

*Secção III: A internet como recurso para projectos de EE*

## “Fácil de @prender!” Um projeto de acesso à inclusão

**José Correia Lopes**

Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra

jose.lopes@apc-coimbra.pt

### Resumo

Pretende-se apresentar o projeto “Fácil de @prender!”, concebido para ser desenvolvido na APCC, contextualizado teoricamente. Salientamos a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Conferência de Salamanca, a Convenção da Guatemala ou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como movimentos que consolidam a escola inclusiva. A prática inclusiva pressupõe investimento em mudanças fundamentais que conduzam à perceção na diferença de uma oportunidade de aprendizagem, o derrubar de barreiras de modo a garantir a participação de todos. É na relação com o currículo que assenta um dos pilares fundamentais para a prática da escola inclusiva. É também nos paradigmas de organização curricular que se filia a metodologia de projeto, garantindo a contextualização curricular como o meio mais adequado de praticar o currículo de acordo com as motivações, competências e necessidades dos alunos. Portanto, o projeto “Fácil de @prender!” surge fundamentado na necessidade de apoiar os alunos com paralisia cerebral e o seu principal objetivo é garantir, em suporte digital, o acesso a conteúdos adaptados e a ferramentas facilitadoras para informação e comunicação entre pares, é permitir o acesso à informação como um direito inalienável.

**Palavras-chave:** Escola Inclusiva; Necessidade Educativas Especiais; Contextualização Curricular; Projeto.

### Abstract

The aim of this text is to present the project "Fácil de @prender!", designed to be developed in APCC, contextualized in theory. We underline the World Declaration on Education for All, the Salamanca Conference, the Convention Guatemala or the Convention on the Rights of Persons with Disabilities as movements which consolidate the inclusive school. Inclusive practice requires investment in fundamental changes leading to perception of the difference of a learning opportunity, the breaking down the barriers to ensure the participation of all. It is in relation with the curriculum that is based one of the fundamental pillars for the practice of inclusive school. It is also in curricular organization paradigms that is affiliated the project methodology, ensuring the curriculum context as the best way to practice the curriculum according to the motivations, skills and needs of students. Therefore, the project "Fácil de @prender!" appears based on the need to support students with cerebral palsy and their main goal is to ensure, in digital format, access to adapted content and access to tools to facilitate information and communication between pairs, is to allow access to information that is an inalienable right.

**Keywords:** Inclusive School; Special Needs; Curriculum Contextualization; Project.

Na atualidade dificilmente encontraremos uma escola que não assuma a pretensão de ser uma “escola inclusiva”. Os termos “escola inclusiva” e “inclusão”, banalizaram-se de tal modo nas duas últimas décadas que os usamos sem sequer refletirmos sobre o seu real significado, não apenas de um ponto de vista conceitual, como, e fundamentalmente, de um ponto de vista prático, concretizado no quotidiano do processo de ensino e aprendizagem, no seio das escolas.

Sabemos que a estrutura escolar foi historicamente construída obedecendo a critérios racionalistas, com base em conceitos que se baseavam na “normalidade”, resultando na circunstância de que apenas os alunos aptos a superar os obstáculos de apreensão dos conteúdos tivessem acesso aos níveis mais elevados de ensino e é precisamente na alteração desse pressuposto que a educação inclusiva propõe pensar a diferença, assumindo-a como uma marca humana, presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula, nos diversos níveis e modalidades de ensino e realidades socioculturais.

Recordaríamos que o princípio da escola inclusiva consiste na realidade de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. De acordo com este princípio, cabe às escolas seguirem esta orientação inclusiva, lançando mão aos “meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p 5).

Define-se, pois, o primeiro pilar do processo inclusivo, ou seja, a premissa do benefício da aprendizagem em conjunto: todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem aprender inseridas nos ambientes regulares de aprendizagem, ou seja, nas escolas, beneficiando de vivências académicas e sociais ricas e diferenciadas, pois são partilhadas com os seus pares que apresentam realizações diversas.

Para isso há que contar com um segundo pilar do processo inclusivo que consiste no princípio orientador do enquadramento da ação definido em Salamanca, ou seja, assegurar que as escolas se ajustam a todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Para além de toda a adaptação que a escola deverá concretizar, seja ao nível dos recursos materiais/técnicos, seja ao nível da formação e qualificação dos recursos humanos, a escola inclusiva terá de ser capaz de responder à questão pedagógica, subjacente ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos que a frequentam. Para isso há que sublimar uma pedagogia diferenciada e centrada nos alunos, passível de os educar a todos com sucesso, olhando cada um como um ser diferente de todos os outros, com especificidades próprias. Considerando que esta pedagogia diferenciadora e centrada em cada aluno pode ser compreendida como sendo benéfica para os alunos e, conseqüentemente, para a sociedade em geral, dela resultará a diminuição substancial do insucesso, do abandono escolar, e da exclusão educativa (Madureira & Leite, 2003; Byrnes *et al.*, 2010).

É nesta particularidade da escola inclusiva que consiste o seu terceiro pilar, ou seja, trata-se de uma escola que vai ao encontro da necessidade de cada aluno em particular, diferenciando a sua ação para garantir o sucesso. A escola inclusiva é uma escola que oferece uma pedagogia de sucesso a todos os alunos.

Ora, é impossível pensar numa escola inclusiva sem corresponder às diversas necessidades educacionais e aos diferentes ritmos de aprendizagem. É fundamental uma reestruturação

socioeducativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias didáticas e pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, e acessibilidade, implicando mesmo o conceito que cada agente educativo tem sobre o próprio “aprender”(Verdugo, 2009; Banerji & Dailey, 1995).

Declaradamente, este novo olhar opõe uma pedagogia que durante décadas vigorou como inovadora e que se fundamentava na perspetiva centrada no aluno (integração) à perspetiva centrada no currículo (inclusão), entendendo-se este como algo bastante vasto e ao mesmo tempo preciso. A caminhada para a centração no currículo implica a ideia de progressão, fazendo compreender que a integração dá lugar à inclusão, não se opõe a ela, mas antes complementa-a.

Entendemos, pois, que o currículo e todo processo que envolve a sua implementação na escola é um dos fatores centrais na organização pedagógica da escola inclusiva que conduzirá ao sucesso académico, o tal terceiro pilar do próprio conceito de inclusão educativa.

A própria legislação portuguesa prevê medidas especiais voltadas para a resposta às necessidades individuais de cada aluno com necessidades educativas especiais, identificando-se, em particular, duas delas como alterações ao currículo nacional comum: a medida de “adequações curriculares” e a “medida de currículo específico individual”<sup>47</sup>.

Numa escola que se quer inclusiva, devem ser as características e necessidades dos alunos a estabelecer o currículo a considerar. O processo de inclusão pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino, que deverá adequar-se às diferentes necessidades de cada aluno, nomeadamente através da possibilidade da flexibilização curricular, concretizada na possibilidade de transformar o currículo nacional num instrumento possibilitador de aprendizagem e sucesso para todos e não o que ele significa ainda nos dias que vivemos: uma prescrição rígida e impeditiva de práticas abertas, dinâmicas e diferenciadas.

Havendo que centrar a ação na relação entre o aluno e o currículo, a opção que nos parece correta é precisamente o equilíbrio entre os dois pratos da balança. Esse equilíbrio só é decerto conseguido quando deixarmos de pensar que o problema está no “*handicap*” reconhecido no aluno, revisitando um modelo médico há muito ultrapassado ou, por outro lado, no peso do currículo, cedendo à tentação de o alterar de modo definitivo e, por isso, impeditivo do sucesso académico. Salientamos que quando falamos de sucesso escolar ou educativo, falamos fundamentalmente de sucesso académico, pois não podemos esquecer que é do ambiente escolar e dos objetivos fundamentais da escola que falamos. Assim, após o reconhecimento dos tipos de necessidades educacionais dos educandos, cada escola, através dos seus instrumentos de planeamento, organiza os tipos de apoio ou suportes que pode oferecer e organizar, como as adequações ou adaptações curriculares, para que eles tenham acesso ao currículo regular.

De acordo com Niza (1996), a escola inclusiva é a escola orientada para o currículo. A descentração do *focus* nas incapacidades ou dificuldades dos alunos, conduziu à ideia de inclusão. Ainscow, citado por Niza (1996, p. 147), coloca em causa a necessidade de um conceito de

---

<sup>47</sup> O Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro é o normativo que regulamenta as medidas especiais a aplicar como resposta a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Assim, no seu artigo 16.º define o que entende por adequação do processo de ensino e de aprendizagem. No ponto 2 do mesmo artigo, nas alíneas b) e e), respetivamente, identifica as medidas educativas de adequações curriculares individuais e de currículo específico individual, circunscrevendo a estas duas medidas as possibilidades de adequar o currículo comum aos alunos, individualmente.

necessidades educativas especiais uma vez que “a preocupação dominante em definir as necessidades educativas especiais e a elas responder só vem prejudicar as crianças em causa”.

A noção de currículo é algo complexo e de difícil consenso. Dispensando-nos de a debater em profundidade, consideramos que as distintas conceções de currículo podem ser agrupadas em: currículo como *conteúdo*; currículo como *planificação*; currículo como *realidade interativa* (Angulo, 1994).

Queremos partir de uma definição ao mesmo tempo neutra e abrangente, proporcionando-nos um quadro de referência que possibilita o planeamento conjunto de todas as atividades escolares. Por isso, usaremos uma definição de Kerr (1968, p.16) - currículo é “toda a aprendizagem planeada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola” - dispensando-nos, até pela necessária brevidade na abordagem desta temática, de aprofundar todas as vertentes que podem ser entendidas como parte integrante do conceito de currículo.

No entanto, interessa-nos, no contexto sobre o qual escrevemos, abordar algumas especificidades, nomeadamente no que respeita aos modelos de implementação curricular, bem como aos modelos de planificação e ainda às possibilidades de adequação e flexibilização que esses modelos podem permitir na prática pedagógica.

Na base dos modelos de implementação curricular encontram-se os paradigmas desenvolvidos pela psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, que agruparíamos em três fundamentais: comportamentalista, cognitivista e ecológico-contextual. A sua influência na prática de metodologias em termos pedagógicos acompanhou o seu apogeu e influência em todas as áreas do desenvolvimento individual e social humano.

Thorndike, Pavlov e Watson são referenciados como os principais responsáveis pelo desenvolvimento do paradigma comportamentalista, surgido no início do século XX. Apresentando como metáfora básica a máquina, o seu modelo de ensino baseia-se na dualidade estímulo-resposta, interessando-se pelo produto e desprezando o processo. Este paradigma cria, portanto, um modelo de currículo que obteve grande expansão e ainda hoje mantém influência nas nossas escolas. Trata-se de um modelo de currículo fechado, rigidamente estruturado e igual para todos, uma vez que se parte do princípio que se existem comportamentos diferentes, eles devem ser modificados de forma a que todos aprendam o mesmo da mesma forma (Perez & Lopez, 1992).

No seio desta perspetiva curricular, e como atrás tivemos oportunidade de referir, o nome de referência é Tayler, que define o currículo como um conjunto rígido de objetivos, constituindo-se estes como critérios para a organização do currículo e resultando de juízos de valor que se destinam, em última análise, à alteração de comportamentos. É o próprio Tayler (1976, p. 5) quem afirma: “A educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas (...) [e] deste ponto de vista, torna-se claro que os objetivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição se esforça por suscitar nos seus alunos”. Relega-se, assim, o papel do aluno para um ser passivo, visto quase como um objeto, enquanto o papel do professor é o de alguém que é dotado de toda a competência pedagógica. Da sua competência depende a competência dos alunos.

O paradigma cognitivista de aprendizagem parece ter surgido em oposição ao anterior e baseia-se na teoria do processamento de informação, defendendo que a mente é quem dirige a pessoa e não os estímulos exteriores. O modelo de aprendizagem que defende centra-se nos processos e no aprendente que é capaz de fornecer sentido ao que aprende através do processamento da

informação. No seio deste paradigma surgem diversos nomes, defendendo outras tantas teorias que têm contribuído de forma decisiva para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Falamos, por exemplo de Ausubel: aprendizagem significativa (Ausubel, 1968; Moreira 1999, 1983; Novak & Gowin, 1999); Brunner: aprendizagem por descoberta (Brunner, 1976, 1978); Piaget (construtivismo) (Morgado 2010) ou Feuerstein: aprendizagem mediatizada (Feuerstein, 1996; Gomes, 2002; Souza, 2004).

A perspetiva cognitivista gerou um novo modelo de currículo, dito aberto e flexível, dependendo do que se entende agora como o modelo de professor. Segundo Sacristán (1987), este modelo curricular, que tem o nome de Stenhouse como expoente máximo, supõe relacionar três elementos básicos: a natureza do conhecimento, o processo de aprendizagem e o processo de ensino. Ao professor, que se transforma agora num ser “reflexivo e crítico”, pede-se que baseie a sua prática na dialética investigação-ação e disso depende a adequação curricular. “O currículo é o meio pelo qual o professor pode aprender a sua arte. É o meio através do qual pode adquirir conhecimento”<sup>48</sup> (Sacristán, 1987: 17). Este modelo de currículo é, aliás, e nas palavras do autor, mais rico que o de objetivos, mas, dependendo das qualidades do professor, centra neste a sua maior força e a sua maior fraqueza.

O paradigma ecológico-contextual caracteriza-se por centrar o ensino aprendizagem na vida e no contexto, baseando-se no paradigma etnográfico de investigação. O professor surge como um gestor da aula, potenciando as interações, criando expectativas, gerando um clima de interesse. O modelo contextual, à semelhança, do modelo cognitivo, exige um tipo de currículo que seja flexível e aberto.

Para Perez e Lopez (1992), os paradigmas cognitivo e contextual complementam-se, criando, de facto, uma nova visão de currículo. A ideia é expressa claramente pelos autores através de uma citação de Vygotsky, afirmando que o potencial de aprendizagem, considerada a dimensão cognitiva, se desenvolve através da socialização contextualizada.

Concordando no essencial com as posições teóricas referidas, acrescentaríamos que um modelo de implementação curricular que se filie na herança dos paradigmas cognitivista e ecológico-contextual, poderá criar um suporte teórico consistente a modelos de planificação da aprendizagem que consubstanciem a abordagem inclusiva do currículo.

Se refletirmos sobre a ideia de que o processo do ensino aprendizagem se desenvolve centrado na interação entre o aluno e o professor e lhe acrescentarmos a contextualização do próprio processo, resultará uma perspetiva mais abrangente e reconhecadora do “*background*” que cada um dos atores transporta consigo nessa própria interação. Trata-se pois da perspetiva ecológica que falta ao princípio cognitivista dos processos individuais.

Também no que ao próprio processo cognitivo da aprendizagem diz respeito, julgamos que uma estruturação significativa do “*input*”, resultante da experiência acumulada, conduzirá a um processo de significação de conceitos admitindo a sua estruturação em esquemas metacognitivos, tal como eles nos são explanados pelos cognitivistas. Os conceitos que o aluno possui, construídos através de experiências e mecanismos cognitivos, ganham sentido prático numa ação contextualizada.

---

<sup>48</sup> “el curriculum es el medio por el que el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del que puede adquirir conocimiento” – no original.

Estamos crentes que se torna claro que a flexibilização curricular se consegue filiada numa perspetiva que concilie as características dos dois paradigmas. E, obviamente, será nesse pressuposto que avançaremos com a perspetiva de que tal complementaridade conduz ao tipo de currículo que já Stenhouse (1975) defendia e que se entendia como um projeto a experimentar na prática e particularizado segundo os contextos educativos, ultrapassando a rigidez do currículo prescrito e desenvolvendo uma mais ampla e rica visão, não imposta por posições dogmáticas, mas resultante de um processo experimental que inclui todos os atores em presença.

Este modelo de planeamento do currículo, vulgarmente referido como filiado nos chamados modelos abertos de programação curricular, implica uma estratégia que, para Perrenoud (2000), passa por um empenhamento coletivo do grupo, orientando-se para uma produção concreta, conduzindo um conjunto de tarefas, suscitando aprendizagens de saberes e procedimentos e que favorece aprendizagens identificáveis nas diversas disciplinas: é o planeamento da educação através da metodologia de projeto.

Neste contexto, Dewey (1992) identificava já três fatores fundamentais na implementação de um projeto: observação; conhecimento; avaliação. Por seu lado, Legrand (1982) estabeleceu grandes regras para a metodologia de projeto. Em primeiro lugar o projeto tem a sua origem na caracterização do aluno, de forma a poder garantir o seu empenho pessoal e afetivo, uma vez que terá que o conduzir à sua própria autonomia e socialização. O projeto é também uma assunção do grupo, como um todo, ele exige um planeamento rigoroso que implica a antecipação coletiva de cada uma das suas fases, para além da enunciação de objetivos em função dos resultados que o grupo espera. A sua implementação é sempre flexível, não obrigando a temáticas rígidas e, neste processo, é fundamental que o professor apenas se assuma o seu orientador e coordenador.

Assim, podemos descortinar todas as vantagens importantes nesta metodologia, em oposição a metodologias tradicionais, decorrentes do desdobramento sucessivo de objetivos, numa engenharia que se filia em modelos rígidos de organização curricular. Podemos antes compreender que o processo de ensino-aprendizagem, postulado pelos novos paradigmas da educação, se constrói e se materializa no seio da metodologia de projeto.

Recordamos Dewey (1992, p. 15), afirmando: “identificamos a liberdade com o poder de conceber projetos”. O currículo como projeto caracteriza-se pela liberdade que a sua flexibilidade lhe deixa e por resultar da vontade de quem o desenvolve, inserido em contextos particulares, possuidores de experiências únicas. A liberdade refere-se à característica não prescritiva do currículo e à possibilidade de tomar decisões que só podem acontecer a partir da racionalização e previsão das consequências.

E será precisamente no âmbito e utilizando esta ferramenta de planificação que o professor pode implementar a verdadeira diferenciação. Retomamos a ideia de diferenciação uma vez que ela está intimamente ligada à adequação curricular. Aliás, Niza (1996, p. 27), citando Visser, considera que a diferenciação não é mais do que “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo uma criança em situação de grupo e através de uma seleção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem”.

Morgado (2003, p. 47) sintetiza a ideia da seguinte forma: “Diferenciar representa o estabelecimento de pontes bem sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais dos alunos”.



Refletindo sobre os modelos de orientação curricular e as práticas neles baseadas, afirmaríamos que eles oferecem caminhos possíveis para que as escolas possam avançar com currículos, ao mesmo tempo individualizados e suficientemente abrangentes, que permitam a tal educação diferenciada. As práticas curriculares utilizadas, nomeadamente no nosso país, diferiram segundo paradigmas teóricos e diretivas do poder central. No entanto, a flexibilização curricular pode assumir vertentes diversas que resultam em estratégias práticas possibilitadoras daquilo a que chamaríamos a adequação curricular diferenciadora. Mazzeo (cit. in Kalchik & Oertle, 2010, p. 1) concebe a contextualização curricular como uma “família diversa de estratégias de instrução desenhadas para mais significativamente ligar a aprendizagem de competências e conteúdos académicos ou ocupacionais através de ensino-aprendizagem focado na sua aplicação concreta em contextos específicos do interesse do aluno”. Uma opinião corroborada por Yamauchi (2003, p. 382), ao considerar que a contextualização envolve a “integração de conceitos académicos com a casa, comunidade e experiências educativas dos alunos”. Também Gillespie (2002, p. 3) argumenta que o conceito se refere a uma “abordagem contextualizada do currículo e do ensino”, o que exige que os professores, em vez de ensinarem “competências e conhecimento separados do seu contexto, esperando que os alunos descubram como transferir o que aprenderam para as suas vidas fora da escola”, devem procurar ir ao encontro da sua experiência de vida, acumulada em contextos específicos e únicos.

Assim, quando falamos de adequação, falamos do próprio currículo. Nesta perspetiva, adianta-se o projeto como plano que pretende, como vimos, a construção dinâmica do currículo. Segundo Leite (2003), a relação que se estabelece entre o currículo e o projeto produz uma conceção e transformação do primeiro, contextualizado no envolvimento, o que resulta no segundo. Nesta perspetiva, Roldão (1999, p. 24) refere que o “currículo escolar é -em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

No entanto, se nos situarmos em opções mais próximas do modelo tecnológico de currículo, encontramos algumas conceções sobre a adaptação do currículo. Essas adaptações são feitas em função do aluno, das suas capacidades e dificuldades e têm como objetivo prepará-lo para seguir mais tarde o currículo normal.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educativas de agir face aos problemas de aprendizagem dos alunos. Pressupõe que se realize a adaptação do currículo, na sua amplitude, para torná-lo apropriado às particularidades dos alunos. Não se pretende um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que sirva realmente todos os alunos. Nestas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno.

As adaptações curriculares apoiam-se nestes pressupostos para responder às necessidades educativas de cada aluno, sendo seu objetivo estabelecer uma relação harmónica entre essas necessidades e o currículo. Estão voltadas, portanto, para a interação entre as necessidades do aluno e as respostas educativas a serem implementadas. Devem ser destinadas aos que necessitam de serviços e ou situações especiais de educação, realizando-se preferencialmente num ambiente o menos restritivo possível e durante um menor período de tempo, de modo a favorecer a promoção do aluno a formas cada vez mais comuns de ensino.



Para Manjón *et al* (1995), a adaptação do currículo deve realizar-se a três níveis de concretização: currículo escolar, projeto de escola e programação das aulas. Em cada um destes níveis, a estratégia proposta é a introdução de medidas capazes de flexibilizar o currículo em função das reais necessidades de cada aluno. Por seu lado, Correia (1997) situa os três níveis de concretização a partir do projeto educativo, sendo que o segundo se situa ao nível da turma e o terceiro ao nível de cada aluno, individualmente.

Na verdade, Correia (1997) defende que, ao nível da turma se deveria traçar um perfil geral dos alunos, estabelecendo metas transversais, normas e exigências comuns, através de um documento que poderia bem ser o que hoje se chama de projeto curricular de turma. Ainda dentro deste segundo nível de concretização, cada professor deverá “integrar as decisões do seu grupo disciplinar com as do Conselho de Turma, elaborando a planificação a longo e médio prazo” (Correia, 1997: 107).

O terceiro nível, ou seja aquele que se ocupa de cada aluno de uma forma individualizada, deve contemplar uma caracterização aprofundada do aluno e ser fundamentada nas suas necessidades específicas, embora a resposta deva ser sempre no contexto das atividades habituais da turma.

Manjón *et al* (1995) enunciam ainda diversos contextos onde é possível adaptar o currículo em função da diversidade dos alunos. Citando diversos autores, é anunciada uma ordem hierárquica pela qual se podem fazer adaptações: Assim, e de forma menos significativa, as adaptações podem ser relativas às atividades do ensino aprendizagem, sendo estas as primeiras a realizar e podem incidir, tanto na seleção das atividades, como na sua planificação ou mesmo nos materiais utilizados. No patamar seguinte, enunciam-se as adaptações relativas à metodologia e à didática, consistindo basicamente na alteração dos processos a utilizar para que o aluno adquira determinada competência. As adaptações relativas à prioridade de objetivos e conteúdos dizem respeito à determinação do tipo de competências que devem ser consideradas fundamentais, em comparação com as restantes, para caso específico, tratando-se de uma adaptação de um nível mais aprofundado do que os anteriores. Seguidamente, são consideradas as adaptações na temporalização, que têm a ver diretamente com o prolongamento ou diminuição do tempo de permanência de um aluno em determinado nível de escolaridade.

A introdução ou eliminação de conteúdos e de objetivos são, na opinião do autor, adaptações de carácter significativo e, no que diz respeito à eliminação de conteúdos, estes podem ser substituídos por objetivos relacionados com determinada necessidade específica de cada aluno. Quanto à eliminação ou substituição de objetivos, esta modalidade constitui, obviamente, a modificação mais significativa.

A nosso ver, será neste aspeto preciso, a introdução e eliminação de conteúdos ou objetivos, que se situa o maior entrave ao sucesso da escola e da pedagogia inclusiva. Como vimos, a inclusão de todos os alunos numa escola que é preparada, aberta e consentânea com o contexto onde se insere é a escola que garante a equidade, a universalidade e o sucesso educativo a todos (La Taille, 1996; Lourenço, 2010; Sousa, 2010).

A escola inclusiva, apoiada nos atrás identificados pilares fundamentais, promove a possibilidade de alterar radicalmente os processos de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, uma vez que é consequente com a sua vocação de escola para todos.

Ora, se assim é, ou se pretende ser, quando consideramos desde logo a possibilidade de ensinar conteúdos diferentes a alunos diferentes, definir objetivos diferentes para alunos diferentes, sem que

isso possa surgir de contextos de diferenciação específica, nomeadamente em perspetivas interculturais, definimos uma escola inclusiva, que é para todos, onde todos aprendem, onde todos podem ter sucesso, mas onde nem todos aprendem juntos, onde nem todos têm o mesmo tipo de sucesso e, fundamentalmente, onde nem todos são preparados para enfrentar os desafios que se lhe colocam fora dela.

É efetivamente uma escola que pretende ser inclusiva, mas é uma escola que falha no seu objetivo final: ensinar e preparar os alunos para a etapa seguinte da sua vida pessoal e social enquanto cidadãos.

Julgamos que a questão já não se coloca no facto de as crianças e jovens com necessidades educativas especiais serem segregadas ou mantidas fora do sistema. Julgamos que a questão também não se coloca na falta de inovação pedagógica que permita encontrar estratégias diferentes e diferenciadas para a leção de um currículo nacional que é estruturado e pensado para garantir aos cidadãos um futuro interveniente e ativo. Julgamos que apenas se trata de uma questão de acesso à informação: as escolas e os professores, na esmagadora maioria das situações, não conseguiram ainda criar meios de acesso à informação que permitam a todos os alunos aceder ao mesmo currículo, ou, pelo menos, a um currículo que lhe forneça as competências necessárias à sua autodeterminação.

Aliás, como muito bem refere Formosinho (1997, p. 131), o acesso à informação deixou de ser há muito privilégio de alguns, democratizando-se e consciencializando todas as partes da sociedade da importância que podem assumir num contexto multicultural - “ a informação caminha no sentido da globalização e homogeneização dos comportamentos e hábitos.”

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Dezembro de 2006, conduziu a que vários países assumissem o compromisso de respeitar os direitos das pessoas com deficiência, através da sua assinatura e do Protocolo Opcional em Março de 2007. A Convenção referida foi alvo de intensos trabalhos e negociação por um período de 5 anos, tendo sido aprovada, até à data, por 127 países dos quais Portugal faz parte. Nela se assegura que a maior minoria mundial possa desfrutar dos mesmos direitos e oportunidades que todos os outros indivíduos. Isso contempla as diversas áreas nas quais as pessoas com deficiência têm sido discriminadas, incluindo o acesso à justiça, a participação na vida política e pública, a educação, o emprego, a proteção contra a tortura, a exploração e a violência, assim como a liberdade de movimentos e o acesso à informação (Byrnes, *et al.*, 2010).

É precisamente na questão da acessibilidade que o projeto “Fácil de @prender!”, em início de implementação na Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra se centra. O projeto nasce no âmbito dos objetivos a que se propõe esta Associação, patentes na sua carta de missão, visão e política de qualidade, e surge da necessidade de se renovarem os serviços educativos, tornando-os mais abrangentes, eficazes e capazes de responder às necessidades de todos os seus utentes em particular e à comunidade educativa em geral.

O aluno com paralisia cerebral apresenta dificuldades específicas no acesso ao currículo comum que se constituem, repetidas vezes, como obstáculos quase intransponíveis. Na sua origem estão razões diversas que se podem prender essencialmente com a falta de união de esforços dos intervenientes, bem como de meios adequados para colocar à disposição do alunos, das suas famílias e da escola que frequentam, e necessários à inclusão na verdadeira aceção da palavra.

Centrado na problemática descrita, propõe-se este projeto desenvolver uma estratégia concertada que possa criar meios que serão colocados à disposição dos intervenientes no processo educativo com a finalidade de facilitar o acesso ao currículo e, bem assim, ao sucesso educativo.

No âmbito da ação dos serviços educativos da Associação, este projeto desenvolve uma plataforma informática que contenha, não só a informação necessária a todo o processo educativo dos alunos com paralisia cerebral, mas também que reúna um crescente leque de conteúdos adaptados às suas necessidades específicas, nomeadamente manuais escolares que possam ser utilizados por todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades em usar a leitura e a escrita de forma tradicional.

O drama de muitos alunos com paralisia cerebral que frequentam o sistema educativo nacional não se situa apenas na questão das dificuldades motoras e nas barreiras que por elas são criadas.

Existem hoje disponíveis - muitos até a título gracioso - dispositivos, matérias e ajudas técnicas que permitem ultrapassar a dificuldade de origem motora na grande maioria dos casos. O maior problema é quando se verifica haver défice intelectual associado ao défice motor. Compreende-se a dificuldade que se coloca à escola e aos professores para ensinar crianças e jovens que apresentam competências cognitivas diferentes da maioria dos seus pares. Pela nossa parte, uma dúvida desconcertante e desafiadora subsiste: serão os alunos que não aprendem ou os adultos que não os ensinam? Evidentemente que se não aprendem é porque não têm acesso à informação que lhes disponibilizamos. Mas não têm acesso porque a sua competência é reduzida, ou porque a informação não está preparada para que os alunos a ela possam aceder?

Retomamos a metáfora dos pratos da balança. Colocando de um lado o aluno e do outro o currículo, o fiel será o nível de acesso conseguido, dependendo este nível de acesso - como aliás o é sempre - da responsabilidade da escola e dos professores.

O projeto “Fácil de @prender!” pretende, pois, contribuir para que o nível de acesso à informação seja incrementado junto dos alunos com paralisia cerebral de modo a concorrer para o verdadeiro sucesso escolar. Para isso definimos os seguintes objetivos gerais:

1. Melhorar a prestação de serviços educativos junto das crianças e jovens, seus professores e suas famílias;
2. Dotar os serviços educativos da APCC de instrumentos de partilha de comunicação e informação com a comunidade que permitam um acesso facilitado a todos os seus utentes, com particular relevo aos alunos;
3. Aumentar o sucesso educativo dos alunos e a satisfação da comunidade educativa.

Os objetivos específicos são:

- a. Criar uma plataforma informática dedicada aos serviços educativos da APCC;
- b. Colocar à disposição dos alunos, professores e pais, um variado leque de instrumentos de acesso à informação/formação;
- c. Colocar à disposição dos alunos, professores e pais conteúdos adaptados que contribuam para o pleno acesso ao currículo lecionado nas aulas;
- d. Divulgar, junto da comunidade, no âmbito regional e nacional, os serviços disponíveis;
- e. Promover ações de informação/formação junto dos utentes;

- f. Constituir um Conselho Consultivo do projeto que possa contribuir para a sua adequação às reais necessidades dos utentes;
- g. Estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas, de modo a criar uma rede de recursos que resulte em mais e melhores serviços prestados;
- h. Integrar, de forma colaborativa e harmoniosa, todo o trabalho desenvolvido e a desenvolver em outros serviços e que se julgue oportuno divulgar através dos mesmos meios.

Sem prejuízo de outros efeitos que, sendo concomitantes aos a seguir mencionados, possam ser contabilizados no final da implementação do projeto, destacaríamos os seguintes resultados esperados como os mais importantes:

1. Criação de instrumentos em suporte digital para o apoio educacional aos utentes da APCC;
2. Disponibilização de mais formação e informação da parte dos serviços educativos aos seus utentes;
3. Disponibilização de conteúdos adaptados para utilização pelos alunos, docentes e pais;
4. Criação de uma área de informação a todos os utentes sobre as matérias relacionadas com o processo educativo;
5. Organização de um evento de lançamento e divulgação dos serviços educativos da APCC;
6. Formação de técnicos e utentes;

Acreditamos que o projeto “Fácil de @prender!” contribuirá para a construção de uma escola que se quer inclusiva e para todos, mas que, como é natural, se encontra à procura de um caminho que a conduza ao sucesso, tentando, muitas vezes, infrutiferamente, encontrá-lo dentro do tempo certo, a tempo de responder aos desafios que o quotidiano lhe lança sem prévio aviso.

### Referências Bibliográficas

- Angulo, F. (1994). A qué llamamos curriculum? In J. Angulo & N. Blanco (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículo* (pp. 17-29). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ausubel, P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Banerji, M., & Dailey, R. (1995) A Study of the Effects of an Inclusion Model on Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), 511-522.
- Bruner, J. (1976). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Edições Bloch.
- Byrnes, A., Conte, A. Gonnot, J., Larsson, L., Schindlmayr, T., Shepherd, T., Walker, & S., Zarraluqui, A. (2010). *Da Exclusão à Igualdade. Reconhecendo os direitos das pessoas com deficiência*. Lisboa: Instituto Nacional Para a Reabilitação.
- Correia, L. (1997). *Alunos Com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1992). O Sentido do Projecto. In C. Leite et al, *Trabalho de Projecto, 2 Leituras Comentadas*. Porto: Afrontamento.
- Feuerstein, R. (1996). Teoria de la Modificabilidad Cognitiva Estructura. *Nueva Escuela*, 37.
- Formosinho, J. (1997). Interculturalidade e coesão social na intervenção educativa. *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, 1, 131-137.
- Gillespie, M. (2002). EFF Research Principle: A Contextualized Approach to Curriculum and Instruction, *EFF Research to Practice Note*, 3, 1-8.
- Kerr, J. (1968). *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.

- Kalchick, S., & Oertle, K. (2010). The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning. In *Relation to Programs of Study and Career Pathways. Transition Highlights, 2* ( pp. 1- 69), Illinois: University of Illinois - College of Education.
- La Taille, Y. (1996). *Piaget, Vygotsky e Wallon: abordagens psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Legrand, L. (1992). A Pedagogia de Projecto. In C. Leite et al, *Trabalho de Projecto, 2 Leituras Comentadas*, Porto: Afrontamento.
- Leite, C. (2003). *Para Uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lourenço, O. (2010). Piaget e Vygotsky: Muitas semelhanças, uma diferença crucial?. In G. Miranda, & S. Bahia, (orgs.), *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 52-71). Lisboa: Relógio d'Água.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Manjón, D. et al, (1995). *Adaptaciones Curriculares - Guía para su elaboración*. Granada: Aljibe.
- Moreira, A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Morgado, J. (2003). Projecto Curricular e Autonomia da Escola. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 10* (8), 335-344.
- Morgado, L. (2010). Jean Piaget: Um pedagogo?. In G. Miranda, & S. Bahia (org.), *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 25-42). Lisboa: Relógio d'Água.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação, 11*, 77-98.
- Novak, D., & Gowin, B. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la Escuela a Través de Proyectos: Por qué? Como?. *Revista de Tecnología Educativa, Santiago do Chile, 14* (3), 311-332.
- Perez, R., & Lopes, D. (1992). *Curriculum e Aprendizage*. Madrid: Itaka.
- Sacristán, J. G., (1987). Prologo a la Edición Española de: *Stenhouse, Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Souza, A., Depresbiteris, L., & Machado, O. (2004). *A mediação como principio educacional. Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. Porto Alegre: Artmed.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman.
- Taylor, W. (1976). *Principio Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación, 349*, p. 23-43.
- Yamauchi, L. (2003). Making School Relevant for At-Risk Students: The Wai'anae. *Placed At Risk, 8* (4), 379-390.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Edições UNESCO.