

**NEE - A (IN) CERTEZA DA INCLUSÃO**  
**ANA CRISTINA ARNAUT / ISABEL MARIA MONTEIRO**  
**Centro de Estudos em Educação e Formação (CEEf), Universidade Lusófona do Porto**

**Resumo**

O principal objetivo da escola é – ou, pelo menos, deveria ser – desenvolver cidadãos conscientes dos seus deveres e dos seus direitos, dotando-os de autonomia e de sentido crítico, de ferramentas que lhes permitam, mais tarde, contribuir de forma plena, cívica e responsável, para o desenvolvimento da sociedade em que se inserem. No entanto, a escola continua agarrada a práticas ultrapassadas que não se compadecem com a diversidade que acolhe diariamente.

O controlo do Estado também ajuda a que a autonomia, que se diz ser dada às escolas, acabe espartilhada pelas decisões tomadas e impostas pela tutela, o que vem coartar a existência de uma escola verdadeiramente democrática, intercultural e inclusiva. Sendo a nossa linha de intervenção a Educação Especial, será neste âmbito que iremos fazer incidir a nossa comunicação, recorrendo a factos de um passado algo recente que ajudaram a cimentar o presente e que nos levam à necessidade de preparar o futuro, numa perspetiva de correção de pontos vitais para o cumprimento da verdadeira inclusão, escolar e social.

A inclusão orienta para o respeito a ter pelas diferenças individuais, pressupondo diversidade curricular e de estratégias de ensino - aprendizagem. Assim, exige-se à escola que aperfeiçoe as suas práticas a fim de atender às diferenças, o que implica trabalho em muitas frentes, capaz de a orientar na direção de um ensino de qualidade e, conseqüentemente, inclusivo.

Para se criar um ambiente inclusivo, na plena aceção da palavra, para além de recursos humanos, recursos materiais, tempo para planificação e consultoria, é necessário investir na construção de currículos adequados, capazes de dar resposta às diferentes problemáticas.

Na nossa prática pedagógica diária, tendo em conta a área muito específica em que atuamos, uma das nossas preocupações prende-se com a construção de currículos para alunos cujos défices intelectuais não lhes permitem aceder às aprendizagens curriculares comuns, currículos que os dotem de competências e saberes fundamentais para o seu futuro, tornando-os o mais autónomos e autossuficientes possível, conduzindo-os à máxima integração social, capazes de atingir um estatuto igual ao dos outros membros da comunidade. Deste modo, entendemos que um currículo bem estruturado constitui o motor de arranque para a inclusão, além de que facilita a implementação do mesmo e permite, ainda, uma verdadeira consecução dos objetivos nele definidos.

**Palavras-chave:** Inclusão, Diversidade, Diferenças, Educação, Currículo.

**Abstract**

School's main purpose is – or, at least, should be – to develop citizens totally aware of their duties and rights, endowing them of autonomy and critical sense, tools that will allow them, later, to contribute in a full, civic and responsible way, to the development of the society they belong to. However, school continues to hold on tight to old practices which do not take pity on the huge diversity it receives every day.

State control also helps to restrain the autonomy that is said to be given to schools, by all the decisions taken and imposed by the tutorship, fact that obstructs the existence of a truly democratic, intercultural and inclusive school. As our line of work relates to Special Education, this will be the

field where we intend this article to fall upon, resorting to recent past events which helped to strengthen the present and lead us to the need of preparing the future, having as main goal the possibility of correcting crucial issues to the accomplishment of a real social and scholar inclusion.

Inclusion guides towards respect for individual differences, meaning diversity in what concerns curricula and teaching strategies. Therefore, school is asked to improve its practices in order to respond to differences which implies working in several and distinct fronts, capable of guiding school towards quality and, in consequence, inclusive teaching.

To create an inclusive atmosphere, in the true sense of the word, beyond human and material resources, as well as time to planning and consulting, it is of the utmost importance to build adequate curricula that can respond to the different problems teachers deal with.

In our daily practice, taking into account the very specific area we work on, one of our concerns is, precisely, the curricula construction to pupils whose intellectual deficits do not allow them to attain the common curricula learning, curricula that may endow them the essential skills and the fundamental knowledge to their future, in order that they may become as autonomous and independent as possible, leading them to the maximum social integration, capable of achieving a status which equals that of other members of the community.

That's why we consider that a well structured curriculum is not only the touchstone to inclusion, but also makes its implementation easier and enables the achievement of the goals in it defined.

While carrying through this structuring work, it is utterly important to understand the child's and its family's expectations concerning the transition to "after school life".

**Key-words:** Inclusion, Diversity, Differences, Education, Curricula

## **Introdução**

Todas as crianças têm o direito a uma educação adequada – assim reza a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança. Desde a assinatura da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que muitos países têm envidado esforços no sentido de modificar as políticas para que as práticas tomem um rumo mais inclusivo.

Apesar de se terem verificado progressos, muitos circunscrevem-se a pequenos projetos, dado não estar ainda muito claro o que é, afinal, a "inclusão". A entravar o avanço da concretização de políticas inclusivas, estão os contextos onde se continua a verificar uma incompreensão generalizada relativamente a esse conceito.

Esta indefinição faz com que haja quem tenha uma visão de inclusão que se restringe ao grupo de crianças ou jovens com limitações sensoriais, cognitivas, motoras, enfim, com patologias que, de alguma forma, os limitam ou impedem de aceder às aprendizagens escolares comuns. No entanto, dada a variedade de situações que, atualmente, entram na escola, na nossa ótica, há que considerar a inclusão num sentido mais amplo, como o caminho a seguir em direção a uma Educação para Todos. Deste modo, não devemos centrar a nossa atenção apenas nos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, mas sim em todos os que, por alguma razão, se revelam vulneráveis e com dificuldades em trilhar um percurso escolar dito normal.

Estará a nossa escola a trabalhar para a promoção de uma verdadeira e mais abrangente inclusão?

### **A Inclusão em meio escolar**

O principal objetivo da escola é – ou, pelo menos, deveria ser – desenvolver cidadãos conscientes dos seus deveres e dos seus direitos, dotando-os de autonomia, de sentido crítico e de ferramentas que lhes permitam, mais tarde, contribuir de forma plena, cívica e responsável, para o desenvolvimento da sociedade em que se incluem.

Mas estará, a escola que temos, preparada, estruturada, para alcançar tão nobres objetivos? Será ela verdadeiramente inclusiva? Promoverá, de facto, a inserção de todos os seus alunos? Respeitará as diferenças e responderá adequadamente à diversidade? Preocupar-se-á, efetivamente com a preparação de todos os alunos para a vida pós-escolar? Provavelmente não. As modificações que, nos últimos anos, se têm verificado na sociedade, não foram acompanhadas por mudanças na escola.

Um dos maiores desafios da escola de hoje é atender à diversidade, o que implica alterações de atitudes, por parte da família, da escola e da sociedade que ainda têm muitas dificuldades em lidar com as diferenças, manifestando frequentemente inconsciência, imoralidade, egoísmo e desrespeito por elas, adotando atitudes de competição desenfreada que em nada contribuem para uma verdadeira integração social das minorias. Esta postura é visível no *desdém* com que os cidadãos encaram as normas de acessibilidade, na resistência dos empresários em facultar postos de trabalho, no desprezo por valores como a seriedade, a honestidade, a fraternidade, o civismo e a humanidade, atitudes de rejeição, posturas carregadas de preconceito que são transmitidas culturalmente, geradoras de barreiras físicas e sociais que só dificultam o processo de integração.

Todos os alunos carregam consigo condições culturais, sociais e económicas particulares das quais não se podem libertar ao entrar na escola. Aí, pecando essas características por opostas ao socialmente *correto*, os próprios professores são dominados por um pessimismo assustador, percecionando esses desvios “à norma” e contribuindo para a criação de estigmas que acabarão por ser fatais a um percurso escolar que deveria, obrigatoriamente, ser bem sucedido. Agindo assim, a escola está a reproduzir as desigualdades em vez de as combater *com braço de ferro*, como se o mais acertado fosse “dobrar a cabeça porque nada se pode fazer perante o inevitável” (Freire cit. por Santos Guerra, 2000, p. 79). A família próxima, de uma maneira geral, e os pais, em particular, devem ser tidos como elementos fundamentais no percurso escolar dos filhos. A escola tem que lhes abrir as portas revendo-os como parceiros e não como intrusos.

Há uma grande pressão social em relação às crianças e jovens que, por algum motivo, saem da norma. O maior obstáculo reside precisamente na tendência em não se acreditar que o aluno *diferente* tem o seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem, acabando os familiares mais próximos por se sentir isolados, incompreendidos, envergonhados perante o mundo, *mordendo* a culpa da sua condição. No caso de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), se para os pais já é difícil viver a sua realidade, num mundo feito e pensado para a normalidade, mais difícil se torna quando sentem que, no seio da própria família, na escola e na comunidade envolvente, os seus filhos não são aceites nem compreendidos, não gozando dos mesmos direitos nem sendo respeitados nas suas especificidades, enquanto crianças/jovens iguais a tantos outros.

Em Portugal prevalece um modelo de escola que em tudo se assemelha a uma linha de montagem, “fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades (...) definidas exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso (...) modelos (...) obrigatórios [que] têm a força de leis.” (Alves, 2001, p. 29)

Para mudar este estado de coisas seria necessário que todos os dias repensássemos a escola, a reinventássemos, recriássemos o seu papel e a sua intervenção na sociedade, dinamizássemos novas estratégias e reformulássemos os seus objetivos, uma vez que as exigências de hoje pouco ou nada terão em comum com as exigências de outrora. Efetivamente, há que reconfigurar a escola: a existência de um sem número de diretrizes emanadas da tutela que a escola, amedrontada com

avaliações externas e inspeções administrativas e pedagógicas, vai acolhendo e fazendo cumprir de forma subserviente, só vem confirmar o controlo sub-reptício que o Estado sobre ela exerce.

Nessa reconfiguração da escola há, em nosso entender, aspetos essenciais que poderão ser importantes pontos de viragem: em primeiro lugar é cada vez mais necessário consciencializar para a urgência de recuperar a vocação para a docência, vocação que exige professores bem formados, em termos pessoais e científicos, disponíveis (na verdadeira aceção da palavra) para o exercício das suas funções e que tenham tanto de sensibilidade quanto de garra e coragem para arriscar; um segundo aspeto prende-se com a necessidade de introduzir alterações na formação inicial dos docentes: os cursos superiores não estão estruturados de forma a transmitir aos futuros professores toda uma série de competências essenciais ao bom exercício da profissão nem sequer os incitam a descobri-las – como motivar, como inspirar, como se dirigir aos alunos, como explicar, como demonstrar, como diversificar – para que tomem consciência de quão importante elas são para se chegar à alma do aluno. Estar na aula e falar, não basta. É preciso muito mais. Para Santos Guerra (2000, p. 75) “a humildade do professor é o trampolim de que se lançam os seus alunos para a sua própria afirmação”. Consideramos que o professor tem que ser humilde ao ponto de reconhecer as suas limitações e fragilidades e agir em conformidade, despojando-se de qualquer prepotência ou intenção depreciativa ou humilhante, atitudes que “destroem o autoconceito e a autoestima dos alunos, travam o esforço necessário para melhorar e eliminam o desejo de aprender”. (Ibidem)

Em suma, para responder eficazmente à diversidade no seio da escola e, particularmente, no contexto da sala de aula, os professores precisam de dispor de todo um conjunto de competências, de conhecimentos, de abordagens pedagógicas, de métodos, de materiais, de tempo e de paixão pelo que estão a fazer; outro fator – chave a considerar prende-se com a necessidade de se conferir à escola uma maior e efetiva autonomia que lhe permita flexibilizar as respostas em termos organizacionais e curriculares, de forma a moldar as intervenções de acordo com as especificidades dos alunos que acolhe. Neste sentido, deve dar-se especial ênfase aos recursos – humanos, financeiros e materiais. A seleção das respostas adequadas compete a toda uma equipa, da qual destacamos a figura do Diretor – outro fator-chave cujo papel é determinante para a boa organização da escola, não só em termos de atitudes perante a diversidade, mas também na afetação desses recursos. A sua capacidade de liderança é crucial na implementação de práticas inclusivas, na concretização de mudanças e de projetos inovadores, tendo em conta a realidade do terreno em que se movimenta, não descurando os seus próprios desejos e perspetivas. Importante será reforçar que, no caso do atendimento a alunos com NEE, se a escola não reunir recursos adequados e suficientes, ser-lhe-á impossível diversificar um maior número de respostas, correndo assim o risco de não se constituir como uma alternativa válida às escolas especiais e às instituições privadas. Neste sentido, seria muito bom que o governo expressasse claramente aquilo que pretende relativamente ao ensino público em geral e à inclusão em particular, e que agisse em conformidade.

Assim, termos consciência desta realidade com a qual vivemos e convivemos, faz-nos levantar algumas questões relativamente à escola atual: será democrática quando o sistema de ensino continua a ser controlado pelo Estado, quando a autonomia que lhe é conferida não passa de uma autonomia *algemada*, acabando a escola por só ser autónoma para cumprir ou fazer cumprir as decisões tomadas pela tutela (Teodoro & Torres, 2005) aceitando esse controlo centralizado e burocratizado? Quando promove a igualdade de oportunidades no acesso mas não no sucesso e se deixa influenciar por teorias de modernização e do capitalismo? Quando continua ancorada em práticas obsoletas, nas quais vai formando cidadãos “democráticos”, num contexto escolar em que perdura a ideia de que viver e conviver em democracia se resume a sermos todos considerados iguais?

Do mesmo modo, somos de opinião que não existe uma escola pluri/intercultural. Há, sim, uma escola monocultural mascarada de multicultural – um espaço onde coabitam diversas culturas muito específicas, isto é, onde os alunos estão presentes fisicamente, mas não lhes é dada a oportunidade de

tornarem visível e partilharem entre si a herança que consigo transportam. Cabe assim à sociedade, bem como à escola, desenvolver todo um conjunto de estratégias que respondam a uma tal pluralidade, evitando o conflito e a rivalidade. (Santomé, 2008) Aliás, a escola é um dos meios escolhidos pelo Estado para desenvolver essas estratégias - que nos fazem lembrar os fenómenos de aculturação em tempos de *Descobertas e Achamentos*: as novas gerações de *gente diferente* que frequentem a escola, serão instruídas no sentido de receber e assimilar a cultura, a língua, a religião, os valores, os hábitos e as leis da escola, espaço miniatural da sociedade em que necessitam de se integrar.

Concordamos que tais procedimentos poderão facilitar o ato comunicacional entre os indivíduos, mas será que não há outras intenções camufladas? Repare-se que será com base neste capital acumulado que estes alunos acabarão por se integrar, socializar e adaptar ao meio envolvente, nele participando e assumindo direitos e deveres. E a sua cultura de origem? As suas raízes? Ficarão reduzidas a algum folclore, trajes regionais, gastronomia e pouco mais, desvalorizando-se assim “denominadores interculturais comuns que desafiem mudanças, culturais e sociais” numa época em que “a Globalização das relações interculturais e os movimentos em favor dos direitos humanos apontam direções que já não podem ter suporte nos conceitos tradicionais de cultura e de relativismo cultural” (Cardoso, 2006, p. 132).

Há uma vintena de anos, quando ainda havia *tempo*, quando o ritmo harmonioso e cadenciado da vida não nos fazia sequer ficcionar um mundo em mudanças vertiginosas e de consideráveis repercussões, quando se falava em *gente diferente* nunca se associaria tal expressão senão às pessoas com deficiência. Assim, não é de estranhar que, atualmente, em diversos países, a educação inclusiva ainda seja entendida como algo que apenas diz respeito aos alunos com deficiências a frequentar a escola regular. Contudo, ao nível internacional, cada vez mais ela se assume como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade de todos os aprendentes. Talvez por isso, os conceitos de Inclusão e de Escola Inclusiva, e aquilo que eles podem implicar, ainda estejam mergulhados em alguma confusão. Não obstante, já se vai aceitando que o objetivo da educação inclusiva seja o de erradicar a exclusão social provocada por determinadas atitudes e respostas perante a diversidade, nomeadamente no que respeita a classe social, a etnia, a religião, entre outras.

Neste sentido – e tendo já sido feita referência à pertinência da transformação da escola mono/multicultural em escola pluri/intercultural – é chegada a hora de inquirirmos sobre a *Inclusividade* das nossas escolas no que concerne a atitudes exibidas perante todos os alunos e, muito particularmente, perante os que são portadores de deficiências ou incapacidades.

Será que temos uma verdadeira Escola Inclusiva, que seja de todos, para todos e onde todos possam aprender e conviver em conjunto, em que as pessoas sejam movidas por outros sentimentos que não a piedade e a comiseração?

Os conceitos de Escola Inclusiva e de Inclusão surgem, pela primeira vez, em 1994, com a Declaração de Salamanca, onde se defende que a inclusão deve ser olhada como uma forma de potenciar ao máximo as capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação, no seu Parecer nº 3, após estudo aprofundado, a nível nacional, relativo à implementação do Decreto-Lei nº 319/91, emitiu algumas recomendações – chave onde já se apontava para o facto de ter de haver uma estratégia global de educação onde as crianças com NEE teriam de estar juntas com as outras crianças, anulando assim posições individualistas e de competição e promovendo a solidariedade e o espírito de entreajuda. Para tal sugeriam a eliminação de barreiras arquitetónicas e o respeito pelas normas de acessibilidade. Defendiam também a inclusão dos docentes de educação especial num grupo próprio, a criar no quadro das escolas, para acabar com o isolamento que se verificava (e ainda se verifica), destes professores em relação ao restante corpo docente. Outra alteração a favor da inclusão era, no entender daquele Conselho, retirar o maior número possível de alunos com NEE das instituições de ensino especial e inseri-los na escola regular, reorientando o financiamento das escolas especiais para centros

de recursos cuja criação visaria apoiar as escolas mediante o estabelecimento de protocolos de cooperação. Mostravam-se favoráveis ao esclarecimento entre os conceitos de NEE e de Deficiência e sugeriam a introdução de um sistema de classificação para identificar NEE. Por outro lado aconselhavam a criação, nas escolas, de unidades especializadas para casos de alta complexidade/baixa incidência, não descurando a necessidade de investir na formação dos profissionais que lidam com NEE, incentivar o trabalho com as famílias e proceder à divulgação das boas práticas. Neste parecer também se destacam os alertas deixados ao governo e às políticas a desenvolver, nomeadamente no que respeita a necessidade de conceber e concretizar legislação conducente a uma política coerente no âmbito da Intervenção Precoce, bem como a pertinência de rever legislação sobre NEE e de praticar uma política financeira coerente com a opção feita: uma escola regular inclusiva.

Lamentavelmente, só muito mais tarde algumas destas indicações vieram a ser tomadas em consideração pelo Ministério da Educação ao definir o Plano de Ação Educativa para o período de 2005-2009. Deste plano de ação decorreu a criação de normativos legais que, não só convergiam para a necessidade de diferenciar as respostas perante alunos com dificuldades de aprendizagem ou com dificuldades de adaptação à escola ou ainda em desvantagem social, económica, cultural, como também promoviam o envolvimento de todos os docentes no tratamento e na resposta aos casos referenciados. Em 2006 foi criado um grupo de recrutamento para a educação especial, concentrando recursos nos agrupamentos.

Volvidos treze anos sobre a data da elaboração da Declaração de Salamanca, a Declaração de Lisboa (2007) vem colocar a Escola Inclusiva num novo patamar, ao apoiar e permitir que os próprios jovens com deficiência e/ou incapacidades, expressassem o seu sentir e defendessem cinco pontos cruciais relativos à Inclusão: que a escola especial, ao contrário do que se espera numa Escola Inclusiva, muitas vezes segrega, estigmatiza e inibe o desenvolvimento; que o contacto dos sujeitos com necessidades educativas especiais com outros jovens da mesma idade, não só estimula a aprendizagem e a aquisição de competências não formais, vitais, como também prepara para a vida real, em sociedade, em contextos exteriores à escola; que a inclusão em escolas regulares exige que se reúnam todas as condições necessárias à melhoria das respostas e à adequação das intervenções; que a frequência de uma escola regular fomenta a tolerância e a compreensão relativamente às diferenças, combatendo os preconceitos e promovendo a democracia e a coesão social; que a participação de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares traz benefícios para todos: não só ensina e faz progredir alunos com maiores dificuldades, como também é capaz de ensinar melhor qualquer outro aluno.

Um ano depois é finalmente revogado o Decreto-lei 319/91 e entra em vigor o Decreto-Lei 3/2008 que vem restringir a intervenção da Educação Especial a alunos com limitações significativas ao nível da Atividade e Participação e das Funções e Estruturas do Corpo, visando promover a máxima autonomia desses alunos e potencializar as suas capacidades. Introduce ainda um sistema de referenciação rigoroso bem como um sistema de classificação internacional para identificação de necessidades educativas especiais – a Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF-CJ). Nos meados de 2008 são criadas as primeiras unidades de apoio especializado e as primeiras escolas de referência. Começa também a desenhar-se a constituição dos Centros de Recursos para as Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC) e a formação dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), da responsabilidade das Escolas de Ensino Especial.

O conceito de Escola Inclusiva pressupõe, assim, que se abandone a ideia de que, dentro de uma mesma escola, coexistem dois tipos de educação diferentes – a *educação* e a *educação especial*, uma vez que todos nós (alunos e professores) somos diferentes e especiais a partir do momento em que temos necessidades, interesses, motivações, capacidades, ritmos, estilos de aprendizagem e experiências diferentes, filosofia que ainda encontra muitas resistências e muitos obstáculos, muitos medos. Está na mão do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional, aceitar que tem de se preparar para

enfrentar não só a inclusão mas também esta era de globalização. A *escola reprodutora e solitária* tem que ter os dias contados para que a *escola transformadora e sociável* possa nascer. Ela tem de ser livre para poder procurar e aplicar respostas diferentes, criativas, que tenham por objetivo resolver problemas “seus”, nomeadamente no que concerne o currículo, tendo como foco principal o sucesso do aluno (Santos Guerra, 2000).

Sabemos que o processo de aprendizagem não deve ser uma mera transmissão de conhecimentos daí que consideremos fundamental que a escola diferencie o seu currículo, optando por modelos inclusivos e, conseqüentemente, promova a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Quando se questiona a necessidade de se proceder à diferenciação do currículo, habitualmente atribui-se essa responsabilidade ao professor. No entanto, só os professores disponíveis para a inclusão a praticam, enquanto os outros - os professores “tradicionais” - persistem em usar modelos não diferenciados. Mas será que uma opção de tanta responsabilidade pode ser exclusiva de um único professor? Não. Tal tarefa deve ser levada a cabo pela escola no seu todo, de forma coesa, infundindo confiança para o desenvolvimento de projetos inovadores e coragem para assumir riscos - “Para tal, a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita de aprender muitas coisas...” (Santos Guerra, 2000, p. 17).

A experiência pedagógica tem-nos permitido constatar que uma boa planificação e um currículo individualizado, que atendam às competências, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, bem como ao(s) contexto(s) e às condições em que são implementados, são elementos facilitadores de uma aprendizagem bem sucedida. A aprendizagem na escola difere da aprendizagem na vida. No entanto, no que respeita ao aluno com défice intelectual, a escola deve levá-lo a adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes de uma forma ativa e participativa, perspetivando as exigências que lhe serão feitas ao longo da vida.

Deste modo, o currículo ideal deve responder às questões “o que?”, “como?” e “onde?” ensinar; deve ter em conta a idade cronológica do aluno a que se destina, independentemente do seu funcionamento em termos de comportamento adaptativo e estar relacionado com os seus interesses; deve visar a máxima autonomia em diferentes contextos e promover a sua participação na vida da comunidade; deve prepará-lo para uma adequada formação profissional/ocupacional, tendo em vista o seu desenvolvimento integral daí que o processo de transição para a vida pós-escolar deva ser uma preocupação constante e prioritária da escola. Este tipo de currículo, habitualmente apelidado de *Funcional*, deve, assim, contemplar as competências/capacidades a trabalhar com o aluno, numa perspetiva de presente e de futuro, e generalizá-las para ambientes diversos, reduzindo as limitações provocadas pela deficiência.

Um currículo bem estruturado, que leve a escola a fazer intervenções e a oferecer desafios adequados aos alunos com défice intelectual, valorizando e potencializando as suas capacidades/competências ao nível cognitivo, motor e comunicacional, constitui, em nosso entender, o *motor de arranque* necessário a uma verdadeira inclusão.

## **Conclusão**

Toda a criança tem o direito fundamental a uma educação de qualidade.

Sabemos que o caminho para dar resposta à diversidade – de género, de língua, de cultura, de etnicidade, de raça, de religião, de classe social, ... – que, todos os dias, nos entra pela escola adentro, é a educação inclusiva.

Importante será assumirmos que promover a igualdade de oportunidades numa escola inclusiva exige a organização e o desenvolvimento de projetos curriculares que permitam a construção, a gestão e a implementação de percursos curriculares diversificados que respondam eficazmente às necessidades educativas dos alunos. Rodrigues (2003, p. 92) considera o currículo como um dos “aspectos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola no

sentido da inclusão.”Deste modo, só é possível a escola atender a uma tal diversidade se tiver por base uma sólida autonomia curricular e um envolvimento responsável por parte dos agentes educativos. É, de facto, um enorme desafio para os governos, para a sociedade e para os agentes educativos assumirem a inclusão no seu todo. Acreditamos que se nos unirmos num esforço comum e na procura de respostas adequadas à diversidade, se poderão vir a dar passos importantes em prol da eliminação da exclusão social.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula - Relatório Síntese*
- Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa
- Cardoso C. (2006). *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Profedições
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), (2009). *Educação Inclusiva, da retórica à prática*. Estoril: Cercica
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A.; Trindade, A.; Rodrigues, D.; Colôa, J.& Nogueira, J. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/FMH.
- Rodrigues, D. (Org). (2003). *Perspetivas Sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Org). (2006). *Inclusão e Educação, Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rossit, R. & Ferreira, P. (2003). Equivalência de estímulos e o ensino de pré-requisitos monetários para pessoas com deficiência mental – *Revista Temas em Psicologia da SBP*—11, ( 2) 97 -106.
- Santomé, J. T. (2008). *Multiculturalismo Antirracista*. Porto: Profedições
- Santos Guerra, M. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: Asa.
- Silva, P. (2003). *Escola – Família, uma Relação Armadilhada, Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro A. & Torres C. (Orgs). (2005). *Educação Crítica e Utopia – Perspetivas para o Século XXI*. Porto: Afrontamento.
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget