

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE): FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Maria de Lurdes CRÓ¹

Resumo

A Escola Inclusiva pressupõe um atendimento a uma população cada vez mais diversa e heterogênea, onde todos devem obter uma resposta qualificada para as suas necessidades educativas, através das adaptações curriculares ao Currículo formal. Deste modo, as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adaptações curriculares relativas ao processo de ensino e aprendizagem, necessárias para responder adequadamente às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com vista a otimizar a sua participação nas actividades. Atualmente tornou-se um desafio determinar com exactidão quais os alunos com NEE e, conseqüentemente, quais os alunos a serem intervencionados pela Educação Especial, nomeadamente alunos com NEE de carácter permanente. Neste contexto, surge a Classificação Internacional de Funcionabilidade, Incapacidade e Saúde (CIF), preconizada pela OMS (2001 e actualizada em 2003), que constitui uma ferramenta pedagógica no processo de elegibilidade, avaliação e intervenção de alunos com NEE. Observa-se uma mudança de paradigma, onde se pretende não só classificar os níveis de funcionalidade do indivíduo, como também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa mesma funcionalidade. Nesta perspectiva a formação de professores,

¹ Licenciada em Filosofia com variante em Psicologia pela Universidade de Coimbra/PT. Doutora com Agregação em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro/PT. Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação de Coimbra/PT. E-mail: mlurdescro@gmail.com

é assim considerada como um factor importante para o sucesso. Deste modo a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança de práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa.

Palavras-Chaves: Formação de professores; Ensino superior; Educação especial.

A formação, quer inicial, quer contínua, de professores constitui um domínio que tem dado origem a orientações muito diversificadas e que, na opinião de Cortesão (1991, p.25), se expressam na seguinte posição: “poderá conceber-se a formação quer como um processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer como uma forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens. Mas poderá também pensar-se a formação como desenvolvimento de capacidades e potencialidades do professor? ”.

Esta formação, é assim considerada como um factor importante para o sucesso, quer do próprio professor, quer dos seus alunos. No livro que publicamos em 1998, sobre este assunto referíamos que: “será que o educador/professor não deverá desenvolver competências especiais para o exercício da sua profissão? Ou todos podem ser professores (como aliás se verifica no nosso actual sistema educativo)?

É um facto que em cada época da história, a geração “adulta” tem assumido a responsabilidade de educar as gerações mais jovens, entendendo dever assegurar-lhes uma educação intelectual, moral e física através de pessoas especializadas para o efeito: os professores/ educadores.

O nosso século é provavelmente o primeiro a tratar, de forma sistemática, o problema da formação dos professores. O interesse manifestado pela nossa sociedade, com vista à formação sistemática dos professores/educadores é sintomático. E na última década então, tem-se dado sobretudo ênfase na formação dos professores a temas como: o ensino reflexivo, o prático-reflexivo, a investigação-acção, os professores/investigadores, a que os formadores de professores aderiram. E uma revisão da Literatura é disso mesmo indicador: Posner (1989); Clift, Houston e Pugach (1990); Tabachnick e Zeichner (1991); Ashcroft e Griffiths (1989); Mackinnon e Erickson (1988); Russel (1991) etc. etc. Alarcão (1996) refere que o professor reflexivo é, no estado actual da formação de professores uma dessas idéias. Autores actuais como Schön e Zeichner tentam explorar modelos de formação de cariz reflexivo. Manuel Patrício (1993, p. 14) vai ao fundo desta questão, a da formação de professores, evidenciando: “...de que homem vai precisar Portugal no próximo futuro? A organização da educação para o próximo futuro vai ser decisiva porque a educação é, na integridade, a própria edificação humana do homem...”

Encontramo-nos perante novos modos de vida cujos objectivos permanecem ainda por determinar? Que contingências sociais, económicas, culturais justificam uma formação especial para professores/educadores? “Quelle formation concevoir pour les enseignants afin qu’ils puissent s’adapter avec bonheur aux exigences...En d’autres mots, quelle formation générale pourrait-t-elle permettre de transcender les particularités?” (BONBOIR, 1989, p.88).

Para a generalidade dos autores que têm estudado esta problemática, não basta consagrar um estudo académico formal. É fundamental questionar o conteúdo da formação proporcionada aos futuros profissionais (ESTEVES, 2003).

Vários autores apontam para a importância de os professores adquirirem uma cultura de formação permanente e reflexiva.

Para alguns, a formação não se coaduna com uma postura passiva e consumista do saber por parte do professor, mas pressupõe uma intervenção activa nas actividades de formação, condição necessária à mudança das suas atitudes e representações sobre o acto educativo. “Deste modo a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa” (CRÓ, 1998, p. 75).

A falta de investimento das instituições de Ensino Superior na Formação Inicial dos professores, a sua falta de preparação específica para a tarefa e a persistência de práticas muito tradicionais, tiveram efeitos nefastos para o desenvolvimento de perspectivas sobre a actividade docente.

Para que a investigação científica possa influenciar a formação de professores é indispensável que também não se subestime os problemas com que a acção prática se defronta.

Existe assim uma enorme responsabilidade para os que são formadores de professores e uma maior exigência quanto á sua própria formação, de modo a que possam ser o elo de ligação entre a teoria e a prática, o que verdadeiramente tem falhado, em muitos casos.

Ora o que constatamos no nosso país é que entre a década de 1990 a 2000, apenas 7% da investigação em Ciências da Educação está relacionada com a formação de professores.

Esta percentagem é, em nossa opinião, manifestamente insuficiente, se queremos que efectivamente a investigação influencie a mudança das práticas

profissionais dos futuros professores e dos que já o são.

De facto, um dos aspectos fundamentais na formação que deveria ser dada aos professores supõe definido o papel que se pretende que ele tenha como profissional. Ora esta questão está cheia de ambiguidades no nosso sistema educativo.

A maioria dos autores apontam, contudo, para a importância de os professores adquirirem uma cultura de formação permanente e reflexiva.

Para alguns, a formação não se coaduna com uma postura passiva e consumista do saber por parte do professor, mas pressupõe uma intervenção activa nas actividades de formação, condição necessária à mudança das suas atitudes e representações sobre o acto educativo. Deste modo a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa. Defendemos ainda que a mudança de prática de ensino dos professores/educadores diz respeito a uma mudança de decisão da planificação, uma mudança de intenção, que implica modificações a outros níveis de prática (o quê). Esta mudança resultaria, quer de uma reflexão sobre a acção (como), quer de uma reflexão técnica, quer de uma reflexão prática.

Face a este tempo de mudanças o professor tem de ser um aprendiz permanente. Não basta a motivação e inspiração, há outras competências que se esperam que ele tenha e que podem ser melhoradas pela formação permanente.

Neste sentido, a formação de professores teria toda a vantagem em ser perspectivada em função de uma educação permanente, numa articulação entre formação inicial e contínua. Há que repensar a organização curricular, na formação inicial, ainda maioritariamente categorial. As categorias ou “rótulos” foram postos em causa e são irrelevantes e inadequados para desenvolver um projecto de intervenção.

Uma visão não categorial reforça as semelhanças, em lugar de realçar as diferenças, o que é bastante importante na formação dos professores, facilitadores de uma inclusão escolar.

Tanto a formação inicial, como a formação contínua têm de ser repensadas, de forma a ajudar os professores a adoptarem formas de trabalho que tenham em conta todos os alunos, incluindo os que têm dificuldades. É necessário uma visão de características mais alargadas e que tome em consideração factores contextuais mais alargados, incluindo dimensões comunitárias e organizacionais.

Alarcão (1996), ao citar Schön (1987), defende "que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações de práticas reais", que passa por uma educação para a reflexão. Efectivamente, o papel do professor é, sobretudo, o de promover a aprendizagem, ajudando todos os seus alunos nesse sentido.

Nesta perspectiva, a reflexão constitui uma condição necessária para a formação profissional, devendo ser complementada e confrontada com pontos de vista alternativos, permitindo a promoção do trabalho colaborativo, contando com experiências diversas e diferentes formas de trabalhar.

Este modelo de formação de professores tem como objectivos fundamentais "ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência" (AINSCOW, 1997, p.70) e fazer com que o educador e o professor mudem a sua prática, quer se trate de uma mudança imposta ou construída por eles próprios.

Ainscow, refere ainda a importância de duas estratégias na valorização profissional dos professores:

- Oportunidade de considerarem novas possibilidades;
- Apoio à experimentação reflexiva;

Defensor da implementação do trabalho em equipa, Ainscow (1997), refere que é na colaboração entre colegas da escola, que surge a “reflexão crítica” como meio de recriar as práticas da sala de aula. Considera, portanto, necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos (AINSCOW, 1997). Defende também que: “condições susceptíveis de ajudar o professor a aprender a ensinar/educar seriam: frequentes diálogos com os colegas; a participação em actividades de desenvolvimento de produtos educativos; ocasião de conceptualizar os processos de ensino-aprendizagem; uma escola que valoriza a colegialidade e o progresso individual” (*ibidem*, p.19)

Também os gestores escolares, directores de escola, professores-orientadores e supervisores têm um importante papel no desenvolvimento e apoio à formação e auto-formação de professores (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA; COSTA (1996); NÓVOA (1992); SCHÖN (1983); CADIMA *ET AL.* (1997); ALARCÃO, (1996)).

O trabalho em equipa e de parceria conduz ao que Aoki (1984) chamou “uma aventura crítica”, em que uma comunidade de professores partilha os seus saberes, reflecte sobre a sua acção pedagógica, se interroga sobre o que fazem e porque o fazem, encontrando métodos de ensino e materiais adequados.

A formação deverá organizar-se, não de uma forma exterior às realidades escolares, mas sim, através de um diálogo entre as vivências e experiências educativas, bem como dos contributos teóricos e estratégicos. A formação contínua deve visar uma aprendizagem do professor/educador que integre uma mudança nas suas práticas educativas. Essa mudança passa pela reflexão na acção, a partir da acção e depois da

acção.

Pretende-se, assim, uma conceptualização sobre as práticas e uma intervenção educativa inovadora “de modo a criar um ambiente determinado pela acção e reflexão” (AINSCOW, 1997, p.20). A parceria com os colegas, aliada a esta forma de reflexão crítica, é fundamental na área das necessidades educativas especiais.

Ora a Escola Inclusiva exige mudanças a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito à actuação dos professores da turma e ao professor de educação especial. As funções de cada um deles são diferentes mas, simultaneamente, iguais se tivermos em conta que visam um objectivo comum: o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Já em 1978, o relatório Warnock referia a importância da formação e desenvolvimento dos professores envolvidos na educação especial, e reconhecia a necessidade dos docentes das classes regulares terem acesso a uma formação complementar, que lhes permitisse proporcionar uma educação apropriada aos alunos que manifestam necessidades educativas especiais (PELICA E RODRIGUES, 1998).

A escola regular é concebida "como o lugar adequado para a criança ser educada" Pelica e Rodrigues (1996); Porter (1997) considera o professor do ensino regular como o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais. Segundo este autor "o professor do regular deve acreditar que os alunos com necessidades especiais pertencem à educação regular e ter confiança que serão capazes de aprender nesta situação". O mesmo autor realça ainda a necessidade de envolvimento, formação e responsabilização por parte do professor da turma, no que respeita ao progresso de todos os alunos da sua classe e salienta ainda a importância da influência que as suas atitudes e expectativas têm no auto-conceito e no sucesso dos alunos.

O reconhecimento de cada aluno como indivíduo, como pessoa proporciona ao professor um trabalho diversificado, com recurso a práticas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, de modo a proporcionar-lhes o acesso ao currículo comum.

O envolvimento dos alunos enquanto turma, "consiste na capacidade dos professores organizarem as suas aulas" (AINSCOW, 1997, p. 25). Este autor enumera três factores-chave a ter em conta, que referimos de seguida:

Planificação – Os professores devem planificar actividades que sejam abrangentes para a turma.

Os alunos como recurso - Os professores devem valorizar o potencial de cada aluno e ao receber na sua sala um aluno com NEE, o professor deve considerá-lo uma mais valia e, com base nas informações recebidas, introduzir melhoramentos que poderão beneficiar todos os alunos.

Costa (1999, p. 12) é de opinião que a inclusão passa "por turmas regulares e professores regulares, preparados para lidar com as diferenças!".

Neste contexto, "responder positivamente aos alunos com necessidades especiais é uma maneira de desenvolver escolas para todos" (UNESCO, 1996).

A UNESCO, através do Conjunto de Materiais para a Formação de Professores incentiva o professor a favorecer, valorizar e fomentar, na sua sala de aula, a aprendizagem e ajuda entre os alunos, o trabalho de grupo como aprendizagem cooperativa, a colaboração com outros professores e a partilha da aula, de modo a proporcionar "maior flexibilidade no atendimento a dar a cada um dos alunos". Este documento considera ainda que "os bons professores reconhecem a importância de uma rede de apoio" e que "os professores que têm confiança em si próprios estão bem

colocados para responder às dificuldades sentidas pelos seus alunos" (*Ibidem*, p. 11).

A redefinição de necessidades especiais em termos de currículo implica que os professores utilizem práticas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, uma vez que "Diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma sala de aula, oportuna e adequadamente, é elemento essencial para atingir o sucesso na aprendizagem" (SANCHES, 1996, p. 41).

Naturalmente que, para atender a todas estas necessidades são necessárias mudanças. Toda esta dinâmica implica "que os professores actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem, e que adquiram novas competências" Na opinião deste autor "a colaboração deve substituir a competição e o isolamento", contribuindo, assim, para um bom ambiente educativo, em que todos possam participar na resolução de problemas (PORTER, 1997).

As funções do professor de educação especial, como hoje as conhecemos, surgem com a inclusão dos alunos com NEE na escola regular. Na verdade, os professores de educação especial foram, ao longo dos tempos, os responsáveis por ensinar os alunos com NEE nos mais variados ambientes escolares: escolas especiais, turmas especiais salas de apoio, salas de aula.

Com a inclusão dos alunos com NEE na escola regular, as funções do professor de educação especial, então de Apoio Educativo, modificam-se e, em lugar do apoio directo ao aluno, surge o apoio ao professor da turma (responsável pelo aluno), de acordo com Porter e Kelly (1998).

Na opinião destes autores o apoio pode surgir de diferentes formas:

- Trabalho directo com o professor da turma;
- Apoio indirecto ao professor da turma.

Em relação ao primeiro ponto, o papel mais importante do professor de apoio, ao apoiar a inclusão, é o aconselhamento. Assim, uma parte significativa do tempo deverá ser dedicada a trabalhar de maneira consultiva com o professor da turma, de onde poderão resultar actividades que ajudem a responder, com êxito, às necessidades educativas dos alunos. Juntos, os professores cooperarão na elaboração de programas, de materiais e metodologias.

Relativamente ao segundo ponto, o professor de apoio deve trabalhar com os pais, com outro pessoal da escola e da comunidade, para assegurar que todas as partes interessadas trabalhem em conjunto, de forma eficaz, sobretudo para que haja *continuidade* pedagógica para os alunos, a partir dos vários elementos responsáveis pelo processo educativo.

O professor de apoio poderá prestar também, como já referimos, apoio a outros professores da escola, bem como aos órgãos de administração, informando-os de programas de apoio, respectivas metodologias, estratégias, recursos e materiais, incentivando o desenvolvimento profissional.

Aqueles autores evidenciam outras formas de trabalhar, tais como:

- Ajudar a desenvolver estratégias e encontrar materiais para apoiar a aprendizagem do aluno;
- Ajudar o professor de turma a resolver problemas relacionados com outros alunos da turma;
- Co-ensino – o professor de apoio trabalha na aula com o professor da turma.

Como se pode verificar, a reflexão destes autores sobre estas questões apontam para conclusões semelhantes: Porter, Soares, Sanches, Cadima, Rodrigues, Ainscow,

Bénard da Costa, entre outros, pelo que tentaremos reforçar aqui, as que consideramos mais significativas.

Ainscow (1998, p.52) enfatiza o trabalho em equipa, a cooperação e o envolvimento activo de todos para, juntos, encontrarem formas alternativas de trabalhar. Realça o papel da “planificação cooperativa” e todo o processo de elaboração, como meio de suscitar a “criação de objectivos comuns, a resolução de conflitos e uma base de acção para cada um”. Considera um factor importante a contribuir para a mudança: a existência de “tempo para que os professores possam encontrar-se e entreajudar-se, em equipas e em partenariados, de modo a que possam explorar e desenvolver aspectos da sua prática”.

O mesmo autor alerta para a responsabilidade de a escola garantir maior apoio aos professores, no que respeita aos alunos que sentem dificuldades na aprendizagem. Defensor de uma reforma mais abrangente “os papéis dos especialistas” são, em sua opinião, reconceptualizados em três opções:

“Permanência de Papéis” – Respondemos aos alunos que têm dificuldades de acordo com o *status quo*, de modo não intencional.

“Papéis em mudança” – Respondemos aos alunos que sentem dificuldades, com a preocupação de adaptarmos as condições existentes.

“Papéis em desenvolvimento” – Respondemos aos alunos que se debatem com dificuldades, com a implementação de novas condições que possam abranger e facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

É nesta última opção que centra a tarefa dos que estão ligados às necessidades educativas especiais, como responsáveis por “negociar com os colegas a introdução deste novo papel “em desenvolvimento”, fazendo sempre referência à formação como

uma exigência para uma mudança efectiva.

Porter (1997) refere-se aos professores de apoio como “professores de métodos e recursos” dizendo que “devem ter uma visão global positiva e optimista”, capaz de “orientar o pessoal da escola e desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiência”.

Aponta, como uma exigência, o trabalho em equipa do professor de apoio com o professor da turma e a colaboração, para substituir a competição e o isolamento, aumentando a confiança.

A função de apoio educativo, realçada por Soares (1999), consiste em proporcionar o aconselhamento a professores. Numa outra perspectiva, Sanches (1996, p.14), defende que o professor de apoio deve ter "um papel essencialmente pedagógico" considerando-o o "motor de arranque" para a mudança de atitude face à inclusão dos alunos. Nesta perspectiva, é "incentivando e apoiando o professor para diferenciar as aprendizagens dentro da sala de aula, experimentando, errando e reformulando com ele" que se revela o verdadeiro trabalho de equipa.

Cadima (1998) refere-se ao apoio educativo como *uma função de todos os docentes*. No entanto, o docente, que nas escolas assuma as funções de apoio educativo, deve centrar a sua intervenção no contexto educativo, traduzindo-se num trabalho articulado com os órgãos de gestão e de coordenação das escolas, bem como com todos os docentes, auxiliares de acção educativa, famílias e alunos.

Rodrigues (1998) considera "o professor consultor, o coordenador de um conjunto de iniciativas, o facilitador do diálogo e o recurso fundamental do processo integrativo". Segundo este autor, o professor que desempenha estas funções "deverá possuir um conjunto de conhecimentos, competências que definirão o seu perfil".

Bénard da Costa (1985), figura proeminente no panorama da Educação Especial em Portugal, com uma certa ironia, refere-se, já naquela data, ao que não devia ser o professor de apoio “...eram aqueles que chegavam à escola, apoiavam a criança, voltavam à sua base, à sua sede, trabalhavam aí com a criança, entregavam material, recolhiam material. Quando muito, havia tempo para falar com os professores. (..) As equipas deslocavam-se de forma itinerante (..) e só trabalhavam com aquela criança que tinha o seu atestado médico bem claro, que era deficiente, e isso justificava a ida lá do professor”.

Porter (1997) baseado na sua experiência e no modelo do Canadá, (onde os professores de apoio e das classes especiais foram reclassificados como "professores de métodos e recursos") também os define como um consultor de apoio ao professor da classe regular."As funções dos professores de métodos e recursos compreendem: planeamento e desenvolvimento programáticos; implementação do programa; serviços de avaliação e de orientação; acções de supervisão; comunicação e coordenação; ensino directo".

Este autor aponta como estratégia a formação de equipas de resolução de problemas formadas entre colegas, para constituir um modelo de apoio, baseado nas capacidades dos próprios professores". Considera estas equipas uma ajuda eficiente e eficaz para as escolas, porque permite ao professor sinalizar um problema ao grupo a que este sugere um conjunto de soluções possíveis podendo, então, o professor escolher a solução que considere mais conveniente. Como ele refere: "As equipas de resolução de problemas, constituídas por pares, são um instrumento valioso que contribui para reforçar a resolução de problemas centrados na escola e permite ao professor o acesso a um acompanhamento directo, prático e positivo".

A Escola Inclusiva pressupõe um atendimento a uma população cada vez mais diversa e heterogénea, onde todos devem obter uma resposta qualificada para as suas necessidades educativas. Deste modo, as escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adaptações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, necessárias para responder adequadamente às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com vista a otimizar a sua participação nas actividades.

As tendências actuais, em matéria de princípios e práticas educativas, vão no sentido da promoção de uma escola para todos, perspectivando-se a escola como uma estrutura educativa de suporte social, capaz de responder à diversidade de todos os seus alunos.

A resposta à diversidade implica que a escola promova uma educação que tenha em conta as necessidades individuais de todos os seus alunos e pressupõe uma nova filosofia organizacional, assente nos princípios da inclusão e da diversidade.

Numa escola inclusiva, parte-se do princípio de que a diversidade é um aspecto enriquecedor de um grupo e de que as respostas diferenciadas exigidas por alguns alunos podem beneficiar todos os outros.

Nesta perspectiva escola inclusiva não pode, pois, orientar-se pelo paradigma da uniformidade curricular, o que exige alterações profundas ao nível da organização e gestão curricular e da formação de professores.

A elaboração de projectos curriculares, de Escola (PCE) e de Turma (PCT), que adequem o currículo nacional à diversidade de contextos de cada comunidade escolar, significa que cada turma e cada aluno representam dentro de uma mesma comunidade, um factor facilitador da existência de respostas educativas adequadas às diferentes necessidades dos alunos.

Compete, pois, à escola (re) construir o currículo proposto a nível nacional, tomando decisões que tenham como referência as características e necessidades educativas de todos os seus alunos (com e sem necessidades educativas especiais) e os recursos de que dispõe. Ou seja, cada escola deve proceder a uma adaptação curricular de primeiro nível, consubstanciada na sua realidade particular.

Um segundo nível de concretização das adaptações curriculares, ocorre ao nível da turma. Tendo como referência as prioridades definidas pelo projecto curricular de escola e o perfil dos alunos da turma, o(s) professor(es) toma(m) decisões corporizadas no projecto curricular de turma.

O terceiro nível de concretização das adaptações curriculares, considera cada aluno individualmente, em termos de necessidades educativas.

Em todo este processo, o professor desempenha um papel fundamental: (re)construir o currículo, de forma a promover o sucesso educativo de todos os seus alunos.

Porém, muitos professores manifestam alguma apreensão e ansiedade face à presença de alunos com necessidades educativas especiais nas suas escolas, por considerarem que não possuem conhecimentos (científicos e metodológicos), ou que não dispõem de recursos e/ou de serviços de acompanhamento e apoio, que permitam que o processo de ensino/aprendizagem desses alunos decorra com sucesso.

Reconhecemos a pertinência destas observações, porque estamos conscientes de que, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua, a maioria dos professores não foi preparada para as implicações da diversidade ao nível da organização do trabalho de ensinar e aprender.

Neste sentido, consideramos oportuno que no âmbito de uma formação contínua

e especializada em educação especial, se crie um espaço de análise, investigação e debate sobre problemas concretos, inerentes à problemática da adaptação do currículo nacional a diferentes níveis, sobretudo ao das adaptações curriculares a desenvolver com alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de repensar a escola, enquanto instituição que toma a diversidade como o seu paradigma organizador.

Os objectivos desta formação deveriam ter em conta os seguintes princípios:

- Proporcionar informação teórica pertinente e actualizada sobre a temática das adaptações curriculares.
- Reflectir sobre a complexidade da adaptação do currículo à diversidade de contextos e de alunos.
- Desenvolver competências no âmbito da adaptação do currículo enunciado, como resposta a problemas concretos, decorrentes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.
- Proporcionar o desenvolvimento de uma atitude profissional interveniente, reflexiva e geradora de processos auto-formativos no âmbito da temática das adaptações curriculares.

Os Conteúdos Programáticos desta formação deveriam incluir os seguintes temas:

1- Inclusão e diversidade: Da exclusão à inclusão – marco conceptual e legislativo; Escola inclusiva e diversidade educacional; Resposta à diversidade nos projectos curriculares de escola e de turma.

2 - Alunos com NEEs: Conceito de necessidades educativas especiais; Tipos e prevalência das necessidades educativas especiais; Processo de sinalização e avaliação de um aluno com necessidades educativas especiais;

3 - A (re)construção do currículo: Correlação dos conceitos de currículo e adaptação curricular; Níveis de concretização das adaptações curriculares; Âmbito e tipos de adaptações curriculares;

4- Adaptações curriculares na educação de alunos com outras NEEs: Operacionalização das adaptações curriculares; Apresentação de casos práticos de alunos com NEE para debate conjunto sobre possíveis formas de avaliação e intervenção.

O que são então Adaptações Curriculares?

Arranda Redruello (2002) define adaptações curriculares como sendo: “Um conjunto de modificações ao currículo comum que se efectuam para dar uma resposta adequada aos alunos com Necessidades Educativas Diversificadas, sendo algumas delas consideradas especiais.”

Na perspectiva de Costa (2000), as Adaptações Curriculares referem-se às aprendizagens ou competências, atitudes, materiais pedagógicos, ambientes e actividades que são associadas de forma inequívoca e culturalmente adoptadas e respeitadas para uma determinada faixa etária.

Para Correia (1997, p.27): “o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais no ambiente da escola regular [na medida em que o sucesso] só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas”. É a escola que deve, a partir da legislação vigente, nomeadamente o Decreto-Lei 319/91, promover as ACs mais importantes para cada aluno com NEE, tendo em conta que estas não podem pôr em risco o cumprimento do currículo e bem assim o processo educativo de todos os alunos .

O Projecto Curricular de Turma (PCT), por exemplo, pode ser, nesta perspectiva,

um instrumento de trabalho do professor, apesar das controvérsias que tem suscitado, que o pode ajudar a reflectir os seus conhecimentos e as suas práticas, o que se torna fundamental na intervenção educativa.

Todas as crianças com NEE “têm direito à educação pública e gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas e deve ter lugar no meio menos restritivo possível” (NIELSEN, 1999, p.44). Ora as orientações do PCT (Projecto Curricular de Turma) devem promover a inclusão e o sucesso educativo dos alunos, bem como o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

“São inúmeras as instituições governamentais que manifestam preocupação com as crianças portadoras de NEE, independentemente do maior ou menor grau de severidade que estas apresentam. Desta forma, desde crianças com graves deficiências até às crianças com dificuldades de aprendizagem, todas são actualmente incluídas no ensino regular, cabendo ao professor de cada turma responder a essas mesmas crianças e às suas necessidades específicas”, sendo que “das orientações gerais do PCT que o professor promove a inclusão, faz a flexibilização do currículo, promove a diferenciação, respeita a individualidade e identidade de cada elemento da turma. São estes os elementos básicos sobre os quais se deve alicerçar o PCT e dos quais decorre a inclusão e a promoção do sucesso educativo dos alunos e o sucesso e desenvolvimento profissional do professor”. (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2006, p.23)

É através do PCT que o professor põe em execução as Adaptações Curriculares, que têm por base o currículo nacional e o da escola, tendo em conta a especificidade da personalidade de cada aluno, incluindo aqueles que têm NEE.

Claro que neste caso a actividade do professor se torna mais complexa por

variadíssimos factores, mas especialmente por falta de formação adequada , isto é ausência de conhecimentos específicos, que lhes permitam realizar o seu trabalho com eficácia e satisfação pessoal. Apesar disso L.M. Correia (1997, p.43) refere que “é possível realizar com êxito a integração de crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares, introduzindo adaptações curriculares ao alcance de qualquer professor”.

As reflexões acima referenciadas permitem-nos concluir que este novo paradigma da educação só terá realização prática, se efectivamente houver uma mudança de mentalidades concretizadas numa mudança de atitudes e práticas, quer por parte dos formadores de professores, quer dos gestores de Escola, quer dos próprios professores, mas sobretudo da sociedade e dos Governos.

Actualmente tornou-se um desafio determinar com exactidão quais os alunos com NEE e, conseqüentemente, quais os alunos a serem intervencionados pela Educação Especial, nomeadamente alunos com NEE de carácter permanente. Neste contexto, surgiu a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), preconizada pela OMS (2001 e actualizada em 2003), que constitui uma ferramenta pedagógica no processo de elegibilidade, avaliação e intervenção de alunos com NEE.

Observa-se uma mudança de paradigma, onde se pretende não só classificar os níveis de funcionalidade do indivíduo, como também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa mesma funcionalidade. Esta mudança prevê um trabalho em equipa pluridisciplinar, que recolhe informação diferenciada, faz a sua análise conjunta, para conscientemente tomar decisões relativas a medidas educativas adequadas a cada situação concreta. Assim, na formação de professores deve

incluir-se a proposta desta modalidade de intervenção para suscitar a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, sublinhando-se a importância da construção de uma escola inclusiva, dando-se especial relevo ao diagnóstico, caracterização e processo de intervenção de alunos com NEE.

Em Portugal a aplicação do CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-1980), tem vindo a intensificar-se, pois trata-se de um instrumento, cujo objectivo primordial é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para uma descrição, o mais objectiva possível dos estados de saúde.

Esta Classificação Internacional foi desenvolvida pela OMS para descrever a saúde e componentes de bem-estar relacionados com a saúde de um indivíduo, como o trabalho e a educação. Contudo para adaptar o instrumento à educação, têm sido realizadas investigações entre 2001 e 2007, na perspectiva da construção de uma versão da CIF para crianças e jovens com NEE.

Este é um instrumento flexível para permitir a articulação entre os diferentes sistemas da comunidade escolar e potenciar as funcionalidades dos alunos com NEE, a fim de maximizar os níveis de actividade e de participação e reforçar um modelo de Escola Inclusiva, atribuindo a certificação de competências a crianças e jovens com NEE, para a sua posterior integração no mundo do trabalho, devendo a escola acautelar que o PEI (Plano Educativo Individual) tenha uma componente profissional – PIT (Plano Individual de Transição), e forçando a necessidade de incrementar o nível de actividade e participação, apesar das limitações do aluno com NEE.

Este instrumento preconiza a definição do sujeito: aquilo que faz, as suas potencialidades, tendo conhecimento das suas limitações e condições ambientais

(favoráveis ou não).

Pretende-se assim que a CIF no domínio da educação, seja um referencial comum a todos os técnicos, em que é fundamental uma correcta identificação das necessidades para uma adequada planificação da intervenção com “...alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (*ibidem*, p.7)

Esta Intervenção Educativa pressupõe: análise conjunta da informação; uma equipa pluridisciplinar, a participação da Família, uma recolha de informação diferenciada, uma tomada de decisão e medidas educativas especiais a adoptar, em função da tipificação das NEE.

A aplicação da CIF em Portugal não tem sido pacífica, dada a grande complexidade da sua implementação, que exige um trabalho permanente e rigoroso, quer ao nível da observação e registro da observação (pré-requisito indispensável de uma boa intervenção), quer ao da própria intervenção educativa. Pensamos, contudo que vale a pena caminhar por esta *Via*, pois que todos os alunos têm direito a uma educação de excelência.

Embora educar seja também uma arte, no mundo de hoje, a arte já não basta para educar e promover o desenvolvimento do aluno. Há que adquirir competências que, alicerçadas no saber científico e aliadas à arte, levarão o professor/educador a um desempenho mais eficiente e gerador do sucesso educativo. E a competência exige um conhecimento abrangente do aluno, das suas capacidades em cada estágio, dos seus

interesses, necessidades e potencialidades.

Por sua vez o conhecimento implica que o educador seja ávido de saber, que esteja aberto à inovação e à mudança. Apostar na sua formação será, certamente, a melhor forma de transformar a escola num lugar, onde aprender seja, efectivamente, um prazer e o sucesso esteja ao alcance de todos, e sobretudo seja um espaço de desenvolvimento da pessoa do aluno e do professor/educador.

CURRICULUM ADAPTATIONS FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS (SEN): TRAINING IN HIGHER EDUCATION

Abstract

The inclusive school requires a service provided to a population increasingly diverse and heterogeneous, by which everyone must get a qualified response to their educational needs through curriculum adaptations to the formal curriculum. Thus, schools should include the required curricular adaptations in their educational projects regarding the teaching and learning process, to respond appropriately to children and youngsters with Special Educational Needs (SEN), so as to optimize their participation in activities. Today it has become a challenge to determine exactly which students have special needs and, therefore, who should benefit from Special Education intervention, especially those with permanent need of attention. In this context, the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), as recommended by WHO (2001 and updated in 2003), is a pedagogical tool in the process of eligibility, assessment and intervention for students with SEN. There is a paradigm shift, which intends not only to classify the level of functionality of the individual, but also the

environmental factors that can act as barriers or facilitators of this functionality. In this perspective, teacher education is considered an important factor for success. Thus the continuous training must advocate and enable a change in the teachers' education practices, that is, a change in the educational practice and intervention.

Key words: Teacher education; higher education; special education.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor Reflexivo. In: Alarcão, I. (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora, 1996.

AINSCOW, M. Necessidades Especiais na sala de Aula – *Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE, Ed. Unesco, 1998.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO *O Projecto Curricular de Turma como Instrumento de Veiculação das Adaptações Curriculares*. Educação Diferente, 2006. Disponível em: <http://edif.blogs.sapo.pt/13588.html>

BÉNARD DA COSTA, M. *Escola Inclusiva: do Conceito à Prática*. Lisboa, IIE, 1996.

CADIMA, A. (1998). Apoios Educativos numa escola inclusiva. In *Apois Educativos n.º 1* (ps.6-7). M.E. Departamento de Educação Básica.

HEGARTY, S. (2001) *O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios*.

CRÓ, M.L.; ANDREUCCI, L.; PEREIRA, A.; ROCHA, A.; FERREIRA, C.;

LOUREIRO, L.; OLIVEIRA, P. & PEREIRA, T. Promoção da Resiliência em crianças:

Programa Strong Start . *Actas do I Congresso Nacional de Promoção para a Saúde*.

Évora, 2009.

CRÓ, M.L. Innovation as a form of Intervention in Education

ICERI2008 International Conference of Education, Research and Innovation. Madrid, Ed. IATED, 2008.

_____. O Modelo ADP na Formação de Professores. *Simpósio Internacional, Activação do Desenvolvimento Psicológico, Departamento de Ciências da Educação*, Universidade de Aveiro, 2006.

_____. Sucesso dos Alunos versus Formação de Professores. *In Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 39, II Secção: Artigos de Homenagem, p. 313-337, 2005.

_____. A Formação de Professores para a Educação Especial. Promoção do Desenvolvimento. *O Docente*. Braga, ed. especial, p.38-43, 2000.

_____. *A Formação Inicial e Contínua de Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora, 1998.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1997.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: MEDEB, 2001.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Reorganização Curricular do Ensino Básico – avaliação das aprendizagens*. Lisboa: MEDES, 2002.

LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA, 2001.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *Avaliação das aprendizagens dos alunos novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA, 2002.

MANZANO, J.L. *Como Elaborar Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Ed. CEPE, 2ª ed., 2002.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Direcção Geral da Saúde. *CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, 2003.

PORTER, G. Organização das escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In: AINSCOW et al. *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE, 1997.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Educação Especial - *Manual de Apoio à Prática*, Lisboa, 2008.

RIEF, S.F.; HEIMBURGE, J.A. *Como ensinar todos os alunos da sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D. *Perspectiva sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 1997.

UNESCO, *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores*. Lisboa: IIE, 1997.