças, quer pela existência de uma multiplicidade de diferenças que não se enquadram em sistemas lineares de leitura do real, quer pela diversificação de formas que esses sistemas de leitura podem assumir, dependendo do ponto de partida do observador (Sousa, 2010).

Como o autor reconhece, a categorização de diferenças pode ser útil para organizar o pensamento sobre o real; o problema reside na utilização dessas categorizações como forma única de análise e na conseqüente organização dos processos de intervenção em função delas, sem ter em atenção a individualidade (as diferenças individuais) de cada um dos sujeitos (Sousa, 2010). O problema agudiza-se ainda pela tendência à manutenção de uma dada visão categorial, mesmo quando os conhecimentos evoluem e mostram a sua inadequação.

O reconhecimento da diversidade dos alunos, dentro de uma escola e de uma turma, tem, como consequência óbvia, a constatação de que não é razoável exigir que todos os alunos aprendam da mesma maneira, com o mesmo tipo de actividades, no mesmo tempo, os mesmos conteúdos. Mas a própria consciência da diversidade pode levar ao desenvolvimento de atitudes e práticas que, em vez de favorecerem a procura das respostas educativas mais adequadas, acentuem as diferenças pré-existentes, nomeadamente através da criação de inúmeros subgrupos dentro da escola e da turma. Sob esses subgrupos recaem expectativas diferenciadas, gerando de forma explícita ou implícita uma espécie de determinismo quanto ao seu futuro escolar, com base nas características de partida. Como sugere Zabalza (1999:108)

“(…) no final, acabaríamos perdendo o sentido comum do termo (currículum) e convertido a normalidade em diversidade, em vez de fazer o contrário: converter a diversidade em normalidade.”

1.3. Respostas curriculares à diferença

Se a heterogeneidade da população escolar e as orientações curriculares no sentido da flexibilidade estão na origem do interesse actual pelas questões da diferenciação curricular, de um modo ou de outro, porém, a preocupação com a diferença existe desde que se estabeleceu a necessidade de um currículo uniforme para uma dada população, em determinada época. Entendendo currículo como “corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar” (Alonso, Peralta e Roldão, 2006), parece possível afirmar que a própria concepção de currículo acarreta atrás de si o problema da diferenciação desse mesmo currículo (Roldão, 2003).

A diferenciação pode ser concebida nos vários níveis de decisão do sistema educativo, tomando características diferentes:

- a nível do sistema educativo, pela criação de vias diferenciadas de estudo (por exemplo, a via técnica que existiu no ensino liceal até ao 25 de Abril ou, mais recentemente, a criação dos Cursos de Educação e Formação);
- a nível da escola, pelo estabelecimento de diferentes abordagens curriculares para grupos específicos (por exemplo, a elaboração de currículos alternativos para grupos de alunos com insucesso escolar e/ou em risco de abandono escolar) ou para alunos individuais (como é o caso dos Currículos Específicos Individuais para alguns alunos com NEE);
- a nível da sala de aula, através da organização da turma em subgrupos de acordo com determinadas características comuns (geralmente, agrupados pela diferença manifestada face ao nível de aprendizagem que os professores consideram ser o normal num dado ano/período escolar), através de adequações curriculares individuais (caso de alguns alunos com NEE) ou ainda através de processos de organização das actividades de aprendizagem que facilitem a individualização dos percursos no acesso ao conhecimento.

Embora o conceito de diferenciação curricular possa ser genericamente definido como “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a

finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010: 10), a variedade dos exemplos do parágrafo anterior mostra que existem diferentes formas de o equacionar e operacionalizar.

Com efeito, consoante o momento histórico e o nível de decisão a que ocorre, o conceito de diferenciação curricular tem tido vários entendimentos. Situado no ponto de articulação entre as finalidades sociais mais ou menos uniformizadoras do currículo comum e os percursos e contextos concretos, o entendimento do conceito não corresponde sempre à tentativa de levar todos os alunos a chegarem mais longe no currículo. Na verdade, em algumas situações, a aceitação da diferença parece corresponder à resignação à diferença – ao determinismo social ou psicológico da diferença.

A nível político-administrativo, é possível reconhecer, durante o século XIX e início do século XX, a aceitação tácita dos percursos diferenciados de acordo com as expectativas para a escolarização dos diferentes grupos sociais, sendo que, para os extractos mais baixos da população, o percurso escolar era cedo interrompido ou enveredava por uma via diferenciada da comum (a via técnica), que correspondia à necessidade de qualificar mão de obra para os sectores secundário ou terciário. Esta diferenciação de vias curriculares correspondia à aceitação e manutenção da estratificação social existente. A valorização da educação como pedra de base de uma sociedade democrática e a expansão económica do pós-guerra levaram à unificação dos dois sub-sistemas e à desvalorização dos currículos tendencialmente mais profissionalizantes. O debate acerca desta questão não está, no entanto, encerrado; pelo contrário, ele reacende-se ciclicamente, quer do ponto de vista das necessidades económicas e sociais de um país, quer do ponto de vista do próprio sistema educativo, confrontado com o aumento das taxas de insucesso escolar decorrente da massificação do ensino (Roldão, 2003).

É este agravamento do insucesso que mais se faz sentir a nível das escolas, mostrando à evidência o desajuste entre o currículo para todos e a possibilidade de todos evoluírem no mesmo currículo uniforme e uniformizador. A consequência deste desajuste levou a que, em alguns países, se criassem grupos de nível com diferentes abordagens curriculares o que, em certos casos, levou a que determinados grupos de alunos (geralmente provenientes de sectores económica e socialmente mais baixos ou de minorias étnicas e linguísticas)

saíssem da escola com níveis de literacia inaceitáveis – perpetuando, assim, as diferenças pré-existentes e evidenciando a incapacidade da escola para as ultrapassar ou, no mínimo, atenuar.

De forma menos extremada, mas dentro da mesma lógica de diferenciação curricular, surge a noção de currículo alternativo, o qual visa maximizar as aprendizagens do tipo prático, modificando o currículo comum na tentativa de responder a situações de alunos em risco de insucesso ou abandono – e dando origem a perfis de saída diferenciados no ensino básico.

Na verdade, este tipo de opções tem subjacente uma perspectiva deficitária (e, em grande parte, determinista) dos sujeitos e/ou dos seus contextos sociais; assim, face às dificuldades verificadas, cria-se um novo tipo de currículo (na maior parte das vezes, simplificado e reduzido), em vez de questionar e problematizar o modo como se interpreta e operacionaliza o currículo comum, na escola e na sala de aula. Como afirma Roldão (2003:27)

“Este tipo de diferenciação curricular, sem prejuízo de alguma eficácia remediativa pontual face a situações de risco, não se constitui como uma estratégia de diferenciação mas de nivelamento hierarquizado de vias curriculares, com escasso potencial democratizante dos bens educativos e grandes custos na qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos nestes formatos diferenciadores do currículo.”

Opções de diferenciação deste tipo contribuem para manter inalterada a estrutura curricular e as práticas pedagógicas, criando paliativos temporários para um problema de fundo; e, a nível social, contribuem para a perpetuação de grupos sociais com um nível de competências que não lhes permite competir no mercado de trabalho e não lhes garante as bases para uma aprendizagem continuada ao longo da vida – grupos que representam, em última análise, um fracasso da escola face aos seus objectivos mais básicos.

Esta forma de diferenciação curricular, a que antes chamámos deficitária e que Sousa (2010) designa por estratificada, é aquela a que mais frequentemente os sistemas escolares e as próprias escolas têm recorrido.

A diferenciação curricular estratificada corresponde, pois, à criação de vias curriculares diferentes para alunos agrupados tendo em conta de uma característica comum. Estes agrupamentos assentam em categorizações ou classificações que, na maior parte das vezes, são muito redutoras, uma vez que se centram numa única característica que diferenciaria esses alunos dos restantes, quando, na realidade, existem múltiplas diferenças entre os alunos dos

grupos assim formados, diferenças que actuam simultaneamente em termos de aprendizagem.

Por outro lado, como vimos antes, a categorização dos alunos e a sua classificação como pertencentes a determinado grupo apresenta um grau elevado de arbitrariedade, uma vez que depende de vários factores, definidos por diferentes actores sociais, com interesses variados e por vezes antagónicos e com perspectivas diversificadas sobre a diferença.

Esta abordagem da diferenciação curricular centra-se, pois, na categorização das diferenças e na reorganização dos alunos em grupos formados a partir de uma característica considerada determinante e que pode estar relacionada com a etnia, a língua materna dos pais, a classe social de origem, a zona em que residem, as classificações escolares anteriores, o tipo de capacidades ou dificuldades num determinado momento, o tipo de comportamentos e atitudes, etc.

Face a essa característica de base, propõe-se um conjunto de modificações curriculares que se consideram adequadas às potencialidades do grupo e nas quais se prevê que os alunos possam ter sucesso. O problema reside em que, na maior parte dos casos, essas modificações são realizadas através da redução ou simplificação dos objectivos e conteúdos de aprendizagem do currículo comum, dando origem a vias de estudo que, mais do que diferenciadas, são desniveladas, passando a co-existir diferentes níveis do currículo comum, independentemente da terminologia que se use para os designar.

Este procedimento pode garantir um certo nível de sucesso escolar aos alunos, mas condiciona as opções futuras e pode mesmo pôr em causa o seu futuro profissional, pessoal e social. Como afirma Roldão (1999: 53), “diferenciar (...) não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida”.

Com efeito, a diferenciação curricular assim concebida não só tende a perpetuar desigualdades pré-existentes através de diferentes tipos de currículos com níveis de qualidade das aprendizagens inferiores, como, na maioria dos casos, não constitui uma verdadeira resposta aos problemas dos alunos. Sousa (2010: 23) refere mesmo que:

“a investigação tem mostrado de forma consistente que diferenciação curricular estratificada tende a agravar as desigualdades entre alunos em termos de acesso a uma educação de qualidade, além de não causar melhorias significativas de

aproveitamento, a não ser nos casos de alunos que já partem de situações de bom aproveitamento”.

Este autor acrescenta que há, no entanto, casos em que alunos encaminhados para vias de estudo menos prestigiadas registaram maior sucesso, mas tal depende sobretudo da organização, funcionamento e cultura da escola em que esses alunos foram inseridos. Com efeito, nas escolas em que os apoios são estratégica e sistematicamente organizados, em que há expectativas elevadas e incentivos à aprendizagem, os alunos melhoram o aproveitamento escolar. A questão óbvia que desta constatação emerge, é que a cultura e a abordagem curricular da escola revelam mais influência no desempenho escolar dos alunos do que o abaixamento do nível do currículo, através do estabelecimento de vias curriculares diferentes.

Uma outra perspectiva de diferenciação curricular é a inclusiva, orientada para a promoção da equidade (Roldão, 1999; 2003; Sousa, 2007; 2010), a qual exige, pelo contrário, a o acesso de todos às aprendizagens essenciais, que são o fundamento da escolaridade básica obrigatória. Diferenciar não é reduzir ou simplificar o currículo comum: é definir estrategicamente percursos de aprendizagem diferenciados, que permitam a cada um dos alunos progredir no currículo com vista ao sucesso escolar.

Se a concepção e planeamento da acção de ensinar é o cerne da profissão docente (Roldão, 1999; 2003; 2005), então é necessário que nesse processo se considerem as diferentes formas de acesso ao currículo comum. Diferentes formas de acesso que não radicam em características comuns categorizáveis em tipologias de diferenças, mas, como defende Sousa (2006; 2010) em diferentes experiências de vida e de conhecimento, as quais podem constituir modos de mobilização do currículo formal. A diferenciação curricular inclusiva, segundo este autor, requer a reconstrução da experiência do aluno, alargando o seu campo experiencial, na acepção que Dewey dava ao termo experiência. Não se trata, pois, de valorizar indiferentemente as experiências anteriores dos alunos, como se ouve frequentemente no discurso dos críticos das Ciências da Educação (e de alguns docentes), nem de modificar o currículo para que “caiba” nas experiências dos alunos. Na verdade, radica num outro termo que, também ele, tem sido objecto de uso e abuso por docentes e técnicos: a aprendizagem significativa.

Aprendizagem significativa não é apenas, como às vezes parece ser defendido, aquela que responde aos interesses e motivações do aluno; é sobretudo aquela que se articula como os conhecimentos anteriores e, a partir daí, alarga o quadro de experiências do aluno, permitindo a apreensão de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novos comportamentos e atitudes. Como afirma Alonso (2000), o currículo só se torna significativo se a sua aproximação à cultura e ao conhecimento tiver algum nível de articulação com o que o aluno já conhece e já experienciou. Sousa (2010:50) sintetiza esta ideia declarando que:

“O projecto de construção de um currículo significativo falha quando não se consegue compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da experiência pessoal do aluno.”

Essa compatibilização implica não apenas estar atento à experiência pessoal dos alunos, identificando “elementos que possam ser progressivamente aproximados do currículo formal” (Sousa, 2010: 106), mas também conceber e planear o trabalho escolar de forma a que essa aproximação da experiência aos conhecimentos constantes no currículo possa ser realizada com e por cada um dos alunos. Como este autor sugere, muitos professores recorrem a este processo, mas esporadicamente, integrando-o em formas de organização do trabalho predominantemente baseadas na transmissão uniforme dos conhecimentos; o que aqui se defende é, pelo contrário, fazer deste recurso esporádico uma estratégia global, concebida de modo a permitir alcançar os objectivos de aprendizagem.

A experiência prática e os resultados da investigação levada a efeito nas últimas décadas mostraram-nos já que a organização da escola e das turmas em grupos de nível (grupos de alunos com capacidades consideradas semelhantes ou dificuldades consideradas do mesmo tipo) levanta mais problemas do que cria soluções. Com efeito, a formação de turmas tendencialmente homogéneas (turmas de “bons alunos” ou de “alunos difíceis”), levou apenas a um agravamento das situações emocionais, sociais e académicas de partida; e a organização de sub-grupos tendencialmente homogéneos dentro da sala cria enormes dificuldades ao trabalho do professor, que não consegue dar uma resposta simultânea aos vários grupos, em tempo útil.

A solução parece passar pela criação de dispositivos múltiplos, nos quais o desenrolar das actividades não esteja todo concentrado e dependente da figura do

professor; dispositivos que assegurem momentos de trabalho em grande grupo, em pequenos grupos e de trabalho individualizado, nos quais os alunos possam funcionar com um certo grau de autonomia e de individualização e em que o trabalho do professor se processa não apenas nas situações de interacção directa, mas também na preparação e organização (e co-organização) das actividades a realizar de forma independente pelos alunos, na elaboração de recursos passíveis de uso autónomo, nos processos de feed-back e reorientação da aprendizagem.

E se este dispositivo já é ensaiado em situações de sala de aula, parece importante que se estenda à própria organização da escola, eventualmente condenando ao esquecimento a noção de turma interiorizada no colectivo social (agrupamentos de 20 a 40 crianças com idades e conhecimentos semelhantes, que durante um ou mais anos trabalham as mesmas matérias, ao mesmo tempo e com os mesmos professores, Zabala, 1998). Com efeito, a formação de turmas fixas e tendencialmente homogéneas corresponde a uma função selectiva do ensino, uma vez que tende a agravar diferenças pré-existentes no grupo, excluindo progressivamente os alunos que não se adaptam ao ritmo e modo de aprendizagem comuns à maioria. Pelo contrário, a heterogeneidade dos grupos pode constituir uma das mais ricas fontes de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens. Neste sentido, a criação de grupos móveis, em que os elementos são diferentes conforme as actividades ou matérias (como acontece, já hoje, em algumas disciplinas de opção, oficinas ou clubes de aprendizagem) e as competências definidas por ciclo lectivo pode permitir processos e apoios individualizados, criando respostas mais adequadas à diversidade de interesses e competências e ajudando cada aluno a situar-se em termos da evolução da aprendizagem e a tomar consciência (e auto-controlar) do seu percurso escolar (Meirieu, 1998; Perrenoud, 2000).

De modo mais ambicioso, ao nível da escola, e do modo mais imediatamente praticável, ao nível da sala, a diferenciação curricular é possível se conseguirmos pôr em causa modos tradicionais de organização do ensino. Sublinhe-se, aqui, a expressão organização do ensino, porque, mais do que a adesão a princípios e orientações educativas (largamente consensual no plano do discurso), aquilo que parece faltar é a predisposição para acções organizativas concretas que invertam o circuito da uniformização escolar.

Reflexão

IN: Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 8-9

“(…) A diferenciação curricular ocorre sempre que a actuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens que são consideradas necessárias, vise reforçar essa aproximação da forma mais adequada a cada caso, o que pode ser feito a propósito de situações que ocorrem a todo o momento nas salas de aula, de forma espontânea. É, portanto, muitas vezes, praticada por muitos professores, de forma mais ou menos consciente, sem que a expressão “diferenciação curricular” seja aplicada às situações em causa. Quando, em vez de dirigir determinada questão a toda a turma, podendo qualquer aluno responder-lhe, o professor coloca a questão a um aluno específico por considerar que, ao fazer isso, favorece mais a realização de determinada aprendizagem por parte desse aluno, esse professor, ainda que por breves momentos, diferencia o currículo, na medida em que promove a aquisição da referida aprendizagem de forma adaptada às características de determinado aluno. Quando, na sequência de uma prova de avaliação, o professor, em vez de se limitar a classificar a prova de forma simplista, explora com os alunos, numa lógica de avaliação formativa, as causas dos erros por eles cometidos, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades que estiveram na sua origem, esse professor pratica a diferenciação curricular, na medida em que procura novas soluções para a realização de determinadas aprendizagens por parte dos alunos que delas necessitam, enquanto os outros alunos se dedicam a outras tarefas.”

2. Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos

Principais objectivos deste capítulo:

- ✓ Equacionar o conceito de NEE na sua relação com o currículo
 - ✓ Conhecer e analisar concepções e práticas de diferenciação curricular como resposta às necessidades educativas especiais dos alunos.
-

2.1. Necessidades educativas especiais face ao currículo

Desde o seu aparecimento, o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) teve como referência o currículo. Com efeito, nos anos 70 do século passado, quando o termo surgiu pela primeira vez, definiam-se necessidades educativas especiais como aquelas que requerem:

- “i) o fornecimento de meios especiais de acesso ao currículo (...);
- ii) o acesso a um currículo especial ou adaptado;
- iii) uma especial atenção à estrutura social e ao clima emocional em que se processa a educação” (Warnock Report, 1978).

A disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo é imprescindível no caso de alunos com problemáticas sensoriais ou motoras, as quais podem exigir meios de comunicação diferentes (a Língua Gestual de cada país, o sistema de leitura e escrita Braille, outros sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação), adequações do espaço escolar (acessibilidades, disposição dos equipamentos na escola e na sala de aula) e/ou recursos específicos (computadores adaptados, programas informáticos específicos, equipamentos para baixa visão, etc).

Os currículos adaptados são necessários face a dificuldades de aprendizagem de múltiplas origens e correspondem a adequações do currículo comum; já os currículos especiais são excepções que se tornam necessárias

perante quadros de dificuldades graves no desenvolvimento e na aprendizagem, sobretudo quando afectam a autonomia e/ou a socialização.

A atenção à estrutura social, relacional e emocional na qual se desenvolve a aprendizagem é um requisito para a educação de todos os alunos, mas torna-se especialmente importante no caso dos alunos com NEE, uma vez que algumas situações de dificuldade na aprendizagem estão associadas a situações quotidianas de frustração social, muitas vezes originadas pela falta de tolerância generalizada, veiculada através do currículo oculto da escola ou da classe.

Ao longo dos anos 80 e 90, assistimos a reelaborações do conceito, ora acentuando as dificuldades do aluno para aceder ao currículo, ora acentuando a necessidade de adequar o currículo às dificuldades do aluno; o cerne da definição do Warnock Report, porém, nunca foi posto em causa e manteve-se, quanto a nós, actual e pertinente.

Na verdade, trinta anos depois do Warnock Report, esta estreita relação entre a definição de NEE e o currículo não parece estar ainda plenamente assumida nem pelas políticas educativas, nem pelas escolas, nem pelos professores. Com efeito, ao analisarmos o discurso dos responsáveis e dos actores educativos, verificamos que o termo NEE é muitas vezes usado para designar uma categoria de estudantes, como se as necessidades educativas fossem intrínsecas aos sujeitos em qualquer contexto, independentemente do referente face ao qual são identificadas.

Esta visão simplista do conceito leva à ocultação das suas principais características: a sua abrangência (já que inclui necessidades educativas de carácter permanente ou temporário), a perspectiva dinâmica nele implicada (as necessidades educativas de um mesmo aluno mudam no decurso da escolaridade) e o seu carácter individual (as necessidades referem-se a cada um dos alunos e não a uma categoria clínica).

Mais do que simplista, porém, esta visão é reducionista, na medida em que omite a verdadeira natureza do conceito: a sua relatividade. Com efeito, se as necessidades educativas se definem face ao currículo, então um aluno pode ter diferentes necessidades (ou, no mínimo, diferentes níveis de necessidade), quando inserido em contextos com diferentes formas de organização e gestão curriculares. Como explicitam Manjón, Gil Garrido (1997:),

“o mesmo aluno, perante duas respostas escolares diferentes, apresentará um grau diferente de necessidades educativas, uma vez que, quanto mais segregadora, fechada e inflexível for a resposta considerada, maior necessidade teremos de recorrer à atribuição de meios suplementares e a planos curriculares divergentes do normal”

Para além dos princípios sociais e éticos e das orientações jurídicas ou teóricas, parece-nos que a assumpção desta relatividade é o verdadeiro motor de uma efectiva inclusão, porque implica a responsabilização definitiva da escola e do professor pela forma como o currículo é interpretado, adequado e posto em prática e pelas repercussões das opções tomadas nos resultados dos alunos.

De facto, é possível identificar situações escolares de alunos com deficiências consideradas graves e que, no entanto, não apresentam problemas na aprendizagem, desde que tenham formas de comunicação ou recursos especiais (LGP, Braille, equipamento adaptado); em contrapartida, a análise mais profunda de algumas situações de ensino permite perceber que as necessidades educativas especiais identificadas como sendo do aluno, são de facto originadas pela estrutura social e relacional vivida na escola ou na sala de aula ou pela concepção restrita e rígida de currículo que a escola e os professores adoptaram. Com efeito, a identificação de necessidades educativas especiais nos alunos depende, entre outros aspectos, da forma como são definidos os objectivos de aprendizagem; dos processos de avaliação desenvolvidos; das áreas de aprendizagem mais valorizadas pela escola e pelos professores; e das atitudes dos adultos e dos jovens relativamente a situações de insucesso ou de diferença (Madureira e Leite, 2003)

Neste sentido, as formas de organização e de desenvolvimento curricular na escola e na sala de aula são factores a ter em conta em situações consideradas de NEE, já que podem agravar ou mesmo criar problemas e necessidades que não se revelariam noutra contexto educativo, no qual os actores tivessem outros princípios, crenças, atitudes e competências.

Esta perspectiva foi acentuada e desenvolvida com a declaração de Salamanca (1994) e a conseqüente expansão das orientações internacionais para uma escola inclusiva. Esta declaração refere claramente que “os currículos devem adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa” (art. 28º).

As dificuldades dos alunos surgem, aqui, como decorrentes das limitações do currículo comum e podem ser ultrapassadas pelo desenvolvimento, nas

escolas, de processos de inovação curricular que respondam às necessidades de todos os alunos. Desta forma, as dificuldades dos alunos constituem indicadores inequívocos da necessidade de mudança na gestão e prática curriculares. Abandona-se, assim, a procura do método de ensino específico para o aluno com determinado tipo de problemas; em vez disso, exige-se uma “mentalidade curricular” que permita aos professores e às escolas equacionarem o currículo no contexto em que este se desenvolve, tendo em conta factores culturais, organizacionais e estruturais inerentes ao ensino e à aprendizagem.

A declaração de Salamanca sublinha ainda importância da gestão dos estabelecimentos de ensino no envolvimento activo, criativo e cooperativo de todos os agentes educativos, promovendo uma cultura escolar na qual se abandonem as representações negativas sobre a possibilidade de aprendizagem dos alunos com NEE e na qual os professores encontrem as condições facilitadoras da análise e questionamento das práticas pedagógicas (Madureira e Leite, 2003)

Levada ao extremo, a perspectiva inclusiva admitiria o desaparecimento das estruturas e dos apoios da chamada Educação Especial (EE); na verdade, a própria declaração de Salamanca é mais cautelosa e defende não apenas a necessidade de apoios efectivos aos professores e aos alunos (art.º 29º), mas também a co-existência, em determinadas situações, de salas especiais para alunos face aos quais os objectivos do currículo comum não sejam os mais aconselhados (art.º 9º) ou para os quais seja determinante a imersão num meio linguístico e cultural específico, como é o caso das crianças surdas (art. 21º).

2.2. Diferenciação Curricular e Programa Educativo Individual

Equacionar o conceito de diferenciação curricular conjuntamente com o de programa educativo individual, implica tentar conciliar duas abordagens com histórias, tradições e lógicas diferentes. De facto, a noção de diferenciação curricular surge por relação com a ideia de currículo comum (o currículo enquanto constructo social “em permanente situação de desconstrução, negociação e reconstrução” (Roldão, 2003:43), visando dar resposta às necessidades de cada

sociedade, em cada tempo; já a noção de programa educativo individual remete para a história e concepções da educação especial, desenvolvida tradicionalmente de forma paralela a esse currículo comum (Correia e Rodrigues, 1999) e, durante muito tempo, sem qualquer intenção de integração no processo educativo geral (ou mesmo no processo educativo, configurando formas de atendimento predominantemente assistenciais).

Provenientes de linhas de pensamento e acção divergentes, as duas noções encontram-se num momento histórico-social em que:

- por um lado, a massificação do ensino mostra a necessidade de ter em conta as diferenças sociais e individuais no acesso ao currículo comum, sob pena de aumentar exponencialmente os índices de insucesso escolar;
- e, por outro lado, a segregação das crianças e jovens com problemáticas graves mostra a sua incapacidade de promover o desenvolvimento pleno das capacidades desta população, dando origem à defesa da sua integração num “ambiente o menos restritivo possível” (Public Law 94-142, 1975).

A integração deste último grupo de alunos nas estruturas regulares de ensino visava, segundo Birch (1974), reunir a educação especial e a educação regular, proporcionando a cada aluno o tipo de colocação escolar e de apoio mais adequado às suas necessidades. Surgem, assim, tipologias de formas de atendimento que vão do ambiente escolar normal a contextos mais restritivos, dando origem aos chamados “modelos em cascata”, nos quais os ambientes menos restritivos são considerados adequados apenas para um número diminuto de casos e os ambientes mais normalizantes são aconselhados para um maior número de casos, prevendo-se, entre os dois pólos, uma variedade de situações de atendimento possíveis (Reynolds, 1962; Deno, 1973; COPEX, 1986, cit. in Bautista, 1993)

A estas tipologias de formas de atendimento aos alunos com NEE correspondem formas de abordagem e/ou de aproximação ao currículo comum (Brennan, 1985; Hegarty, 1985), as quais podem ser sintetizadas de forma esquemática como a figura seguinte mostra.

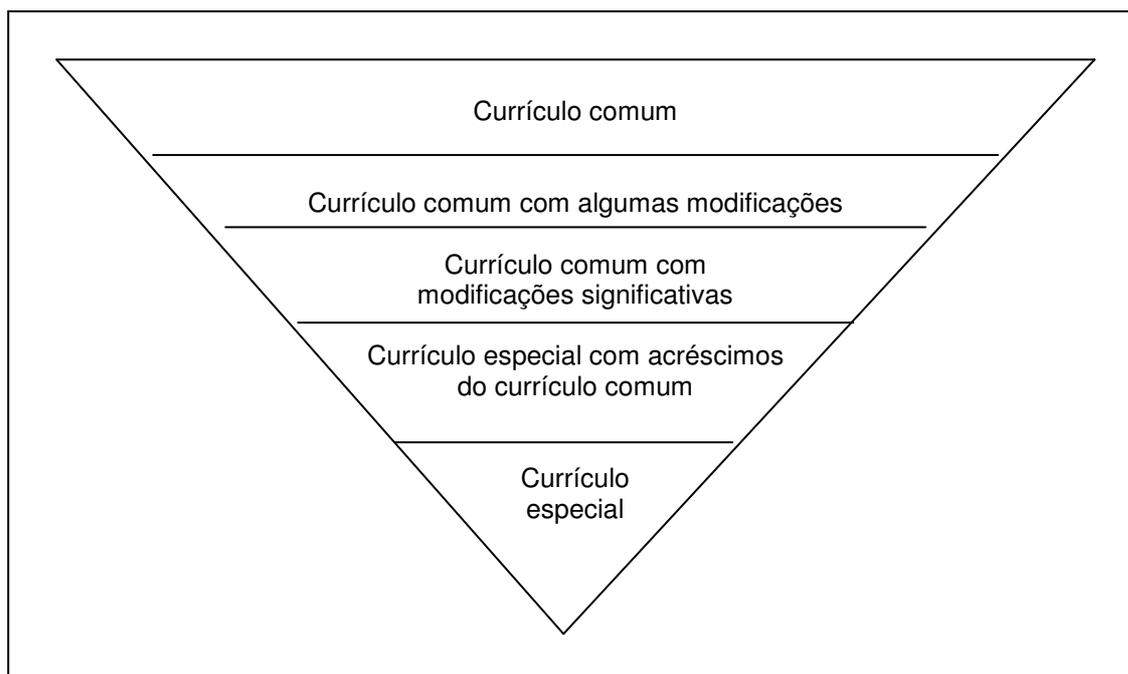


Figura 1 – Tipologia dos currículos para alunos com NEE (Hegarty et all, 1985)

A ideia central destas tipologias é a de estabelecer o acesso ao currículo comum como situação ideal para o maior número possível de alunos, prevendo-se adequações progressivamente maiores em sentido inverso ao número de crianças e jovens envolvidos e recorrendo aos currículos especiais apenas num número reduzido de casos. Neste *continuum*, o apoio da educação especial varia, também ele, em proporção inversa à plena consecução do currículo comum, sendo tanto maior quanto maior for o grau de afastamento desse referencial.

Como afirma Torres-González, (2002:159),

“Com base no currículo comum, entendido como desenvolvimento de capacidades, é preciso falar de um *continuum* de adaptações do currículo por meio dos seus diferentes níveis de concretização. Neste processo, o ensino vai sendo individualizado e os recursos necessários (materiais, metodológicos, humanos) vão sendo postos a funcionar em função das necessidades educativas de cada grupo de alunos ou de cada aluno (...)”

Esta perspectiva de adequações progressivas do currículo às NEE tem, segundo Manjón, Gil e Garrido (1997), a vantagem de assinalar o currículo comum como norma de referência e critério geral de progressão da resposta às necessidades, sem excluir outras opções, inclusive a elaboração de currículos especiais (mas exigindo que também estes contemplem um conjunto de medidas que facilitem o acesso do aluno a situações vivenciadas em comum com os seus

pares, no quadro da escola). Com efeito, seja qual for o grau de afastamento do currículo comum, as adequações situam-se na confluência da análise das necessidades do aluno (como factor de regulação das opções curriculares) e da proposta curricular - simultaneamente como marco de referência e instrumento de organização do ensino e da aprendizagem (Parrilla, 1992).

Neste sentido, o programa educativo individual, elaborado preferencialmente por uma equipa pluridisciplinar, inscreve-se no processo de diferenciação curricular, mesmo quando propõe um currículo especial.

Podemos entender com Programa Educativo Individual (PEI) o conjunto de decisões gerais sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno, tendo em conta os resultados da avaliação especializada, a qual decorre, por sua vez, da avaliação dos docentes em sala de aula, que dá origem ao processo de referenciação ou sinalização. Para a elaboração do programa educativo individual confluem vários factores, entre os quais os resultados da avaliação inicial, a história pessoal e familiar da criança e os apoios humanos e materiais com que é possível contar, a nível da escola, da família e da comunidade.

As respostas educativas que constam no Programa Educativo Individual dizem respeito essencialmente às medidas educativas a implementar e ao nível de participação dos alunos nas actividades da escola. Para tal, é necessário definir, antes de mais, o percurso curricular que se propõe para o aluno, o qual pode corresponder:

- À conceptualização e planeamento de formas específicas pelas quais determinados alunos possam ter acesso ao currículo comum, no contexto da turma – as adequações curriculares (AC);
- À elaboração de um currículo específico individual (CEI), no qual se estabelecem competências, objectivos e conteúdos que, embora se insiram nas competências gerais do currículo comum, não correspondem totalmente às competências essenciais das áreas disciplinares/disciplinas de cada ciclo de escolaridade.

O percurso curricular a propor para aluno decorre, pois, da identificação e avaliação de necessidades individuais (avaliação ecológica, que não incide apenas no aluno, mas também nos vários contextos em que este se insere e nas

potencialidades destes contextos para apoiar o seu desenvolvimento e aprendizagem) e incide na definição de prioridades nas competências a desenvolver. A opção por um dos dois percursos anteriormente referidos distingue-se, antes de mais, pelo grau de afastamento face ao currículo comum e é necessário que os docentes, técnicos e famílias envolvidos na definição destes percursos estejam conscientes que um maior grau de afastamento do currículo comum implica necessariamente uma limitação das opções escolares, profissionais e sociais futuras destes alunos.

Assim, o desenho curricular terá que definir as prioridades curriculares face à proposta comum e a incorporação de aspectos que são dados como adquiridos noutros alunos; terá ainda que conjugar temporalmente as aprendizagens especificamente necessárias para aquele aluno e as aprendizagens necessárias a todos os alunos.

A elaboração de currículos para responder às necessidades educativas dos alunos tem sido objecto de diferentes abordagens. Como salienta Rodrigues (2001), o processo tradicional foi a organização com base nas categorias de problemáticas dos alunos, pressupondo que existem percursos e processos curriculares específicos para alunos deficientes motores, para alunos com síndrome de Down, etc.

Este processo insere-se numa abordagem a que podemos chamar instrucional (Brennan, 1985), a qual tem por base a organização de objectivos e conteúdos de acordo com uma hierarquia de importância: 1) conteúdos que têm que ser aprendidos (correspondendo a um *core curriculum* ou currículo mínimo); 2) Conteúdos que devem ser aprendidos (se e quando os anteriores tiverem sido aprendidos); 3) Conteúdos que podem ser aprendidos (se os anteriores estiverem bem dominados). Esta abordagem, que Rodrigues (2001) insere numa lógica morfológica, implica a definição de objectivos terminais (por vezes recorrendo às taxonomias dos vários domínios de desenvolvimento da criança) e dos meios para os atingir, de acordo com o tipo de dificuldades-padrão de cada categoria de problemas.

Um segundo tipo de abordagem, designada geralmente como experiencial (Brennan, 1985) ou contextual (Rodrigues, 1995; 2001) tem como prioridade possibilitar aos alunos com NEE o maior número de experiências possível, desde que essas experiências sejam seleccionadas tendo por base a sua utilidade pós-

escolar (Brennan, 1985). O currículo organiza-se a partir de “centros de interesse”, enfatizando-se aqueles que podem ser usados fora do contexto escolar e partindo-se do princípio que o interesse pela actividade assegura a aprendizagem dos conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais. Nesta abordagem não se estabelece qualquer tipo de prioridade nos vários aspectos curriculares, considerando-se que as experiências seleccionadas a partir da avaliação diagnóstica facilitarão a evolução para o estágio de desenvolvimento seguinte.

Uma terceira abordagem, de cariz mais situacional procura congrega os diferentes aspectos académicos e sociais que devem ser tidos em conta nas decisões curriculares e fornece uma estrutura que é adaptável às necessidades específicas de cada aluno, assegurando uma expansão progressiva das aprendizagens fundamentais (Brennan, 1985).

Este autor defende que, uma vez que o desenho curricular para alunos com NEE tem como objectivo a procura de um equilíbrio entre as aprendizagens necessárias a todos os alunos e aquelas que são necessárias a determinado aluno, nenhum modelo de desenvolvimento curricular, por si só, é suficiente para garantir a totalidade de um currículo equilibrado para alunos com NEE, e todos eles trazem contribuições válidas.

Assim, o modelo centrado nos objectivos, no qual se inscrevem as abordagens do tipo instrutivo, pode fornecer as bases para um elevado grau de eficiência na aprendizagem, num curto espaço de tempo, mas a forte hierarquização de conteúdos (os que têm que ser aprendidos, os que devem ser aprendidos e os que podem ser aprendidos) prevê que alguns alunos nunca ultrapassem o nível mínimo e não garante a transferência de competências para situações não escolares.

O modelo centrado no processo, no qual se incluem abordagens do tipo experiencial ou aberto, assegura aspectos relacionados com o desenvolvimento emocional, social e estético, bem como de conhecimentos utilizados na resolução de problemas quotidianos, mas pode não garantir as aprendizagens básicas, uma vez que não prevê a estruturação do ensino/aprendizagem que muitos alunos com NEE requerem.

O autor defende uma terceira abordagem que designa por diferencial, baseada no modelo centro-periferia apresentado por Tansley e Guilford em 1960 e que se inscreve no modelo centrado na situação, embora integrando alguns dos

aspectos dos modelos anteriores, já que fornece uma estrutura-base para as aprendizagens, mas tem em conta os vários aspectos do desenvolvimento e acrescenta ainda uma organização por níveis de aprendizagem. Esta abordagem exige uma análise situacional do contexto escolar e familiar/social, a qual tem repercussões directas “na decisão sobre as prioridades curriculares e as suas implicações para o desenvolvimento do currículo” (Brennan, 1985:82)

Nesta perspectiva, o equilíbrio curricular para alunos com NEE exige que se considere quatro aspectos básicos (conhecimentos, capacidades, experiências e atitudes), os quais são equacionados a dois níveis: o académico-funcional e o contextual. As aprendizagens a nível académico-funcional fazem parte do currículo comum e são essenciais para garantir a possibilidade de o aluno progredir na escolaridade com razoável sucesso; as aprendizagens a nível contextual garantem a relação e a manutenção do contacto destes alunos com aspectos naturais, sociais, emocionais e artísticos do seu ambiente, desenvolvendo comportamentos socialmente adequados e a construção de um quadro de referências moral através do qual o aluno se julgue a si e aos outros. Neste sentido, quanto mais restrito é o nível académico-funcional, mais importante e mais abrangente é o nível contextual; e um nível académico-funcional mais abrangente reduz a importância do nível contextual, mas não a elimina.

Se tentarmos analisar as práticas docentes à luz destas abordagens, é possível identificar processos de desenvolvimento curricular para resposta às NEE dos alunos que se inserem predominantemente numa ou noutra abordagem. Em termos muito genéricos, a maior parte das adequações curriculares constantes nos PEI's inscrevem-se numa abordagem instrucional e técnica, regida pela definição de objectivos mínimos, o que implica a redução curricular de objectivos e conteúdos, raramente especificando diferenciação de estratégias (Jorge, 2009; Cunha, 2010); já nos currículos específicos individuais constantes nos PEI's, encontramos quer planeamentos curriculares muito estruturados, delineados com base na identificação de objectivos ao nível da autonomia e socialização, quer planeamentos curriculares de cariz mais experiencial e processual, nos quais nem sempre é visível a progressão esperável das aprendizagens.

A elaboração e monitorização dos PEI's é da responsabilidade de vários agentes educativos, incluindo o director de turma (ou professor da turma, no caso

da monodocência), o professor de educação especial, outros técnicos envolvidos no processo e os encarregados de educação.

Quando no PEI de determinado aluno se opta por adequações curriculares para acesso ao currículo comum, porém, é necessária a participação dos restantes professores da turma, uma vez que as adequações curriculares vão ser planeadas e realizadas em contexto de sala de aula, no âmbito das áreas disciplinares/disciplinas específicas. A assumpção em Conselho de Turma de opções gerais a nível do PEI de um dado aluno, cria uma base comum para a realização dessas adequações disciplinares.

Quando no PEI de determinado aluno se prevê um currículo específico individual (CEI), o papel dos docentes e técnicos de educação especial é determinante, uma vez que a elaboração deste tipo de currículo requer competências especializadas.

Aqui chegados, parece-nos importante alertar, mais uma vez, para o facto de não existir uma relação linear entre a deficiência ou perturbação do aluno e a opção por uma ou outra destas duas medidas educativas especiais. Também não existe uma correspondência entre as estruturas de apoio que as escolas/agrupamentos proporcionam a determinadas deficiências ou perturbações (estruturas que a legislação portuguesa de 2008 refere como “modalidades específicas de educação”) e a opção pelos CEI’s. Com efeito, o facto de existirem escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, escolas de referência para a educação de alunos cegos ou com baixa visão, unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência ou surdocegueira não implica forçosamente que os alunos atendidos por essas estruturas tenham que ter CEI em vez de adequações curriculares ou que não possam estar inseridos em turmas do ensino regular. Pelo contrário, a opção curricular mais ajustada às necessidades educativas da maior parte dos alunos surdos é a adequação curricular para acesso ao currículo comum, apesar de estes, sobretudo nos primeiros anos, beneficiarem da inserção em ambientes linguísticos gestuais. O mesmo acontece com a maior parte dos alunos cegos ou com baixa visão e com alguns alunos com perturbações do espectro do autismo, uma vez que sob esta designação genérica coexistem diversos níveis de funcionalidade e adaptabilidade.

2.3. Adequações curriculares

Como vimos, a definição, em 1978, do conceito de NEE tem como referência o currículo comum; como vimos também, tal não parece ter sido suficiente para enfatizar a vertente curricular e a tónica tem continuado a ser colocada nos problemas do aluno.

Esta situação tem origem, quanto a nós, quer no modo como as escolas e os professores perspectivam o currículo e a sua organização em sala de aula, quer no modo como perspectivam os alunos com NEE.

Estudos realizados na década de 90 mostraram-nos que as principais dificuldades percebidas pelos professores com alunos com NEE nas suas salas incidiam na gestão e organização da turma, nomeadamente a diferenciação de actividades, a gestão do tempo de forma equitativa por todos os alunos e a planificação para grupos heterogéneos (Estrela, Madureira e Leite, 1999; Madureira e Leite, 2000).

Posterior recolha de dados aos mesmos docentes, usando técnicas mais focadas na descrição do trabalho pedagógico, permitiu-nos perceber que estas dificuldades decorrem de uma concepção restrita e rígida de currículo (como sinónimo de programa) e ainda de práticas de gestão curricular orientadas para a maioria dos alunos, individualizando-se apenas o tipo de trabalho (geralmente, a ficha) que se pede ao aluno com NEE. Tais dificuldades são devidas, ainda, às perspectivas sobre a inclusão destes alunos na sala de aula (a presença física, mas nenhum trabalho em comum com os outros alunos) e às representações sobre os alunos com NEE (sobretudo no que respeita ao tipo de expectativas sobre a sua evolução escolar) (Estrela, Madureira e Leite, 1999; Madureira e Leite, 2000).

Os professores que, quando entrevistados, afirmavam ter dificuldades na relação e na intervenção junto do aluno com NEE, revelavam mais tarde, em diários e/ou no relato de incidentes, que essas dificuldades não se limitavam aos alunos com NEE.

Em contrapartida, os professores que afirmavam não ter dificuldades com esses alunos, eram aqueles que revelavam uma concepção aberta e flexível de currículo, assumindo um “papel curricular” e desenvolvendo práticas de diferenciação e processos de cooperação com todos os alunos e não apenas com

aqueles que apresentavam problemáticas específicas. Professores que afirmavam, por exemplo:

“As dificuldades que surgem quando se tem alunos com NEE ou alunos que sejam diferentes, são as dificuldades em gerir o grupo, as actividades, o tempo. É preciso aprender a fazer de outra maneira e, com o tempo, vamos aprendendo (...) Hoje, não sinto dificuldades em turmas heterogéneas. Não tenho dificuldades na planificação, nem ao nível da relação com os alunos com NEE (...)” (cit. in: Estrela, Madureira e Leite, 1999:40)

A diferenciação curricular em turmas em que existem alunos com NEE é, portanto, muito mais fácil quando o professor se assume como gestor do currículo, com autonomia suficiente para o adequar a situações concretas, tenha ou não alunos integrados; e quando desenvolve práticas diferenciadas, independentemente do tipo de alunos que constituem a turma.

Ao invés, torna-se um processo difícil, penoso e por vezes extremamente artificial quando o professor tende a funcionar como executor de um programa (muitas vezes, encarnado no manual) e desenvolve estratégias totalmente dependentes de si próprio e da sua acção. Nessas situações, a impossibilidade de orientar e dar atenção a todos os alunos, quando um deles ou um sub-grupo tem uma tarefa diferente, torna-se uma fonte de frustração para o professor e para o(s) aluno(s), criando situações problemáticas difíceis de resolver, além de pôr em causa, em última instância, o sentido da inclusão.

A diferenciação curricular para dar resposta às NEE dos alunos constitui o último passo numa cadeia de adequações curriculares, uma vez que, como vimos, o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma são já processos de adequação do currículo nacional.

Para diferenciar o currículo de acordo com as NEE, parece-nos importante considerar, em primeiro lugar, aquilo que o aluno pode realizar com e como os seus pares, tendo em conta que a finalidade última da inclusão escolar é o acesso ao currículo comum e, portanto, a aquisição pelos alunos das competências de um determinado ciclo de escolaridade.

A decisão sobre os elementos curriculares a alterar não é despicienda, uma vez que diferenciar estratégias e actividades não altera significativamente o projecto curricular de turma e, no quadro de uma pedagogia diferenciada, não altera sequer o próprio funcionamento da turma; pelo contrário, diferenciar objectivos constitui uma alteração profunda, com implicações em todos os outros

elementos curriculares e, em certas situações, com repercussões na escolaridade futura do aluno (Manjón, Gil e Garrido, 1997).

É possível, portanto hierarquizar os níveis de adequação a partir dos elementos curriculares de acordo com o grau de afastamento que provocam em relação ao currículo comum, como se pode ver na figura seguinte. A apresentação em triângulo pretende significar que a opção por graus de maior afastamento do currículo deverá abranger um pequeno número de alunos, sendo considerada apenas quando as adequações realizadas em níveis que implicam um menor afastamento se mostram claramente insuficientes.

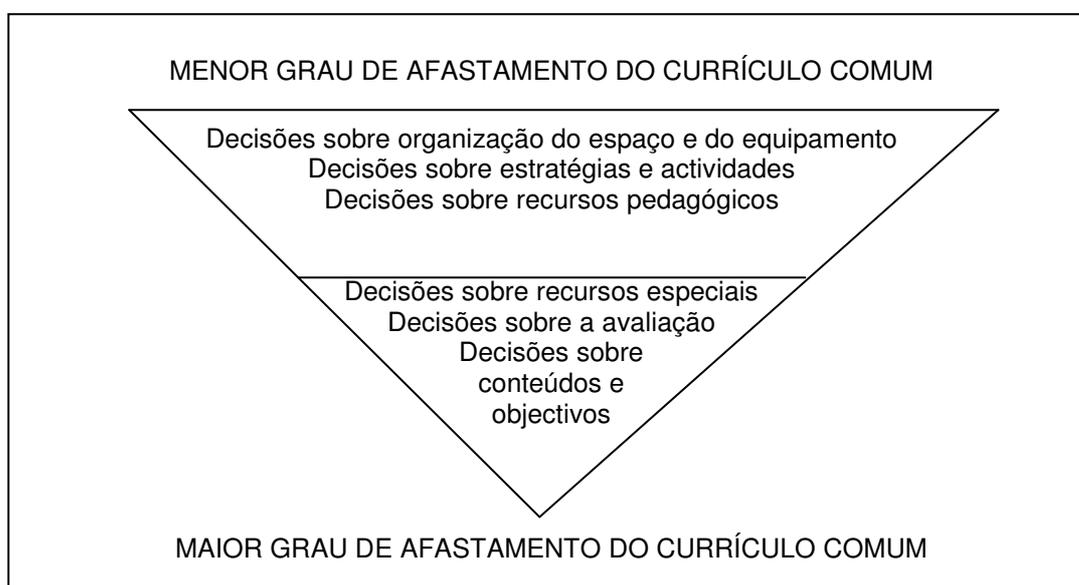


Figura 2: Hierarquização das decisões sobre adequações curriculares (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005)

As adequações a realizar nos elementos curriculares que constituem a base do triângulo são realizadas por muitos professores no quadro da organização do ensino, tenham ou não alunos com NEE nas suas turmas, e dependem, em grande parte, das opções pedagógicas e didácticas.

Quando se opta por metodologias que pressupõem a abordagem dos mesmos conteúdos, da mesma forma e ao mesmo tempo, por todos os alunos, é importante diversificar estratégias e actividades de ensino face a um mesmo conteúdo. A diversidade das turmas não é apenas sócio-cultural, étnica, linguística – é também a diversidade dos processos de socialização, dos estilos de aprendizagem, da estrutura emocional, das experiências, motivações, interesses.

Abordar um mesmo tema de maneira diversificada permite que cada aluno encontre pontos de referência que o organizem cognitivamente e o motivem afectivamente – permite-lhe, em suma, encontrar o seu próprio sentido para a aprendizagem. E, sobretudo se acompanhada de recursos pedagógicos diversificados, facilita a aprendizagem do aluno com NEE, permitindo-lhe ancorar-se nos seus pontos fortes. Por diversificação entende-se aqui não apenas as alternativas aos processos predominantemente expositivos (através do recurso a debates, experimentações, dramatizações, pesquisas, etc), mas também à diversificação das formas de organização do trabalho dos alunos, já que é possível, mesmo em metodologias deste tipo, propor actividades em pequeno grupo (ainda que de curta duração e amplitude) ou individualizadas (ainda que não monitorizado pelo próprio aluno), saindo do rotineiro círculo do trabalho em grande grupo seguido de trabalho individual.

Quando se opta por metodologias que pressupõem que o aluno realize, no seu próprio tempo e a seu modo, actividades e tarefas previamente combinadas com o professor, existe uma maior autonomia e responsabilização do aluno e torna-se possível uma maior atenção do professor aos processos individuais e dos pequenos grupos. Este tipo de metodologias implica a criação de dispositivos de diferenciação pedagógica, o que exige organização e negociação prévias das actividades a realizar e a elaboração de instrumentos de monitorização e avaliação do processo pelo professor e pelo aluno. A individualização do trabalho em sala de aula requer, por outro lado, recursos pedagógicos suficientes, previamente elaborados ou seleccionados pelo professor, para os alunos poderem utilizar nas alturas devidas. Este tipo de trabalho permite aos alunos com NEE realizarem actividades ao seu próprio ritmo e de forma progressivamente mais exigente, sem se sentirem marginais em relação ao trabalho geral da turma.

Por sua vez, o trabalho cooperativo, de preferência em grupos heterogéneos, possibilita que os alunos, apresentem ou não NEE, realizem aprendizagens que, como diz Perrenoud (2000), só são possíveis no seio de relações sociais, porque é a interacção que provoca conflitos cognitivos e exige o desenvolvimento de formas de comunicação e relacionamento progressivamente mais elaborados. No entanto, se os contextos de cooperação podem contribuir para a inserção dos alunos com problemáticas específicas de aprendizagem ou comportamento, é necessário monitorizar atentamente a divisão de tarefas dentro

dos grupos, de modo a que os alunos não fiquem reféns das suas dificuldades, realizando apenas aquilo que já sabem fazer bem. Este aspecto pode tornar-se grave sobretudo em processos cooperativos mais longos, como os de trabalho de projecto.

Tomlinson (2008: 43-45) elenca as “características de uma comunidade de aprendizagem eficaz”, agregando diversos factores relacionados com a criação de um clima sócio-emocional equitativo e estável, do qual decorrem expectativas positivas partilhadas quanto ao sucesso escolar:

1. Todos se sentem bem recebidos e contribuem para que qualquer outra pessoa se sinta também bem-vinda
2. O respeito mútuo não é negociável
3. Os alunos sentem-se seguros na sala de aula
4. Há uma expectativa generalizada de desenvolvimento
5. O professor ensina para o sucesso
6. O tratamento equitativo e justo de cada aluno é aquele de que ele necessita e não o que é igual para todos
7. Professor e alunos colaboram em prol do desenvolvimento e sucesso mútuos.

O autor preconiza ainda que as linhas orientadoras para um contexto de aprendizagem positivo incluem a preparação dos alunos para contribuírem para um grupo, sendo a organização desses grupos flexível. Assim, propõe a concepção de dispositivos pedagógicos com base em:

- 1) actividades em grupo-turma (introdução de conceitos, planificação do trabalho em conjunto, partilha, sínteses de momentos de exploração);
- 2) actividades em pequeno grupo (leituras orientadas, planificação do trabalho, pesquisas, produção)
- 3) actividades individuais (prática e aplicação de procedimentos e conhecimentos, produções, TPC's, estudo autónomo, testes)
- 4) Reuniões entre alunos e professores (avaliação e feedback, adaptação e planificação, orientação, reavaliação) (Tomlinson, 2008:47)

Já as adequações a realizar nos elementos curriculares que constituem o vértice do triângulo exigem uma ponderação especial, de preferência colectiva (equipas de professores e técnicos), uma vez que podem afectar o futuro escolar dos alunos e, eventualmente, condicionar a sua entrada na vida activa. Por isso, as adequações nos conteúdos e objectivos devem ser equacionadas apenas em última instância. No entanto, também a este nível as adequações podem ser realizadas de várias formas, as quais afectam de modo diferente o percurso escolar do aluno (Manjón, Gil e Garrido, 1997; Correia e Rodrigues, 1999).

Também aqui é possível hierarquizar as adequações conforme o grau de afastamento do currículo comum (Madureira e Leite, 2003; Leite, 2005):

1. Alterações na priorização ou sequencialização dos conteúdos;
2. Introdução de conteúdos e objectivos intermédios, necessários para atingir os objectivos comuns;
3. Substituição de alguns conteúdos e objectivos por outros, de igual nível
4. Eliminação de alguns objectivos e conteúdos

Aquilo que tem vindo a ser entendido como diferenciação curricular para alunos com NEE corresponde, em grande parte dos casos, à última e mais restritiva das hipóteses apresentadas, isto é, a eliminação de conteúdos e objectivos. Na verdade, em certas situações, esta eliminação é tão abrangente que é legítimo perguntar se ainda estamos perante processos de adequação curricular ou se já entrámos no âmbito dos currículos especiais ou específicos.

No entanto, a maior parte das necessidades educativas especiais dos alunos pode ter uma resposta curricular adequada através da introdução de novos objectivos e conteúdos, num processo semelhante ao da Análise de Tarefas (Hughes, 1982), já que se trata de decompor objectivos e conteúdos em etapas que permitam perceber o caminho que determinado aluno tem que percorrer para chegar a determinado objectivo do currículo comum. No fundo, são processos cognitivos ou relacionais que a maior parte das crianças e jovens faz por si mesmo e de forma tão rápida que os professores ou os pais não se apercebem das várias etapas percorridas, mas que alguns alunos necessitam de fazer de modo mais lento, mais consciente e com algum apoio, numa perspectiva em muito devedora do conceito de Área de Desenvolvimento Potencial de Vygotsky (1973).

Mesmo no caso de manifesta impossibilidade de atingir objectivos e conteúdos em certas áreas, por deficiências sensoriais ou motoras, a opção pela substituição desses objectivos/conteúdos (ou mesmo áreas curriculares) por outros de igual nível é sempre preferível à sua eliminação, na medida em que contribui para desenvolver as competências exigidas no final de cada ciclo, ainda que através de caminhos diferentes.

Em todo o caso, é importante tomar consciência que a forma como se elaboram as adequações curriculares, em cada uma das áreas disciplinares, influencia decisivamente a possibilidade e a oportunidade do aluno com dificuldades aceder ao currículo comum e desenvolver as competências

essenciais. No entanto, o que alguns estudos mostram que as maiores dificuldades dos professores com a inclusão de alunos com NEE se situam efectivamente na elaboração de adequações curriculares (Batista, 2009; Jorge, 2009; Cunha, 2010).

É interessante verificar, porém, que estas dificuldades variam conforme o ciclo de escolaridade. Com efeito, os professores do 1º CEB manifestam essencialmente dificuldades na concepção e planeamento de estratégias e organização de actividades que favoreçam a aprendizagem dos alunos com NEE sem afectar os restantes alunos e isso é notório quer através de entrevistas, quer através de observações em salas de aula inclusivas. Na maior parte das turmas, apenas se planeiam actividades diferentes para os alunos com NEE, o que cria problemas na gestão do tempo, no controle da turma, na distribuição da atenção (Batista, 2009).

Por sua vez, os professores do 3º CEB, através de entrevistas, revelam que a sua principal preocupação se situa ao nível das adequações na avaliação sumativa: escolha das formas de avaliação (Jorge, 2009) duração das provas de avaliação, apoio na sua execução e, sobretudo, escolha do tipo de prova ou instrumento de avaliação (Cunha, 2010). A relação entre as adequações realizadas a nível dos objectivos e as adequações realizadas a nível da avaliação final, raramente é estabelecida. Por outro lado, as observações em sala de aula mostram que, salvo algumas explicações mais enfocadas para as dúvidas expostas pelo aluno, são raros os processos de diferenciação.

Na verdade, os resultados destes estudos demonstram, em ambos os ciclos, um escasso investimento na concepção e planeamento de adequações curriculares – o que se torna notório em sala de aula e é confirmado pela análise dos documentos produzidos (programas educativos individuais e adequações curriculares).

Os processos de adequação curricular concebidos e planeados pelos professores (em Conselho de Turma, em diálogo com o docente de educação especial e com outros técnicos) e colocados em prática diariamente em contexto de sala de aula são, a nosso ver, a pedra angular de todos os desígnios inclusivos do sistema educativo (exemplo em anexo 1). Como é hoje consensual, uma educação de qualidade para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, não se pode ficar pela mera colocação desses alunos nas escolas e nas turmas. Mas

também não se pode orgulhar de atingir os seus fins apenas porque garante o sucesso na aceitação e socialização dos alunos. São as formas de adequação curricular que podem assegurar o acesso às competências gerais e essenciais do ensino básico e às aprendizagens finais do ensino secundário. E só quando esse acesso estiver garantido é que se pode falar, realmente, em inclusão dos alunos com NEE.

É pois no campo das práticas curriculares (na escola e na sala de aula) que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão.

Reflexão

In: Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: ArtMed, pp. 67-68

“Em geral, espera-se que um procedimento de projecto seja o motor de uma actividade, até mesmo de uma aprendizagem porque, como a própria expressão indica, o sujeito é mobilizado por um objectivo a realizar e despende esforços, senão para aprender, pelo menos para ter êxito. Toda a arte é, evidentemente, comprometer os alunos em projectos cujo êxito depende de uma aprendizagem. O envolvimento num projecto de médio ou longo alcance oferece uma oportunidade de aprender a planear, a negociar, a cooperar, a realizar e, ao mesmo tempo, um quadro integrador de actividades mais limitadas que, tomadas isoladamente, seriam concebidas em exercícios sem grande interesse, em resumo, “escolares”. Escrever uma verdadeira carta para obter fundos ou uma autorização não equivale a escrever uma carta fictícia para se exercitar na forma epistolar...

(...) A noção de projecto, muitas vezes, evoca actividades complexas e de fôlego. Na verdade, há projecto quando há representação de um estado desejável e desejado, que só ocorrerá ao preço de uma acção voluntarista e eficaz. Os projectos interessantes para o ensino são evidentemente aqueles para os quais não basta, para que se tenha êxito, mobilizar rotinas colocando nisso a energia e o rigor almejados. Um projecto não é formador, a não ser que obrigue ao confronto com situações nas quais o curso último da acção não aparece imediatamente, porque, para avançar, é necessário construir uma estratégia e resolver uma série de problemas, sendo que cada um deles apela para recursos cognitivos diversos, às vezes detidos por pessoas diferentes. Dependendo da gestão dos recursos humanos no grupo, essa dimensão cooperativa pode permitir a cada um aprender ou, ao contrário, confiar a tarefa àquele que se sai melhor. Equivale a dizer que não basta “colocar os alunos em projecto”. O procedimento só é válido pelos obstáculos que encontra e pelo dispositivo que impede de desviar-se deles, transformando-os em *objectivos-obstáculos* (Astolfi, 1992, 1997; Astolfi e Develey, 1996; Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel e Toussaint, 1997; Martinand, 1986; Meirieu, 1989, 1990), ou seja, em fontes de aprendizagem ou, pelo menos, em oportunidades de transferência de aprendizagens.”

2.4. Currículo específico individual

Se entendermos currículo numa acepção ampla e flexível - como o conjunto de aprendizagens programadas pela escola para responder às necessidades sociais de uma determinada sociedade, em dado momento histórico, e o conjunto de experiências efectivamente vivenciadas pelos alunos no decurso da escolaridade - e considerarmos que as competências a desenvolver na escola básica visam sempre, em última instância, o desenvolvimento da autonomia e a socialização dos indivíduos, então os currículos especiais ou currículos específicos são, também eles, processos de diferenciação curricular e implicam formas de adequação do currículo comum a necessidades específicas.

Se entendermos currículo numa acepção mais restrita e rígida - como plano estruturado de aprendizagens a realizar por todos os alunos - então os currículos especiais ou específicos inscrevem-se no âmbito dos currículos paralelos ao currículo comum.

Na verdade, o que diferencia os currículos específicos individuais (CEI) das adequações curriculares é o acentuado grau de afastamento dos primeiros face ao currículo comum. No entanto, consideramos que, apesar disso, o currículo comum deve ser o referencial para a elaboração dos CEI. Por um lado, porque é o currículo comum que corporiza aquilo que uma dada sociedade, num dado momento histórico configura como aprendizagens necessárias para as suas crianças e jovens e, sejam quais forem as dificuldades dos alunos, é esse referencial que legitima a intervenção profissional do professor. Por outro lado, porque sem esse referencial, corremos o risco de cair em processos de segregação camuflada – não já a segregação física, em espaços diferentes, mas a segregação curricular.

Tradicionalmente desenvolvidos nas escolas de educação especial, os currículos especiais concentravam-se na aquisição das competências básicas de autonomia social e pessoal, apresentando uma escassa preocupação com o referencial curricular comum, mesmo ao nível das aprendizagens escolares básicas, como a leitura ou o cálculo (Correia e Rodrigues, 1999).

Mas a elaboração de currículos especiais ou específicos tem tido várias orientações, conforme as épocas e as correntes teóricas e legais dominantes. No entanto, a maior parte dessas orientações não provêm da teoria curricular

propriamente dita, mas de perspectivas clínicas (médicas, psicológicas e terapêuticas), a partir das quais se configuraram modelos e práticas de intervenção de âmbito mais ou menos pedagógico.

Surgem-nos, assim currículos elaborados especificamente para determinado tipo de deficiência, geralmente muito detalhados e estruturados, concebidos sob a perspectiva behaviorista e previstos para serem postos em prática em ambientes muito controlados, no que poderia configurar um modelo curricular instrucional ou por objectivos, como referimos no ponto 2.2; currículos planeados numa perspectiva desenvolvimentista, proporcionando-se às crianças e jovens as experiências favoráveis, tendo como referência os estádios de desenvolvimento da criança, a nível psicomotor, afectivo e cognitivo. Estes últimos, sendo organizados a partir dos estádios de desenvolvimento normal, estiveram na origem das situações em que alunos com défices cognitivos acentuados ou com multideficiência mantivessem os mesmos programas curriculares desde o jardim de infância até à adolescência ou idade adulta,

“levando a que os programas das crianças e jovens com deficiência intelectual acentuada se tornassem esvaziados de conteúdo, desarticulados da idade cronológica e incapazes de proporcionar a esta população um funcionamento autónomo e sociabilizado, Assim, por exemplo, é possível observar alunos na fase da adolescência ou em idades posteriores a ocupar várias horas lectivas a colorir ou a recortar imagens de um livro (programa de desenvolvimento da motricidade fina), a exercitar o conhecimento das cores ou a distinguir o cheiro de diferentes frascos (treino sensorial), a aprender a dar o laço nos sapatos (treino de autonomia social) ou a cantar com os colegas canções infantis acompanhadas por gestos (coordenação motora e interacção social)” (Costa e outros, 1996: 29).

As críticas a este tipo de currículos centraram-se na problematização da possibilidade de, através destes programas, os alunos atingirem competências próprias da sua idade cronológica e no questionamento sobre a sua utilidade para a vida actual e futura dos alunos. É neste contexto que surgem os currículos especiais ou específicos concebidos na perspectiva curricular funcional. Os currículos elaborados a partir desta perspectiva “têm como objectivo facilitar o desenvolvimento das competências essenciais á participação numa variedade de ambientes integrados” (Falvey, 1989, cit. in Costa e outros, 1996: 34). Para a sua elaboração, consideram-se algumas características comuns aos alunos com deficiências acentuadas. Assim, porque estes alunos levam tempo a aprender e a dominar uma competência, é fundamental que se seleccionem cuidadosamente as aprendizagens a realizar, eliminando aprendizagens que não irão ser úteis no seu

futuro; porque tendem a esquecer facilmente o que aprenderam, é necessário criar oportunidades para que pratiquem com frequência as aprendizagens realizadas; e porque têm dificuldade em realizar operações de abstracção, generalização e transferência, é preciso que seleccionar como espaços de aprendizagem aqueles nos quais essas competências sejam aplicadas (Costa e outros, 1996).

A perspectiva curricular funcional, que se integra na abordagem diferencial de Brennan e pode ser analisada no quadro dos modelos curriculares situacionais, referidos nos pontos 1.1. e 2.2., engloba competências, objectivos e conteúdos do currículo comum e competências, objectivos e conteúdos específicos para determinado aluno. Quanto mais acentuado for o problema do aluno, mais necessidade haverá de definir competências e objectivos individualizados, diminuindo, em proporção inversa, as competências e objectivos do currículo comum.

Os currículos especiais elaborados na perspectiva funcional pretendem promover a autonomia e a integração familiar, social e ocupacional (laboral); são individualizados e adaptados à situação específica de cada aluno, visando conhecimentos e competência úteis ao aluno e à vida em sociedade; e incluem geralmente as áreas de: desenvolvimento pessoal e social, actividades de vida diária e de adaptação ocupacional.

Para organizar e desenvolver este tipo de currículos, parece relevante:

a) na definição de competências:

- considerar o que é útil para o aluno no seu contexto actual (familiar, social, escolar) e o que será útil para o aluno em prováveis contextos futuros.

b) na definição de objectivos e conteúdos:

- estabelecer objectivos realísticos (com uma forte probabilidade de serem atingidos e proporcionarem o desenvolvimento das competências propostas), não excluindo, porém, a possibilidade de o aluno progredir para além deles;
- prever objectivos e conteúdos em áreas transversais (formação pessoal e social) e em diferentes áreas curriculares (educação física, educação artística, língua materna, por ex.);
- inserir conteúdos procedimentais, atitudinais e conceptuais, tendo em conta que quanto menores forem as capacidades de descrever e conceptualizar a

realidade (conteúdos conceptuais), mais incidência terá que existir na aquisição de conteúdos relativos a procedimentos e atitudes;

c) na organização de estratégias:

- planear estrategicamente para atingir os objectivos;
- seleccionar actividades funcionais reais (que existem realmente e têm que ser executadas por alguém) e desenvolvidas em contexto natural;
- seleccionar actividades adequadas à idade cronológica.

d) na avaliação:

- regular o processo de ensino e as aprendizagens realizadas e forma sistemática e rigorosa;
- avaliar tendo como referente, a curto prazo, os objectivos definidos e, a longo prazo, as competências propostas.

Para a elaboração de um currículo funcional adequado às necessidades especiais do aluno, é necessário, segundo Costa e outros (1996):

1. definir áreas curriculares (vida doméstica, vida laboral, lazer, funcionamento na comunidade)
2. determinar os vários ambientes naturais, actuais e futuros (casa, emprego, restaurante, jardim, transporte, supermercado...)
3. inventariar sub-ambientes (diversos espaços da casa, espaço ocupacional, espaço de compras, espaço de convívio...)
4. definir e inventariar situações e acções que decorrem nesses sub-ambientes (ex. cozinha: lavar a louça, pôr a mesa...)
5. definir competências necessárias à realização das acções (alunos e outras pessoas do sub-ambiente);
6. definir os conteúdos de acordo com critérios de selecção (ex: aumento do número de ambientes; funcionalidade; adequação à idade cronológica; possibilidade de prática; necessidade da idade adulta; preferência do aluno, etc)
7. planear e implementar actividades visando as diversas competências nos diferentes ambientes (da simulação aos contextos reais).

Quer os CEI sejam elaborados numa perspectiva funcional, quer numa perspectiva mais desenvolvimentista, é essencial que o PEI estabeleça com clareza os intervenientes no processo educativo do aluno e as funções de cada um. Este documento deve ainda explicitar as actividades a realizar individualmente

com o professor de educação especial e terapeutas (em sala própria ou no espaço das unidades de apoio existentes na escola) e as situações, formas e níveis de participação em actividades comuns a outros alunos.

O desenvolvimento destes currículos no âmbito das estruturas regulares de ensino exige que o agrupamento de escolas tenha os recursos humanos e materiais necessários ao atendimento destes alunos, bem como alguma preparação prévia dos agentes educativos, nomeadamente dos professores das turmas inclusivas, dos elementos que fazem parte dos órgãos de gestão central e intermédia e ainda do pessoal auxiliar. Este último grupo é especialmente necessário quando existem alunos com deficiências motoras graves que criem impedimentos em termos de autonomia e locomoção.

Na maior parte dos casos, o PEI dos alunos prevê actividades desenvolvidas em conjunto com outros alunos e actividades desenvolvidas com o professor de Educação Especial e/ou com outros técnicos (psicólogos, terapeutas). Esta intervenção especializada é fundamental para a aprendizagem de competências de autonomia em contextos e espaços extra-escolares (transportes, supermercado, jardim...), visando a adequação do aluno às situações do dia a dia; para o desenvolvimento de aprendizagens com finalidades de integração laboral (as quais devem ser introduzidas precocemente e escolhidas no contexto de oportunidades que o agrupamento oferece: cantina, pátio, reprografia, creche...); para o apoio às aprendizagens de cariz académico; para a aprendizagem de técnicas específicas e boa utilização de recursos especiais, se for caso disso.

Quanto à inclusão em situações de sala de aula (geralmente parcial e em áreas disciplinares previamente seleccionadas), o sucesso da inclusão depende dos mesmos factores que antes enunciámos para as adequações curriculares. Assim, a utilização de estratégias cooperativas, a criação de dispositivos que favoreçam a aprendizagem diferenciada, a diversidade de estratégias e de formas de comunicação facilitam a participação dos alunos com CEI nas actividades das turmas. A possibilidade de participação dos professores de educação especial nas actividades realizadas dentro da sala de aula é também um factor facilitador da participação destes alunos nas actividades comuns. Em alguns casos, será ainda imprescindível a presença de um auxiliar de educação no contexto da sala, durante o período em que o aluno aí permanece.

A concepção e desenvolvimento de currículos especiais, com um maior grau de afastamento face ao currículo comum, pode tornar-se um factor de exclusão, uma vez que os professores do ensino regular e próprios órgãos directivos dos agrupamentos tendem a perceber estas situações como específicas da Educação Especial. Na verdade, as crianças e jovens aos quais estes currículos se aplicam são alunos dos agrupamentos de escolas e estes são responsáveis pela sua educação e pelo seu processo de transição para a vida activa. Por isso, fazer aprender estes alunos é, ainda, função da escola. E fazer com que estes alunos desenvolvam as competências necessárias para a sua autonomia, a sua inserção social e profissional e a sua realização pessoal é um dos desafios mais interessantes que temos pela frente.

Reflexão

In: Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência*. Lisboa: M.E./Departamento de Educação Básica, pp.179-180

“A principal responsabilidade do educador é estabelecer um ambiente de aprendizagem criativo, motivador das interacções sociais e que responda às necessidades da criança com multideficiência, no sentido de poder promover uma aprendizagem activa (Chen e Dote-Kwan, 1995). Uma intervenção centrada no ensino e na aprendizagem de *skills* inseridos no contexto funcional das actividades de rotina diária da criança será forma mais eficaz de a tornar mais activa, nomeadamente a mais pequenina. Deste modo, as aprendizagens ocorrem a partir de actividades significativas, as quais acontecem naturalmente ao longo do dia. Este aspecto facilita a sua compreensão. A criança pode praticar os *skills* todos os dias, em situações significativas e não apenas quando o educador trabalha com ela (Cripp e Venn, 1997). A sequência de eventos, por ser previsível, aumenta as suas capacidades para participar activamente, o que, por seu turno, a ajuda a ter algum controlo sobre o ambiente. Partindo desta perspectiva, os objectivos a alcançar/desenvolver estão integrados nas actividades de vida diária e os conceitos são ensinados a partir e durante as situações naturais, em termos sociais e físicos, tornando-se mais eficazes para motivar a sua participação activa. Por exemplo, o educador pode ensiná-la a seleccionar, a seriar e a classificar, durante as actividades de pôr a mesa ou quando está na hora de arrumar os brinquedos.

Para além deste aspecto, vários objectivos podem ser integrados com a realização de apenas uma actividade, por ex, quando a criança está a brincar no recreio, o educador pode trabalhar a área de Orientação & Mobilidade, assim como a área da comunicação – interacção com os pares. Esta forma de abordagem é mais significativa e motivadora para ela e facilita a generalização de *skills* (Chen e Dote-Kwan, 1995). Este modelo de intervenção “ensinar e aprender” durante a realização de actividades de rotina diária é uma abordagem sistemática, interactiva e dinâmica, dado ajudar a orientar e a dirigir todos os objectivos identificados como prioritários e providenciar muitas oportunidades

para trabalhar as áreas identificadas ao longo do dia, com uma variedade de pessoas (as envolvidas com a criança), facilitando também uma abordagem transdisciplinar (Chen, 1999). Por outro lado, verifica-se uma forte relação/interacção entre a família e os serviços, não ocorrendo as actividades de forma isolada.”

Definição de conceitos

- ✓ **Currículo comum:** “Corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar. Consubstancia o que socialmente, em cada época, se considera que deve ser ensinado e aprendido na escola” (Alonso, Peralta e Roldão, 2006:25)
- ✓ **Diferenciação curricular:** a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010:10)
- ✓ **Programa educativo individual:** o conjunto de decisões gerais sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno, tendo em conta os resultados da avaliação especializada, a qual decorre, por sua vez, da avaliação dos docentes em sala de aula, que dá origem ao processo de referenciação ou sinalização.
- ✓ **Adequação curricular:** “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular.” (Roldão, 1999:58)
- ✓ **Currículo específico individual:** o conjunto estruturado de aprendizagens com acentuado grau de afastamento do currículo comum, que são consideradas adequadas, necessárias, úteis e significativas para determinado aluno, em determinado momento da sua evolução e que compete à escola assegurar.

Referências Bibliográficas

- Alonso, L. (2004). Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: uma Romagem Meta-Reflexiva a Tempos de Formação e Mudança. In: Nóvoa, A. (Ed.) *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores. Estudos de Homenagem a A. Estrela*. Lisboa: Educa
- 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. Lisboa: policopiado.
- Bautista-Jimenez (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Birch, J.W. (1974). *Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes*. Virginia: The Council for Excepcional Children.
- Brennan, W.K. (1985). *Curriculum for Special Needs*. Milton Keynes: Open University Press
- Casanova, M.A. (1999). Atenção à Diversidade a partir da Flexibilidade do Currículo. In: *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da educação/DEB
- Correia, L.M. e Rodrigues, A. (1999). Adaptações Curriculares para Alunos com NEE. In: Correia, L.M. (Org.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um Ofício em risco de Extinção? Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no Limiar do Século XXI*. Porto. Edições Afrontamento
- Costa, A.M. e outros (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. Lisboa: policopiado.
- Estrela, M.T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T; Madureira, I. e Leite, T. (1999). Processos de Identificação de Necessidades – um Contributo. In: *Revista Educação*, vol. VIII, nº1, p.29-47
- Gimeno-Sacristán, J. (1991). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A (Org.). *Profissão: Professor*. Porto: Porto Editora
- Hegarty, S. (1993). *Educating Children and Young People with Disabilities: Principles and the Review of Praticce*. Paris: UNESCO
- Hegarty, S. (1985). Integration and Teaching: Some Lessons from Praticce. In: *Education Research*, Vol. 27, nº1
- Hughes, S. (1982). Another Look at Task Analysis. In: *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 5, nº15.
- Jorge, C. (2009). A Gestão do Currículo nos Cursos de Educação e Formação que integram alunos com Necessidades Educativas Especiais. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa: policopiado.
- Leite, T.S. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In: Sim-Sim, I. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades das Crianças ou da Escola?* Lisboa: Texto Editora
- Lima-Rodrigues, L. (Coord.) (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: FMH
- Madureira, I. (2005). Avaliação Pedagógica: Processos de Identificação de Necessidades Educativas Especiais. In: Sim-Sim, I. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades das Crianças ou da Escola?* Lisboa: Texto Editora
- Madureira, I. e Leite, T. (2000). Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores. In: Estrela, A. e Ferreira, J. - (Coord.s) *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia. Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCE
- Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

- Manjón, D.G; Gil, J.R. e Garrido, A.(1997). Adaptações Curriculares. In: Bautista-Jiménez (Org.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Meirieu, P. (1998). *O Quotidiano das Escolas e da Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa da Criança com Multideficiência*. Lisboa: M.E./DEB
- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora
- Paquay, L.; Perrenoud, P; Altet, M. e Charlier, E. (2001). *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: ArtMed
- Parrilla, A. (1992). *La Integración Escolar como Experiencia Institucional*. Sevilla: GiD
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. S. Paulo: Artmed
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: ArtMed
- Perrenoud, P. (2003). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Porter, G. (1998). A organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Igualdade através da Inclusão. In: Ainscow, M; Porter, G. e Wang, M., *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Reynolds, M.C. (Eds) (1962). A Framework for Considering Some Issues in Special Education. In: *Excepcional Children*. Nº29, pp 147-169
- Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH
- Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Gaia: Fund. M. Leão
- Roldão, M.C. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo*. Lisboa: U. católica
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M.C. (1999) *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Perspectiva e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999) *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB
- Sánchez-Palomino, A. e Torres-González, J.A. (1997). *Educación Especial I: Perspectiva Curricular, Organizativa e Profesional*. Madrid: Pirâmide
- Silva, M.O.E. (2002). Análise de Necessidades. In: *Inovação*, Vol.15, nº1-2-3, pp.149-161
- Tomlinsom, A.C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- Torres-González, J.A. (2002). *Educação e Diversidade. Bases Organizativas e Didácticas*. S. Paulo: Artmed
- UNESCO (1994). Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca). In: *Revista Inovação*, Vol. 7, nº1
- Vigostky, L.S. (1973). *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual em Idade Escolar*. Lisboa: Ed. Estampa
- Wang, M. (1998). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Sucesso. In: Ainscow, M; Porter, G. e Wang, M., *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs (The Warnock Report)*. London: H.M.S.O.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa. Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed
- Zabalza, M. (1999). Diversidade e Curriculum Escolar: que Condições Institucionais para Dar Resposta à Diversidade na Escola. In: *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa

Do PCT: Planeamento do mês de Fevereiro - 2º ano de escolaridade

Área curricular e objectivos	Competências essenciais	Metas de aprendizagem	Estratégias gerais e actividades	Indicadores de avaliação
Língua portuguesa: Compreender textos narrativos	Mobiliza informação e experiências prévias sobre o tipo de leitura e o tema	Prediz o conteúdo de um texto através do título e imagens da capa	Seleção de 2 livros infantis com narrativas curtas (5 a 10 páginas), interessantes e claras para trabalhar durante este mês. Estratégia geral de abordagem dos livros 1) O professor lê o título em voz alta o título e pergunta à turma sobre o que incidirá o texto, registando no quadro as hipóteses dos alunos; pergunta depois o que já sabem sobre esse tema e faz o registo das respostas numa folha de cartolina	Antecipa o conteúdo do texto a partir dos indícios disponíveis antes da leitura Mobiliza conhecimentos anteriores sobre o tema
	Decifra de forma automática o material impresso	Lê um texto narrativo com precisão e fluência Usa o conhecimento de sequências gráficas frequentes para ler palavras desconhecidas Reconhece os grafemas que representam sons consonânticos em posição de coda, as formas de representação das vogais e ditongos nasais e os dígrafos.	2) Um aluno lê em voz alta a primeira página e mostra a imagem correspondente. O professor relê essa página e passa o livro a outro aluno. Numa altura previamente definida pelo professor, que corresponde ao agudizar da situação problemática da narrativa, este faz questões sobre o que foi lido e o que poderá suceder a seguir. Se o livro tiver mais que 10 páginas, a leitura continuará no dia seguinte, criando-se uma situação de suspense.	Lê com clareza em voz alta, mobilizando os conhecimentos sobre decifração
	Apreende o significado global de um texto narrativo	Identifica as ideias principais de um texto	3) É pedido às crianças que, em pares, preparem a continuação oral da frase: “Esta história é sobre...”, dando um número limite de palavras.	Identifica o tema central da narrativa
			4) O prof. pede aos alunos que resumam a situação inicial, um acontecimento importante a meio da história e o seu final. Regista esta informação no quadro, em esquema sequencial.	Reconhece a situação inicial, a acção principal e o desfecho da narrativa
			5) O prof. introduz o debate sobre o carácter da história (ficção/não ficção) e a sua verosimilhança com situações reais	Identifica o carácter do texto (ficcional)

Localiza informação relevante no texto narrativo	Localiza a acção no tempo e no espaço	6) É perguntado aos alunos, em grande grupo, onde e quando acontece a história. Num mapa previamente preparado (anexo 1) em cartolina, os alunos preenchem os rectângulos correspondentes ao “onde” e “quando”	Identifica o local e o momento em que a acção decorre
		7) É pedido aos alunos que, a pares, localizem no texto as expressões que indicam o espaço e o tempo em que decorre a acção, para verificarem se a indicação que deram antes está correcta e completa. Os resultados são apresentados em grande grupo.	Reconhece as palavras e expressões que indicam essas localizações
	Identifica as personagens principais e secundárias	8) É perguntado aos alunos, em grande grupo, quais são as personagens do texto. Usando o mapa anterior (anexo 1), os alunos preenchem os rectângulos relativos ao(s) personagem(s) e ao personagens que o(s) ajuda(m).	Distingue as personagens principais das secundárias
		9) Em pares, os alunos procuram palavras que qualifiquem o(s) personagem(s) principal (ais), sendo permitida apenas uma palavra de cada vez, de modo a que as crianças procurem usar adjectivos. O professor escreve-os no quadro, organizando por características físicas e psicológicas. Esta informação será depois acrescentada ao mapa anterior, por um ou vários alunos.	Descreve as características das personagens principais
Selecciona informação relevante num texto narrativo	Relata o desenrolar de episódios	10) Com base no esquema inicial feito no quadro, os alunos registam os acontecimentos do texto no mapa da história, por ordem cronológica e numa organização gráfica que evidencie a estrutura básica de uma narrativa (anexo 1). Com a ajuda de todos, acrescentam pormenores e acontecimentos intermédios ao esquema inicial.	Organiza o texto mantendo a sequência cronológica da acção
		11) Estando o mapa da história completo, dividem-se os alunos em 2 grupos: 1 dos grupos deverá colocar questões sobre o texto que comecem com “porquê?” e o outro grupo deverá responder.	Estabelece as relações causais que conduzem à acção principal e ao seu desfecho

Adequação curricular para o aluno A.S. (leitura ainda na fase da decifração) em sala de aula

Área curricular e objectivos	Competências essenciais	Metas de aprendizagem	Estratégias gerais e actividades	Indicadores de avaliação
Língua portuguesa: Compreender textos narrativos	Mobiliza informação e experiências prévias sobre o tipo de leitura e o tema	Prediz o conteúdo de um texto através do título e imagens da capa	<i>Na véspera ou em momento anterior, o professor da turma disponibiliza ao AS o livro, incentivando-o a folheá-lo, ler o título e ver as imagens. O prof. da turma ou o docente de EE lê o livro ao aluno, em fase anterior ao trabalho em grande grupo. Inserção do aluno AS na actividade 1, tendo o cuidado de lhe dirigir perguntas a que este poderá responder por já ter contactado antes com o livro.</i>	Antecipa o conteúdo do texto a partir dos indícios disponíveis antes da leitura Mobiliza conhecimentos anteriores sobre o tema
	<i>Decifra o material impresso</i>	<i>Reconhece globalmente palavras frequentes Usa a associação som/grafema para ler palavras desconhecidas constituídas por sílabas CV e CVV Usa o conhecimento das sílabas para decifrar palavras desconhecidas Reconhece o grafema “o” como representação do fonema u em sílaba átona tonal</i>	<i>Inserção do aluno na actividade 2. A este aluno será pedido que leia em voz alta o título e/ou uma frase curta. Após o trabalho em grande grupo, o professor da turma ou o docente de EE trabalharão com o aluno, individualmente (apoio personalizado), a leitura do livro, que a criança já ouviu ler pelo professor e pelos colegas. A intervenção ao nível da decifração do material impresso deverá ser feita usando os livros que são trabalhados pelo grande grupo.</i>	<i>Lê com fluência palavras conhecidas Decifra palavras desconhecidas recorrendo á: Assoc. grafema/fonema Reconhecimento de sílabas Regras ortográficas</i>
	Apreende o significado global de um texto narrativo	Identifica as ideias principais de um texto	<i>Inserção do aluno na actividade 3, tendo o cuidado de monitorizar a colaboração do aluno com NEE no trabalho, de modo a que se efectue efectivamente a pares.</i>	Identifica o tema central da narrativa
			<i>Inserção do aluno na actividade 4, tendo o cuidado de lhe fornecer previamente um guião da narrativa, realizado através de imagens e com palavras-chave para cada imagem</i>	Reconhece a situação inicial, a acção principal e o desfecho da narrativa
			<i>Inserção do aluno na actividade 5, tendo o cuidado de, após o debate em grande grupo,</i>	Identifica o carácter do texto (ficcional)

			<i>verificar a sua compreensão da conclusão a que se chegou</i>	
Localiza informação relevante no texto narrativo	Localiza a acção no tempo e no espaço		<i>Inserção do aluno nas actividades 6 e 7, tendo o cuidado de verificar a compreensão na actividade em grande grupo (6) e a colaboração na actividade a pares (7).</i>	Identifica o local e o momento em que a acção decorre <i>Colabora</i> no reconhecimento das palavras e expressões que indicam essas localizações
		Identifica as personagens principais e secundárias	<i>Inserção do aluno nas actividades 8 e 9, tendo o cuidado de verificar a compreensão na actividade em grande grupo (8) e a colaboração na actividade a pares (9).</i>	Distingue as personagens principais das secundárias Descreve as características das personagens principais
Selecciona informação relevante num texto narrativo	Relata o desenrolar de episódios		<i>Inserção do aluno nas actividades 10 e 11, tendo o cuidado de verificar a compreensão na actividade em grande grupo (10) e a colaboração na actividade a pares (11).</i>	Organiza o texto mantendo a sequência cronológica da acção <i>Colabora</i> no estabelecimento de relações causais que conduzem à acção principal e ao seu desfecho

Adequação curricular para o aluno A.S. em situação individualizada

Área curric. e objetivos	Competências essenciais	Metas de aprendizagem	Estratégias gerais e actividades	Indicadores de avaliação
Língua portuguesa: Compreender textos narrativos	Mobiliza informação e experiências prévias sobre o tipo de leitura e o tema	<p>Prediz o conteúdo de um texto através do título e imagens da capa</p> <p><i>Estabelece objectivos para a leitura</i></p> <p><i>Identifica as atitudes prévias necessárias á leitura do texto</i></p>	<p><i>Na véspera ou em momento anterior ao trabalho sobre livro em sala de aula, o prof. da turma ou o docente de EE apresenta o livro ao aluno e dialoga com ele sobre o conteúdo do livro, antes de o ler, a partir de indícios paratextuais (imagem da capa, título):</i></p> <p><i>- Sobre o que falará este livro?</i></p> <p><i>- O que sabes sobre isso?</i></p> <p><i>O prof. estabelece com o aluno objectivos de leitura:</i></p> <p><i>- Para que vamos ler este livro? O que queremos saber?</i></p> <p><i>O aluno preenche a grelha de autoverificação antes da leitura, que é lida pelo professor, item a item:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sei para que vou ler</i> • <i>Percebi o título do texto</i> • <i>Revi o que sei sobre o assunto</i> 	<p>Antecipa o conteúdo do texto a partir dos indícios disponíveis antes da leitura</p> <p>Mobiliza conhecimentos anteriores sobre o tema</p> <p><i>Preenche grelhas de autoverificação pré-leitura</i></p>
	<p><i>Apreende globalmente o sentido de um texto narrativo ouvido:</i></p> <p><i>A) Durante a audição da leitura</i></p> <p><i>B) Após a audição Da</i></p>	<p><i>Ouve narrativas lidas pelo adulto</i></p> <p><i>Responde a questões sobre o essencial das narrativas durante a leitura pelo adulto</i></p> <p><i>Identifica as ideias principais de um texto, após a audição da leitura pelo adulto</i></p>	<p><i>O prof. lê o livro ao aluno, parando no final de cada página para explorar a imagem correspondente e pedir sínteses do que foi escutado, registando essas sínteses. Antes de passar á página seguinte pergunta: o que pensas que vai suceder a seguir?, registando a resposta. Na síntese seguinte, pede ao aluno que verifique se as hipóteses colocadas estavam de acordo com o que foi lido, cortando as que não correspondem ao texto escutado.</i></p> <p><i>Durante a leitura, pergunta o significado de algumas palavras desconhecidas, tentando que o aluno deduza o seu significado a partir do contexto e de pistas adicionais fornecidas pelo prof.</i></p> <p><i>O prof. estabelece com o aluno, em definitivo, o tema do texto(atraves de questionamento) e regista-o no inicio da folha em que registou as sínteses realizadas durante a audição da leitura.</i></p> <p><i>Usando as sínteses anteriores e com a colaboração</i></p>	<p><i>Presta atenção à leitura do livro</i></p> <p><i>Reconta a parte da história já lida</i></p> <p><i>Coloca hipóteses de continuação da história</i></p> <p><i>Verifica a adequação das hipóteses anteriormente colocadas</i></p> <p><i>Deduz o significado de palavras novas</i></p>

	<i>leitura</i>		<p>do aluno, o prof. organiza um mapa conceptual sobre a história lida, relacionando sequencialmente as situações e acções.</p> <p>Pede depois ao aluno que ilustre cada uma das partes da história, a partir das sínteses que constam no mapa.</p> <p>O aluno preenche a ficha de verificação pós-leitura, lida pelo professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreendi o sentido global do texto • Sou capaz de contar esta história aos colegas (e/ou aos pais) • Aprendi palavras novas com o texto 	<p>Identifica o tema central da narrativa</p> <p>Reconhece a situação inicial, a acção principal e o desfecho da narrativa</p> <p>Preenche grelhas de autoverificação pós-leitura</p>
		<p>Reconhece globalmente palavras frequentes</p> <p>Usa a associação som/grafema para ler palavras desconhecidas</p> <p>Usa o conhecimento das sílabas para decifrar palavras desconhecidas</p>	<p>É pedido ao aluno que leia uma das páginas do texto (3/4 frases curtas, previamente escolhidas), com o apoio do professor em palavras mais longas e/ou com sílabas CCV</p>	<p>Lê com fluência palavras conhecidas</p> <p>Decifra palavras desconhecidas recorrendo á:</p> <p>Assoc. grafema/fonema</p> <p>Reconhecimento de sílabas</p> <p>Regras ortográficas</p>
	<i>Decifra o material impresso</i>	<p>Analisa palavras com sílabas CCV</p> <p>Procura outras palavras do seu léxico activo com as mesmas sílabas</p> <p>Associa as sílabas trabalhadas oralmente à sua representação gráfica</p> <p>Analisa grafemicamente as sílabas trabalhadas</p> <p>Lê o texto com progressiva fluência</p>	<p>O prof. escolhe algumas palavras dessa página, com sílabas CCV e trabalha-as oralmente, através da segmentação e reconstrução silábicas. Faz com a criança o jogo das palavras com sílaba X (os dois à vez evocam oralmente palavras com determinada sílaba).</p> <p>Escreve essas palavras e pede à criança que assinale graficamente as sílabas em questão. Usando letras móveis, o aluno deverá reconstituir essas palavras e posteriormente nomear cada um dos grafemas que a constituem, mantendo a sequência.</p> <p>É pedido ao aluno que leia de novo a página anterior, desta vez com mais rapidez. O prof. assinala os erros de leitura para trabalho posterior e cronometra a velocidade de leitura.</p>	<p>Segmenta e reconstrói oralmente palavras com sílabas CCV</p> <p>Evoca e identifica palavras com as sílabas trabalhadas</p> <p>Reconhece graficamente as sílabas trabalhadas</p> <p>Decompõe as sílabas em fonemas sequencializados, associando-os aos respectivos grafemas</p> <p>Lê em voz alta com clareza, mobilizando os conhecimentos sobre sílabas CCV antes trabalhados</p>