

Diversidade, diferença e planeamento educativo individualizado na escola portuguesa

INÊS FIGUEIREDO ALVES

inesfigalves@gmail.com

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo

Os conceitos de diversidade e diferença no que toca à população estudantil são indispensáveis quando nos referimos à educação e à escola do presente. Este artigo explora as respostas e conceptualizações associadas à utilização de planeamento educativo individualizado no contexto português. Com base num enquadramento teórico de “dilemas de diferença”, são exploradas as noções de categorização, currículo e localização, relativamente a um grupo de alunos identificados pelos seus professores como “diferentes e com necessidades diferentes”.

Palavras-chave:

Diversidade, diferença, planeamento educativo individualizado, necessidades educativas especiais, inclusão.

Abstract

The concepts of diversity and difference in reference to the pupil population are crucial when we refer to education and schools nowadays. This article looks at the responses and conceptualisations of diversity and difference linked to individualised educational planning approaches in the Portuguese context. Through a theoretical framework of “dilemmas of difference” it explores the concepts of identification, curriculum and localisation, of a group of pupils identified by their teachers as “different and needing something different”.

Key concepts:

Diversity, difference, individualised educational planning, special educational needs, inclusion.

Introdução

O conceito de diversidade é quase inevitável quando falamos de educação e de escolas do presente. A diversidade é, contudo, um conceito multifacetado que se presta a múltiplas interpretações e utilizações quer no contexto escolar, quer no contexto académico. A primeira parte deste artigo será dedicada à exploração da conceptualização das noções de diversidade e diferença, primeiro em termos gerais, e depois aplicada ao contexto de escola fazendo referência ao quadro teórico dos dilemas de diferença e das necessidades educativas especiais (NEE).

1. Diversidade e diferença

Quando falamos de diversidade podemos referir-nos a:

- cultura
- etnicidade/ raça
- nacionalidade
- classe social
- género
- sexualidade
- deficiência
- religião (Minow, Schweder, & Markus, 2008; Ore, 2003; Robinson & Diaz, 2005; Rosenblum & Travis, 2008; Weber, 1998)

Markus (2008) propõe dois tipos de diferença: diferenças derivadas culturalmente, frequentemente chamadas diferenças culturais ou étnicas; e diferenças de estatuto impostas historicamente, frequentemente referidas como diferenças raciais (Minow *et al.*, 2008: 65). Investigadores e disciplinas dedicam a sua atenção a vários aspetos da diversidade, mantendo contudo em comum uma noção de diferença que é contextual, construída através de interações sociais num “processo ativo de definição e redefinição” (Clarke & Cochrane, 1998).

Esta noção de construção social não implica a inexistência de diferenças, por exemplo Minow (1990) salienta que as diferenças existem realmente, mas a autora alerta para o facto de ser atribuída particular significância a certas características, bem como de rótulos relativos às diferenças serem atribuídos de forma irrefletida. Minow clarifica a forma como, quando analisamos, simplificamos e organizamos, transformando perceções complexas em traços dominantes (Minow, 1990: 3). A autora relembra a tradição de ensinarmos as crianças e esperarmos que desde cedo identifiquem “itens” que não pertencem a grupos, do tipo “Encontra o intruso”. Apesar de este poder parecer um exercício inócuo, é uma forma de encorajar as

3) apresenta o seguinte exemplo: se apresentarmos uma cadeira, uma mesa, um gato e uma cama; o gato seria provavelmente o excluído por ser um animal e todos os outros objetos serem “móveis”, ao fazermos esta escolha estaríamos, contudo, a ignorar outras características tal como o facto de todos eles terem quatro pernas.

As categorias que usamos para nos descrevermos e descrevermos os que nos rodeiam são exemplo de “construções sociais”. Ore (2003) apresenta o exemplo, de nos EUA os cidadãos com uma herança racial “mestiça” até ao ano 2000 terem de se categorizar usando as grupos existentes: branco ou preto; e apenas desde então podem descrever-se como “multirraciais”. Este é mais um exemplo de como, quando conceptualizando a diversidade, as pessoas têm frequentemente de se “encaixar” em descrições pré-existentes construídas socialmente, e que nem sempre refletem a complexidade da realidade. Ore (2003) argumenta também que as diferenças não são negativas em si, nem causa de desigualdade, e que estas tornam, quanto muito, as sociedades mais interessantes. Contudo, os significados e valores aplicados a estas diferenças são o que as torna nocivas. A autora explica que o problema não é a diferença entre “pretos e

brancos”; problema reside no facto de os “brancos” serem considerados superiores. Ou seja, o problema não é a existência de categorias de diferença, mas a construção de categorias de diferença que se transformam depois em sistemas de desigualdade (Ore, 2003: 2). Em alguns casos, a noção e diferença parece ter uma conotação negativa quando comparada com o conceito de diversidade. Parecem existir julgamentos de valor subjacentes associados à “diferença” e àqueles que são “diferentes”, quando, por outro lado, “celebrar a diversidade” é um lugar-comum e uma expressão politicamente correta. Eriksen (2006) aponta para uma trivialização da “celebração da diversidade”, enquanto a diferença é, cada vez mais, vista como a maior causadora de problemas sociais associados aos imigrantes e aos seus descendentes (Eriksen, 2006).

Alguns autores recusam os problemas associados à diferença, por exemplo, Cigman apresenta as seguintes questões “quem é diferente de quem? Até que ponto devemos conceptualizar a diferença? Até que ponto devemos tratar toda a gente da mesma forma? É humilhante ser identificado como diferente da norma?” (Cigman, 2007: 783).

Este artigo tem como quadro teórico a noção de diferença apresenta-

da por Minow: “ser diferente é ser diferente em relação a alguém ou alguma coisa” (Minow, 1990: 50) mas o ponto de comparação é frequentemente “não declarado” ou implícito (Minow, 1990: 23).

O pensamento crítico é por vezes um desafio, especialmente quando envolve um reconhecimento do nosso ponto de vista. Este reconhecimento pode ser dificultado por processos de enculturação que influenciam o que consideramos “normal” ou “vulgar” (aspas do autor) (Ore, 2003: 3). Ore considera enculturação a imersão numa cultura ao ponto de as características dessa cultura serem assumidas como “naturais”. A autora sugere o relativismo cultural, o julgamento de uma cultura pelas regras e valores dessa mesma cultura, como uma alternativa favorável mas exigente, no sentido em que obriga a um questionamento das suposições que regem o nosso raciocínio e forma de agir (Ore, 2003: 4).

Weber (1998) argumenta que conceitos como o de raça, classe social, sexo, e orientação sexual são construídos socialmente pela cultura dominante e não biologicamente determinados como são frequentemente descritos. Ainda que persistam ao longo da história, nunca permanecem estáticos ou fixos. Deste modo, a autora propõe que sejam conceitos baseados em sistemas de poder a um nível social

estrutural (macro) e psicológico (micro) e que, por conseguinte devam ser conceptualizados de uma forma contextual (Weber, 1998).

A diferença é um conceito fascinante que gera muitas questões, como por exemplo:

*Que diferenças são visíveis na nossa sociedade?
Que diferenças têm consequências na nossa
sociedade? O que fazemos sobre estas diferenças?
De onde vem estas diferenças?* (Saraga, 1998: 1)

*Quando é que uma diferença conta, em que
condições, de que forma, e por que razões?*
(Artiles, 2003: 193 citing; Varenne & McDermott,
1999)

A perspetiva mais comum é que na maioria dos casos a diferença está associada a um estigma ou desvio e que ser-se igual ou semelhante são pré-requisitos para a equidade (Minow, 1990: 50). O impacto da noção de diferença não é apenas teórico, pode determinar a forma como as pessoas são tratadas numa sociedade, e mais especificamente, no âmbito deste artigo, a forma como os alunos são conceptualizados e tratados nas escolas.

2. Diversidade e diferença na escola

Quando pensamos a diversidade e a diferença em contexto escolar, aos fatores referidos anteriormente (cultura, etnicidade, nacionalidade, género, ...) juntam-se outros fatores como a língua de instrução ser diferente daquela falada pelos alunos (Português Língua Não Materna: PLNM), noções de capacidade e estilo de aprendizagem, bem como a noção de necessidades educativas especiais. Bartolo sugere a organização das diferenças em dois grandes grupos: fatores contextuais que incluem questões culturais e familiares e do contexto de turma por um lado; e por outro lado características individuais dos alunos como a personalidade, maturidade, motivação e interesses, comportamento, capacidades (Bartolo *et al.*, 2007). Uma preconceção comum em contexto escolar é que os alunos têm “capacidades fixas” (Florian & Spratt, 2013) e que estas capacidades apresentem uma “distribuição Gaussiana” (Meijer, 2013).

A escola, quando pensada como organização, não sofreu grandes mudanças desde a sua origem, baseando-se numa abordagem uniformista em que a diferença é entendida como um problema (Roldão, 1999). Os alunos são organizados de forma homogénea e aqueles que são vistos como “diferentes” devem trabalhar separada-

mente, sob a justificação de estarmos a apoiá-los (Roldão, 2003). A ausência de mudança é explicada, por um lado, por se considerar que a escola é adequada para a grande maioria das crianças que a frequentam (Ainscow, 1991). Por outro lado, a extrema resistência à mudança insere-se no contexto da escola como um sistema burocrático que tende a ter objetivos e práticas letivas estandardizadas (Skrtic, 1991b, 2005). Skrtic explica que as escolas respondem aos alunos em massa, assumindo frequentemente uma população homogénea; perante necessidades de mudança como as relacionadas com a diversidade, a escola cria subsistemas de forma a evitar mudanças generalizadas e sistemáticas. Um exemplo de subsistema é a educação especial:

A educação especial é uma prática não-racional e descoordenada que emergiu nas democracias industrializadas do século XX, para conter a contradição inerente entre o objetivo democrático de ensino público universal e as organizações escolares burocráticas usadas para implementar esse objetivo. (Skrtic, 1991b: 21)

Os paradigmas pós-positivistas refutam que as diferenças entre alunos sejam “reais”, e contestam que alunos “normais” e “anormais” existam. Estas perspetivas, ainda que úteis em alguns aspetos, tra-

zem uma visão limitadora no contexto da escola e no diálogo com professores que observam diferenças nítidas nos seus alunos. Minow (Minow, 1990; Minow *et al.*, 2008), por outro lado, explicam que as diferenças entre alunos existem, contudo, o problema reside na atenção e importância atribuída a algumas dessas “diferenças”. A autora discute a forma como a diferença, quando nos apercebemos dela, gera questões e cria dilemas: “dilemas de diferença”. No que respeita à área das necessidades educativas especiais vários autores se dedicaram ao estudo dos “dilemas de diferença” na resposta aos alunos (Artiles, 1998; Dyson & Skidmore, 2002; Lees, 2014; Miles, 2000; Norwich, 2002, 2008b, 2010, 2013; Wedell, 2008). Este quadro teórico vai ser discutido na próxima seção.

2.1. Dilemas e Necessidades Educativas Especiais

Em contexto escolar, a diferença gera situações dilemáticas, ligadas a um comprometimento dos sistemas de ensino com valores de equidade. Os dilemas de diferença foram estudados por vários autores e consistem numa “intenção de tratar todos os alunos como iguais e uma intenção oposta de os tratar como diferentes” (Dyson, 2001: 25), uma escolha entre “dar respostas iguais ou preferenciais” (Artiles, 2003: 194). Estes dilemas implicam uma situação em que

todas as opções têm consequências desfavoráveis (Norwich, 2008a) e prendem-se com questões de identificação de alunos como “diferentes”, de escolhas relativas ao currículo e à localização dos alunos (escolas, turmas, grupos) (Norwich, 2008a, 2009, 2013). O conceito de “necessidades educativas especiais” (NEE) insere-se neste quadro teórico dos dilemas de diferença ao nível da identificação e categorização dos alunos.

O conceito de necessidades educativas especiais foi proposto em 1981 em Inglaterra (Department for Education and Science, 1978) como, por um lado, uma forma de evitar as categorias de deficiência em que os alunos eram “inseridos” e em que permaneceriam indefinidamente, por outro lado, uma forma de pensar nas capacidades e necessidades dos alunos como fazendo parte de um contínuo e encorajar os professores a focarem-se naquilo que os alunos necessitam para progredir (Warnock & Norwich, 2010). Nesta perspetiva, crianças com NEE são aquelas que por várias razões, experienciam dificuldades em aprender na escola. Contudo, a utilização do conceito de NEE estendeu-se rápida e amplamente e hoje em dia definições de NEE variam grandemente entre países visto serem específicas à legislação de cada país (OECD, 2012). No caso português o Decre-

to-Lei 3/2008 (Ministério da Educação, 2008) define que:

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade (...). Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade 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 (...). (Ministério da Educação, 2008)

O quadro legislativo português refere uma gestão da diversidade em que todos os alunos apresentam necessidades educativas, tendo apenas alguns alunos necessidades que requerem apoios especializados (Cf. Costa & Rodrigues, 1999; Rodrigues & Nogueira, 2011). Usando a linguagem proposta pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Saúde e Deficiência – CIF (WHO, 2001) são definidos no DL3/2008 quem são os alunos com “necessidades educativas especi-

ais”: aqueles que apresentem alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que criem dificuldades e limitem a sua atividade e participação. A CIF, caracterizada com uma ferramenta na descrição de funcionalidade e comunicação entre profissionais de várias áreas (Maxwell, Alves, & Granlund, 2012; Moretti, Alves, & Maxwell, 2012; Sanches-Ferreira, Simeonsson, Silveira-Maia, & Alves, 2015), não define NEE nem refere a necessidade do carácter permanente dos estados de saúde. No entanto, no contexto português, o caráter permanente das alterações geradoras de dificuldades determinante de elegibilidade para apoios especializados vem precisamente no sentido inverso daquele com que foi criado o conceito de NEE, ou seja, os alunos identificados tendem a ser categorizados como tendo NEE – e esta é uma categoria de que dificilmente se libertarão durante todo o seu percurso escolar. E a identificação dos alunos como tendo NEE passa a não depender das dificuldades demonstradas mas da etiologia das mesmas (I. F. Alves, 2014).

As questões de equidade ligadas à identificação de alunos como tendo NEE são também levantadas visto haver uma desproporcionalidade de alunos de certos grupos sociais e raciais identificados (Artigos 1998; Dyson & Gallannaugh 2008). A influência injustificada da

classe social também foi observada em decisões de agrupar alunos por “capacidade” (Muijs & Dunne 2010), uma tendência comum em países como Inglaterra e também em Portugal com projetos como o TurmaMais (Fialho & Verdasca, 2012).

2.2. Planeamento individualizado

Planeamento individualizado é uma resposta comum em escolas em todo o mundo aos desafios criados por uma população estudantil heterogénea. A forma de planeamento mais discutida são os “Planos / programas educativos individuais” (PEI) para alunos “com necessidade educativas especiais” (NEE). Uma revisão bibliográfica revela uma existência abundante de publicações sobre “IEPs” (Individual Educational Plans em Inglês) que se inicia em 1975 nos EUA, associada à instituição da utilização de PEIs como ferramenta de trabalho aquando da integração de alunos com NEE no sistema de ensino (*Public Law 94-142*, 1975). Desde então os PEI foram adotados em vários países europeus (e.g. Áustria, Bélgica, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Malta, Portugal, Roménia, Suécia) e de outras partes do mundo (e.g. Canada, Austrália) Mitchel *et al.* (2010) referem-se ao PEI como “ubíquos”, contudo, uma revisão bibliográfica revelou disparidades consideráveis no significado do PEI em vários contex-

tos (I. F. Alves, 2014), incluindo a perspetiva do PEI como um documento e como um processo.

No contexto deste estudo, planeamento educativo individualizado é definido como a existência de um plano formal de resposta educativa, feita regularmente, e considerada aplicável ou necessária apenas para alguns alunos. Este tipo de plano é interessante porque reflete uma forma de pensar e agir sobre a diversidade: uma perceção de que apenas alguns alunos necessitam algo diferente ou adicional, em detrimento de um planeamento diferenciado, com estratégias, atividades e objetivos diversificados para a turma. Não implica, portanto, que o planeamento individualizado se refira apenas a alunos com NEE. Apesar de bastante ter sido escrito sobre dilemas de diferença, pouco foi feito no contexto português, e pouco foi explorado como os dilemas “se jogam na prática, como parte de processos sociais” (Nilholm 2006, p.435). Este estudo explora situações dilemáticas no contexto do planeamento e respostas educativas individualizadas.

3. Foco de estudo e metodologia

O objetivo do estudo apresentado neste artigo é perceber os mecanismos de conceptualização da noção de diferença em educação, através da perceção de que alguns alunos necessitam planeamento e

respostas educativas individuais. O quadro teórico “cultural histórico comparativo” proposto por Artiles e Dyson (2005), que propõe uma análise de contextos e fenómenos tendo em conta quatro fatores: participantes, cultura, tempo/ história, e resultados foi essencial no enquadramento e na definição das questões do estudo.

O estudo foi guiado pelas seguintes questões: (1) Que alunos são identificados como necessitando planeamento individualizado? (2) Que tipos de planeamento individualizado são usados? (3) Que intervenções e respostas são propostas? (4) Que suposições sobre normalidade e diferença estão implícitas nestes processos de planeamento individualizado?

Feito com base num desenho de estudo de caso (Yin, 2009) de cariz comparativo o estudo envolveu professores de oito escolas em Inglaterra e cinco escolas em Portugal participaram em entrevistas. Foi também recolhida informação documental em todas as escolas, nomeadamente documentos de planeamento individualizado utilizados em cada contexto. Este artigo foca-se apenas nos dados recolhidos em Portugal. No contexto português, foi pedido a professores de 1º e 4º ano que identificassem um máximo de seis alunos com algum tipo de planeamento individualizado na sua turma e que descrevessem

esses alunos, explicando a necessidade de individualização no planeamento. Os casos dos alunos identificados foram depois seguidos, no ano letivo seguinte, quando os alunos frequentavam o 2º e o 5º ano, respetivamente.

Todas as entrevistas foram transcritas e o software NVivo foi usado para organizar todos os dados recolhidos. O quadro teórico de análise de dados baseou-se numa análise temática (Braun & Clarke, 2006) em que as questões do estudo guiaram o primeiro quadro temático. Ainda que este artigo apresente apenas os resultados portugueses, o cariz comparativo do estudo original exige uma compreensão profunda de cada contexto e um respeito pelas características culturais e históricas dos mesmos. No que toca a análise de dados, a unidade de análise respeitou vários níveis cumulativos (professor, turma, escola, agrupamento, país) analisados de forma independente de acordo com uma perspetiva de abordagem “societal” (Hantrais & Mangen, 2007), passando posteriormente para uma análise temática comparativa entre países. Esta abordagem preconiza uma análise em cada contexto da relação entre micro e macro fatores, bem como na interação entre vários fatores causais que influenciam fenómenos sociais.

4. “Dificuldades” e diferença

4.1. Identificação

Em Portugal foram identificados pelos professores de ensino regular das turmas do Agrupamento de Escolas 1 (AE1) dois alunos do 1º ano e seis de 4º ano, no Agrupamento 2 (AE2): quatro alunos de 1º ano e seis alunos de 4º ano. A tabela abaixo apresenta as categorias ou rótulos usados pelos professores para descrever os alunos, bem como as explicações para as dificuldades demonstradas pelos alunos.

Categorias de identificação	A aluna/ o aluno: não consegue acompanhar os pares é do 3/2008 tem NEE tem uma deficiência tem autismo é CEI é do 50 tem dificuldades de aprendizagem é estrangeiro
Explicações	Limitação física Deficiência Incapacidade Família Falta de motivação/ trabalho Falta de bases

Figura 1: Categorias de identificação e explicações

Por exemplo, um dos alunos identificados no AE1, o Alexandre foi descrito como um aluno com dificuldades, “muito atrás dos outros”, que se recusa frequentemente a trabalhar, tem um comportamento agressivo e desafiador e vive numa instituição. A professora comentou:

... queremos perceber se ele não trabalha porque não quer e isso é o mais fácil, ou se existe algum problema emocional e ele tem um bloqueio e não dá mais que aquilo.

Apesar de o Alexandre ser claramente identificado como sendo “diferente” e requerendo trabalho diferenciado, a professora dizia ser “provável que tenhamos de esperar pelo 2º ano para ter apoio do ensino especial”, e com efeito, apenas no segundo ano as necessidades educativas do aluno foram consideradas “especiais”. Este compasso de espera prende-se com o dilema de identificação, visto vários professores terem mencionado indicações do Ministério de Educação no sentido da não retenção de alunos e da não atribuição de respostas previstas no DL3/2008. Voltando ao caso do Alexandre, existe, na tentativa de compreensão e explicação das dificuldades por parte da professora, uma dicotomia: as dificuldades são explicadas ou como uma “falha do aluno” (que não quer) ou por “incapaci-

dade” do aluno (que “não dá mais”). Esta dicotomia está frequentemente presente no discurso dos professores, que associam uma aceitação do aluno “no DL3/2008” como um legitimar das dificuldades, que se por um lado remove o sentimento de “culpa” do aluno, cria por outro lado em muitos casos uma diminuição das expectativas do professor e relação às capacidades e desempenho desse aluno. Esta dicotomia presente no discurso dos professores nas seis escolas que participaram no estudo, vê-se reforçada pela existência de dois quadros legislativos: o DL 3/2008 que se refere às necessidades educativas especiais, e o DN 50/2005 que diz respeito ao uso de planeamento individualizado como “estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos” (Ministério da Educação, 2005) e se vê associado a alunos com dificuldades que não são explicadas por razões “médicas”:

Normalmente um aluno com NEE tem um relatório médico que diz que existem dificuldades que tem de ser tidas em conta. O caso dos alunos com dificuldades na aprendizagem, na minha opinião, eu vejo como algo temporário, acredito que com trabalho e esforço eles irão ultrapassar (...). No caso de um aluno com NEE, também acredito que ultrapassará muitas dificuldades, mas acredito que haja um nível que será muito mais difícil de

atingir por causa dos limites físicos (Prof. 4º ano, AE2)

...há duas coisas, uma são dificuldades de aprendizagem que, nesta situação muitas vezes é falta de uma família estruturada, falta de horários, de métodos, de organização, de responsabilidade, de atenção. E há deficiências de aprendizagem, e estas são as que envolvem um comprometimento físico, ou intelectual (Prof. Ensino especial, AE1)

A necessidade de identificação da “diferença” vê-se justificada pelo acesso a recursos e condições diferentes, por exemplo de avaliação no caso de alunos com NEE. No caso de alunos abrangidos pelo DN 50/2005 as diferenças são também identificadas e associadas a documentos de planeamento individualizado, ainda que não signifiquem necessariamente um acesso a respostas diferentes.

Ambos os exemplos apresentados revelam uma natureza comparativa das categorias e da conceptualização das diferenças dos alunos. A conceptualização da diferença é influenciada por perceções subjacentes de que os alunos “com NEE” têm dificuldades “legítimas”, justificadas por deficiências na funcionalidade, enquanto os alunos com dificuldades não consideradas NEE são entendidos como “alunos normais” com dificuldades “ilegítimas” justificadas em grande parte por “falhas” por parte dos alunos.

4.2. Currículo

O segundo dilema identificado por Norwich é o do currículo e diz respeito aos conteúdos trabalhados com os alunos identificados como tendo “NEE “. No contexto deste estudo, o enfoque não é apenas nas alterações aos currículos dos alunos “com NEE”, mas todas as propostas de planeamento educativo individualizado, ainda que este planeamento possa ter por base o currículo nacional.

As formas de planeamento formal individualizado identificadas nas escolas que participaram no estudo foram: programa educativo individual (PEI) e Currículo específico individual (CEI) ao abrigo do DL3/2008; e Plano de recuperação (“no final do 1º período, um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1º ciclo, ou, no caso dos restantes ciclos do ensino básico, obtenha três ou mais níveis inferiores a três”) e Plano de acompanhamento (“aplicável aos alunos que tenham sido objeto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respetivo ano de escolaridade”) apresentado no DN50/2005 (Ministério da Educação, 2005); este documento prevê também a utilização de planos de desenvolvimento (para alunos com “capacidades excecionais”).

O programa educativo individual (PEI) “é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação”, deve documentar as necessidades educativas especiais do aluno bem como as “adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação” (Ministério da Educação, 2008). Por sua vez, o Currículo específico individual é uma das medidas educativas de adequação do processo de ensino e de aprendizagem e “pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade” do aluno. Estas duas formas de planeamento individualizado são utilizadas pelos professores como “categorias de diferença”:

Um aluno CEI talvez nunca vá fazer programação, mas se lhe disser para preencher aquele quadro ou aquela mesa, se estiver treinado para o fazer, conseguirá fazê-lo, certo? Ou se tiver de atender o telefone ou organizar uma pasta, tudo isso eles..., mas o resto... ou aprender alguma coisa, uma atividade estruturada, não sei, às vezes... não sei... ser jardineiro ou funcionário da escola (Prof. Ed. Esp., AEI)

Este é um caso que, na minha opinião, não posso dizer muito, mas se ele tivesse uma família funcional, ele provavelmente nunca estaria na educação especial, nunca teria passado de adaptações curriculares para um CEI. Se ele tivesse uma família normal... normal, saudável. É assim, é... ninguém quer trabalhar, ninguém quer... ele não é estimulado, não se desenvolveu, acaba com uma deficiência severa, porque ele tem 12 anos e está ao nível de um 2º ano (Prof. Ens. Esp., AE2)

Regressando ao exemplo do aluno Alexandre, a professora dizia ter de “fazer trabalho diferenciado” para cinco alunos da turma em português e matemática:

Não uso livros de segundo ano com eles, trago atividades de casa porque não... o grande grupo, eles usam todos o manual, dos 23, estes cinco não, todos os outros sim.

Este tipo de resposta à diversidade, apesar de não envolver um planeamento formal individualizado, fortalece a ideia de que apenas alguns alunos são “diferentes”. É interessante porque um dos alunos incluídos neste pequeno grupo é o Vasile, que chegou a Portugal apenas no segundo ano deste estudo, e foi descrito pela professora

como “estrangeiro, vindo da Roménia não fala ou fala muito pouco português”, “está muito abaixo da média da turma”. Este aluno demonstra dificuldades e a professora comenta:

Estava a pensar fazer-lhe um plano de recuperação, mas tenho primeiro de verificar se é legal por causa da questão de não o penalizar por causa da língua.

Portanto neste caso, a existência de um plano de recuperação é encarada como uma possível penalização, e em parte isto poderá revelar um pouco sobre os planos de recuperação e acompanhamento, ou seja, estes são frequentemente encarados pelos professores como instrumentos não associados a “benefícios” ou recursos extra e apenas como uma ferramenta de autorregulação para os alunos.

Nas cinco escolas que participaram no estudo, o trabalho diferenciado na sala de aula foi identificado como uma resposta educativa por todos os professores, este trabalho diferente contudo nem sempre estava associado a um planeamento individualizado formal. Em alguns casos a respostas envolviam alterações dos currículos e formas de avaliação. Para além destas foram identificadas as seguintes respostas educativas associadas a planos educativos individuais formais: apoio fora da sala de aula por parte

de um professor de ensino regular, de ensino especial ou de outros profissionais como terapeutas da fala, e atividades fora da escola (ex. equitação ou natação). Estas respostas conduzem ao terceiro dilema identificado por Norwich: o da localização dos alunos.

4.3. Localização

O dilema da localização dos alunos está frequentemente associado a respostas educativas para alunos “com NEE” e em muitos contextos inclui o ensino especial feito em escolas ditas especiais. No contexto português o dilema da localização poderia incluir decisões sobre a localização de alunos surdos, cegos e com baixa visão em escolas de referência, ou alunos com perturbações do espectro do autismo em unidades de ensino estruturado, bem como decisões do tempo de permanências de alunos “com NEE” na turma de referência de ensino regular. Nesta seção serão analisadas as modalidades de resposta educativa propostas para os casos identificados no âmbito deste estudo.

A figura 2 apresenta uma representação das modalidades de apoio e reflete a dimensão da localização das respostas. A maioria das respostas identificadas tinham lugar no quadrante inferior direito: fora da sala de aula, em grupo. Exemplos são os apoios dados por

professores de ensino especial ou ensino regular:

A Raquel tem apoio uma vez por semana durante 1h30 num grupo de sete alunos, a ideia é puxá-los para cima e a minha expectativa é que explicando de outra maneira, nouro contexto faça clique.
(Prof. 1º ano, AE2)

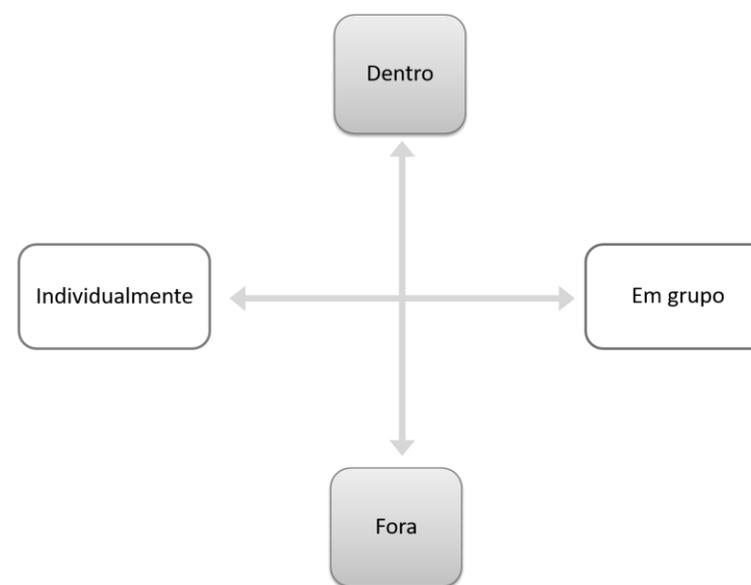


Figura 2: Modalidades de apoio (Adaptado de I. Alves, 2017)

O Alberto foi descrito pela sua professora de 4º ano (AE1) como “o mais severo com NEE” na turma, “a trabalhar com um currículo de 2º ano e não conseguirá fazer tudo”. A professora disse que o Alber-

to tinha uma problemática severa a nível cognitivo e que apesar de falar português em casa, o aluno tinha problemas graves de língua portuguesa. O aluno, identificado como sendo de etnia cigana, vivia só com a mãe que “era analfabeta” e “oferecia poucas experiências sociais e culturais por causa das suas dificuldades económicas e regras da cultura cigana.” O Alberto, no 4º ano, tinha um PEI e trabalhava com um currículo de 2º ano, mas a maior parte do seu tempo era passado com a sua turma na sala de aula. Fora da sala de aula tinha terapia da fala uma vez por semana durante 1h e apoio com uma professora de ensino especial também uma vez por semana, 1h com outro colega. Já no 5º ano, o aluno passou a ter um CEI e só trabalhava com a turma de ensino regular para as disciplinas “mais práticas”: Ciências, Educação Física, Música, Educação Visual e Tecnológica, Formação Cívica e Área de projeto, tendo outras áreas letivas “mais funcionais” juntamente com outros com CEI.

Conclusões

A diversidade, apesar de ser politicamente aceite e celebrada, gera situações problemáticas em contextos escolares, pensados para um corpo homogéneo de alunos. A diversidade na escola, no que con-

cerne o trabalho diário dos professores, é conceptualizada maioritariamente em função das capacidades de aprendizagem dos alunos. Neste processo de construção da noção de diferença, desempenham um papel fundamental outros aspetos de diversidade como a etnicidade, a cultura, o género e a classes social dos alunos e suas famílias. Este estudo concluiu que o processo de construção da noção de diferença na sala de aula envolve na maioria dos casos um processo em que os professores planeiam aulas e ensinam todos os seus alunos de uma turma, e a maioria dos alunos aprende. Contudo, alguns têm dificuldades e são estes os alunos conceptualizados como “diferentes” em termos de prática pedagógica e preparação de aulas. Os docentes planificam para uma turma, para a “média”. É interessante explorar a situação dos alunos que são considerados “acima da média”, visto estes não serem conceptualizados como diferentes porque conseguem seguir o que é proposto para “a média” e necessitam, quanto muito, de algumas atividades extra.

A lógica organizativa dos processos de planeamento educativo individualizado é em geral um produto da resistência das escolas à mudança (Skrtic, 1991a, 1991b), e centra-se numa “abordagem que funciona para a maioria, com algo adicional ou diferente para aque-

les que experienciam dificuldades” (Florian & Black-Hawkins, 2011: 826), diferenciando apenas para alguns. Por contraposição, as lógicas de pedagogia inclusiva (Florian & Black-Hawkins, 2011) e de desenho universal para a aprendizagem (Rose & Meyer, 2006) propõem uma mudança para uma abordagem que se baseia na criação de oportunidades de aprendizagem ricas que potenciam a participação de todos no dia a dia da sala de aula regular, em que o ponto de partida é “o que deve ser aprendido pela comunidade de alunos da turma” (Florian & Black-Hawkins, 2011: 826) e os modos de apresentação, representação e envolvimento são múltiplos e flexíveis (Rose & Meyer, 2006: ix).

Voltando ao quadro teórico apresentado por Minow (1990: 51-52) este estudo vem reforçar o que a autora apresenta em relação às ideias pré-concebidas sobre a diferença. Nos processos de conceptualização e resposta à diferença em contexto de sala de aula, a diferença é compreendida como intrínseca, como uma propriedade dos alunos, e não como uma comparação, ainda que os professores se refiram frequentemente à noção de média, e de haver alunos abaixo e acima da média. A norma neste contexto, tal como propõe Minow, é a maioria – “a média” e os professores entendem o seu papel neste proces-

so de construção de diferença como neutro, não tendo em conta que a escolha, por exemplo, de abordagem aos conteúdos curriculares possa incluir ou excluir certos alunos. A perspetiva dos alunos é raramente tida em conta, e são poucos os casos em que o status quo seja pensado criticamente.

Os dados recolhidos neste estudo indicam, de forma coerente com aquilo que foi apresentado por Ainscow *et al.* (2007: 17), que as políticas educativas são mediadoras dos processos de construção de noções de diversidade e diferença e as políticas presentes e passadas têm um impacto considerável na forma de pensar e agir dos professores. Existem na legislação portuguesa vários tipos de planeamento individualizado propostos, como por exemplo programas educativos individuais, currículos específicos individuais, planos de recuperação e planos de melhoramento. Estes planos assumem um papel “amortecedor” das dificuldades sentidas pelos professores para lidar com a diversidade dos alunos na medida em que os planos propostos pelo DL 3/2008 assentam numa lógica segundo a qual as dificuldades decorrem de alterações das funções e estruturas do corpo dos alunos, enquanto os planeamentos (recuperação, melhoramento) propostos pelo DN 50/2005 são encarados numa perspetiva burocrá-

tica e em alguns casos de autorregulação dos alunos e encarregados de educação. Esta divisão conceptual de dificuldades nas políticas educativas reflete-se na forma como os professores pensam a diferença e as dificuldades dos alunos. Os professores referem-se aos alunos como sendo “do 3” e como antes eram “319 e deixaram de ser” (referindo-se à anterior política de educação especial: DL319/91), ou ainda que “são só do 50” (DN50/2005). Estes professores criam um referente identitário dos alunos com base na sua inserção em determinados quadros de política educativa sem demonstrarem uma perceção de que os critérios de elegibilidade são frequentemente baseados em vários fatores, nomeadamente de cariz económico, não pedagógicos. Esta elegibilidade/ não elegibilidade, que pouco ou nenhum impacto tem nas práticas pedagógicas na sala de aula, está na base de julgamentos e conceptualizações dos alunos. Conceções essas que podem ter um impacto profundo nos percursos e nas vidas dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). Effective Schools for All: an alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 293-308.
- Ainscow, M., Conteh, J., Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2007). *Review of Primary Education in England - Children in primary education: demography, culture, identity, diversity, inclusion*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Alves, I. (2017). The transnational phenomenon of individual planning in response to pupil diversity: a paradox in educational reform. In E. Hultqvist, G. Ladson-Billings, S. Lindblad, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Critical analyses of educational reform in an era of transnational governance*. Springer.
- Alves, I. F. (2014). *Responding to diversity, constructing difference: A comparative case-study of individual planning in schools in England and Portugal*. University of Manchester.
- Artiles, A. J. (1998). The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *Journal of Special Education*, 32(1), 32-36.
- Artiles, A. J. (2003). Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space. *Harvard Educational Review*, 73(2), 164-203.
- Artiles, A. J., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: the promise of comparative cultural-historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualising Inclusive Education: Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsäss, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., ... Humphrey, N. (2007). *Responding to student diversity: teacher's handbook*. Malta: Faculty of Education, University of Malta.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Cigman, R. (2007). A Question of Universality: Inclusive Education and the Principle of Respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775–793.
- Clarke, J., & Cochrane, A. (1998). The social construction of social problem. In *Embodying the social: constructions of difference*. London: Routledge.
- Costa, A. M. B. da, & Rodrigues, D. A. (1999). Country Briefing Special education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 70-89.
- Department for Education and Science. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*. London.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24–29.
- Dyson, A., & Skidmore, D. (2002). Contradictory models: the dilemma of specific learning difficulties. In J. Wearmouth, J. Soler, & G. Reid (Eds.), *Addressing Difficulties in Literacy Development: Responses at Family, school, pupil and teacher levels* (pp. 174-188). London: RoutledgeFalmer.
- Eriksen, T. H. (2006). Diversity versus difference: Neo-liberalism in the minority debate. In R. Rottenburg, B. Schnepel, & S. Shimada (Eds.), *The Making and Unmaking of Difference* (pp. 13-36). Bielefeld: Transaction.
- Fialho, I., & Verdasca, J. (2012). *TurmaMais e Sucesso Escolar fragmentos de um percurso*. Évora: Universidade de Évora.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Hantrais, L., & Mangen, S. (2007). *Cross-National Research Methodology & Practice*. Abingdon: Routledge.
- Lees, H. E. (2014). Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: living with uncertainty. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 257-259.
- Maxwell, G., Alves, I., & Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63-78.
- Meijer, C. J. (2013). European agency: key messages and outlook. In *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice*. (pp. 8–11). European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Miles, S. (2000). Enabling Inclusive education: Challenges and Dilemmas. In *Children with disabilities and the Convention on the Rights of the Child*.
- Ministério da Educação. (2005). Despacho Normativo 50/2005.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.
- Minow, M. (1990). *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion, and American Law*. Cornell University Press.
- Minow, M., Schweder, R. A., & Markus, H. R. (2008). *Just Schools: Pursuing Equality in Societies of Difference [Paperback]*. Russell Sage Foundation.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans*.

- Moretti, M., Alves, I., & Maxwell, G. (2012). A systematic literature review of the situation of the International Classification of Functioning, Disability, and Health and the International Classification of Functioning, Disability, and Health - Children and Youth Version in education: a useful tool. *Am J Phys Med Rehabil*, 91(suppl), S103-S117.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.
- Norwich, B. (2008a). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Norwich, B. (2008b). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*. <http://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: international perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), 447-467.
- Norwich, B. (2010). Dilemmas of difference, curriculum and disability: international perspectives. *Comparative Education*, 46(2), 113-135.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: living with uncertainty*. *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 29). London: Routledge.
- OECD. (2012). *CX3.1 Special Education Needs (SEN)*.
- Ore, T. (2003). *The social construction of difference and inequality: race, class, gender, and sexuality* (2nd ed.). Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- Public Law 94-142 (1975).
- Robinson, K., & Diaz, C. J. (2005). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for theory and practice*. Open University Press.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Special and inclusive education in Portugal: facts and options. *Revista Brasileira Educação Especial*, 17(1), 3-20.
- Roldão, M. do C. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. ME-DEB.
- Roldão, M. do C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (Vol. 14, pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (Eds.). (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.
- Rosenblum, K., & Travis, T.-M. (2008). *The Meaning of Difference: American Constructions of Race, Sex, gender, social class and sexual orientation*. McGraw-Hill.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2015). Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 457-468. <http://doi.org/10.1080/13603116.2014.940067>
- Saraga, E. (1998). *Embodying the Social: Constructions of Difference*. London: Routledge.
- Skrtic, T. M. (1991a). Students with Special Educational Needs: Artifacts of the traditional curriculum. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 20-42). London: David Fulton Publishers.
- Skrtic, T. M. (1991b). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.

Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/63012181?accountid=12253>

- Skrtic, T. M. (2005). Political learning economy of disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 149-155.
- Varenne, H., & McDermott, R. (1999). *Successful failure: The school America builds*. Boulder: Westview Press.
- Warnock, M., & Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs: A New Look*. (L. Terzi, Ed.). London: Continuum.
- Weber, L. (1998). A conceptual framework for understanding race , class , gender , and sexuality. *Psychology of Women Quarterly*, 22(1), 13-32.
- Wedell, K. (2008). Evolving dilemmas about categorization. In L. Florian & M. J. McLaughlin (Eds.), *Disability Classification in Education* (pp. 47-67). Thousand Oaks: Corwin Press.
- WHO. (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organisation.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Los Angeles, California: SAGE Publications.

Ficha curricular

Inês Figueiredo Alves, Doutorada em Educação pela Universidade de Manchester, Mestrados em Educação Especial: Inclusão e Estudos de Deficiência (Institute of Education, London) Língua, Etnicidade e Educação (King's College London). Investigadora e coordenadora do projecto "European Doctorate in Teacher Education" (EDiTE) no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.