

# A escola e as “dificuldades de aprendizagem”

*Rui Canário*

Nesta intervenção<sup>1</sup>, tenho como objectivo apresentar a minha perspectiva pessoal sobre um problema enfrentado, e nunca bem resolvido, pelo ensino escolar regular, que consiste em proporcionar um adequado acolhimento a crianças que, pelas suas características visuais, auditivas, motoras ou mentais, apelam a cuidados e procedimentos especializados, justificando a existência daquilo que tem sido designado por ensino ou *educação especial* (com serviços e técnicos próprios). Trata-se de um problema que diz respeito a todos os profissionais do ensino e da educação, com implicações directas na sua acção profissional. Apela, no entanto, a aprofundamentos teóricos e técnicos que eu não possuo e, portanto, a minha conferência é construída a partir do ponto de vista de um não especialista. Tive o privilégio de, ao longo do meu percurso profissional, ter percorrido praticamente todos os níveis de ensino, trabalhando com crianças, jovens e adultos e, naturalmente, confrontei-me com o problema, em relação ao qual vivi vários tipos de (enriquecedoras) experiências, quer pela positiva, quer pela negativa.

A Escola Preparatória de Francisco Arruda (escola destinada a acolher a 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries), onde iniciei a minha actividade profissional, no final dos anos 60, dirigida pelo saudoso e notável pedagogo Professor Calvet de Magalhães,<sup>2</sup> era uma escola de referência e pioneira a vários títulos, nomeadamente nos processos de “integração” em turmas “normais” de crianças com deficiências várias. Foi assim que, sem qualquer experiência e sem grande consciência do problema, me vi confrontado com turmas em que se incluíam crianças cegas ou surdas. Foi para mim um “choque” com o qual muito aprendi, contando com os apoios específicos, internos e externos à escola. A aprendizagem que fiz com outros professores foi decisiva e lembro-me de ir assistir a aulas de educação física em que os alunos cegos (orientados por colegas seus) faziam corrida ou, por

1 Este texto é uma versão adaptada da conferência proferida na Faculdade de Motricidade Humana (Universidade Técnica de Lisboa), em julho de 2005, no âmbito de um ciclo de conferências subordinado ao tema: “Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?”.

2 Sobre esta escola e a actividade de Calvet de Magalhães, cf. Carvalho (2000).

exemplo, jogavam basquetebol. O carinho e a atenção dedicada a estes alunos faziam parte integrante da cultura da escola e eram permanentemente incentivadas pela respectiva direcção.

Mais tarde, também tive oportunidade de vivenciar, neste domínio, experiências negativas. Quando, nos anos 80, contactei, no âmbito de projectos de formação de professores, com concelhos rurais do interior onde se registavam percentagens altíssimas de insucesso escolar (a média nacional era, no 1º ciclo do ensino básico,<sup>3</sup> superior a 40%), pude verificar alguns efeitos perversos desencadeados pela interacção entre as equipas de educação especial e os professores: por um lado a acção dos técnicos funcionava, por vezes, como uma desresponsabilização dos professores, que tendiam a sinalizar como “deficientes” (estigmatizando) um número totalmente desproporcionado de alunos, transformando em dificuldades de aprendizagem dos alunos aquilo que eram, de facto, as dificuldades de ensino dos próprios professores. Em muitos casos, a “integração” na turma era apenas formal, uma vez que não havia trabalho de equipa entre o técnico (que dava apoio “à parte”) e o professor da turma. A “integração” – e isso aprendi-o também com a minha experiência – não é fácil, nem uma solução mágica. Os métodos e as tecnologias próprias para apoiar invisuais não são, obviamente, adequadas a crianças surdas que coexistem na mesma turma. Não sendo, como já referi, nem um especialista nem um estudioso dessa temática específica (a “educação especial”), a minha abordagem não pode deixar de ser fortemente tributária dessas experiências pessoais de que vos falei muito brevemente. Parto, contudo, da convicção de que a questão do acolhimento pela escola aos chamados alunos com “necessidades educativas especiais” constitui um problema específico que diz respeito a “alunos considerados como portadores de deficiências severas ou profundas”, que está muito longe de ser homogéneo (Ruela, 2000, pp. 17 e 26) e que corresponde, necessariamente, a uma pequeníssima percentagem da população escolar.

Vou falar-vos, e tentar dar um contributo para o debate, a partir do ponto de vista da sociologia da educação, utilizando duas estratégias principais: a primeira é a de proceder à análise crítica de alguns conceitos utilizados correntemente, procedendo, como aconselhou Pierre Bourdieu, a uma crítica sistemática da linguagem comum; a segunda consiste em partir dessa análise crítica para procurar reequacionar o problema. Muitas das nossas principais dificuldades na

3 O 1º Ciclo do Ensino Básico corresponde, em Portugal, às quatro primeiras séries.

acção social decorrem de problemas mal colocados e também da tendência para centrarmos os nossos debates nas “soluções”, em vez de nos situarmos no modo como interrogamos os fenómenos.

Assim, a minha intervenção terá como finalidade principal contribuir, mesmo que modestamente, para deslindar alguns equívocos ou confusões que, na minha opinião, obscurecem o debate sobre a “educação especial” e a construção de uma escola “inclusiva” e que continuam presentes em vários textos dedicados ao tema:

- Procurarei, por um lado, criticar a pertinência do uso generalizado do conceito de “exclusão”, bem como, naturalmente, da sua transposição para a realidade educativa e escolar, o que está na origem de raciocínios simplistas e de uma oposição redutora entre “escola exclusiva” e “escola inclusiva”.
- Procurarei, por outro lado, esclarecer o efeito negativo da associação do tipo “amalgama”, de um conjunto de conceitos que tem vindo a ser objecto de um alargamento abusivo do seu âmbito. Refiro-me em particular à tríade Educação Especial/Necessidades Educativas Especiais/Dificuldades de Aprendizagem.

### A (não) pertinência do conceito de exclusão

O uso corrente e indiscriminado da expressão “exclusão social”, acompanhado por uma ilimitada amplitude da sua significação semântica corresponde a um facto recente. Se acreditarmos nas afirmações de muitos investigadores sociais, estaremos na presença de um fenómeno novo que representa uma ameaça real para grupos sociais tão ampla e indeterminadamente definidos como: os pequenos agricultores e camponeses; os idosos e pensionistas; os deslocados e refugiados; as minorias étnicas; as crianças, sobretudo órfãs e pertencentes a famílias ditas “desestruturadas”; desempregados; trabalhadores não qualificados e com empregos precários; trabalhadores de média idade despedidos no âmbito de processos de reestruturação empresarial; analfabetos formais ou funcionais; portadores de doenças socialmente estigmatizadas (como a sida, a tuberculose ou a hepatite B); indivíduos com incapacidades mentais ou físicas; mulheres em situação de monoparentalidade. E a lista poderia continuar de forma interminável...

Quando um conceito permite designar tudo, não permite distinguir e discriminar praticamente nada. Provocando um efeito de amalgama, deixa de constituir um utensílio mental útil para se transformar num obstáculo à produção

de inteligibilidade. A sua importação acrítica dos terrenos técnico e político para o campo das ciências sociais faz-nos passar, como escreveu Mia Couto, de produtores a consumidores de pensamento. Na realidade, mais do que um fenómeno social novo, a proliferação do uso da expressão “exclusão social” exprime uma novidade de linguagem que designa a impossibilidade de, no período subsequente ao breve parêntesis dos “trinta anos gloriosos”, resolver aquilo a que Ralph Dahrendorf (1996) chama a “quadratura do círculo”, isto é, a impossibilidade de articular o “bem estar” com a “liberdade política” e a “coesão social”.

Num ciclo de “crescimento sem emprego” emerge um conjunto de problemas sociais, essencialmente ligados às mudanças estruturais no mundo do trabalho, que cria um mundo capitalista “novo”, sem movimento operário nem capitalismo de estado, associado a um declínio do Estado Providência e à consequente fragilização da legitimidade do compromisso entre o capitalismo e a democracia, característico do período áureo do fordismo. O recuo do político, traduzido em vários indicadores (diminuição da participação eleitoral; incremento de modalidades de controlo individual dos cidadãos, institucionalização da tortura e do terrorismo do estado) permitem que ao modelo de democracia ocidental actualmente dominante seja justificável acrescentar o qualificativo de “totalitária” (Bernardo, 2003).

A dominância actual da utilização do conceito de “exclusão social” representa uma proposta de “leitura” da “questão social” de hoje, a partir da reabilitação de concepções funcionalistas do laço social próximas do pensamento de Durkheim, que via na anomia a principal ameaça à “coesão” social. Hoje tende a renascer uma leitura do social fundada na existência de “classes perigosas” que apela à combinação de políticas repressivas de endurecimento penal (“tolerância zero”) com políticas paliativas, sob a forma de novas modalidades de filantropia. Ao equacionar a questão social em termos de opor os que estariam “in” aos que estariam “out” (Touraine, 1991), escamoteia-se aquilo que continua a ser central no mundo da produção, a exploração do trabalho e as suas consequências, em termos de conflitualidade social. Na medida em que descreve, mas não explica, nem se explica a si própria, a expressão “exclusão social” tem sido objecto de uma utilização tautológica que, no caso das ciências sociais, se institui como um obstáculo epistemológico à compreensão do mundo social em que vivemos. Acresce que se trata de uma expressão de sentido paradoxal na medida em que não há nada “fora” do social. Aquilo que vulgarmente se designa por “exclusão social” corresponde a modalidades simétricas de inclusão em grupos,

territórios ou dispositivos institucionais, chamados de “inserção”. Trata-se de um conceito a rejeitar não apenas pela sua “imprecisão”, mas pelo seu carácter ilusório de falsa evidência (Messu, 2003). Dos pontos de vista epistemológico e hermenêutico, “é constatável que o conceito de exclusão oscila entre o déficit e o excesso de sentido” e, como acrescentam Carvalho e Baptista (2004), este conceito, “marcado pela demagogia da sua inflação”, chega a tornar obscura a ideia de que o conceito exprime, pelo reverso negativo, o conceito de “inclusão” cujo uso, padece, do meu ponto de vista, das mesmas limitações: “exclusão” e “inclusão” correspondem às duas faces de uma mesma moeda, a rejeitar enquanto ferramenta de utensilagem mental.

Se o conceito de “exclusão”, bem como o seu reverso de “inclusão”, não se revelam nem adequados nem pertinentes, para “ler” os grandes problemas sociais, essa não pertinência aplica-se logicamente à sua transposição para produzir inteligibilidade sobre os grandes problemas da educação e, em particular, da escola. Na minha opinião, estes ganham em ser equacionados por referência a duas questões de fundo que atravessam toda a história dos sistemas escolares modernos: por um lado, o modo como a escola produz (ou não) a *igualdade* e, por outro lado, o modo como a escola lida com a *heterogeneidade* dos públicos escolares.

### *A escola e a igualdade*

Ao longo de todo o período da modernidade, o crescimento e alargamento da escolarização têm sido acompanhados pela manutenção e acentuação das desigualdades sociais, particularmente marcantes nos nossos dias. A génese da escola inscreve-se no contexto da dupla revolução liberal e industrial, contribuindo para uma nova ordem social, política e económica em que, no contexto da abolição dos privilégios das classes dominantes do Antigo Regime, o estatuto social deixasse de ser predominantemente herdado e passasse a ser socialmente adquirido. A repressão sangrenta de todas as tentativas de transformação social igualitária é uma constante da história da modernidade e tem como exemplo pioneiro, na Revolução Francesa, a “conspiração dos iguais” conduzida por Babeuf, seguido, um século depois, pelo esmagamento da Comuna de Paris e, posteriormente, a derrota das tentativas de instauração de uma organização baseada no modelo democrático dos soviets. A vocação de promover a igualdade social não faz parte da origem genética dos sistemas escolares que permaneceram profunda

e assumidamente elitistas até 1945. O tempo das promessas (1945-1975) representou um curto período em que a democratização de acesso à escola e a sua massificação contribuíram para apresentar a escola como eventual instrumento corrector de desigualdades sociais, mas essa ilusão não foi duradoura.

Com efeito, desde cedo, e ainda nos anos 60, estudos extensivos e a contribuição da chamada “sociologia da reprodução” permitiram colocar em evidência processos de produção de desigualdades escolares articuladas com a produção de desigualdades sociais, expressas sob a forma de “macro regularidades persistentes” (Duru-Bellat, 2000), as quais decorrem da soma do diferencial de valor escolar acumulado (desigualdade de resultados) com os efeitos das escolhas feitas ao longo do percurso escolar (estratégias dos actores). A persistência destas desigualdades sociais perante a escola ganhou um lugar central no debate sociológico e político da época, na medida em que, como refere Boudon (2001), esta desigualdade era percebida não só como persistente e importante, mas, sobretudo, como ilegítima.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que abre as portas e democratiza o acesso, tornando-se, portanto, menos elitista, a escola, por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica demolidora a que é submetida, é percebida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970) que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades sociais. Na medida em que comparticipa na produção de desigualdades sociais, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça, o que não sucedia quando essas desigualdades sociais se situavam a montante da escola.

Ao massificar-se, a escola mudou de natureza, mas, como o elitismo não era democratizável numa sociedade fundada na desigualdade e na relação entre estatuto social e estatuto escolar, a passagem da euforia ao desencanto perante a escola, que marca o período posterior ao último quartel do século XX, alimentou-se da fabricação de uma legião de inadaptados, multiplicada por uma sociedade urbanizada e industrializada, como reconhece René Lenoir (1974) na obra que introduziu e popularizou o uso vulgar do conceito de “exclusão social”. Esta multiplicação de inadaptados ou insatisfeitos verifica-se, nomeadamente, no campo dos sistemas escolares e é compreensível à luz do conceito de contra produtividade, central no pensamento de um dos mais radicais críticos das modernas sociedades industriais (refiro-me a Ivan Illich que, nos anos 70, ficou célebre pela sua defesa de “uma sociedade sem escola”). Essa contra produtivi-

dade manifesta-se no facto de, ao atingir um limiar crítico no seu processo de crescimento exponencial, os sistemas escolares passarem a funcionar para resolver os problemas criados pelo seu próprio crescimento.

Entramos, assim, num período em que se assiste a uma concomitância da persistência e agravamento das desigualdades escolares com um reforço da relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais. Este processo, que reduz a rentabilidade dos diplomas escolares sem que deles se possa prescindir, permite compreender por que é que a procura escolar cresce, mas é “desencantada”, segundo a fórmula feliz de Sérgio Grácio (1986) e como é que a escola, depositária durante um período breve de todas as esperanças, se torna para muitos um mal necessário. Esta mutação torna-se compreensível à luz da conjugação de um conjunto de factores:

- A democratização do acesso aos sistemas escolares e a procura de vantagens comparativas individuais conduziram os actores sociais a apostar em percursos escolares cada vez mais longos, fenómeno favorecido pelas políticas públicas, orientadas quer pela teoria do capital humano, quer pela retórica da igualdade de oportunidades;
- Esta democratização de acesso e de permanência nos sistemas escolares traduziu-se num fenómeno de desvalorização dos diplomas, agravado por um efeito de regulação divergente, ou seja, mais desvalorização engendra mais procura;
- Esta desvalorização atinge de forma mais drástica e acentuada o diploma definido como patamar mínimo da escolaridade considerada como obrigatória, o que significa que os sucessivos alargamentos da duração da escolaridade obrigatória não resolvem os problemas da desigualdade, nem ao nível da escola nem ao nível da sociedade;
- Paradoxalmente, a escola deixou de funcionar como um seguro “ascensor social”, promotor de mobilidade social ascendente, precisamente quando se democratizou e aumentou as expectativas. Esse papel era mais claro e perceptível para grupos minoritários de origem popular, durante o período histórico que precedeu a “explosão escolar”;
- Os problemas intrínsecos à escola combinam-se e agravam-se ao coincidir com mutações do mundo do trabalho em que o desemprego ganha carácter estrutural e de massas e, sobretudo, o vínculo laboral precário se torna a regra. A permanência prolongada da juventude no sistema escolar transforma-se num paliativo para uma situação social em que a transição da escola para o mundo do trabalho se torna cada vez mais difícil;

- O jogo escolar que era percebido, nos anos 60 e 70, como um jogo de soma positiva, em que todos os participantes podiam alimentar legítimas e fundadas esperanças de retirar um benefício passou a ser vivido e percebido, nos dias de hoje, como um jogo de soma nula em que aquilo que uns ganham corresponde àquilo que outros perdem.

É este conjunto de transformações que conduz a que muitos se interroguem sobre a possibilidade de se construir uma escola justa. Pergunta ou dúvida que pode ser mais precisamente formulada deste modo: é possível uma escola justa, no quadro de uma sociedade injusta (estratificada e fundada na exploração do trabalho)? Relembremos a resposta que, na sequência de um consistente trabalho empírico cuja divulgação de resultados data do início dos anos 70, a equipa liderada pelo investigador americano Jencks propôs para esta questão. Não é razoável esperar que seja a escola a resolver a “questão social”. Se queremos, de facto, uma sociedade que não seja marcada pela desigualdade, em vez de medidas indirectas (através da escola) e cuja ineficácia a experiência já comprovou, é necessário agir directamente sobre a realidade social (regime de propriedade, regime fiscal, salários, organização política, etc.).

Este conjunto de transformações e tendência não se me afigura como susceptível de ser elucidado ou esclarecido com base num discurso e em práticas que remetem para uma descrição simplista e para um moralismo estéril, baseado na falsa e redutora dicotomia entre “exclusão social” e “inclusão social”. Idêntica ausência de pertinência se aplica à posterior transposição desta dicotomia para a análise do universo educativo e escolar, sob a forma de uma oposição entre “escola exclusiva” e “escola inclusiva”.

### *Escola e heterogeneidade*

A invenção histórica dos sistemas escolares modernos correspondeu a instituir e tornar hegemónica uma “outra” forma de conceber o processo de ensino/aprendizagem, a partir da criação de uma relação social, até então inédita, a relação “pedagógica” entre um professor e um grupo homogéneo de alunos. Essa relação tende, por um lado, a autonomizar-se das restantes relações sociais e, por outro lado, a tornar-se hegemónica, relativamente a outras modalidades de pensar e organizar as aprendizagens. Este novo tipo de relação social, designada por “forma escolar”, pode, segundo Vincent (1994), ser, no essencial, caracterizada como:

(...) não uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Num espaço fechado e inteiramente ordenado à realização por cada um dos seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode dar lugar a nenhum movimento imprevisto, cada um submete a sua actividade aos princípios ou regras que a regem. (pp. 17-18)

A forma escolar introduz e generaliza, em termos históricos, uma forma de aprender em ruptura com os processos que, até então, haviam sido dominantes e que privilegiavam a continuidade da experiência individual e social. Baseando-se num princípio de revelação (o mestre que sabe, ensina ao aluno ignorante) e num princípio de cumulatividade (aprende-se acumulando informações), o modo escolar propõe processos de aprendizagem baseados na exterioridade relativamente aos sujeitos. A memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes.

Como mostrou João Barroso, a partir de uma abordagem empírica à evolução histórica e funcionamento dos Liceus (1995, 1996), a organização escolar que conhecemos constituiu-se a partir de uma estrutura nuclear, a classe, entendida como um grupo de alunos que recebe, de forma simultânea, o mesmo ensino. A homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, exprime um princípio mais geral de homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo, dos saberes, e que representa uma marca distintiva da escola. Uma tipificação dos principais elementos que caracterizam a organização escolar e uma perspectiva diacrónica sobre a sua evolução nos dois últimos séculos permitem pôr em evidência, como faz Perrenoud (2002), por um lado, o modo uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar e, por outro lado, verificar como o núcleo central dessa organização (a tecnologia da classe) tende a instituir-se como algo que não é concebível mudar. As diferenças ou “nuances” organizacionais, entre diferentes níveis de ensino, diferentes períodos ou diferentes regiões não permitem ocultar a universalidade de uma solução organizacional, claramente aparentada com o modo taylorista de organizar a produção industrial. A organização escolar fundada na classe permite que um professor ensine “muitos alunos como se fossem um só” (Barroso, 1995), o que, historicamente, tornou possível a escolarização em grande escala, mas, ao mesmo tempo, está

na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos. A uniformidade de tratamento é a regra e “a escola funciona como um hospital que desse o mesmo tratamento a todos os pacientes” (Perrenoud, 2002, p. 212).

A dificuldade em ultrapassar esta matriz organizacional da escola, fundada na classe e no ensino simultâneo, deriva não apenas da sua comprovada eficácia histórica na construção de uma escola de massas, mas também no processo de “naturalização” a que foi sujeita e que torna difícil imaginar outros modos de funcionamento. O essencial das críticas dirigidas à forma escolar diz respeito, precisamente, à subestimação da experiência e do papel central do sujeito na sua própria aprendizagem, ou seja, remete para lógicas de individualização, no quadro de uma gramática organizacional criada para ensinar um “aluno médio”. Aqui radicam muitos dos equívocos e fracassos que marcaram as vagas sucessivas de reformas e inovações dos últimos 40 anos.

O crescimento exponencial dos sistemas escolares na segunda metade do século XX apenas veio agravar e tornar mais explícito o problema de confrontar a escola com uma crescente heterogeneidade dos seus públicos, porque se alargou a base de recrutamento, se alongaram os percursos escolares e se diferiram as opções por ramos escolares discriminatórios. Esta crescente heterogeneidade conduziu, ainda, a tornar a escola permeável aos problemas sociais que lhe eram exteriores e dos quais se manteve protegida num período marcadamente elitista. Como respondeu a escola a esta crescente diversidade de públicos, uma espécie de “doença da heterogeneidade”, que está no cerne do que se passou a designar por “crise da escola”? Da única maneira que está de acordo com as suas características intrínsecas, ou seja, recriando novas formas de homogeneidade que, muitas vezes em nome do respeito à diferença, tendem a juntar em grupo homogêneos todos os alunos que se parecem uns com os outros. Estas várias formas de recriar a homogeneidade incluem fórmulas já clássicas como as famosas “turmas de repetentes” e um vasto repertório de fórmula e medidas, verificáveis em Portugal e em muitos outros países, em que se incluem muitas “inovações”:

- Formas diversas de medidas de apoio, aulas complementares, classes de “recuperação” ou, por exemplo, o “estudo acompanhado”;<sup>4</sup>

4 A área curricular não disciplinar de “estudo acompanhado”, transformando-se numa sequência lectiva, assegurada por um professor a uma turma, permite que alunos com notas positivas e “altas” nas áreas disciplinares possam ser contemplados com um “não satisfaz” em estudo acompanhado, como pode comprovar-se pela consulta de pautas nas nossas escolas.

- As experiências dos chamados grupos de “nível”, validados por procedimentos técnicos ou, criados “*de facto*” pelos critérios de composição das turmas;
- Diversificação precoce de vias escolares socialmente discriminatórias, incluindo medidas de “combate à exclusão” como é o caso dos “currículos alternativos”, ou reabilitando vias profissionalizantes precoces, na perspectiva de restabelecer um elitismo “justo”;
- Mecanismos de segregação espacial no ordenamento urbano, acompanhadas de práticas de escolha dos alunos pelas escolas que induzem processos de segregação escolar;
- Escolarização da educação de infância que, induzindo a detecção “precoce” de “dificuldades de aprendizagem”, inicia precocemente a fabricação social do “insucesso escolar”;<sup>5</sup>
- Patologização de dificuldades escolares, “lidas” como “dificuldades de aprendizagem”, e consequente sinalização de um número desproporcionado de crianças, encaminhadas para modalidades “especiais” de apoio.

Ora pretender mudar a escola que existe, que no essencial reproduz o modelo herdado do século XIX, mantendo as suas invariantes estruturais, nomeadamente a classe, equivale a equacionar um problema de modo a torná-lo irresolúvel. Reside aqui, do meu ponto de vista, o ponto essencial do paradoxo que consiste em pugnar por uma “escola inclusiva”, com base numa “sala de aula inclusiva”.

### As ambiguidades do “paradigma inclusivo”

Se considerarmos que toda aprendizagem é um resultado do trabalho de quem aprende e que todos os seres humanos são irredutivelmente diferentes, então todas as situações de educação deliberada deverão ser consideradas “especiais”. Tal sentido abrangente retiraria pertinência à luta pela inserção de crianças com “necessidades educativas especiais” nas classes regulares das escolas regulares da sua área de residência, bem como à existência de um domínio especializado na “educação especial” (investigadores, formadores, serviços técnicos de apoio). Pelo contrário, parece-me lógico admitir que, para além das críticas mais ou menos radicais que muitos pedagogos sempre exprimiram em relação à forma

5 Numa visita recente a uma IPSS (instituição de utilidade pública que presta serviços de acolhimento de crianças) verifiquei, estupefacto, que crianças em idade pré escolar se encontravam divididas em grupos e espaços diferentes, em função das suas “dificuldades de aprendizagem”.

e à organização escolares, existe um problema bem delimitado a um pequeno número de crianças que se distinguem da maioria e que justifica que se ponha o problema teórico e prático da “educação especial”. Evidentemente, nenhum destes grupos – nem o grande (que corresponde à “norma”), nem o pequeno – é homogêneo, o que conduz a dissociar o debate sobre a “educação especial” da defesa do direito à diferença e da pertinência de lógicas individualizadas de ensino/aprendizagem.

A primeira ambiguidade é alimentada pelos próprios especialistas na matéria: Segundo Miranda Correia se, por um lado, 80% das crianças são capazes de aprender sem dificuldades, os restantes 20% “têm marcas muitas vezes irreparáveis” que decorrem das suas “lutas diárias pelas aprendizagens (que) são diárias e contínuas”, concluindo ser este “o mundo das crianças e adolescentes com necessidades especiais” (Correia, 2005a, p.3). O mesmo autor, noutro texto, publicado na mesma revista, circunscreve o universo dos alunos com “dificuldades de aprendizagem” a números mais razoáveis: “a percentagem de alunos com Dificuldades de Aprendizagem no sistema escolar português será de cerca de 5 a 10%” (p. 13). Apesar desta percentagem ser relativamente baixa, o autor apresenta, no mesmo texto, o facto de os alunos com dificuldades de aprendizagem serem ignorados como conduzindo a níveis “assustadores” de insucesso escolar, absentismo e abandono. Esta flutuação, confusão e amálgama de terminologia é expressa de uma outra maneira pelo mesmo autor, quando, para justificar a importância dos serviços de educação especial e a inserção nas classes regulares das escolas regulares da área de residência, define as Necessidades Educativas Especiais como correspondendo a “discapacidades” dos alunos associando num mesmo grupo o *autista*, o *deficiente mental*, o aluno com *asma* ou infectado pela *sida*, o que justifica que seja “cada vez maior a importância dos serviços de educação especial” e se torne “imperativo que se integre a educação especial em todos os aspectos da vida escolar” (Correia, 2005b, p. 43).

A distinção estabelecida pela Directora dos Serviços de Educação Especial<sup>6</sup> (Filomena Pereira), entre “alunos com necessidades de carácter ligeiro e temporário” que necessitam de apoio por “um período de tempo limitado” e aqueles “que apresentam necessidades educativas especiais” não contribui para clarificar o problema, mas é significativo que, na mesma entrevista, a referida respon-

6 Entrevista recolhida por Andreia Lobo e publicada na edição especial da revista *Educare Hoje*, 2005.

sável identifique o efeito perverso de um uso abrangente do conceito: “O que tem conduzido ora ao encobrimento de problemáticas que ficam sem resposta educativa adequada, ora à utilização abusiva do conceito de NEE” (p.16). Como reconhece David Rodrigues (2003), a expressão “necessidades educativas especiais”, que veio substituir-se à de “deficiência”, não conseguiu fugir à categoria de rótulo, que não só estigmatiza como contribui para reforçar a “utopia da homogeneidade”. O efeito de estigmatização que é inerente à própria adopção de um rótulo, ganha maior perversidade quanto mais alargada e abusiva for a utilização desse rótulo.

Uma segunda ambiguidade da utilização generalizada e sobreposta das expressões “necessidades educativas especiais” e “dificuldades de aprendizagem” é a relação que se estabelece ente os atributos individuais dos alunos e fenómenos que a sociologia mostrou, há muito, não serem explicáveis por factores individuais. Esta assimilação equivale a ressuscitar a teoria dos dons para explicar fenómenos como o insucesso escolar, cujo carácter massivo e socialmente selectivo é um produto histórico e social do crescimento dos sistemas escolares. É devido a esta ambiguidade que, numa revista temática consagrada ao tema das “necessidades educativas especiais”, se apresenta como um exemplo de “boas práticas” um processo de combate ao insucesso escolar (Lobo, 2005), numa escola em que “50% do insucesso escolar se deve à não identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e à responsabilização do sistema educativo por essa situação” (p. 25). Não é, portanto, surpreendente que, na mesma linha de raciocínio, uma Escola Secundária da região de Lisboa (em texto publicado no *Notícias da Amadora* de 5 de Maio de 2005) possa apresentar-se orgulhosa de um trabalho que, reclamando-se do “paradigma da inclusão”, se explicita desta forma: “Aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ou de condição sócio-económica desfavorecida” a escola “procurou, desde o início, oferecer percursos escolares e profissionais alternativos”. Também não é surpreendente que, para responder às “necessidades especiais” dos alunos de origem cigana, se organizem, em Braga, dois cursos PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) dirigidos a duas turmas de ciganos e a funcionar em duas igrejas evangélicas, frequentadas pela comunidade cigana (conforme notícia o jornal *O Público*, de 12 de Maio de 2005, p. 35).

Outro efeito perverso da aplicação indiscriminada de “apoios” a alunos “rotulados” como apresentando “necessidades especiais” decorre das próprias modalidades de prestação de apoio e do modo como se combina o factor

organizacional com a divisão de trabalho entre os educadores. Uma investigação empírica recente (Martins, 2004) sobre o modo como se processa, na escola e na sala de aula, a construção social das práticas de apoio educativo permite evidenciar os vários constrangimentos e escolhas estratégicas que orientam a acção dos profissionais. O primeiro dilema decorre do duplo constrangimento a que está sujeito o professor que ensina uma turma “face à dupla exigência de dar “mais” aos “melhores” alunos e simultaneamente fazer progredir os “não normais”. A investigação confirma, por um lado, a existência de modalidades de interacção selectiva na sala de aula, por outro lado, uma sinalização o mais alargada possível de alunos com “dificuldades”, a encaminhar para os apoios especiais. A investigação mostra também como a integração do apoio na sala de aula pode dar lugar a substituir uma segregação “por fora”, por uma segregação “por dentro”, de carácter espacial e simbólico que reforça o efeito de estigma:

Os alunos são então apoiados ao “fundo” das salas e separados do funcionamento “normal” da turma e cabe ao professor de apoio trabalhar com os mesmos, enquanto a professora da turma aproveita para “avançar” com os alunos não rotulados como tendo “dificuldades” escolares. (p. 343)

### **Uma outra escola é possível**

Estou certo de que todos partilhamos o desejo de construir um serviço público de educação justo, democrático, que acolha todos, sem discriminação e que não seja gerador, directo, de desigualdades escolares, nem as amplifique ou reproduza ao nível social. É duvidoso que a educação entendida dessa maneira possa ser dissociada de um projecto social também ele fundado na igualdade e na justiça. A escola e a sociedade que temos não correspondem a estes ideais nem sequer parecem estar a aproximar-se deles. Como não queremos ficar reféns de nenhum determinismo, estamos condenados a agir no presente para influenciar a escolha do futuro entre os vários futuros possíveis. Relativamente aos problemas que estive a abordar convosco, é minha convicção que eles não são resolúveis se permanecermos prisioneiros do modelo escolar e não encetarmos uma crítica radical aos fundamentos da escola que conhecemos, que tomamos como “natural”, o que nos dificulta um exercício de lucidez sobre a nossa maneira

de pensar as nossas práticas e as nossas tentativas de mudança. Por isso, atribuo tanta importância à crítica e clarificação dos conceitos. Eles são ferramentas com as quais lemos e tentamos transformar o mundo.

No plano da acção imediata, gostaria de trazer para o debate uma noção, retirada de textos de Dufourmantelle e Derrida (1997), que nos pode ajudar a orientar a nossa intervenção e a pensar, noutros termos, o problema de uma escola para todos. Refiro-me ao conceito e à prática da “hospitalidade”. Num sentido pleno, a prática da hospitalidade corresponderia à plena aceitação do outro que, embora sujeito a regras, passaria da condição de “estrangeiro” à condição de “hóspede”. Aquele a quem é negada a hospitalidade sentir-se-á como se definia o famoso compositor Mahler (citado pelo historiador Hobsbawn): “Sou apátrida por três razões: como nativo da Boémia na Áustria; como austríaco na Alemanha e como judeu no mundo inteiro. Sou um intruso em todo o lado e nunca desejado”. Quantas crianças, como alunos, experimentarão na pele este sentimento de serem intrusas e indesejadas. Como tornar hospitaleiras as nossas escolas?

Na impossibilidade de desenvolver o tema, gostaria de vos falar de um trabalho concreto, bem documentado, que, desde há anos, vem sendo desenvolvido por Mirna Montenegro, em particular com comunidades ciganas, e que teve início num Centro de Animação Infantil e Comunitária (CAIC), no Bairro da Bela Vista (um bairro particularmente “problemático”), em Setúbal. Vou dar-lhe a palavra. A citação é longa, mas vale a pena:

(...) nunca como neste CAIC foi tão forte a presença da heterogeneidade, não só pela mistura de idades que iam dos 3 aos 16 anos, passando pelos adultos, como também pela mistura de hábitos e valores culturais incluindo grupos sociais africanos, timorenses, ciganos e os chamados lusos.

Para lidar com a constante presença de diferenças tão díspares e dos conflitos internos que me provocavam, tive que despir-me de tudo o que me tinham ensinado na escola de formação inicial e vestir-me, de novo, com o que o dia a dia me ia ensinando.

(...) resolvi adoptar a postura das “gentes do povo” que tanta sabedoria de vida tem e “sentei-me à soleira da porta” da sala esperando que os acontecimentos se desenrolassem. Perante o desconhecido, o estranho e o insólito, procurei fazer o que o provérbio Somali nos ensina: antes de me odiar, conhece-me!

É na maneira como tratamos os alunos que reside a chave do problema e também é esse o nosso principal território de autonomia. Para construir uma escola baseada na hospitalidade, o que precisamos não é de mais “reformas”, nem de mais “formação”, precisamos, sobretudo, de ter a capacidade de “desaprender” para construir alguma coisa de novo. Quando me dirigia de carro, para este local, ouvia uma obra musical de um autor, Ravel, que muito aprecio. Entre outras obras mais conhecidas, ele foi autor de um “concerto para a mão esquerda”, destinado a alimentar o repertório de um amigo, pianista, que perdera a mão direita durante a Primeira Guerra Mundial. Poderemos nós transpor esta postura para a relação com os nossos alunos? Ou seja, além da capacidade de “desaprender”, estaremos, também, disponíveis para compor concertos para a mão esquerda para que nenhum aluno se sinta intruso ou indesejado?

## Resumo

A construção da escola de massas e a “explosão escolar” coincidem com o crescimento exponencial dos alunos ditos com “dificuldades de aprendizagem”. Esta estigmatização remete para o domínio da patologia individual um fenómeno social que é selectivo, massivo e precoce. Por outro lado, confunde-o com um outro fenómeno, de âmbito muito restrito, relacionado com atributos individuais de alunos que apelam a um atendimento específico, sob a forma do que se designa por “educação especial”. Ambos os fenómenos têm vindo a ser “lidos” à luz do conceito de “exclusão”. Neste artigo pretende-se, por um lado, criticar a pertinência do uso generalizado do conceito de “exclusão”, bem como, naturalmente, da sua transposição para a realidade educativa e escolar, o que está na origem de raciocínios simplistas e de uma oposição redutora entre “escola exclusiva” e “escola inclusiva”. Pretende-se, por outro lado, esclarecer o efeito negativo da associação do tipo “amalgama”, de um conjunto de conceitos que têm vindo a ser objecto de um alargamento abusivo do seu âmbito. Refiro-me em particular aos conceitos de “Educação Especial”, “Necessidades Educativas Especiais” e “Dificuldades de Aprendizagem”.

*Palavras-chaves:* dificuldades de aprendizagem; necessidades educativas especiais; escola inclusiva.

## Resumen

*La construcción de la escuela de masas y la “explosión escolar” coinciden con el crecimiento exponencial de los alumnos denominados con “dificultades de aprendizaje”. Esta estigmatización nos remite al dominio de la patología individual un fenómeno social que es selectivo, masivo y precoz. Por otro lado, lo confunde con otro fenómeno de ámbito muy restricto, relacionado con atributos individuales de alumnos que necesitan un atendimento específico bajo la forma que se denomina “educación especial”. Ambos fenómenos han sido interpretados bajo la luz del concepto de exclusión. En este artículo se pretende por un lado criticar la pertinencia del uso generalizado de este concepto de “exclusión”, así como naturalmente, si su transposición a la realidad educativa y escolar, está en el origen de raciocinios simplistas y de una oposición reductora entre “escuela exclusiva” y “escuela inclusiva”; por otro lado se pretende aclarar el efecto negativo de la asociación del tipo amálgama de un conjunto de conceptos que ha devenido a ser objeto de un alargamiento abusivo de su ámbito. Me refiero en particular a los conceptos de “Educación Especial”, “Necesidades Educativas Especiales” y “Dificultades de Aprendizaje”.*

Palabras claves: *dificultades de aprendizaje; necesidades educativas especiales; escuela inclusiva.*

## Abstract

*The growing of school population was followed by an amplification of the number of students labeled as having “learning difficulties”. This stigma brings to the context of individual pathology a phenomenon which nature is social. At the same time mix it with a more restrictive idea related to individual characteristics which call for a specific consideration under the name of “special education”. Both phenomena have been included under the concept of “exclusion”. The article intends, for one side, to criticize the generalized use of the concept “exclusion”, as well as its transposition to the educational context. The result is a simple and reductive opposition between “exclusive school” and “inclusive school”. It has also the intent of clarifying the negative effects of the application of a group of concepts such as “special education”, “special education needs “and” learning difficulties.” to different contexts.*

Key-words: *learning difficulties; special learning difficulties; inclusive school.*

## Referências

- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques de l'Etat. Sur la reproduction des conditions de la production. *La Pensée*, Juin.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- \_\_\_\_ (1996). Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos Liceus. *Análise Psicológica* 4 (XIV), pp. 487-506.
- Bernardo, J. (2003). *A democracia totalitária*. São, Paulo, Cortez.
- Boudon, R. (2001). "Les causes de l'inégalité des chances scolaires". In: Boudon, R.; Bulle, N. e Cherkaoui, M. (Dir.). *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris, PUF.
- Carvalho, A. e Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto, Porto Editora.
- Carvalho, M. (2000). O senhor director: fragmentos de uma história de actores e práticas escolares em Portugal. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, pp. 31-49.
- Correia, L. M. (2005a). Editorial. *Educare hoje* (edição especial) 4, p. 3.
- \_\_\_\_ (2005b). Educação especial e necessidades educativas especiais. *2 Pontos*, 1, p. 43.
- \_\_\_\_ (2005c). Os eternos esquecidos. Há mito a fazer pelos alunos com dificuldades de aprendizagem. *Educare hoje* (edição especial), 4, pp. 12-13.
- Couto, M. (2004). "Economia a fronteira da cultura". In: Correia, J. A. e D'Espiney, R. (orgs.). *Inovação, cidadania e desenvolvimento local*. Setúbal, ICE.
- Dahrendorf, R. (1996). *A quadratura do círculo*. Lisboa, Edições 70.
- Dufourmantelle, A. e Derrida, J. (1997). *De l'hospitalité*. Paris, Calmann-Lévy.
- Duru-Bellat, M. (2000). L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix. *Education et Sociétés*, 5, pp. 25-41.
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Hobsbawm, E. (2005). *Memórias de tempos interessantes*. Lisboa, Campo das Letras.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris, Seuil.

- Lenoir, R. (1974). *Les exclus, un français sur dix*. Paris, Seuil.
- Lobo, A. (2005). Carácter abrangente de NEE conduz “a práticas ineficazes” (entrevista a Filomena Pereira). *Educare hoje* (edição especial), 4, pp. 16-17.
- Lobo, A. (2005). Professores contra o insucesso. *Educare hoje* (edição especial), 4, pp. 24-26
- Martins, João (2004). A construção social das práticas de apoio educativo aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”. *Forum Sociológico*, 11/12, pp. 321-347.
- Messu, M.I (2003). *La pauvreté cachée. Une analyse bachelardienne du concept de pauvreté*. Paris, Editions de l’Aube.
- Montenegro, M. (1996). Numa comunidade de “iliteratos”. As competências sociais. *Educação e ensino*, 13, pp. 45-47.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Aprendendo com ciganos. Processos de ecoformação*. Lisboa, Educa.
- Perrenoud, Ph. (2002). “Espaces-Temps de formation et organisation du travail”. In: Vários. *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 221-235.
- Rodrigues, D. (2003). “Educação inclusiva. As boas e as más notícias”. In: Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 89-101.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa, IIE.
- Tilstone, C.; Florian, L. e Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa, Piaget.
- Touraine, A. (1991). Face à l’exclusion. *Esprit*, 2, pp. 7-13.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Pul.

Recebido em outubro de 2005.  
Aprovado em dezembro de 2005.

---

Rui Canário  
Professor da Universidade de Lisboa  
E-mail: rui.f.canario@netcabo.pt