

As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa?

Charles Gardou*

Este texto inventaria os grandes desafios da escolarização dos alunos em situação de deficiência, em França e na Europa, nos domínios do direito, dos media, dos conceitos, das estruturas, dos meios de acompanhamento, dos percursos escolares, dos cursos universitários e da formação de professores. Em cada um dos campos, formula o problema e faz uma proposta de acção. O ponto comum de todas as propostas é apoiar-se na ideia de continuum de acção e de pensamento, em oposição à ruptura e fragmentação, para responder ao continuum de diversidade dos alunos ao qual a Escola, aqui e lá, tem hoje de responder.

Palavras-chave

Necessidades educativas especiais; continuum; escola inclusiva; formação de professores; situações de deficiência.

*Professor na Universidade Lumière Lyon 2. Membro do Observatoire National sur la Formation, la Recherche et l'Innovation sur le Handicap (ONFRIH).
charles.gardou@univ-lyon2.fr

Tradução do original em francês de Isabel Sanches

A divisa da União, *Invarietate concordia* («unidos na diversidade»), escolhida pelos jovens europeus, está no centro das interrogações que orientam o nosso propósito¹. Em matéria de escolarização das crianças em situação de deficiência, qual é urdidura da tapeçaria que compõe os nossos vinte e sete países, trabalhados de dentro ou de fora pela multiplicidade do mundo que os envolve?

Sob a diversidade das cores, qual é a parte que os une, qual é a orientação comum? Que motivos originais cada um deles lhe imprime, tendo em conta as suas raízes históricas, a sua cultura, a sua sensibilidade, os seus recursos²? Que propor em conjunto para tornar efectivos o direito de todos à escola e, correlativamente, os princípios da não-discriminação e da participação social que a Europa³ consagrou?

Uma escola que foi construída com um fundo comum de princípios, com uma «inquietação» fundamental: é obrigatória porque é indispensável, deveria estar disponível para todos porque está acessível a cada um. Cada um dos momentos da nossa reflexão, guiada pela ideia de **continuum**, é acompanhada de uma proposta concreta, aberta ao debate, tendo em conta a variabilidade dos pontos de vista e do modo como são «agarrados». Não desejamos, com efeito, nem esconder a realidade das situações muito diferentes, nem cair num europeísmo míope, nem tampouco ocultar o princípio da subsidiariedade⁴.

Desipotear o direito à escola, instaurar um continuum no direito comum

Qualquer que seja a diversidade das suas organizações sociais, das suas vinte e três línguas oficiais e de três alfabetos⁵, os nossos países reconhecem, unanimemente, que a Escola é o património de todos, não a propriedade privada ou o privilégio exclusivo de alguns. Que nada justifica dela privar certas crianças, de os penalizar por causa da sua deficiência. Devem, pelo contrário, usufruir do direito de viver e de ser escolarizadas com as crianças da sua idade, beneficiando, para isso, de ajudas compensatórias. Ora, se o acesso às aprendizagens encontra entraves pelas suas próprias dificuldades, é igualmente, para uma parte importante, pela insuficiência ou ausência de respostas ajustadas às suas necessidades. Muitas vezes, também, por falta de acessibilidade tanto do meio físico como dos suportes não materiais⁶. Por uma ruptura do *continuum* na cadeia de acesso à Escola e ao saber que esta tem como missão de transmitir. Assinalemos contudo que não nos podemos manter na escola de base. Ter um verdadeiro lugar nas sociedades reclama muito mais, como lembra a OCDE, para além das aprendizagens fundamentais é necessário exigir, para cada um, o nível mais elevado que possa atingir. Uma tentação persiste: a de colocar estes alunos especiais em lugares especiais sob a responsabilidade de especialistas. Tais colocações ao lado do processo de escolarização, para a maior parte arbitrarias, não representam senão desigualdades de tratamento. Mais: formas de maus-tratos, de violências susceptíveis de gerar outras. Quando a Escola penaliza os mais frágeis, a violência social cresce.

Em França, a lei «para a igualdade dos direitos e das oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas deficientes», adoptada em França a 11 de Fevereiro de 2005, decreta o direito à escolarização para as crianças em situação de deficiência, reconhecendo o seu estatuto de alunos. Ela atribui à Educação nacional uma plena responsabilidade⁷ nesta matéria. Assim, de acordo com as convenções, cartas e tratados europeus ou internacionais⁸, todos os Estados-membros são chamados a intensificar os seus investimentos humanos, materiais e formativos⁹, a fim de **despenalizar** a deficiência e de **desipotocar**, de maneira definitiva, o direito à escola. Parece indispensável que daqui para a frente este direito comum, um direito da infância, contemplado com as disposições apropriadas, encontre a sua tradução em termos legais em todas as reformas da educação e não mais seja tratado como um problema exclusivo de certos alunos atípicos. A educação inclusiva é a escola menos os privilégios e as barreiras.

Proposta I.

Instaurar um *continuum* no direito comum

Sistematicamente ter em conta a dimensão da deficiência, contemplada com medidas compensatórias, em todas as leis e políticas do direito comum, em vez de textos legislativos específicos.

Desincrustar o olhar, instalar um *continuum* na paisagem da criança

Nos nossos respectivos países, constatamos como o processo de escolarização se ancora ainda, em diferentes níveis, em representações arcaicas; quanto se fere com olhares cheios de incrustações, de depósitos ancestrais. Os a priori sócio-culturais continuam a engendrar a desclassificação das crianças em situação de deficiência. Num clima de concorrência e de palmarés, imaginamo-los inconciliáveis com a escola normal. Incompatíveis. Duvidando da sua «produtividade escolar», interrogamo-nos sobre os benefícios da sua presença para os professores, os colegas, os outros pais. A questão está distorcida: não se trata de saber o que eles trazem para a comunidade escolar ou fazer deles instrumentos de uma terapia colectiva. A reflexão perde-se em considerações moralizantes. Muito simplesmente, eles exercem o seu direito de aprender entre os seus pares, trazendo, como toda a criança, a sua experiência humana, irredutível a nenhuma outra. Inútil exagerar, prometer mais! É o conjunto destas experiências humanas e a sua confrontação no seio da escola que contém um valor educativo *per si*. É necessário precisá-lo, aliás nenhum estudo revela que os outros alunos sofreriam algum traumatismo afectivo ligado à sua presença ou seriam prejudicados no plano cognitivo. E se esse fosse o caso, a separação não seria mesmo assim legítima, não mais do que o é entre as classes sociais.

A depreciação das crianças mais vulneráveis, ligada aos preconceitos recorrentes e comparável ao que toca as minorias culturais, tem consequências incalculáveis no plano educativo e social. É através de uma acção em profundidade na cultura, mobilizando o conjunto dos cidadãos dos nossos países que conseguiremos depurar, **desincrustar** o olhar sobre a deficiência. A televisão, suporte quase universal, pode aqui jogar um papel eminente. Sabe-se como, desde a mais tenra idade, ela modela as representações colectivas determinantes para a vida escolar e a vida adulta. A escola não é mais uma ilha no seio das nossas sociedades: não pode sozinha fazer e remediar tudo. É verdade para as situações de deficiência assim como para o reconhecimento das minorias culturais.

Proposta 2.

Instalar um *continuum* na paisagem da criança

Instauração de uma cláusula para crianças, nas convenções com as cadeias privadas [de televisão] e nos cadernos de encargos das cadeias públicas, obrigando a abrir espaço às situações de deficiência nos desenhos animados e emissões infantis.

Desmedicalizar a abordagem, estabelecer um *continuum* conceptual

Pouco a pouco, os nossos países têm tomado consciência de que a funcionalidade não é devida exclusivamente à deficiência ou à pessoa em si-mesma, mas ao modo como a escola e a sociedade a consideram e às respostas que lhe são dadas. A abordagem médica, que a reduzia a uma dimensão pessoal resultante de uma doença ou de um acidente da vida, completa-se tomando em consideração o meio físico e social em que se insere: os facilitadores atenuam as consequências ou, pelo contrário, os obstáculos aumentam-nas. É esta abordagem renovada, resultante da *Classificação internacional do funcionamento, da deficiência e da saúde*, adoptada em 2001, que inspira a expressão «*situação de deficiência*», de bom grado utilizada em França. Põe-se em causa o lugar desmesurado, quiçá, exclusivo, acordado à patologia. No mesmo espírito, a Escola tem tendência a separar-se do modelo da criança saudável¹⁰. O vocábulo comum «*escolarização*» vem substituir o de «*integração*», que conota a incorporação de um elemento exógeno, focalizando-se na socialização em detrimento dos saberes escolares. A terminologia estigmatizadora deixa assim lugar a palavras e noções que se unem e reconciliam no movimento geral, sem alienar a pessoa às suas falhas. Provavelmente teremos também de abandonar, num tempo mais ou menos próximo, o termo «*deficiência*» que talvez faça parte destes conceitos embotados, quiçá esgotados, que continuam a viver, fomentando confusões e legitimando certas exclusões. Os conceitos mais comuns, mais universais, contribuem para atenuar as separações e não apagam as singularidades. Para que uma história comum possa ser escrita, para que a teia se

construa, as palavras que tomem de «assalto a fronteira», para retomar as palavras de Franz Kafka¹¹, ele mesmo muito vulnerável, devem substituir-se às palavras fechadas, às palavras vulnerantes, como se diz das armas.

Nesta perspectiva, e como o fizeram alguns deles há mais de um quarto de século¹², os países europeus tendem a optar pelo conceito de necessidades educativas específicas (*special educational needs*). Utilizá-lo-emos exclusivamente no seguimento da nossa exposição. Numa abordagem mais aberta, a prioridade vai para as respostas a dar a todo o aluno que tenha dificuldades de aprendizagem, temporárias ou permanentes, quaisquer que sejam as causas e a intensidade. Há uma mudança de paradigma : a abordagem interessa-se com as consequências educativas de uma dificuldade, não com a patologia ou com a «anormalidade», sem negar a realidade das deficiências. Reconhece-se para cada criança o direito a uma avaliação e a um percurso personalizados, que requeiram meios adaptados para prevenir eventuais efeitos perversos: situações conflituais com as famílias e a escola, desvios de normalização, desencorajamento dos professores, competição exacerbada entre as escolas, etc.¹³.

Não nos enganemos! Não se trata nem de banalizar, nem de amalgamar situações desiguais, mas de **desmedicalizar** a abordagem, para dar lugar ao que se espera da Escola: uma caminhada pedagógica ousada, em interacção com uma equipa de profissionais, incluindo os médicos, à volta dos alunos.

Proposta 3.

Estabelecer um *continuum* conceptual

Generalização do recurso ao vocabulário comum e ao conceito pedagógico «necessidades educativas específicas», em coerência com o direito universal à escola e com a implementação de práticas pedagógicas de acordo com a diversidade dos alunos.

Desconstruir as fronteiras, realizar um *continuum* entre as estruturas

Segundo o capricho das regulamentações, estruturas, procedimentos de avaliação ou modos de financiamento, as definições e as categorias das necessidades educativas específicas variam segundo os Estados -membros¹⁴. Tudo isto seria para recolocar nos grandes avanços históricos da Europa onde, apesar dos atrasos observados, certos países realizaram importantes progressos. Alguns apenas definiram um ou dois tipos e acolhem a quase totalidade dos alunos na escola regular, apoiando-se em numerosos serviços que lhe estão ligados (*one-track approach*). Neste caso, a presença e o papel dos estabelecimentos especializados estão reduzidos ao acolhimento das crianças afectadas de deficiências muito severas. Outros, entre os quais a França, repartem os recursos e os dispositivos segundo dois sistemas : um

regular, o outro especializado (*multi-track approach*). Sendo assim, as suas legislações actuais levam-nos a só considerar a via especializada¹⁵ se a outra não for realmente desejável. Enfim, em outros países, onde existem dois sistemas distintos, os alunos com necessidades educativas específicas são habitualmente acolhidos nas escolas ou classes especiais com programas diferentes (*two-track approach*). Mas estes países evoluem igualmente para mais interacções entre os dois sistemas.

Apesar destas diferenças, desenha-se uma orientação comum: todos têm como objectivo **fazer interagir** os sistemas, permeabilizá-los, conjugá-los. Consequentemente, os estabelecimentos especializados transformam-se, em ritmos e em graus variáveis, em centros de apoio à Escola. Alguns fizeram esta mudança desde os anos oitenta (1980). Por seu lado, a França preocupa-se actualmente em desenvolver uma cooperação real entre a Educação nacional e o sector médico-social, que interagem pouco, são concorrentes ou efectuam mesmo recuos estratégicos¹⁶. Contudo, face a este movimento de fundo que excede as fronteiras, o sector médico-social, dum lado, sente-se ameaçado em termos de posição e de emprego, de reconhecimento dos seus contributos e competências específicas. Por outro, a Escola, que tem por tradição orientar os alunos com necessidades educativas específicas, acha irrealista a perspectiva de uma reestruturação, de uma redistribuição de papéis e de uma mudança profunda da ordem estabelecida.

Qual é a aposta à saída de um tempo em que presidiu a lógica da formalidade, da dualidade de sistemas? É **desconstruir** os *ghetos*, as fronteiras rígidas, **abrir** os territórios que se pensa «impartilháveis» porque muitíssimo específicos. É associar-se, completar-se, permutar competências. Suscitar um processo de fluxo, de troca. Formar em conjunto, pelo menos à volta de um tronco comum. Pôr lugares e temporalidades em interacção com outros lugares e temporalidades. Elaborar uma cultura mestiça, misturada, em sentido literal, feita com uma parte de uma subcultura e com uma parte de uma outra¹⁷. Não uma cultura comum, que podia conduzir a uma uniformização, mas uma cultura em comum. Uma cultura de laços, de passagens de circulação. Não educação, depois reeducação.

Proposta 4.

Realizar um continuum entre as estruturas

Realização de uma rede estreita entre a Escola e os estabelecimentos especializados, vocacionados para se tornarem progressivamente, sob a responsabilidade do serviço público de educação, em centros de recursos, de conhecimentos, de *expertise* ou de apoio à Escola e à colectividade.

Descategorizar as respostas, assegurar um continuum entre avaliação e percurso personalizado

Entre as preocupações dos nossos países figura a da consideração pela singularidade do aluno, das suas necessidades, aspirações e projectos: estar

atento para não o **despersonalizar**. Não podemos chegar a uma compensação, isto é, a uma redução da desigualdade das crianças face aos saberes escolares, sem **descategorizar** as respostas pedagógicas. O cenário único para tal nível ou tal categoria tem de ser substituído por um painel de cenários evolutivos e multiformes¹⁸, as estratégias adaptadas e os planos pedagógicos inclinados substituírem-se aos métodos e programas estandardizados. Isto, tendo o cuidado de conservar o nível de exigência requerido e não tirar o aluno da classe de pertença.

Três questões, entre muitas outras, são aqui consideradas. A primeira diz respeito à organização do tempo escolar, com possíveis desvios e demasiada divisão, e de redução excessiva da presença em sala de aula; pôr em causa referências habituais de um curso escolar; a variabilidade dos ritmos de aprendizagem: a maior lentidão de uma criança afectada de deficiência mental, a irregularidade de uma outra que sofre de autismo. A segunda questão tem a ver com os meios e apoios para a transmissão dos saberes, cujo conjunto precisa de se alargar, sem cessar: manuais escolares em braille; teclados de computador, periféricos e programas adaptados¹⁹; ensino à distância, com eventual apoio pedagógico no domicílio, etc.

Enfim, num número crescente de países, interroga-se a avaliação de um aluno com necessidades educativas específicas desde o jardim de infância até à entrada na formação profissional ou no ensino superior. Tanto num como no outro, é visível uma falta enorme de saberes, de técnicas de trabalho, de metodologias: não sabendo como conduzir a avaliação, ou muito simplesmente avaliar, principalmente nos casos que apresentam uma certa gravidade, declaram-se os alunos não avaliáveis, tanto a nível de diagnóstico como a nível formativo ou sumativo. Não se despende o tempo necessário para ver as suas possibilidades. Não pode, assim, haver pedagogia personalizada sem uma avaliação personalizada e constantemente actualizada. Esta é indissociável da coerência e da continuidade de um percurso sempre revisto e reajustado, de acordo com as necessidades, susceptível de aumentar com o tempo ou ao contrário reduzir-se. A marca de uma escola inclusiva é a consciência que os professores têm da sua impossibilidade de prever, de maneira fiável, o futuro de uma criança (Como saber precisamente o que acontecerá?); a recusa do determinismo e do fatalismo (O que é permitido esperar?); a rejeição de uma pseudo-omnipotência do mestre que avalia e recusa fazê-lo, ele mesmo ou os seus métodos, em nome da liberdade pedagógica (Sou capaz de aceitar os limites do meu próprio saber?). Uma escola inclusiva evita excessos de testes (como no caso da hiperactividade), praticados com louváveis intenções que podem acompanhar as novas nomenclaturas, o que denuncia severamente Mary Warnock²⁰.

Por outro lado, a polarização sobre as inaptidões de um aluno, directamente deduzidas de um diagnóstico médico, é descabida de sentido em pedagogia: destrói o desejo de se pôr em movimento, de se projectar; reduz a nada. Sempre as mesmas forças em acção: reduz-se a criança a alguns elementos negativos. Um pouco como se numa aguarela só vissemos as sombras; como se se isolassem, para as observar à parte, as peças menos claras de um puzzle.

É por uma avaliação atenta às competências mesmo ténues da criança, às suas emergências, isto é ao que, ainda aquém das competências, está embrionário, que se evitará o fenómeno do descrédito quase endémico, de que são vítimas os que são considerados como sub-alunos e que se conseguirá **desencarcerar** o seu futuro escolar. Como o preconiza o relatório 2005-06 do *Comité Educação e Competências* da Câmara dos Comuns em Inglaterra²¹, onde o desmantelamento das instituições ou escolas especializadas, separadas está em curso, trata-se de estabelecer um compromisso para favorecer a excelência para todos os alunos.

Proposta 5.

Assegurar um continuum entre avaliação e percurso personalizado.

Implementar, numa perspectiva de personalização dos percursos, um programa de formação, num primeiro tempo para formadores, para avaliação das necessidades educativas específicas.

Distinguir as funções, garantir um continuum entre ensino e acompanhamento

Cada um dos nossos países experimenta-o, se o sucesso de um percurso de escolarização é função das competências do professor, depende também de outros intervenientes educativos. Entretanto, é necessário **distinguir** claramente a sua função, ambiguidades e desvios actuais. Por um lado, complementarmente ao professor da classe, um professor especializado ou de apoio, profissional do ensino, pode assegurar acções pedagógicas, educativas ou reeducativas. Por outro lado, como em França, auxiliares da vida escolar, individuais ou colectivos, asseguram, através de um acompanhamento, uma continuidade entre a vida quotidiana, transportes e Escola, sem possuir necessariamente qualificação pedagógica. Assim, a presença destes acompanhantes não poderia de maneira nenhuma exonerar o professor da sua responsabilidade para com os alunos. Eis um ponto primordial: no contexto de diversificação dos percursos, é necessário contar, no seio da classe, com um conjunto de apoios e adaptações pedagógicas. A qualidade das respostas preconizadas é proporcional, pode dizer-se, ao sentimento de responsabilidade. Não somente uma responsabilidade moral, mas uma responsabilidade profissional, não optativa, com uma obrigação de meios que supõem «gestos pedagógicos» observáveis, mensuráveis. O mundo médico não o aceitou? Vislumbra-se que possam começar a surgir alguns perigos: fazer da presença de um auxiliar da vida escolar um pré-requisito sistemático para a escolarização dos alunos com necessidades educativas específicas; delegar-lhe a inteira responsabilidade pedagógica da criança (processo de sobrevalorização); ao contrário, minorar o seu lugar e o seu papel (processo de desvalorização); fazer uma justaposição de tarefas sem concertação, na clivagem das duas funções.

Ora, a verdadeira função de um auxiliar consiste, em concertação com o professor, favorecer a autonomização do aluno. Com este fim, compete-lhe contribuir para a acessibilidade das situações de aprendizagem, otimizando as suas condições materiais, técnicas e humanas: ajuda na escrita, acompanhamento fora dos tempos da classe, realização de gestos técnicos que não exijam conhecimentos médicos ou paramédicos específicos, etc.

Em França, com vinte anos de existência, no decurso dos quais o número de auxiliares não cessou de crescer²², esta função merece ser expurgada da sua ambiguidade e precariedade. Ser profissionalizada, estendendo-se para além do domínio escolar e peri-escolar, para outras esferas da vida do aluno²³.

Proposta 6.

Garantir um continuum entre professor e acompanhante

Estabelecimento de modelos e criação, no seio da profissão, do acompanhamento da pessoa, um emprego evolutivo de «acompanhamento da vida escolar, profissional e social», apoiando-se em experiências de países europeus e da experiência francesa.

Não fragmentar o itinerário do aluno, construir um *continuum* entre as suas etapas

Para prevenir os obstáculos e as rupturas, medimos por outro lado a necessidade de **não fragmentar** as etapas e os domínios do itinerário do aluno: vida familiar²⁴, estruturas da primeira infância, escolaridade, formação profissional, emprego, vida cultural, desportos e tempos livres, etc. Todavia, mesmo no decurso do percurso escolar, a cadeia é quebrada. Os estudos europeus mostram que o 1.º ciclo do ensino básico é em geral bastante inclusivo, mas o que acontece depois? O 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário²⁵ e a Universidade estão globalmente marcados por uma cultura disciplinar em detrimento de uma abertura às necessidades educativas específicas²⁶.

Nestes cursos, a organização, a falta de meios necessários, o fraccionamento disciplinar, os programas inapropriados para grupos heterogéneos, a preponderância de resultados, a descontinuidade da turma constituem entraves e acentuam a separação entre os alunos com necessidades educativas específicas e os outros, aumentando o efeito de exclusão²⁷.

Para além do ensino secundário, coloca-se em toda a Europa o problema do acesso ao ensino superior em termos de edifícios²⁸, serviços de acolhimento, acompanhamento e ajudas pedagógicas e técnicas, suportes aos exames e concursos, mobilidade no espaço europeu. Um estudo realizado em 2003 pela OCDE²⁹ evidencia, entre outros obstáculos, a ausência de parcerias ou de cooperação entre os estabelecimentos do ensino superior e os outros sectores

da educação e, mesmo, uma falsa aproximação aos estudantes com necessidades educativas específicas. Presume-se que são incapazes de seguir um ensino superior. Globalmente, e apesar do quadro de acção já estabelecido desde a Conferência mundial de Salamanca³⁰, a fase pós-escolar revela-se insuficientemente preparada. Na ausência de continuidade, aparenta uma ruptura para a população que justifica um acompanhamento elaborado.

Os entraves à socialização e à formação induzem naturalmente fenómenos de sub-qualificação e de inacessibilidade ao emprego. Assim, em França, 83% das pessoas reconhecidas em situação de deficiência têm um nível inferior ou igual a um certificado de estudos profissionais. Não empregáveis, pode dizer-se. Em consequência, têm uma taxa de desemprego de 19%, quase três vezes superior à média nacional. Um terço deles vive no limiar da pobreza. A participação na vida da cidade, em todos os seus aspectos, decorre directamente da primeira educação, do percurso escolar e universitário, da formação. É a chave para uma sociedade inclusiva.

Proposta 7.

Construir um *continuum* entre as etapas do itinerário do aluno

Obrigação para toda a Escola e Universidade de integrar no seu projecto de estabelecimento um programa de ajudas e de acompanhamento aos alunos com necessidades específicas.

Desinsularizar a questão, elaborar um *continuum* entre a formação, a investigação e o exercício da profissão

Para além das disparidades de duração, de conteúdos e de modalidades, emerge uma outra preocupação comum aos nossos vinte e sete países: a da formação do pessoal do ensino, do acompanhamento, de direcção e de inspecção de todas as áreas e especialidades. Em alguns casos, exceptuando os «especializados»³¹, são objecto de uma incumbência paradoxal: pedem-lhes para contribuir activamente para a escolarização dos alunos com necessidades educativas específicas, sem terem recebido uma formação concebida e realizada para esse fim. Limitam-se a maior parte das vezes a sensibilizá-los ou a transmitir-lhes saberes generalistas, espartilhados, muitas vezes não utilizáveis, porque desligados dos saberes da prática e do que o exercício da profissão exige no quotidiano. Imagina-se ainda que a dimensão pessoal, as qualidades humanas, as convicções ou a experiência são suficientes, negligenciando a dimensão funcional. Uma não poderá excluir a outra: há, aí também, necessidade de um *continuum*.

Esta impreparação provoca ao mesmo tempo medos irracionais, dificuldades de adaptação didáctica e pedagógica, sentimentos de incompetência e fenómenos de enfraquecimento face aos obstáculos, entre os quais o número de alunos

muito elevado ou a falta de dispositivos de apoio, de materiais adaptados e de horas dedicadas ao acompanhamento. Põe em perigo o sucesso da escolarização, compromete a aplicação das leis e trava a evolução da Escola.

Ninguém deveria estar à frente de um estabelecimento sem ter formação nesta área. Quem pode ignorar o efeito do líder na implicação de uma equipa e na direcção pedagógica? Falta de uma formação sistematizada, de uma implicação de todos, que não vê o risco que certos estabelecimentos, sob o impulso de um responsável formado, competente e implicado, servem de receptáculos? Da mesma maneira, ninguém deveria assegurar a responsabilidade de uma classe, chamado naturalmente a escolarizar alunos com necessidades educativas específicas, sem estar formado para isso. Fazer face à diversidade dos perfis escolares, por vezes muito atípicos, isso aprende-se. Não é nem uma acção de excepção nem uma obra de beneficência. Exige competências profissionais específicas³² para que cada um chegue ao seu melhor nível e para cooperar, em função de um aluno, com os pais, os diversos profissionais, os estabelecimentos e serviços sociais e médicos...

A este respeito, reinterroga-se em certos países, ainda raros³³, o lugar a dar aos saberes disciplinares no processo de formação inicial e esforçam por integrar, de maneira transversal, a problemática das necessidades educativas específicas no conjunto das questões pedagógicas tratadas no decurso da formação, como a avaliação, a didáctica, o processo de aprendizagem e as estratégias alternativas, a gestão de conflitos, as relações com as famílias, a orientação...

Por outro lado, a falta geral de instrumentos conceptuais para análise das situações do terreno e os estudos de caso sublinham, por um lado, a necessidade da formação beneficiar do apoio da investigação nas ciências humanas e da sociedade que, em França, não está à altura do desafio, cada um reconhece-o. Por outro lado, evidencia carências no inventário, no estabelecimento de modelos e na permuta das diligências, das experiências e dos instrumentos inovadores. Sem esta circulação, perde-se energia, renovam-se erros.

A formação, inicial e contínua, dos profissionais é certamente o factor mais decisivo no processo de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas: ela constitui o pré-requisito, a pedra angular, o instrumento de coerência³⁴. É pela formação que se conseguirá **desguetizar, desinsularizar** esta questão, para a situar onde deve estar: no ordinário exercício das profissões da educação, em plena transformação. Mas isto é válido para o conjunto das profissões, que se destacam no quadro estabelecido, urbanismo e transportes, serviço social, justiça, turismo e tempos livres, empresariado. Para agir sobre a cultura dos nossos países e fazer acontecer sociedades inclusivas, não existe obra mais importante do que transmitir saberes e competências. Sem ser a panacea, a formação cataliza, modifica em profundidade as culturas profissionais, de futuro afectadas pela diversidade das necessidades. Dá um *élan* inovador.

Proposta 8.
**Elaborar um continuum entre formação, investigação
e exercício profissional.**

Estabelecimento do princípio da formação inicial sobre as necessidades educativas específicas e criação de comissões de peritos, á escala nacional e europeia, encarregados de conceber as matrizes formativas correspondentes, incluindo um tronco comum nas profissões da educação.

Concluindo

Qual é, em resumo, o desafio para os nossos países europeus? Nos contextos selectivos, criar espaço para a diversidade na Escola, aliás como por toda a parte. Promover continuamente a igualdade de oportunidades, sem ceder à exigência da qualidade. Declinar concretamente o direito à escolarização para os menos dotados, sem travar a elevação do nível global do saber. Criar um *continuum* em vez de uma realidade de fragmentos dispersos; fazer da Escola uma comunidade e não favorecer o isolamento nos sistemas estranhos uns aos outros.

Não falemos mais de «colocação». Não consideremos mais as crianças mais frágeis como estranhos para integrar. A sua privação do direito de aprender com os outros injuria a própria ideia de educação, a dignidade. Aprender e viver, é a mesma coisa: autorizemo-las a viver tão plenamente quanto possível. Desprezemos os obstáculos e as resistências. Juntos, revolucionamos os nossos modos de pensamento e de acção.

E, como exortava o filósofo Alain, «não temamos abalar os sistemas... Toda a ideia se torna falsa no momento em que estamos satisfeitos³⁵». Como ele o desejava para a filosofia, devolvamos à educação o seu valor ético: é o sentido da minha última proposta. Com efeito, apesar das precauções francesas face à organização das ordens profissionais, talvez seja tempo, a exemplo do Canadá, de pensar numa organização que implique mais fortemente o compromisso da instituição e dos seus membros.

Proposta 9.
**Para devolver à educação o seu valor ético,
conceber uma organização que envolva o compromisso
da instituição e dos seus membros**

Criação de uma Ordem das profissões da educação que se encarregue do respeito pelas exigências profissionais e deontológicas³⁶, traduzidas por um princípio ético, que, à semelhança do de Hipócrates, comprometeria todo o profissional no âmbito das necessidades educativas específicas.

Notas

- ¹ O presente artigo corresponde à versão escrita da conferência proferida pelo autor no Colóquio Internacional Diversidade, Equidade e Inclusão. Construindo um outro paradigma de Escola, realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, a 6 de Junho de 2009.
- ² Para certos países que acabaram de entrar na União europeia, esta questão reveste muitas vezes uma acuidade muito particular.
- ³ Em grego Eurôpê, «com grandes olhos», de eurus «grande» e ôps «vista; rosto» ou do fenício ereb «noite; ocidente». Europa era a filha de Agénor, rei lendário da Fenícia. Para os antigos gregos, a Europa era a região obscura onde o sol se põe.
- ⁴ O princípio da subsidiariedade limita os poderes da Comunidade europeia, considerados como subsidiários (literalmente), que «vêm em apoio» (em segundo lugar), em relação aos dos Estados-membros e das regiões.
- ⁵ Utiliza-se principalmente o alfabeto latino, mas o alfabeto grego impõe-se na Grécia e o alfabeto cirílico na Bulgária. Os documentos oficiais são traduzidos em alemão, inglês, búlgaro, dinamarquês, espanhol, estónio, finlandês, francês, grego, húngaro, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, romeno, eslovaco, esloveno, sueco e checo. A partir de um de Janeiro de 2007, o irlandês é também língua oficial. Estados-membros da UE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países-Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Reino Unido, Eslováquia, Eslovénia, Suécia, República Checa. Países candidatos: Antiga República Jugoslava da Macedónia, Croácia, Turquia. Outros países europeus: Albânia, Andorra, Arménia, Azerbeijão, Bielo-Rússia, Bósnia e Herzegovina, Geórgia, Islândia, Listenstaine, Moldávia, Mónaco, Montenegro, Noruega, Rússia, São Marino, Sérvia, Suíça, Ucrânia, Vaticano.
- ⁶ A acessibilidade é multidimensional : rampas de acesso, pictogramas de sinalização, adaptação de veículos de transporte público, novas tecnologias (importantes factores de acessibilidade escolar) e outros instrumentos de participação social (informação, comunicação, serviços on-line); adaptações pedagógicas das medidas colectivas ou individuais, acompanhamentos, livros, material, métodos e suportes apropriados, ajudas humanas e técnicas especializadas (secretariado, áudio-descrição, intérprete em língua de sinais, etc.). Falamos de acesso para todos, de design para todos e de melhor-ser para cada um; de concepção universal (universal design).
- ⁷ Em França, segundo o Ministério da Educação nacional, 172 000 crianças em situação de deficiência são escolarizáveis em meio normal no início de 2008, contra 150 000 em 2006 e 89 000 em 2002.
- ⁸ Em 1994, sob a égide da UNESCO, a declaração de Salamanca afirmou o direito à escolarização de todas as crianças «quaisquer que sejam as suas características particulares de ordem física, intelectual, social, afectiva, linguística ou outra». A nível europeu, a declaração do Luxemburgo de 1996 «coloca a pessoa no centro de todo o projecto educativo reconhecendo as potencialidades de cada um e as suas necessidades específicas». A Convenção internacional das Nações Unidas relativa aos direitos das pessoas deficientes, foi adoptada pela ONU em Dezembro de 2006 e assinada em Março de 2007.
- ⁹ Cf: Meijer, J.W. ; Soriano, V. & Watkins, A. (2003). Les besoins éducatifs particuliers en Europe, Agência europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades particulares, com a contribuição da Eurydice, rede de informação sobre educação na Europa.
- ¹⁰ Jean-Jacques Rousseau afirmava : «o que se encarrega de uma criança doente e frágil muda a sua função de governador para a de cuidador (...). Nunca me encarregarei de uma criança doentia e caquética, nem que ela viva oitenta anos. Não quero nada de um aluno sempre inútil a ele mesmo e aos outros que se ocupa unicamente a manter-se vivo e cujo corpo impede a educação da alma. Um corpo débil enfraquece a alma. (Emile ou de l'éducation, Paris, Garnier-Flammarion, 1966 - 1ère éd. 1762).
- ¹¹ Kafka, Franz (1954). Journal. Paris: Grasset.
- ¹² Cf/European Agency for development in Special Needs Education, Agência europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas consideradas com necessidades específicas, sustentada e financiada pelos Ministérios da educação dos Estados membros da União europeia, a Islândia, a Noruega e a Suíça, assim como pela Comissão e Parlamento europeus.
- ¹³ Estes riscos foram analisados em vários países. Ver, por exemplo, Armstrong, Felicity (2003). "Le concept de special educational needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique », La nouvelle revue de l' AIS, n° 22, 2003, pp.9-17 e « L'intégration, l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers : l'expérience du Royaume Uni », n° 27, 2004, pp.225-228 .
- ¹⁴ Se, em certos países, existem mas de dez tipos de necessidades educativas específicas, a maior parte definiu entre seis e dez. Consequentemente, um país pode identificar menos de 1% de alunos com necessidades educativas específicas e um outro reconhecer 10%. A colocação nas escolas varia entre 1 e 6%

(Fonte : Meijer, J.W. ; Soriano, Victoria ; Watkins, Amanda. 2003. Les besoins éducatifs particuliers en Europe, Agência europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas consideradas com necessidades específicas, com a contribuição da Eurydice, a rede de informação sobre a educação na Europa, p.10).

- ¹⁵ Os estabelecimentos médico-sociais em França : os institutos médico-educativos (IME) acolhem as crianças e os adolescentes atingidos de deficiência mental; os institutos terapêuticos, educativos e pedagógicos (ITEP) recebem os jovens que sofrem de perturbações da conduta e do comportamento; os estabelecimentos para multideficientes dirigem-se às crianças e aos adolescentes que apresentam deficiências complexas, ao mesmo tempo mentais e sensoriais e/ou motores; os institutos de educação sensorial (deficiências auditivas e visuais); os estabelecimentos para crianças e adolescentes que apresentam uma deficiência motora são muitas vezes chamados IEM (institutos de educação motora).
- ¹⁶ Cf Décret n°2009-378/ 2009, de 2 Abril, relativo à escolarização das crianças, dos adolescentes e dos jovens adultos deficientes e à cooperação entre os estabelecimentos escolares e os estabelecimentos e serviços médico-sociais (Journal Officiel de la République Française de 4 Abril 2009, p.5960, texto n° 15).
- ¹⁷ Os professores référents, previstos pela lei francesa de 2005, actualmente l 180, cujo papel ainda não está definido, encontram-se em situação de desempenhar o papel de interface entre os dois sectores.
- ¹⁸ Complementarmente às escolarizações individuais, existem em França, no 1º ciclo do ensino básico, escolarizações colectivas em classes de integração escolar (12 alunos com o mesmo tipo de necessidades educativas); no 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, dispositivos abertos chamados unidades pedagógicas de integração (10 alunos com necessidades similares). Nestas situações de escolarização colectiva, estes alunos podem ser seguidos por um serviço de educação especial e de cuidados no domicílio (SESSAD), constituído por uma equipa pluridisciplinar que dá apoio especializado às crianças e adolescentes que se mantêm no seu meio natural de vida e de educação; SAFEP (Serviço de Acompanhamento Familiar e de Educação Precoce) para os deficientes sensoriais depois dos 3 anos; SSEFIS (Serviço de Apoio à Educação Familiar e à Integração Escolar) para os deficientes auditivos depois dos 3 anos; SAAAIS (Serviços de Ajuda à Aquisição de Autonomia e Integração escolar) para os deficientes visuais; SSAD (Serviços de Cuidados e de Ajuda no Domicílio) para as crianças multideficientes. Nas situações de escolarização individual, o apoio do SESSAD apresenta formas variadas segundo as necessidades da criança: actos médicos especializados, reeducações em diversos domínios (fisioterapia, ortofonia, psicomotricidade, terapia ocupacional, etc), intervenção de um educador especializado, intervenção de um professor especializado que vai regularmente ao estabelecimento (e eventualmente ao domicílio da criança) para sessões de apoio específico às aprendizagens.
- ¹⁹ Os vouchers, termo inglês ligado ao domínio das viagens, adoptados aqui, descritos abaixo, correspondem a uma reserva de meios suplementares para os equipamentos adaptados. Esta modalidade, digna de interesse, não está despida de riscos de sobre-individualização dos meios (a notar que na linguagem do turismo, o voucher é uma «ordem de pagamento que serve de reserva ou de troca» designando um título que permite obter, por exemplo, serviços nos hotéis, etc).
- ²⁰ Warnock, Mary (2005). Special educational needs: a new look, n° 11 de uma série de debates políticos publicados por Philosophy of Education Society of Great Britain.
- ²¹ The Schools White Paper : Higher Standards, Better School For All, Relatórios da Education and Skills Committee, sessão 2005-06, Londres, House of Commons, 27 Janeiro 2006.
- ²² Em Junho de 2007, eram 17 900 AVS (auxiliares da vida escolar).
- ²³ Um pedido destes emana ao mesmo tempo da Federação nacional das associações ao serviço dos alunos que apresentam uma situação de deficiência (FNASEPH) e da União Nacional para o Futuro da Inclusão Escolar, Social e Educativa (UNAISSE).
- ²⁴ A este respeito pensamos nos centros de ajuda médico-social precoce (CAMSP), instalados em França em centros hospitalares ou em outros centros que acolhem jovens, que foram concebidos ao mesmo tempo para facilitar a desospitalização, o diagnóstico, a reeducação das crianças mais velhas, com menos de seis anos, e para ajudar as famílias, conselhos práticos e intervenção de pessoal especializado no domicílio.
- ²⁵ A nomenclatura usada em França é diferente da usada em Portugal. Optou-se por fazer o paralelismo, considerando os anos escolares (nota de tradução).
- ²⁶ Cf Meijer, J.W., Soriano, V. & Watkins, A. (2006). Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe. Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire, Volume 2, Agência europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas consideradas com necessidades educativas específicas.
- ²⁷ Em França, em 2006, para 10 alunos em situação de deficiência no primeiro grau, contavam-se 4 no segundo grau e menos de 1 no ensino superior. Sendo assim o número dos que são acolhidos no liceu -2.º e 3.º ciclos do ensino básico- (geral, tecnológico ou profissional) passou de 8 086 a 9 139 entre os anos escolares 2006 e 2007, o que se traduz num aumento de 13%.

- ²⁸ A lei prevê em França a acessibilidade física dos campus e dos edifícios universitários em 2011.
- ²⁹ Ebersold, S. & Evans, P. (2003). *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Paris: Organisation de Coopération et de Développement Economique, 192 p.
- ³⁰ Conferência mundial sobre a educação e as necessidades educativas especiais : acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 Junho 1994. O quadro de acção estabelecido pedia à escola para facilitar a entrada de jovens com necessidades educativas específicas na vida activa e de lhes dar o saber-fazer que exige a vida quotidiana, familiarizando-os com as competências de comunicação necessárias ao adulto em sociedade.
- ³¹ O CAPA-SH é um certificado de aptidão profissional para as ajudas especializadas, o ensino adaptado e a escolarização dos alunos em situação de deficiência, através do qual um professor adquire uma qualificação reconhecida numa das sete opções que comporta este certificado. O 2CA-SH corresponde a um certificado complementar para a adaptação escolar e escolarização dos alunos em situação de deficiência permitindo aos professores do 2º grau adquirir, através de uma formação de 150 horas, as competências necessárias ao exercício da sua actividade em situações diversas ligadas às diferentes modalidades de escolarização dos alunos deficientes (5 opções diferentes).
- ³² Segundo a definição do Alto Conselho da Educação para a formação de professores «uma competência é sempre uma combinação de conhecimentos, de capacidades para pôr em prática esses conhecimentos, e de atitudes, isto é, de disposições de espírito necessárias a este pôr em prática»
- ³³ Os Países Baixos, a Noruega, a Inglaterra ou o País de Gales.
- ³⁴ É o que é destacado nos estudos realizados pela Agência europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas consideradas com necessidades educativas específicas.
- ³⁵ Alain, E. (1904). *Les marchands de sommeil*, Discurso de distribuição de prémios no liceu Condorcet, em Paris, em Julho 1904.
- ³⁶ No Canadá, o Conselho da Ordem dos Professores delibera, renova, modifica, suspende, anula, demite e restabelece os certificados de competência profissional e de aprovação. Fixa e faz observar as normas profissionais e deontológicas; instrui as queixas feitas contra os membros da Ordem e ocupa-se de questões relativas às medidas disciplinares e às aptidões para exercer a profissão.