A diferenciação curricular no mapa das políticas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal

The curriculum differentiation in the map of school inclusion policies in Brazil and Portugal

Cléia Demétrio Pereira[1]
Geovana Mendonça Lunardi Mendes[2]
José Augusto Brito Pacheco[3]

Palavras-chave: Diferenciação Curricular. Políticas de inclusão escolar. Estudante com Deficiência Intelectual.
Linha Temática: Desenvolvimento Curricular

Notas iniciais

Este texto tece algumas compreensões sobre o conceito de diferenciação curricular presentes em documentos oficiais de políticas transnacionais e nacionais que direcionam a educação numa perspectiva inclusiva, como desafio de enfrentar as disparidades dos estudantes que apresentam deficiência intelectual no contexto escolar da educação básica.

Tais direcionamentos são consequência dos acordos internacionais oficializados entre países de várias nacionalidades, nesse caso tomamos Brasil e Portugal, por assumirem compromissos com a garantia de educação para todos os estudantes, e, de atingir resultados satisfatórios acerca da própria escolarização.

Notas sobre a diferenciação curricular no mapa das políticas internacionais na perspectiva de educação inclusiva

[1] Mestre em Educação, Doutoranda em Ciências da Educação (UMinho/UDESC), Professora Assistente do CAED/UDESC. cleia.demetrio@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Professora Associada da FAED/PPGE /UDESC, geolunardi@gmail.com
[3] Doutor em Ciências da Educação, Presidente do Instituto de Educação da UMinho e Professor Catedrático do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa (UMinho). jpacheco@ie.uminho.pt

Dentre os acordos que envolvem Brasil e Portugal, signatários das políticas de educação para todos os estudantes, numa perspectiva inclusiva da década de 1990, destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA, 1990), que direcionou o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes e, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), resultado da Conferência Mundial sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que ratifica a educação para todos os estudantes e orienta as nações que normatizem seus sistemas de ensino, no sentido de que todos os estudantes possam aprender juntos, em escolas inclusivas que "[...] devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um **currículo apropriado**, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades" (UNESCO, 1994, grifo nosso).

A Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi outro documento internacional, marcadamente direcionado para uma educação inclusiva e acordado entre os países signatários, que reitera a educação escolar como um direito da pessoa com deficiência, com igualdades de oportunidades em todos os níveis de ensino, em sistemas inclusivos de qualidade e gratuitos. Recomenda também que façam 'adaptações' razoáveis conforme as necessidades pessoais de cada indivíduo, que recebam o apoio de que necessitam no âmbito do sistema educacional geral, "**com medidas individualizadas e efetivadas em espaços que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social**", compatível com a meta de inclusão plena, visando facilitar sua efetiva educação (*Ibidem*, 2006, grifo nosso).

Essas políticas transnacionais têm influenciado a educação de Portugal e Brasil, que acabam também direcionando as "práticas curriculares" (Lunardi-Mendes, 2005) das escolas de ensino comum. Consideramos fundamental sinalizar

essas políticas, justamente porque suas prescrições textuais são ratificadas e publicadas nos documentos oficiais dessas duas nações.

Para Perrenoud (2011) a 'diferenciação' está relacionada às práticas curriculares e aos dispositivos didáticos-pedagógicos como mecanismos mutáveis dos processos de escolarização. Significa "[...] organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele" (*Ibidem*, 2001, p. 27). Por isso, é fundamental se atentar às possibilidades de aprendizagem dos estudantes, a fim de reconhecer seu próprio 'itinerário', como sujeito individual, pois qualquer "[...] situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles" (*Ibidem*, 2001, p. 26), inclusive àqueles que apresentam deficiência intelectual.

A opção educacional subsidiada pela diferenciação curricular e sua efetiva execução no contexto escolar, como um *lócus* de socialização cultural, requer um "[...] conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular" (Roldão, 1999, p. 58), considerando seus percursos individuais, para que não acabe "reforçado a não inclusão" (Roldão, 2003b, p. 156). É por esta chamada 'diferenciação curricular' que a equidade social se efetiva e aproxima os estudantes dos mais diversos resultados de aprendizagem pretendidos para o seu percurso de escolarização.

Notas finais

Os direcionamentos das políticas transnacionais influenciam na instituição das políticas nacionais para educação inclusiva, como no caso de Brasil e Portugal, e, consequentemente, influenciam as práticas curriculares no contexto da educação básica. Com isso, verifica-se que a inclusão escolar prescrita para um percurso curricular de estudantes com deficiência intelectual, se materializa, a partir de um processo de diversificação do currículo, guiados por caminhos alternativos

do próprio processo de aprendizagem, principalmente, pela diferenciação curricular presente nas práticas curriculares da sala de aula (Sousa, 2010; Roldão, 2003a).

Com efeito, a diferenciação curricular, mesmo prescrita, a partir das especificidades dos estudantes, precisa estar planificada sem inferiorizar qualquer um deles, pois "[...] a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem, tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder" (Pacheco, 2008, p. 181).

Referências

LUNARDI-MENDES, G. M. *Nas trilhas da exclusão*: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos. Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC: São Paulo, 2005.

PACHECO, J. A. Notas sobre Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. *Revista Intermeio* - Programa de Pós-Graduação em Educação, pp. 178-187, 2008.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROLDÃO, M. C. *Diferenciação curricular revisitada*. Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora, 2003a.

ROLDÃO, M. C. Diferenciação curricular e inclusão. *In* D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão:* Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, pp. 151-165, 2003b.

ROLDÃO, M. C. Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora, 1999.

SOUSA, F. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora, 2010.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU, dezembro de 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais: Salamanca: Espanha, 1994.

WCEFA. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.