

A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de *handicap*: uma revolução cultural necessária ou do *homo sapiens* ao *homo socians**

Charles Gardou**

Com este artigo faz-se uma reflexão sobre a inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de *handicap* e suas implicações a nível individual e sócio-educativo. Fazendo um percurso histórico cultural, é equacionada a evolução de atitudes e comportamentos em relação às pessoas com deficiência, tentando salientar o quanto foi valorizada a situação de deficiência do indivíduo, por vezes para servir interesses muito diversos, e desprezada a sua condição de ser humano capaz de aprender e, através das aprendizagens, se afirmar como cidadão e como pessoa.

Constata-se que os sistemas educativos não têm sabido responder aos desafios que para eles representa a verdadeira cultura da inclusão que passa pela alteração das representações em relação à diferença, pela incrementação de uma verdadeira e não camuflada diferenciação, pela flexibilidade dos itinerários educativos, pela valorização do potencial individual emergente/oculto, pelo direito à socialização através das aprendizagens, pela necessidade de formação para a inclusão, pelo entrecruzamento de competências dos profissionais, pela congruência entre o discurso e as práticas...Concluindo, afirma-se que o sucesso da inclusão escolar passa por uma profunda transformação da escola e pela erradicação das suas violências, a maior das quais é o afastamento dos mais frágeis e, ainda, que o *homo sapiens* se enriquecerá com o *homo socians*, sempre que a promoção de uns não se alimente com a exclusão dos outros.

* Tradução do original em francês realizada por Isabel Sanches.

** Director do Instituto das Ciências e Práticas de Educação e de Formação, Universidade Lumière Lyon 2, França. Co-director do Programa de Doutoramento desenvolvido conjuntamente pela Universidade Lumière Lyon 2 e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Presidente fundador do colectivo de investigação «Situations de Handicap, Education, Sociétés (CRHES/ Université Lumière - Lyon2)» (<http://crhes.free.fr>).

A questão da inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de *handicap* é tão decisiva quanto exigente. Decisiva, porque o lugar que as nossas sociedades reservam às vítimas de deficiência revela hoje, aqui e ali, lacunas culpabilizantes e levanta cruciais interrogações para o amanhã. Exigente, porque se empenha em profundas transformações dos nossos modos de pensar e de agir.

Neste domínio, em que o futuro é menos para descobrir do que para inventar, é preciso, para preencher o presente de todos os futuros, ler a realidade presente (escolar e social), para além das máscaras e dos véus, tendo em consideração os progressos. Não se trata, com efeito, nem de negligenciar os progressos alcançados e outras medidas ou práticas positivas; nem tão-pouco de ignorar que os profissionais do mundo médico, social e educativo abrem espaço, quotidianamente, para o progresso e o sucesso de práticas integrativas; nem de subestimar a acção incansável dos pais, na sua determinação a fazer recuar as forças conservadoras, para não dizer retrógradas. Eles fazem parte, nós sabemos-lo, dos que não se resignam e trabalham *in medio*, com os pés na areia e a cabeça nas estrelas.

Jean Cocteau gostava de dizer que «o futuro não pertence a ninguém; não há precursores, acrescentava, só existem retardatários»¹. E nós somos retardatários quando prevalece a lógica da separação e do afastamento; logo que consideramos as situações de deficiência com uma concepção proteccionista; quando permanecemos agarrados a uma cultura de standardização; enquanto o acesso ao ensino das crianças afectadas por uma deficiência for entravado e um número considerável continue a sofrer formas de discriminação e de segregação.

Se nos exprimirmos com base na situação cultural e educativa francesa, certas realidades são seguramente mais reais. Certas interrogações também. Assim, como, no contexto actual, dinamizar o movimento inclusivo? Como revitalizar as estruturas? Como despertar a consciência de cada um? Como resistir à cultura ambiente, que, ainda muitas vezes, só aos mais vulneráveis concede um direito de cidadania marginal? Pode acreditar-se nos efeitos de meios novos, sem agir profundamente sobre a cultura? Quais são as mudanças de perspectivas capazes de provocar uma revolução cultural pacífica? Que vias desencadear para acompanhar esta mutação fundamental?

Da categorização à consideração da diversidade individual...

A primeira via obrigatória é a do pleno e total reconhecimento da diversidade individual das crianças atingidas por uma deficiência. Um erro, sustentado pelas nossas representações e todos os dias renovado, consiste em considerar que eles constituem um grupo homogéneo porque apresentam, como no caso do síndrome de Down, a mesma anomalia cromossómica, marcada por sinais clínicos e problemas médicos comuns. Uma etiquetagem, fundamentada em critérios médicos, agrupa-os numa designação comum e condu-los à mesma sorte. A sua personalidade é ofuscada em

proveito de uma identidade colectiva, reduzida a alguns traços mais visíveis ou caricaturais, a maior parte das vezes ao seu quociente de inteligência.

A experiência quotidiana junto deles prova que as suas atitudes, expectativas e necessidades são extremamente diversas, segundo a sua história pessoal, o clima familiar, os recursos do seu meio e o acompanhamento de que eles beneficiam. A sua eficiência intelectual mostra-se, ela mesma, muito variável: se, em França, 94% das crianças com trissomia, entregues a um estabelecimento ou a um serviço médico-educativo, têm por deficiência principal um atraso mental, este não é profundo ou severo a não ser em cerca de 31% dos casos². Considerando as suas aquisições instrumentais, as suas capacidades motoras, o seu nível de raciocínio, o desenvolvimento das suas funções de linguagem, de comunicação, sociais e afectivas não se descobrem mais semelhanças entre eles que entre as crianças não portadoras de deficiência. Eles apenas se apresentam como figuras singulares, com as mesmas possibilidades de aprendizagem, de adaptação e de criação³. Sob o ponto de vista educativo, a diversidade constitui o seu único ponto comum⁴: daí a necessária relativização dos prognósticos resultantes de saberes de índole geral; daí a indispensável diferenciação nas propostas pedagógicas. Isto não exclui a necessidade de padrões e referências para orientar a acção.

A recusa de categorização comanda a incrementação de práticas que garantam a singularidade de cada um, de que Kierkegaard tinha feito a sua bandeira⁵. Ora, a educação inclusiva reconhece verdadeiramente a criança em situação de deficiência como realização única? Permite-lhe tornar-se ele mesmo? Que perigos ameaçam?

Um deles é a assimilação normalizadora, disfarçada em prática inclusiva. Neste caso a criança só é tolerada em meio normal com a condição de se apagar, se dissolver na classe; que se torne igual, encaixe no formato da escola. Neste processo unilateral, a sua relação com o saber, as suas relações com os outros são concebidas na base de uma conformação: a sua aceitação depende da sua capacidade em se vergar a um dever-ser standardizado. Aqui, o domínio do «mesmo» esmaga o diferente: é o normocentrismo, por críspação no nivelamento escolar. Fenómeno que faz lembrar, de alguma forma, a força da gravidade dos corpos celestes: o sistema educativo, com a sua cultura normativa e os seus alunos «bem comportados e conformados», corresponde a uma grande estrela; as crianças em situação de deficiência são pequenos asteróides. O poder de atracção do primeiro é tal que os segundos não têm outra escolha senão fundir-se, anulando, assim, a sua diferença.

Outro perigo é a diferenciação segregadora, camuflada pelos traços de ter em conta as especificidades. Neste caso, a diferença, já não é um facto, mas uma construção, com tudo o que ela tem de não autêntico na invenção do outro. Colocam-se lentes deformadas para observar os «candidatos à escolarização», e classificam-se, com base no que é apresentado como diferenças radicais e insuperáveis. Hipertrofiam-se e radicalizam-se as suas particularidades para justificar a separação. Daí se conclui abusivamente que a criança afectada pela deficiência, muitíssimo diferente, tem tudo

a ganhar em ser educada separadamente... A diferenciação transforma-se em "integralismo" da diferença.

Na perspectiva de uma cultura inclusiva, consideramos essencial a tomada de consciência dos impasses que representam, por um lado, a assimilação e a acção normativa que lhe corresponde e, por outro lado, a diversificação com as reduções ou discriminações com elas relacionadas. Em educação, só o singular constitui uma categoria decisiva. Apenas prevalece o ter em consideração a criança real, irredutível a nenhuma outra.

Da clausura num sistema à flexibilidade dos itinerários

A segunda via, a da flexibilidade dos itinerários articula-se estreitamente com a precedente. Em grande parte, o sucesso de um projecto de escolarização depende disso. Se nós somos adeptos da inclusão, não somos militantes nem da sua realização custe o que custar nem de uma trajectória única. A fragilidade e a complexidade das situações interdita as posições dogmáticas, os percursos monolíticos e toda a clausura num sistema, o que Charles Peguy definia como «o que resta quando um sistemático passou por lá». O mosaico das necessidades implica a pluralidade dos itinerários e das formas. Cada caso, sendo único, não pronto a vestir, mas feito por medida, é modelado por ajustamentos sucessivos. Um projecto de inclusão escolar corresponde a um percurso personalizado, evolutivo, flexível, que muda frequentemente de forma, no meio o menos restritivo possível. Também assume necessariamente diferentes aspectos.

Em França, no que podemos chamar a «inclusão colectiva», a criança é escolarizada em tempo total ou parcial, numa classe adaptada no estabelecimento normal, onde partilha certas actividades com os outros alunos; na «inclusão individual», participa numa classe normal com outras crianças da mesma idade, com ou sem auxiliar ou apoio particular. Se esta última é de privilegiar, ela comporta todavia o grande risco de privar de escolarização os menos aptos, em particular as crianças que apresentam uma deficiência intelectual, sendo ainda poucas as que disso beneficiam.

Mas onde está o fundamento e a complementaridade destas diversas formas de inclusão? Os dispositivos colectivos fazem obstáculo às soluções individuais? As situações do terreno mostram pelo contrário que as favorecem, as impulsionam, muitas vezes as prolongam. Certas crianças aproveitam das segundas depois de terem experimentado as primeiras. Inversamente, outras beneficiam duma «inclusão colectiva», no fim de um itinerário individual que se tornou demasiado difícil de suportar. Contudo, não desconhecemos nem o perigo de recrear os obstáculos nos muros da escola, nem a hipocrisia à volta de certas práticas: principalmente certas classes, ditas «inclusivas» que funcionam em contradição com a filosofia que as sustenta.

Se os dispositivos só são e só se tornam naquilo que nós deles fazemos, a resposta à exigência de personalização passa necessariamente pelo alargamento óptimo da

paleta das possibilidades oferecidas. Diversificar mais sem fragmentar; explorar, até aos confins, a riqueza pedagógica da flexibilidade: tal é o desafio a destacar.

Das rupturas destruturantes à continuidade educativa

A flexibilidade não exclui a continuidade que constitui a terceira via. É necessário sublinhar os efeitos destabilizantes das rupturas da escolaridade? É necessário lembrar que o desenvolvimento intelectual de uma criança, mesmo em situação de deficiência, não se interrompe no termo da sua pré-escolarização? É-lhe permitido, de facto, continuar a frequentar o ensino básico depois do pré-escolar, o secundário depois do básico...?

O ensino pré-escolar, espaço privilegiado de socialização ainda preservado da ditadura dos programas, assume bem, de uma forma global, o seu papel inclusivo. É o limiar da escola primária que inaugura uma primeira fase de turbulências: a criança encontra-se aí em perigo de exclusão, os seus investimentos anteriores e as suas esperanças muitas vezes morrem aqui. A passagem ao segundo grau corresponde a uma segunda etapa de tempestade. É certo, os textos oficiais estipulam, em França como nos outros países, que os direitos são idênticos no secundário e no básico. Isso não impede menos que a maior parte dos adolescentes, vítimas de uma deficiência mental, não encontrem o seu lugar no básico e no secundário.

Quais são as razões deste estado de coisas? Por um lado, a carência de dispositivos adaptados não permite assegurar percursos coerentes. Por outro, apesar das experiências de sucesso, continua-se a considerar, em grande medida, que a inclusão, para além das classes primárias, é ilusão, efeito de fachada ou acção caritativa. Nada de surpreendente se se tornar anedótica no secundário. Nada de extraordinário também se os estudantes atingidos de deficiência mental sejam aí as primeiras vítimas dos efeitos da supremacia dos resultados, dos ritmos acelerados, da impreparação dos professores, da ausência de dispositivos especializados e de acompanhamentos pelos serviços de cuidados... Na realidade, o movimento inclusivo só pode ampliar-se a partir do abandono de uma política de selecção⁶.

Admite-se, cada vez mais, que a obrigação educativa, que tem de contemplar as crianças e adolescentes em situação de deficiência, deve realizar-se, qualquer que seja o nível de ensino, nas classes regulares. Só não merecem ser para aí orientados os que se encontram em sofrimento ou os que disso não tirem nenhum proveito sobre o plano pessoal, social ou intelectual. Só nestes casos unicamente e por uma duração variável, é legítimo preconizar a passagem ou o regresso ao estabelecimento especializado. A Itália, ela mesma, apesar da sua lei «tremor de terra» de 1977, admite a necessidade de tratar diferentemente os casos mais graves. De qualquer modo, estas são as únicas justificações de colocação em meio protegido.

É claro que não se asseguram de maneira nenhuma a continuidade educativa e pedagógica por práticas enganosas, em que a criança em situação de deficiência,

presente fisicamente numa classe, permanece privada de toda a ocasião de participação e de aprendizagem. Penso aqui numa passagem de *L'enfant halluciné* de René-Jean Clot (Editions Grasset, 1987), que traduz bem a solidão e o sofrimento, muitas vezes não perceptíveis, da criança falsamente integrada entre os outros: «Imóvel e silencioso, o último da classe está vestido com uma armadura de aço negro, guarda de longe um castelo deserto.

Ninguém o visita. As portas estão munidas de pesados ferrolhos. Eu dizia aos outros: Bom dia! Eles não me respondiam, eu era a noite negra... Cordas secretas impediam as horas do relógio de avançar. Durante anos, vivi na armadura do desprezo e da dor desconhecida de pessoas demoníacas... Que me queriam elas? O meu espírito batia em retirada... Porque é que a minha mãe se obstinava em me enviar para a escola? Eu não compreendia. Mais do que nada aprender, somente saber quão burro eu era...».

Não se trata a criança em situação de deficiência em pé de igualdade com os outros logo que, por decisões arbitrárias, se provocam rupturas no seu percurso. Intensifica-se a sua vulnerabilidade e enterra-se o seu futuro. Vai-se ao encontro da cultura inclusiva suscitada pelos nossos desejos.

Dum só mestre a bordo ao entrecruzamento de competências

O entrecruzamento de olhares e de competências representa a quarta via. A integração sofre efectivamente da nossa dificuldade em entrecruzar. É uma arte muito difícil. O uso frequente de certas palavras, como as de *colaboração*, *interacção*, *negociação*, *parceria*, poderia dar a impressão que a coisa é, se não adquirida, pelo menos em vias de o ser: como se os diversos profissionais junto da criança em situação de deficiência acordassem facilmente em unir os seus esforços, na perspectiva de um acompanhamento harmonioso. Na realidade, a cooperação não reina mais sobre o conjunto das práticas do que a paz universal sobre as nações. Encontram-se certamente «pombas» que a praticam, mas numerosos são os que se limitam à sua área, no seio da qual lhes é mais fácil fazer valer as suas competências e exercer o seu poder. A eficácia das práticas desvanece-se então num tratamento fragmentado. Fraccionam-se as respostas, propõem-se projectos distintos, diga-se opostos. Daí resultam incoerências entre as iniciativas das diferentes equipas ou entre as dos actores escolares e dos intervenientes exteriores.

A educação inclusiva não autoriza mais as atitudes de domínio e as querelas de preponderância ou de legitimidade entre os actores clínicos, sociais ou educativos e as segmentações que daí decorrem. No lugar da compartimentação, ela exige substituir a acção de um painel pluridisciplinar de profissionais, por culturas, recursos, missões e modos de funcionamento diferentes... É da diversidade dos seus pontos de vista que depende directamente a globalidade do desenvolvimento da criança: o fisioterapeuta luta contra a hipotonia e os problemas ortopédicos; o técnico de psicomotricidade visa

o domínio do espaço e do esquema corporal, o terapeuta da fala tenta remediar as dificuldades da linguagem; o psicólogo esforça-se para torrear as dificuldades cognitivas ou comportamentais e trabalha para unir os pais e os profissionais, o professor é responsável pelas aprendizagens escolares...

Esta pluralidade de intervenções sustenta profundas evoluções quer das práticas institucionais quer da função docente em si mesma. O mestre já não está sozinho a bordo: a sua pertença a uma equipa e a uma rede obriga-o a abandonar uma parte das suas prerrogativas.

Simultaneamente, a educação inclusiva implica a reafirmação do papel único e inegalável da família: a escolarização de uma criança não pode ser coroada de sucesso sem o desejo dos pais e a sua vontade de estabelecer laços com a equipa de acolhimento. Primeiros educadores, são as testemunhas e os «parceiros-chave que têm o direito de escolher o processo educativo que lhes convém», lembrava a Carta do Luxemburgo de Novembro de 1996. Ora, muitas famílias, sentindo-se incompreendidas na sua angústia, vivem as suas relações com a escola como uma caminhada de obstáculos. Em nome do «direito de autor», pedem mais participação, mais proximidade das decisões tomadas, menos submissão no que diz respeito ao que lhes aparece muitas vezes mecanismos pesados e não transparentes, por vezes meras burocracias. Na sua teoria do agir comunicativo, Jürgen Habermas defronta-se com uma questão que se pode aproximar desta vivência dos pais nas suas relações com os professores, alargada aos profissionais: como agir em conjunto, chegar a um consenso, a partir de um debate entre actores que aceitam discutir a legitimidade das suas abordagens?

É preciso unir em vez de desunir, respondem Edgar Morin⁸ et Marcel Bolle de Bal⁹. Entrecruzar os olhares. Entrelaçar as competências e os saberes. Trabalhar em rede. Trocar experiências. Fazer conhecer os sucessos. É um outro caminho exigido pela cultura da inclusão.

Da visão das falhas à valorização dos relevos...

A quinta via, a de uma promoção dos recursos da criança, mesmo os mais ténues, tem significado nas palavras de Sophocle em *Cedipe à Colone*: «Aceita o destino, mas sabe maldizê-lo»¹⁰; ou paralelamente nas de Vercors: «Desespero é morte»¹¹. Esta resignação e esta desesperança, perversas e estêreis, que um e outro denunciavam, espreitam os professores. Eles são tentados a ter representações negativas da criança, a se polarizar no seu défice objectivo, a cair, *in fine*, no fatalismo face à lentidão dos seus progressos e à incerteza do seu futuro. Da mesma maneira se negou, por exemplo, durante longo tempo, o potencial educativo das crianças atingidas pelo síndrome de Down. Eram consideradas inaptas para toda a escolarização. E, até recentemente, não se esperava mais das suas possibilidades que o acesso ao ler, escrever e contar. Ficava-se satisfeito em considerar excepção as situações individuais de escolarização.

Eles demonstram, a partir deste momento, a sua aptidão para as aprendizagens escolares e sociais, graças a um ritmo adaptado e às ajudas educativas, pedagógicas e terapêuticas. Por mais diferentes que elas sejam, as suas possibilidades de progresso não são menos reais.

Não invalida que a sua educação continue a entrar em conflito tanto com as nossas moles resoluções e os nossos objectivos incertos como com os nossos excessos de prudência e com a indiferença do nosso realismo. Todavia, nada pode terminar, na acção pedagógica junto de uma criança com dificuldades cognitivas, sem esperanças «exageradas». Isso impede a fixação de limites *a priori* e supõe ao mesmo tempo saber detectar as suas emergências: isto é, o que ainda para além das competências, está em potência. Não é aqui uma questão de generosidade, mas de grande desafio para o professor e de ambição vital para a criança, condição *sine qua non* para os seus progressos. Como poderia manifestar um desejo de futuro se os seus pais e os seus professores não o têm para ele? Como poderia ser estimulado a crescer, se o reduzem à mais pequena parte dele mesmo? É necessário lembrar a influência da auto-estima sobre o desejo de aprender e o investimento escolar?¹²

Se, neste momento, se admite que a ausência de expectativas positivas paralisa todo o processo de aprendizagem, a questão do seu ajustamento às possibilidades reais do aprendiz põe interrogações sobre a postura pedagógica a adoptar. Por um lado, a que nós qualificamos de «espera e oportunidade», de paternalismo ou de compaixão, pressupõe que a criança deve ser aceite tal como ela é, que é em vão esperar uma evolução significativa. O professor concebe, de acordo com a sua intenção, uma pedagogia e um contexto muito concretos, que lhe permitem adquirir os saberes e as habilidades necessárias a alguns sucessos imediatos, mas deixam intactos os seus problemas de adaptação. Pelo contrário, a postura, que nós chamamos de «estimuladora» considera a criança como sujeito legítimo de uma acção transformadora. Recusando o determinismo e todas as formas de demissão, o professor tem em vista a representação mental e a conceptualização, postulando que é com o preço de uma elevação do nível de exigência que a criança atinge o grau de autonomia que requer a sua vida social futura.

Reconheçamos todavia a dificuldade em enumerar as possibilidades reais das crianças afectadas por uma deficiência intelectual, tendo em conta a diferença entre a idade cronológica e o nível de desenvolvimento¹³. Admitamos também a aridez muito particular da tarefa da educação junto deles. Eles crescem com o seu ritmo próprio e o fosso que os separa dos outros aprofunda-se, deixando os professores desamparados por não terem atingido o objectivo fixado. À semelhança do ambiente familiar, estes lutam contra uma vivência de incompetência, de alienação e de culpabilidade. Também é bem difícil evitar a propagação da desesperança («é muito difícil, não está no seu lugar, não conseguirá...»); de impedir que a pedagogia não se deixe deteriorar pela confrontação com a deficiência; de se precaver enfim contra a angústia do *claustrum*,

este sentimento de encarceração nos limites daquele de quem se tem a responsabilidade de fazer crescer e de «libertar».

Em todo o caso, a passagem da visão das falhas para a valorização dos relevos, a esperança de que qualquer coisa é possível são as únicas normas, bastante virtuais, para que todos os que acompanham o caminho escolar de uma criança em situação de deficiência as persigam, sem cessar, e de acordo com elas organizem as suas práticas¹⁴.

Do imperialismo do programa ao direito à compensação

A sexta via passa por um direito fundamental, que decorre do da integração e dá corpo à proclamação europeia do princípio da não discriminação, contido no artigo 13 do Tratado de Amesterdão. É o direito à compensação que recobre, não só as ajudas humanas ou técnicas, os dispositivos contextuais, mas igualmente o conjunto de adaptações educativas e pedagógicas.

Resta aos actores educativos traduzir em actos, a fim de permitir às crianças em situação de deficiência encontrar, de uma forma duradoira, o seu lugar na escola e dele tirar proveito. Procede concretamente da capacidade do professor em ajustar os programas, os métodos e os processos; em ajustar os ritmos para facilitar a construção dos saberes; em imaginar sem cessar novos «planos pedagógicos inclinados». Pensemos aqui nos numerosos precursores, que são famosos, por uma pedagogia com geometria variável, para compensar os efeitos das deficiências e para despertar as capacidades escondidas sob as feridas do corpo ou do espírito: Louis Braille, contestando a confusão entre cegueira e falta de discernimento moral que tinha votado, até aí, os cegos à ignorância; Jean-Marc Itard aplicando-se, junto de Víctor, a «criança selvagem», para pôr à prova a perfeição humana contra os diagnósticos pessimistas; Maria Montessori esforçando-se para pôr em prática uma pedagogia científica; Vygotsky, iniciador da mediação em pedagogia, consagrando importantes trabalhos ao desenvolvimento cultural da criança que apresenta uma deficiência mental...

Eles, e também outros, deram corpo, por antecipação, às ideias de compensação e de diferenciação pedagógicas. Demonstraram a necessidade de se apoiar, não sobre um programa pré-estabelecido, mas sobre uma estratégia ajustada. O programa, assentando sobre a determinação prévia de acções guiadas por um objectivo, tira a sua eficácia de condições estáveis fixadas com precisão. Perturbações imprevistas comprometem a sua execução: Jean-Marc Itard pagou-o com o seu «insucesso». A estratégia, ela, escolheu um cenário entre outros, em função de um contexto incerto; a trajectória de aprendizagem modifica-se a partir dos imprevistos, dos acasos e das remodelações sucessivas.

A nossa representação de uma escola normal e de uma criança «média e bem-comportada» atira-nos para o programa, enquanto que a educação inclusiva apela à estratégia¹⁵. É assim que certas práticas provocam a *destinerrance*¹⁶, isto é, mudar a

rota do destino, o sentimento, para a criança em situação de deficiência, de ser confrontado com o inacessível, de ser destruído, como lançado porta fora.

Quando o programa continua a reinar como mestre, quando o direito à compensação pedagógica é esquecido, a inclusão escolar assemelha-se à violência do fracasso.

Da exclusividade do saber ou da socialização à socialização pelo saber

A sétima via visa a conciliação entre as ambições educativas e os objectivos escolares, a fim de prevenir os dois excessos susceptíveis de comprometer o processo de integração.

Pode-se, por um lado, socializar sem ensinar. Valorizando-se demasiado a deficiência, desinveste-se no escolar, para privilegiar unicamente as aprendizagens relacionais. Não se reconhecem os saberes fundamentais como vias indispensáveis ao reconhecimento e à inserção sociais. Esquece-se que a criança em situação de deficiência tem necessidade, tanto quanto as outras, de aceder à leitura e à escrita. O papel do professor é permitir-lhe emergir como sujeito de conhecimento, a fim de que não fique o *infante*, o que não pensa, nem participa na cultura universal. É pelo acesso ao saber, mesmo ao *mínimo dos mínimos*, que ele se aproxima dos outros e partilha com eles significações culturais comuns.

Ao contrário, pode ensinar-se sem socializar. Nega-se a deficiência e as dificuldades reais que lhe estão ligadas, para só admitir o saber. O objectivo de reabilitação da criança realiza-se em seu detrimento: o «escolar» invade toda a sua existência e os seus desejos de sujeito não são reconhecidos. Há então o perigo de recorrer a métodos correctivos ou behavioristas, geradores de problemas de comportamento suplementares, ou de cair no exagero pedagógico.

A escolarização em meio normal não se reduz a uma acumulação de conhecimentos: é também, fortemente, uma questão de elaboração da identidade. Neste aspecto, como em muitos outros, ela é comparável a um ritual de passagem: é o espaço onde a criança se edifica e se autonomiza pelo saber; onde vive e se orienta através dos outros; onde liga as relações físicas, psíquicas e sociais que o unem ao seu meio. Socialização e aquisição de saberes fundamentais são aí indissociáveis. Ao separar estas dimensões, naturalmente ligadas, e ao negligenciar uma delas, compromete-se o sucesso da inclusão que se pretende servir e compromete-se a sua imagem.

Do trabalho artesanal informativo a uma formação profissionalizante e unificadora

Se se espera da escola que ensine e socialize, espera-se também que tenha mais abertura. Ora, que ajuda se lhe oferece para ter êxito nesta aposta que a implica por

completo, do pré-escolar à universidade? Esta questão determinante da formação representa a oitava via.

A ausência de um verdadeiro projecto formativo, coerente e empenhado, gera, em alguns professores, sentimentos de solidão e de incompetência que os conduz por vezes ao *burnout*. Noutros, ela explica, em larga medida, a sua atitude contraditória: sustentam o princípio da inclusão manifestando reticências face a uma situação concreta. As pesquisas empíricas reflectem o seu medo recorrente de não saber fazer: «Sou favorável ao acolhimento desta criança, mas que posso dar-lhe? Como conseguir perceber os seus modos de pensar e de agir? Como me ocupar dele, sem negligenciar os outros?...»¹⁷.

Por um lado a insuficiência da formação profissional torna difícil a sua relação com a criança «diferente», deixando livre curso às falsas representações e à sua angústia de um face a face educativo insustentável. Por outro lado, a impreparação funcional faz ocultar as suas dificuldades de adaptação didáctica e pedagógica, donde a sua dúvida sobre a eficiência das práticas de inclusão e daí a sua recusa em se implicar.

A escolarização dos alunos em situação de deficiência exige competências profissionais comprovadas, ultrapassando a dedicação, a vocação ou a caridade. Não se pode continuar a considerar os professores como missionários laicos; nem a esquecer as suas dificuldades concretas inerentes à inclusão, dando-lhes a impressão de assumir um papel que ultrapassa a sua profissão e, mais ainda, se sentirem estigmatizados. Há urgência em formar um professor profissional e mediador da inclusão. A simples sensibilização, as práticas artesanais informativas não bastam. É preciso fazer um esforço multidireccional, compreendendo a incrementação de um sistema fiável de recolha de dados para conceber estratégias formativas adaptadas; o desenvolvimento tanto quantitativo quanto qualitativo das formações inicial e contínua; a implicação forte da Universidade (criação de novos cursos, intensificação de trabalhos e pesquisas em antropologia, sociologia, psicologia, ciências da educação...); criar sinergias nas experiências do terreno e a difusão dos sucessos ou acções inovadoras; a concepção de redes, de *passerelles*...

Em França, o enfraquecimento actual do sistema formativo encontra-se, por outro lado, reforçado pela sua estruturação em áreas: a síntese e a articulação estão subdesenvolvidas¹⁸. Depois, cada um tende a instalar-se numa soberania ligada à sua disciplina, ao nível ou ao tipo de ensino. Como melhorar, então, as interacções entre os actores potenciais da mudança? Como praticar a integração sem ter previamente reformado os espíritos através de uma formação profissionalizante e unificadora, sabendo que os professores não formados constituem o obstáculo mais poderoso? Como reformar os espíritos dos futuros adultos, se, crianças, viveram em escolas assépticas? Os Poderes Públicos já não têm direito ao imobilismo, nem os professores à ignorância: «a criança não pode esperar mais: o seu nome é hoje», segundo as palavras de Gabriela Mistral.¹⁹

Da impostura dos discursos a uma postura congruente...

«Não ouçam o que eles dizem, vejam o que eles fazem»: esta bela frase de Bergson retomada diversas vezes pela pluma de Jankelevitch, em *As Duas fontes da moral e da religião*, indica a última via, que determina todas as precedentes: a urgente necessidade de uma congruência entre as intenções, os textos, as recomendações e a sua tradução concreta na realidade. Se os discursos brilham muitas vezes pela sua generosidade, a sua concretização fica demasiado ténue e enfraquecida.

Ora, os velhos demónios da humanidade não recuam com golpes de fórmulas mágicas, os ataques aos direitos fundamentais da criança e os disfuncionamentos graves perpetuam-se. Estes põem a nu o funcionamento da máquina escolar como tal. Porque assenta numa contradição fundamental, a escola encontra-se muitas vezes em guerra com ela própria. Encarna na plenitude o mito fundador do ideal republicano, que proscreve toda a forma de discriminação, mas joga, no seu funcionamento real, um outro papel mais subterrâneo: o de produzir a diferença e de categorizar os que acolhe ou rejeita... Não outorgando nem a atenção nem o lugar exigidos às crianças em situação de deficiência, amplia a fractura social que está encarregada de atenuar. A ruptura interior-exterior toma por vezes uma forma caricatural: milita por um reconhecimento igual de cada um como cidadão, protegendo o seu território da intrusão da diferença. Em nome da igualdade de oportunidades, da democratização, preconiza o «nós», mas desenvolve prioritariamente o «eu». Faz-se pagar, frequentemente, dizia Pierre Bourdieu, com a falsa moeda dos seus sonhos.

Qual é a credibilidade de um sistema educativo que, ao mesmo tempo, exclui e se diz contra a exclusão? Ora, nada permite à priori privar uma criança de frequentar a escola, com as ajudas necessárias. Nenhum estabelecimento escolar pode demitir-se da sua missão de acolhimento. Educação e rejeição não podem andar de mãos dadas: a primeira, inscrita numa lógica de vida, procura revelar e desenvolver; a outra, que deita abaixo e destrói, aproxima-se de uma lógica de morte.

Aos propósitos generosos e aos textos humanistas devem corresponder decisões políticas determinadas, traduzidas concretamente em termos de competências e de meios: por exemplo, por uma real consideração do equilíbrio do grupo-turma, por uma adaptação das instalações pedagógicas e técnicas, pela acessibilidade do espaço e dos transportes escolares... Por uma vigilância atenta ao respeito do interesse superior das crianças e dos adolescentes em situação de deficiência e a excelência da sua educação. Porque é de excelência que convém falar doravante.

«As ideias não são feitas para serem pensadas, mas para serem vividas», gostava de dizer André Malraux. Não se podem fazer regras e não acreditar nelas, prescrever a aplicação e deixá-las letra morta. Depende desta postura de congruência que não se perpetuem nas cores do futuro as carências que se sentem ainda hoje.

Para concluir...

Que podemos esperar? Há uma coisa que não podemos esperar, é ter sucesso na inclusão escolar, sem suscitar uma profunda transformação, da qual tentámos delinear alguns contornos. Também não conseguiremos suprimir as violências na escola sem erradicar as violências da escola, principalmente, a que institui o afastamento dos mais frágeis.

Nesta perspectiva, resta-nos triunfar sobre a fragmentação que organiza hoje a nossa matriz cultural, ameaçando a nossa unidade: isto será sem dúvida a grande conquista do século XXI. As crianças e adolescentes em situação de deficiência não serão os únicos beneficiários. Algo mais poderá acontecer através deste movimento que procura, hesitando, as suas vias de realização: uma mutação antropológica, vinda de longe, levando muito longe e derrubando de todos os lados os muros da escola. O *homo sapiens*, apto para o pensamento abstracto, enriquecer-se-à com o *homo socians*²⁰, capaz de reunir, de reatar, recusando que a promoção de uns se alimente da exclusão dos outros.

Correspondência:

Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation
Campus Berges du Rhône (16 quai Claude-Bernard) Lyon, France
charles.gardou@univ-lyon2.fr

Notas

¹ Cocteau (Jean), *Le Potomak*, Paris, Stock, 1913 et 1919.

² Triomphe (Annie), *Les personnes handicapées en France : données sociales*, Paris, Editions INSERM-CTNERHI, 1995, p.50.

³ Conhece-se a este propósito a pertinência dos trabalhos de Georges Canguilhem (*Le normal et le pathologique*, PUF, 1966), da mesma forma que o seu sofrimento de pai de uma criança portadora de trissomia 21. Empenhava-se em fazer apreender as possibilidades infinitamente criativas e adaptativas do ser vivo. A existência de deficiência, dizia ele « põe em causa a vida quanto ao poder que tem de nos ensinar a ordem. Este pôr em causa é imediato, por mais longa que tenha sido a nossa confiança anterior, por mais sólido que tenha sido o nosso hábito de ver o mesmo gerar o mesmo » (« La monstruosité et le monstre », *Diogenes*, n°40, 1962, p.29).

⁴ Isto exige romper definitivamente com os modelos que garantem, de maneira implícita, práticas segregativas. Estes modelos são procedentes da medicina tradicional, tendente a assimilar a identidade pessoal ao sintoma e ao facto patológico, ou ainda de uma certa psicologia que reduz os dificuldades da criança através de uma avaliação calculada através da sua situação de insucesso.

⁵ «Se eu pudesse pedir que pusessem uma inscrição no meu túmulo, só queria esta: ele foi único», escrevia Sören Kierkegaard (*Le singulier*).

⁶ OCDE, *L'intégration scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers*, 1995.

⁷ Jürgen Habermas opõe ao mundo vivido o domínio crescente do sistema, fundamentado na razão técnica, sem espaço possível para discussão (*La théorie de l'agir communicationnel*).

⁸ Morin (Edgar), *La tête bien faite*, Paris, Seuil, 1999.

⁹ Bolle de Bol (Marcel), *Voyage au cœur des sciences humaines. De la reliance, Tome 1: Reliance et théories; tome 2: Reliance et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1996.

¹⁰ Sophocle, *Théâtre complet : Ajax, Antigone, Electre, Œdipe roi, Les Trachiniennes, Philoctète, Œdipe à Colone, Les Limiers*, Paris, GF-Flammarion, 1964.

¹¹ Vercors, *Le silence de la mer*, Paris, Albin Michel, 1994 (1.ª edição, em 1942, nas Editions de Minuit que ele mesmo criou).

¹² S. Coopersmith definiu a auto-estima como «a expressão de uma aprovação ou de uma não-aprovação de si-mesmo. Ela indica em que medida um indivíduo acredita ser capaz, válido, importante. É uma experiência subjectiva que se traduz tão bem verbalmente como por comportamentos significativos» (*Inventaire d'estime de soi*, Paris, ECPA, 1984).

¹³ Este ajustamento reenvia à zona proximal do desenvolvimento tão bem caracterizada por Lev. S. Vygotsky.

¹⁴ Parafraseamos os propósitos de Michel Serres, na sua obra *A visage différent*, Paris, Hermann, 1997.

¹⁵ Morin (Edgar), op.cit., pp.68-69.

¹⁶ Derrida(Jacques), *Glas*, Paris, Galilée, 1974.

¹⁷ Este medo revela-se globalmente sincero, mesmo não se podendo excluir que serve de alibi aos mais resistentes.

¹⁸ De acordo com Edgar Morin, op.cit., pp26-27.

¹⁹ Segundo as palavras de Gabriela Mistral, poetisa chilena.

²⁰ Nós poderíamos igualmente utilizar a expressão vizinha, *homo concilians* (homem que aproxima os seus semelhantes, que instala a concórdia), ou ainda a de *homo colligans* ou *confligans* (homem que reúne).