

O que as Situações de Deficiência e a Educação Inclusiva “Dizem” às Ciências da Educação

Charles Gardou* & Michel Develay**

Partindo do questionamento sobre a pertinência de constituir as situações de deficiência e a educação inclusiva objecto de investigação das Ciências da Educação, os autores fazem uma caminhada através da História da Educação, pondo a descoberto o tesouro patrimonial legado por aqueles que, em circunstâncias de grande adversidade, souberam fazer a ruptura e educar os excluídos do sistema.

Consideram que as Ciências da Educação são o lugar certo para fazer investigação neste âmbito, por razões de ordem desenvolvimental e antropológica, para que perdurem as ciências da educação e por uma justificação fundamental, a da aposta nas relações entre a acção e o conhecimento.

Concluem, afirmando que as situações de deficiência e a educação inclusiva encerram em si próprias o maior segredo para ter sucesso no acompanhamento e na educação: recusar os determinismos.

Ainda acontece, no campo das Ciências da Educação, perguntarmo-nos se as situações de deficiência e a educação inclusiva podem constituir um objecto de ensino e de investigação. Não dependem mais do sector da saúde? O lugar que lhes é dado em certos departamentos universitários não será imputado à presença de alguns professores atípicos ou militantes da causa? A polifonia disciplinar que exigem e a subjectividade que induziriam não seriam irremediavelmente um obstáculo a toda a trajectória de objectivação? Não nos arriscamos a polarizar em excesso a diferença e, passo a passo, ver desenvolver-se uma “handicapologie” fechada sobre si mesma? O universal nidifica neste “tão singular”? A margem tem qualquer coisa a dizer às Ciências da Educação?

Tentaremos avançar alguns elementos de resposta, primeiramente actualizando a criatividade e o pioneirismo social de alguns educadores radicais que, ao longo da história, estabeleceram a pedra angular da democratização do saber e, através dela,

* Professor da Universidade Lumière Lyon 2. Director do Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation (I.S.P.E.F.) e Presidente de Reliance, Collectif de recherche sur les situations de handicap, l'éducation et les sociétés. Presidente, com Julia Kristeva, do Conselho Nacional Francês « Handicap : sensibiliser, informer, former », <http://crhes.free.fr>

**Professor da Universidade Lumière Lyon 2. Responsável pelo Mestrado em Investigação, especialidade «Sciences et pratiques de l'éducation et de la formation ».

do reconhecimento da humanidade e da cidadania para todos. Demonstraram, por actos, que a educação é a arma mais poderosa contra o desprezo e a segregação.

Neste jazigo de iniciativas revolucionárias, demasiado desconhecido, repousa uma matéria preciosa para pensar e agir, hoje, em educação. Ou, tudo se passa como se, por medo de se afastar do “mesmo” e de se perder no outro demasiado radicalmente diferente, mantemos à distância “o objecto deficiente”. Como se um pensamento pedagógico único levasse a ocultar estes precursores heterodoxos em proveito de algumas figuras mais normalizadas. Como se, em nome de preconceitos ancestrais, se lhes reservasse a mesma sorte que às crianças às quais eles se dedicaram, muitas vezes sozinhos e contra todos, para os extrair dos limbos da humanidade.

Sem procurar consagrar, por necessidade de causa, o seu génio visionário, nem mergulhar na hagiografia, podemos estar de acordo em reconhecer que a sua acção progressista refracta as problemáticas cruciais da escola e da sociedade. Se as suas ideias e iniciativas originais merecem ser revisitadas, é porque interrogam as Ciências Humanas e, em primeiro lugar, as Ciências da Educação. Em épistémè¹ e em paisagens históricas e culturais muito diferentes, a partir de opções filosóficas, religiosas e de políticas diversificadas, eles testemunham unanimemente uma vontade firme de adaptação à criança real, de diferenciação pedagógica, tendo em consideração a diversidade infinita dos rostos. Através de uma geometria variável, despertam as capacidades escondidas debaixo das feridas do corpo ou do espírito. Inventam para este efeito ferramentas, métodos, estratégias específicas e outros “planos inclinados”, com esta inventabilidade que nasce do desconforto, esforçando-se sem descanso por demonstrar a educabilidade das crianças, esculpidas diferentemente pela vida ou pelo nascimento, que classificamos de “irrecuperáveis”. Numa prática quotidiana, tecida de obstáculos aparentemente intransponíveis, eles ilustram o compromisso necessário e a difícil posição do pedagogo, duplamente ameaçado pelo frenesim de instruir, que se traduz pela animosidade e pelo abandono de toda a ambição que conduz à gardiennage.

A sua acção questiona fortemente o sentido das aprendizagens, a relação com o saber e com a lei (Develay, 1996). Recusando sustentar-se em constatações rígidas, eles apostam nas virtualidades de evolução de toda a criança e contestam as atitudes educativas amorfas ou derrotistas que levam a dar menos aos que já são menos dotados. A relatividade das noções de “insucesso” ou de “norma” e os efeitos paralisantes dos pontos de vista quantitativos, são, assim, postos em destaque. Em suma, eles dizem com a sua acção como os dissidentes da conformidade podem abalar a “normocracia” e o seu cortejo de certezas confortáveis. E, em contextos pouco dispostos a entendê-los, denunciam as práticas de discriminação e de exclusão que negam a cidadania dos mais vulneráveis. Para eles, é o acesso ao saber e a entrada na cultura universal que concorrem de maneira determinante para a igualdade de oportunidades e a criação do “vínculo social”.

Antes de terminar, a título de ilustração, sobre a obra de alguns deles, desenhamos com grandes traços a paisagem na qual eles se situam. Inferimos em que é que os seus questionamentos e as suas respostas, muito para além de considerarem as crianças em situação de deficiência, interrogam muito mais os visados, as práticas e as estratégias de toda a empresa educativa, em que é que a periferia constitui, de algum modo, o centro da educação. Mostramos, por fim, porque é que a educação inclusiva tem a ver com as Ciências da Educação.

Longe das luzes dos projectores, um tesouro patrimonial
a descobrir

Em França, em meados do século XII, a Ordem do Santo Espírito, em reacção às teses agustinianas do pecado original, funda em Montpellier um dos primeiros hospícios, com os *Hôtels-Dieu*, destinados às crianças «loucas» ou «abandonadas». Dois séculos mais tarde, existem mais de cem estabelecimentos idênticos na França de então. Inspirando-se no pensamento monástico, implementa-se uma educação que testemunha, na longínqua Idade Média, um verdadeiro desejo de educação dos mais infelizes (Capul & Lemay, 1996).

Na Renascença, Jean-Louis Vivès membro do triunvirato do humanismo, onde ele representa o juízo, Erasmo, o espírito, e Guillaume Budé, a eloquência, impulsiona uma transformação das concepções de assistência e de educação. Esforça-se para convencer os homens do seu tempo dos benefícios humanos e sociais da educação das crianças abandonadas ao seu destino nas escolas populares públicas, abertas tanto às raparigas como aos rapazes: «nem aos cegos se permitirá serem preguiçosos» (Vivès, 1943).

Na Época Clássica, tão profícua, Vincent de Paul, que descreve as práticas usuais, apesar das violentas oposições manifestadas pelos nobres, acolhe os «alienados do espírito» em St.Lazare, pedindo o reconhecimento da sua dignidade, em situação de igualdade com as «crianças acolhidas».

O Século das Luzes, o famoso, dá testemunho de um vivo interesse pelos que sofrem de deficiência sensorial: assim Diderot, com a sua «Carta sobre os cegos para uso dos que vêem» e a sua «Carta sobre os surdos-mudos» contribui decisivamente para a sua reabilitação e para a sua educação.

Na mesma linha, citamos a obra, de que voltaremos a falar, do Abade de l'Epée junto dos surdos-mudos, e a de Valentin Haüy e do seu brilhante aluno Luís Braille junto dos cegos.

Mas é incontestavelmente a ruptura inaugural marcada pela acção de Jean-Marc Itard, junto de Víctor, a criança selvagem, que faz história. Ambiciona pôr à prova a perfeição humana, contra o diagnóstico pessimista do seu mestre, Philippe Pinel, pai da psiquiatria moderna. As suas duas teses, datadas de 1801 e 1806, desencadeiam um debate médico, filosófico e pedagógico importante, donde se sai tão

fertilizado como perplexo, porque aí se afluam questões quentes da nossa modernidade, principalmente as da não filiação social e do sentido das aprendizagens escolares (Itard, édition de 1994). Assiste-se, segundo as palavras de Sophie Ernct, a um «admirável fracasso», sem poder concluir². De qualquer modo, Itard é um dos percursores da educação especial das crianças atingidas de deficiência mental ou sensorial, ao mesmo tempo que é o primeiro realizador de uma pedagogia científica e, de certo modo, o iniciador da investigação-acção.

No seu rasto, um outro herdeiro das Luzes, Henri Pestalozzi, vê também na educação o remédio para as mutilações sociais de que os mais deserdados são as primeiras vítimas. Uma página da sua obra merece sair da sombra: diz respeito à criação em Yverdon, em Julho de 1813, de um instituto para as crianças surdas-mudas:

nenhuma fraqueza corporal, nenhuma fraqueza de espírito, justificam, escreve ele em 1777, que um homem seja despojado da sua liberdade e seja encarcerado na prisão ou no hospital . . ., porque o lugar destes seres é nas casas de educação que devem avaliar o que eles são capazes³ (Waridel, 1992)

Por seu lado, Désiré-Magloire Bourneville, discípulo admirador de Edouard Seguin, ao qual voltaremos, prossegue a obra de transformação do olhar médico sobre a infância anormal (Gateaux-Mennecier, 1989). Devemos-lhe, entre outras, importantes reformas hospitalares, a criação da protecção maternal e infantil e também o nascimento da neuropsiquiatria infantil. Ardente defensor das crianças atingidas por uma deficiência mental, cria para eles um bairro especial em Bicêtre, organiza para eles um tratamento médico-pedagógico, depois funda, á volta de 1893, em Vitry, perto de Paris, o primeiro instituto médico-pedagógico, antepassado do Instituto Médico-Pedagógico (IMP) e do Instituto Médico-Profissional (IMPro), que nascerão oficialmente em França mais de 60 anos mais tarde, por decreto de 9 de Março de 1956.

Ao mesmo tempo, Alfred Binet aplica-se a fundar a psicopedagogia e a implantá-la no seio da escola. Implementa a psicometria e preconiza a criação de classes de aperfeiçoamento as quais verão o dia com uma lei de 1909 (Binet, 1973, 1978). Maria Montessori, alimentada pela escrita e realizações de Itard, Seguin e Bourneville, concebe a Casa dei Bambini, onde acolhe as crianças tidas como não educáveis. Tudo aí é concebido para o seu serviço e à sua escala, a fim de que eles possam agir, em todas as actividades quotidianas, em liberdade e responsabilidade. Paralelamente, Ovide Décroly inaugura em 1901, na Bélgica, um instituto para as crianças «atrasadas e anormais», onde desenvolve uma educação próxima dos seus interesses, susceptível de estimular o seu pensamento, a partir das realidades físicas e sociais. Segue-se «a escola para a vida, pela vida», destinada à infância «normal».

É preciso citar ainda Janusz Korczak, lutando com paixão, nos tempos desumanizados em que ele viveu, pelo respeito da dignidade da criança; Lev Vygotsky,

preconizando uma educação baseada na originalidade e na estrutura das perturbações da criança, do qual apontaremos os seus contributos positivos; Carl Rogers, procurando entrar em comunicação com os seres mais distantes, atingidos de psicose grave e de esquizofrenia; Bruno Bettelheim, inspirado pelos trabalhos de John Dewey; François Tosquelles, de quem conhecemos o envolvimento no movimento da psicoterapia institucional, conjugando, para a reeducação dos débeis mentais, os contributos da clínica, da educação e das teorias psicanalíticas; François Deligny, insurgindo-se contra todo o risco de institucionalização e pondo em causa, pelos seus métodos não adequados às crianças difíceis ou que sofrem de autismo, as práticas de educação especializada; Fernand Oury, irmão do psicoterapeuta Jean Oury, a quem se deve a clínica-piloto da Borde; Maud Mannoni, recebendo as crianças e os adolescentes deprimidos na escola experimental de Bonneuil-sur-Marne, que se agarrou de uma maneira crítica à antipsiquiatria anglo-saxónica e a uma tradição alicerçada ao mesmo tempo em Anton S. Makarenko, pai das «colectividades de crianças», e em Célestin de Freinet.

Numa paisagem tão recheada, é difícil privilegiar tal ou tal realização. Todavia a nossa opção vai para um duplo plano ligado, por um lado, à obra do Abbé de l'Épée e de Valentin Haüy junto de crianças atingidas de deficiência sensorial; por outro lado, à de Edouard Seguin e de Lev S. Vygotsky, junto dos deserdados da inteligência.

Estamos na aurora do século das Luzes. Charles-Michel Abbé de l'Épée, que tem gosto em se apresentar como o primeiro professor gratuito de surdos-mudos (Bezagu-Deluy, 1990), reagiu à sua maneira contra o derrotismo de Jean-Jacques Rousseau, quando declara sem rodeios que

aquele que toma a seu cargo um aluno doente e sem valor muda a sua função de director na de enfermeiro. . . . Não me encarregarei, prosseguia ele, de uma criança doente e rabugenta que viva oitenta anos. Não quero nada de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros que se ocupa unicamente a sobreviver e cujo corpo é prejudicial à educação da alma. . . . Um corpo débil enfraquece a alma (Rousseau, edição de 1966).

Em oposição aos propósitos daquele a que chamamos «visionário da educação» e a muitos outros filósofos, teólogos e académicos, ele denuncia a tendência em fazer desaparecer a pessoa atrás da sua deficiência e a assimilar, desde Aristóteles, a privação de audição à ausência de inteligência. Não paramos de combater o afastamento das crianças surdas-mudas e o seu enclausuramento arbitrário, nos hospitais da Salpêtrière ou de Bicêtre. Também decide criar uma estrutura escolar original, onde será feito um ensino a partir de uma língua construída de sinais, já que eles falam com as mãos: a primeira instituição de surdos-mudos, aberta a todos, funciona desde 1763. Na realidade, a língua gestual tem as suas raízes na própria população de surdos que conseguem assim compreender-se entre eles para

as suas necessidades essenciais. Contudo, apesar do carácter excêntrico dos seus sinais espontâneos, o Abbé de l'Épée empreende um trabalho de unificação. Numa tentativa endógena, observa os seus alunos e faz o inventário dos seus gestos originais, antes de construir um sistema decalcado sobre a língua francesa.

Quaisquer que sejam os limites do seu método, o Abbé de l'Épée aparece como um prático desejoso de se formar, de formar, de comunicar os frutos das suas inovações (Abbée de l'Épée, 1984). Aos seus olhos, a diferença não é de maneira nenhuma uma inferioridade, ainda menos uma razão de abandono educativo ou de rejeição: representa um desafio importante que obriga o pedagogo a adaptar-se e a ultrapassar-se. Mesmo os que habitam o silêncio têm o direito de acesso à cultura universal, direito que só é válido se cada um dele puder usufruir. Esta é a matéria para reflexão e investigação que ele lega aos educadores de hoje confrontados com o insucesso escolar e com as consequências da fractura social.

Continuemos neste século dezoito. A situação de precaridade dos cegos, a sua inferiorização, a sua perda de direitos e a actividade de mendicidade, à qual são reduzidos, abana Valentin Hauy (Henri, 1984). Decide tomar em suas mãos a sua educação e o seu destino e realizar para eles o que o Abade de l'Épée fez para os surdos-mudos. O carácter revolucionário do seu pensamento e da sua acção, reside, aqui também, na abertura de uma escola autêntica, uma escola gratuita, destinada a instruir, educar, sem discriminação, todas as vítimas da cegueira. Em 1786, os primeiros alunos do «Instituto Nacional dos Jovens Cegos» são doze crianças pobres ajudadas pela Sociedade Filantrópica. Está convencido que «apoiado por livros adequados, o cego poderá aprender línguas, matemática, poderá ser educado e instruído, nem mais nem menos que os seus contemporâneos normo-visuais» (Hauy, 1786). Formou, como é sabido, um ilustre aluno: Luís Braille, atingido acidentalmente de cegueira, que entra na sua instituição com a idade de seis anos, onde se tornará mais tarde professor de Geografia, de Álgebra e de Música. Em 1829, este último publica um pequeno volume, intitulado «Procedimento para escrever as palavras, a música e o canto através de pontos, para uso dos cegos e preparado para eles», verdadeiro nascimento do sistema Braille (Henri, 1952). O aluno ultrapassou o seu mestre e ambos simbolizam a partir desse momento o poder ilimitado da educação quando se conjugam a criatividade e o empenhamento do educador.

Pelo conhecimento, mesmo aqueles para quem o dia se recusou a levantar-se podem participar na verdadeira vida. Não se conseguirá erradicar, segundo os votos de Jules Ferry, a mais inaceitável das desigualdades, a desigualdade de educação, sem esta esperança incondicional de que Valentin Hauy e Luís Braille são a bandeira.

O século dezanove faz-nos reencontrar Edouard Seguin, jovem émulo de Jean-Marc Itard, que é mantido, voluntariamente, na sombra (Pelicier & Yves, 1980). De início, professor auxiliar na Instituição de surdos-mudos, é em seguida encarregado

de uma classe de crianças, reconhecidos deficientes mentais, o que se pode considerar, sem ter em conta alguns ensaios anteriores, como a primeira deste tipo na educação especial: «esperando que a medicina curasse os idiotas, gostava ele de dizer, eu empreendi fazê-los participar nos benefícios da educação» (Seguin, 1846). A escola de reeducação que ele abre posteriormente na rua Pigalle, em Paris, é considerada exemplar, principalmente nos Estados Unidos, onde decide instalar-se. Convida para uma verdadeira revolução no que diz respeito ao acompanhamento das crianças deficientes mentais:

A sociedade, assim como a medicina, não poderia contentar-se mais tempo com práticas mnemotécnicas que negligenciam a educação das funções, a educação das faculdades, a educação das atitudes, a educação do senso moral e artístico (Seguin, 1846).

Sob a sua influência, escolas especiais são criadas e numerosos hospitais, principalmente na América, adoptam o tratamento médico-pedagógico. Edouard Séguin expõe a sua pedagogia baseada nas funcionalidades da inteligência no «Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas e de outras crianças atrasadas», do qual Maria Montessori recopiará linha por linha as suas 700 páginas. Quatro objectivos essenciais são visados: o desenvolvimento e a regularização das funções motrizes, o crescimento das esferas intelectual e artística, a estimulação das tendências morais e afectivas e a regulação dos instintos. Todas estas orientações são submetidas à individualização do ensino e à regulação dos instintos. Espantosamente inventivo, concebe um engenhoso material didáctico, exercícios variados e progressões ajustadas susceptíveis «de conduzir a criança idiota da vida vegetativa para a das relações, da educação dos sentidos às noções, das ideias à moral» (Seguin, 1846).

Apesar do rigor dos seus princípios e da sua aplicação, esta educação liga o intelectual ao afectivo e faz apelo à autonomia, à iniciativa, ao imaginário, à arte. Se, contrariamente aos Estados Unidos, onde a sua acção goza de um justo reconhecimento, a sua voz não foi ouvida em França. Edouard Séguin continua, sem contestação, o conceptor de um método original, o precursor da neuro-psicologia e da reeducação psicomotora. Por seu lado, este homem do terreno esforçou-se por demonstrar, junto dos mais excluídos entre os excluídos, que é o imperialismo da norma pretensamente científica que fecha o horizonte da educabilidade. Lembra que o singular constitui, em matéria educativa, a categoria decisiva.

Entramos, enfim, no século vinte com os trabalhos de Lev S. Vygotsky, o psicólogo russo que praticou o ensino durante vários anos. Conhece-se bem a sua célebre análise das relações entre pensamento e linguagem, assim como a sua teoria da construção interspíquica da actividade mental nos seus aspectos educativos à volta do conceito de zona proximal de desenvolvimento. Ao contrário, continua-se a ignorar que, no decurso da sua breve existência, consagrou numerosos trabalhos

à surdez-mudez, à cegueira, ao atraso motor, mas sobretudo ao desenvolvimento cultural da criança deficiente mental. Em 1925, funda em Moscovo um laboratório de psicologia, denominado mais tarde «Instituto experimental de defectologia», do qual se tornou o director científico. É aí que se coordenam o ensino, os currículos das escolas especiais e as investigações em defectologia tendo em consideração o desenvolvimento da criança atingida por uma deficiência e a educação especializada. Uma criança que apresenta um «defeito», mostra ele em «Os fundamentos da defectologia» (Vygotsky, 1994), não é obrigatoriamente uma criança deficiente. O seu grau de deficiência é o resultado da compensação social: «a cegueira, a surdez e outros defeitos não fazem, por eles próprios, do seu possuidor um ser defeituoso» (Vygostski, 1994). Notável antecipação do desmembramento do conceito de deficiência, difundido pela OMS⁴ em 1980! As perspectivas teóricas desenvolvimentais transformam-se radicalmente e os métodos puramente quantitativos são postos em causa: não avaliam a inteligência, nem a sua natureza nem o seu tipo, mas contentam-se por estabelecer o grau. A deficiência mental não se resume a uma diminuição quantitativa de certas funções, mas corresponde a uma organização qualitativamente diferente. O funcionamento não é menor: é outro. O que legitima uma educação adaptada. Ou, logo que o quantitativo e a lógica matemática triunfam, os horizontes educativos correm o risco de se fechar. A imprevisibilidade, as irregularidades, as metamorfoses, os ciclos, as desproporções, a modificabilidade do humano não se satisfazem com um esquema mais/menos, imagens clínicas pre-estabelecidas, diagnósticos e prognósticos imutáveis.

Assim Vygotsky contesta tanto a psicologia e a pedagogia tradicionais como as pretensões psicométricas que conduzem a uma abordagem estática do funcionamento do sujeito e ao imobilismo educativo. As insuficiências intelectuais, e ainda menos os insucessos escolares, não significam ausência de pensamento abstracto, nem legitimam a falta de ambição de objectivos pedagógicos e a exclusividade das actividades concretas que muitas vezes daí decorrem. Os pedólogos e pedagogos instalam-se com demasiada facilidade nos efeitos negativos das deficiências e acabam por se transformar em testólogos para enviar abusivamente as crianças aos centros especializados. É essencial, pelo contrário, considerar as forças dinâmicas de compensação, cuja fonte se situa nas interacções sociais, e não unicamente na esfera orgânica. Se a defectologia chama a atenção para as deficiências da criança, estas não constituem por si mesmo matéria importante. O essencial está nas reacções do organismo e da personalidade. A via defeito-compensação representa, pois, a linha directa do desenvolvimento de toda a criança que tem uma deficiência, seja de que natureza for. A perda de certas funções incita a criações novas que correspondem à reacção do indivíduo face ao défice e à compensação no processo de desenvolvimento. A partir deste processo com dois termos defeito-compensação, Vygotsky preocupa-se com o sentimento de inferioridade que sofre o aluno da «escola para idiotas», e também com a desvalorização da posição social

dos professores que intervém junto deles. Introduce, então, o conceito essencial de «orientação para o futuro», graças ao qual os progressos podem operar-se e a personalidade da criança desenvolver-se, sem cair em formas de compensação doentia.

Consequentemente, ele preconiza, por um lado, objectivos pedagógicos fortemente compensadores destinados a atenuar o funcionamento mental específico e, por outro, uma permanente interacção construtiva entre o adulto e a criança. Concebe o pedagogo como o acompanhante de um futuro sempre imprevisível, banindo toda a etiquetagem que só faz reduzir as possibilidades. Este precursor da mediação em pedagogia aparece enfim como aquele que, à sua maneira, chamou a atenção para a artificialidade das fronteiras entre o ensino generalista e o que se diz especial ou especializado. A adaptação, a mediação, a orientação para o futuro não são por si mesmas a essência de toda a prática pedagógica?

Quando as margem se diluem na norma social e pedagógica ...

A questão do «normal» e do «patológico» atravessa ao mesmo tempo o pensamento e a obra destes pioneiros da adaptação e da integração escolares. Mas onde se situa a fronteira entre as duas? Todo o estado dito «normal» é um estado patológico que se ignora ou um estado momentaneamente normalizado, diga-se patológico. As discalculias, as disortografias hoje, as disartrias talvez amanhã, são crianças assim chamadas em função de uma norma estabelecida num certo momento, num dado meio social. O conceito de «normal» é ele mesmo normativo: «Por normativo, entende-se, em Filosofia, todo o julgamento que aprecia ou qualifica um facto relativamente a uma norma, mas este modo de julgamento está no fundo subordinado ao que institui as normas. No verdadeiro sentido da palavra, normativo é o que institui as normas» (Canguilhem, 1966, p. 77). A norma apresenta-se sempre como um modo de supressão gradual da diferença e da uniformização da diversidade: serve para tornar direito, dirigir, redirigir. *Normalis*, significando etimologicamente perpendicular e norma designando o esquadro, diz-se «normal» o que não se inclina nem à direita nem à esquerda, pelo que é aquele que se mantém exactamente no meio. É «normal», no sentido mais usual do termo o que se encontra na maioria dos casos ou o que constitui a média. Daí o carácter equívoco deste termo, designando ao mesmo tempo um facto e um valor atribuído a este facto por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação por conta própria. Sob a pressão do «normal», não se sustentava, há somente algumas décadas, que uma criança atingida de trissomia 21 era incapaz de aprender a ler e a escrever? Ora, sabe-se hoje que alguns deles o conseguem. De qualquer modo, «normal» é a palavra através da qual a instituição pedagógica continua, desde o século dezanove, a designar o protótipo escolar.

Pelo contrário, faz do «anormal» um conceito de não valor que compreende

todos os «valores» negativos possíveis. «Ser anormal», é ser desvalorizado e indesejável. Conhecem-se a este propósito a pertinência dos trabalhos de Georges Canguilhem, preocupado em fazer aparecer a singularidade da vida no coração dos processos cósmicos ou culturais e desejando fazer apreender as possibilidades infinitivamente criativas e adaptativas do ser vivo. Em vez de «anormal», prefere falar dos modos de estar na vida, fazendo da diferença ligada à deficiência, não uma anormalidade, mas um modo de estar (Canguilhem, 1966). Os pedagogos, continuamente espiados pela armadilha do dogma, da norma, da categorização e pela média tão cara a Jean-Jacques Rousseau, tendem a esquecer a inconstância e a plasticidade do humano e com elas, a singularidade irreduzível de cada criança. Para além de uma simples mudança semântica, é de uma conversão dos modos de conhecimento e de acção que a cultura pedagógica tem necessidade urgente; de uma outra maneira de pensar o humano no registo dos modos de estar e do debate. O indeterminado, o sempre aberto, aconselha a recusar as definições mecanicistas ou definitivas e os dualismos simplificadores: o normal e o anormal, o inteligente e o «burro»... Toda a categorização tem como referência a criança real, interditando o processo de personalização. Abbé de l'Épée, Valentin Haüy, Louis Braille, Edouard Seguin, Lev Vygotsky, cada um no seu tempo, compreendeu bem que, por mais necessária que seja ao conhecimento, a actividade de categorização é muitas vezes um obstáculo ao reconhecimento (Gardou, 2004, 2005). Ter sucesso com uma criança «que não é como as outras» será menos integrá-lo na norma do que permitir-lhe desenvolver-se à sua medida ou, por vezes, somente manter a sua humanidade. É com este espírito que Fernand Deligny, trabalhando junto de crianças que sofrem de autismo, se esforçava por as «deixar ser» contra toda a vontade normalizadora, consciente de que o desejo de se conformar está muitas vezes votado ao fracasso. O desejo de Jean-Marc Itard de reparar Victor não quer dizer curá-lo. É por isso um fracasso? O fracasso não se mede tanto em relação ao resultado obtido, comparativamente a um tipo ideal, quanto ao longo caminho percorrido, à singularidade do viajante, às competências do acompanhante e às condições da viagem. Literalmente a palavra «échec⁵» vem do arabo-persa Shâh, que quer dizer «rei». No jogo, «cheque mate» traduz o desejo de matar após a sua realização. A palavra «échec» contém sem equívoco a ideia de intervenção exterior e de inter relação (Marc, 1979). A criança selvagem, desligada da sociedade, não conhecia o insucesso. Este veio do seu mestre, preocupado em normalizá-la, isto é, colocar uma exigência a uma existência que se oferecia como radicalmente outra. «Ter insucesso», significa precisamente ter sido posto em situação de insucesso. Há, pois, fundamentos para recolocar de forma radical a questão da visão do insucesso e da normalidade em pedagogia.

A aceitação da diferença exige para além de uma postura, uma maneira de estar com o outro. Sendo assim, a educação das crianças ou adolescentes em situação de deficiência não pode estar confinada a uma intenção de operacionalização dos

visados: requer um trabalho do educador ou do pedagogo sobre a sua relação com ele-mesmo, com os seus semelhantes e com o mundo. Esta postura não é uma aceitação passiva da situação do outro, mas subentende uma exigência de libertação e de progresso. Como levar o outro a evoluir sem uma dimensão de utopia, sem um horizonte imaginário? Imaginar que qualquer coisa é possível para a tornar possível. É assim todo o projecto de emancipação do outro: educar. Pensamos nos itinerários exemplares de Laura Brigman nos Estados Unidos, Marthe Obrecht na Suíça, Marie Heurтин e, sobretudo, no de Helen Keller. Privada, também ela, desde os dezanove meses, dos sentidos mais vitais, a visão e a audição, empreende com sucesso, graças ao acompanhamento de Ana Mansfield Sullivan, os mais altos estudos. Logo que consegue exprimir-se pela escrita e alfabeto manual, decide aprender a linguagem articulada. E é pelo tacto que estuda as contracções da garganta e as posições da língua que acompanham a articulação das sílabas. Ela estuda o latim, a matemática, a história e a literatura inglesa, o alemão, o francês e acaba por entrar, depois de brilhantes exames, no Radcliffe College (Keller, 1991).

Aquela que Mark Twain considerava como uma das personagens mais fascinantes do século dezanove convida a abandonar a atitude conformista que postula que a criança deve ser aceite tal como é e que é em vão prepará-la para enfrentar situações novas. A criança está assim condenada a ficar tal como se encontra à partida, num estado considerado imutável: confina-se ao concreto, negando-lhe a priori todo o acesso à abstracção, como o lamentava justamente Vygotsky. Criando assim um mundo artificial, asseptizando a classe, limita-se o seu desenvolvimento e compromete-se a sua integração num quadro não protegido, o que é aliás o objectivo explícito. Ao contrário, a atitude estimuladora pressupõe que toda a criança, mesmo aquela cujos gritos ferem os ouvidos do pedagogo, cujas idiotices fazem tremer as suas inseguranças, é sujeito legítimo de uma acção educativa. O que muitos acreditam determinado pela etiologia pode evoluir graças a uma pedagogia de passagem, pondo em acção estratégias à medida. Esta pedagogia, os precursores ousaram implementá-la: não negaram ingenuamente a realidade das deficiências, mas recusaram considerar as suas consequências como irremediáveis. O pedagogo, demasiadas vezes guardião, encontra aqui o seu papel de mediador, de um mediador tanto mais exigente quanto «o impossível» dos propósitos do meio que o cerca estigmatizou a criança.

Contudo, as crianças continuam hoje a frequentar classes ditas especiais porque um diagnóstico um dia as classificou de «anormais». Esta classificação enclausuradas, põe-nas à margem, despoja-as do que faz de cada um deles um sujeito irredutível a qualquer outro. Juntamo-las em detrimento do que as distingue. Procuramos as invariáveis desprezando as variações. Destacamos as suas particularidades, encerramo-las numa série de determinismos, obliterando as suas virtualidades. Ora, a identidade nunca está irremediavelmente instalada: a deficiência só afecta a pessoa em certo grau e em certa direcção. Só perceber a criança ou o adolescente

através das suas deficiências ou incapacidades e ficar com essa ideia fixa de desenvolvimento significa mutilá-lo. Recusando-lhe toda a margem de manobra, encarceramo-lo na sua diferença. É da possibilidade que tem de jogar com o conjunto das suas potencialidades, mesmo ténues, que depende a sua capacidade de integração escolar e depois social (Martinez, 1999).

Acerca do lugar da investigação sobre as situações de deficiência e a educação inclusiva nas Ciências da Educação

Educar é favorecer a emergência de uma alteridade não concedida, ou consentida, às crianças diferentes, pelo azar do nascimento ou pelos imprevistos do destino, mas uma alteridade reivindicada pelo educador, só susceptível de existir perante uma humanidade plural. O lugar dado à norma e à sua derivante, a normatividade, à categorização e à sua consequência, a despersonalização, as interrogações a propósito da postura educativa mais apta para fazer sentido na opacidade de uma vida de dificuldades, as proposições para atingir uma educação de plena cidadania, estão no centro das interrogações a propósito das margens. A especificidade de certas crianças não particulariza o questionamento em matéria de educação, conforta-o. O estudo sobre as situações de deficiência e a investigação sobre a educação inclusiva, parecem-nos ter o seu lugar, todo o lugar, no campo das Ciências da Educação. Certamente, para alguns seria conveniente que a psicologia estivesse mais vocacionada para as abrigar. Então, por que é que, em definitivo, admitir investigações neste domínio, nas Ciências da educação? Primeiro, por razões de natureza desenvolvimental. Lev Vygotsky demonstrou bem que o desenvolvimento se alimenta da aprendizagem. A sua noção de zona proximal de desenvolvimento fundamenta este ponto de vista. A criança desenvolve-se à medida que se confronta com situações novas contendo dificuldades, considerando o que é susceptível de fazer. O desenvolvimento não precede a aprendizagem, é o inverso o que acontece. O psicólogo pode explicar o presente da criança. O pedagogo pode ajudar a transformá-lo. Através das situações que cria na sala, não se posiciona numa atitude de ficar à espera que as coisas aconteçam o que não seria senão esperar que os progressos da criança acontecessem. Ele precede o acontecimento. O educador ou o pedagogo junto de crianças categorizadas como não conformes à rasoira escolar é um quebrador de desencorajamentos, um profanador de imobilismo. Quando muitos se contentam com explicar o fracasso, ou mesmo por o anunciar, as ciências da educação podem encontrar-se aqui para se interrogarem sobre as condições facilitadoras de uma didáctica e de uma pedagogia do sucesso.

Em seguida, por uma razão antropológica. Acontece frequentemente que se opõe o pensamento científico ao pensamento simbólico, sobrevalorizando o primeiro. De resto a pedagogia piagetiana, completamente voltada para o acesso às formas de raciocínio lógico (o sistema INRC⁶) para descrever o estágio do pen-

samento formal, constitui uma ilustração. O homem completo será o que pode negociar com a lógica formal. Ora, concedendo um lugar e um papel importantes aos conceitos vindos da antropologia, tais como os de liminalité, reliance (Gardou, 1997), ausência e dom, identidade e alteridade, os trabalhos sobre as situações de deficiência visam edificar passerelles; conceber a educação sobretudo como uma maneira de pensar sobre «o outro» e «o mesmo»; inventar uma teoria do aparecimento da humanidade pela mediação do saber, para além da contingência de contextos particulares. É impossível tratar a criança como um conjunto de mecanismos que basta desencadear e treinar. É um sujeito. À educação compete acompanhar a sua revelação identitária e permitir a expressão do seu pensamento. Esta caminhada só pode confortar as Ciências da Educação que, metodologicamente e conceptualmente, já muito vão buscar à antropologia.

Finalmente, por uma razão de optimismo necessário para que perdurem as ciências da educação. Para que se desenvolvam investigações sobre a educação, é necessário a mínima que a educação exista. O derrotismo contextual em certos estabelecimentos deveria enriquecer-se com o optimismo indispensável para que «educação» acontecesse com crianças cuja relação com o saber está longe das normas. A educação das crianças em situação de deficiência situa-se muitas vezes nos limites do que é pensado como realizável, nas franjas do que é considerado como possível, nos confins do que era esperado. O sucesso, por vezes aparentemente insignificante, constitui aqui um tratamento contra o desencorajamento, um antídoto contra o «nunca será capaz», um remédio contra a desesperança. Sem dúvida que há tesouros a ter em conta nas práticas dos Institutos Médico-Educativos, as classes de integração; nas caminhadas, nas atitudes e na «postura lado a lado» dos professores; nos dispositivos pacientemente construídos para trabalhar na ligação e na separação, para «incluir» apesar das reticências e obstáculos de toda a ordem. As ciências da educação certamente ainda não avaliaram devidamente a fertilidade deste humus pedagógico.

Para além destas razões, que poderiam ser consideradas secundárias, uma justificação mais fundamental nos parece legitimar o lugar dos professores e da investigação sobre a deficiência, na Universidade, nos Departamentos das Ciências da Educação: a aposta nas relações entre a acção e o conhecimento. No dizer dos professores, numerosos são hoje os alunos que não conseguem concentrar-se e que não têm método para aprender. Muitíssimo raros são os professores que propõem remédios para estes males e, mesmo se sabem o que pode ajudar estes alunos, a operacionalização das situações pedagógicas correspondentes não funciona. Em educação inclusiva, as dificuldades dos alunos continuam ainda muitas vezes muito mal conhecidas dos professores e até dos terapeutas. Que se sabe do autismo, das perturbações do comportamento, de certas doenças genéticas? Na realidade, muito poucas coisas. Também por culpa do poder se apoiar numa etiologia suficientemente elaborada para construir uma terapêutica pedagógica, trata-se

de inventar remédios para perturbações de que não se conhece, ou se conhece mal, a origem. Neste caso, o conhecimento não pode preceder a acção. A invenção é uma consequência da intuição. Aqui está um campo essencial para investigar, porque está situado no centro das investigações sobre a identidade profissional dos professores.

«A luz projecta sempre sombra em qualquer parte», escreve Gaston Bachelard, que acrescenta, «não é em plena luz, é no limiar da sombra que o raio, refractando-se, nos confia os seus segredos». O tomar conta das crianças em situação de deficiência, a nível social e educativo, desde as mais longínquas origens, é atravessado por traços de clarividência destes professores do impossível que acreditaram que o possível se pode substituir ao impossível, que o humano não tem como limite formas, aparências, corpos, vozes e ideias conformistas ou categorias estáticas e encarceradoras. «Como impôr o normal sem idiotice nem crime» (Serres, 1997), quando o humano é variedade, complexidade, plasticidade, improvisação, invenção, flutuação, crise, regulação, movimento? E eles põem em prática, pela educação, esta hospitalidade, antepassado dos direitos do homem, que se edifica a partir da experiência da desigualdade, da hostilidade do mundo, e de uma indispensável solidariedade dos que o habitam. Hoje, a sua ausência verifica-se menos através das instituições, dispositivos, doutrinas, regulamentos ou técnicas do que através do fosso que separa o dizer e o agir dos actores sociais e educativos. A estes últimos, as situações de deficiência e a educação inclusiva confiam sem dúvida o maior segredo para ter sucesso nos ofícios de acompanhar e de educar: recusar os determinismos.

Correspondência

ISPEF Campus Berges du Rhône 16 Quai Claude Bernard 69365 Lyon cedex 07

Email: charles.gardou@univ-lyon2.fr; develay@univ-lyon2.fr

Notas

Tradução e revisão científica, do original em francês, de Isabel Sanches.

¹ Epistémê: utilizamos este termo no sentido que lhe dá Michel Foucault em *Les mots et les choses*, para designar a maneira especial de articulação do saber de uma época. O epistémê, estrutura impensável mesmo para aqueles que determina, condiciona o saber e as práticas; constitui o sol.

² Ver igualmente, Brauner, Alfred et al. (1988). *Il y a 150 ans, l'enfant sauvage. Lieux de l'enfance*, n° 14-15 ; Gineste, Thierry (1993). *Victor de l'Aveyron : dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Paris : Hachette ; Mannoni, Octave (1969). *Itard et son sauvage. Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*. Paris : Seuil.

³ Henri Pestalozzi escrevia as suas linhas na casa de Neuhaus, situada ao norte da Suíça, onde manteve, de 1775 a 1780, um asilo para crianças deserdadas e órfãos.

⁴ Organização Mundial de Saúde

⁵ A palavra "échet" foi traduzida por insucesso (nota da tradutora).

⁶ INRC - Para Piaget, o estágio das operações formais (11/12, 15/16 anos) é caracterizado pelo raciocínio hipotético-dedutivo, quer dizer que o real se torna um caso particular do possível. Esta forma de raciocínio é sustentada por duas estruturas novas: a combinatória e o grupo INRC que indica as duas reversibilidades, por inversão N e por reciprocidade R, em que I representa a transformação nula e C a correlativa. Antes deste estágio, a criança tinha necessidade de um suporte concreto para raciocinar,

agora, nesta idade, pode raciocinar com base em hipóteses, sobre o possível, sem saber se é verdade ou falso. Está, assim, em condições de utilizar esquemas de pensamento muito mais complexos: os esquemas combinatórios, os esquemas de proporção, os esquemas de coordenação, os esquemas de equilíbrio, os esquemas de probabilidade, os esquemas de compensação e de ultrapassar a experiência, que é a faculdade de passar à generalidade absoluta onde a realidade não é forçosamente observável.

Referências bibliográficas

- Abbé de l'Épée, C.-M. (1984). *La véritable manière d'instruire les sourds et les muets, confirmée par une longue expérience...* Paris : Fayard (1^a edição 1784).
- Bezagu-Deluy, M. (1990). *L'Abbé de l'Épée*. Paris : Seghers,
- Binet, A. (1973). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion (1.^aed. 1911).
- Binet, A. (1978). *Les enfants anormaux*. Toulouse: Privat (1.^aed. 1907).
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF.
- Capul, M. & Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne: Editions Érès.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Ernst, S. (1995). Un admirable échec. *Revue Les temps modernes*, n° 582.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. France: Gallimard.
- Gardou, Ch. (1997). Les personnes en situation de handicap exilées sur le seuil. *Revue européenne du handicap mental*, vol. 4, n° 14, juin.
- Gardou, Ch. (2004). *Connaître le handicap, reconnaître la personne* (2^{ième} édition). Toulouse: Erès.
- Gardou, Ch. (2005). *Fragment sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Toulouse: Erès.
- Gateaux-Mennecier, J. (1989). *Bourneville et l'enfance aliénée*. Paris: Editions du Centurion.
- Haüy, P. (1786). *Essai sur l'éducation des aveugles*. Paris: Clousier.
- Henri, P. (1952). *La vie et l'œuvre de Louis Braille*. Paris: PUF.
- Henri, P. (1984). *La vie et l'œuvre de Valentin Haüy*. Paris: PUF.
- Itard, J. (édition de 1994). *Victor de l'Aveyron*. Paris: Editions Allia.
- Keller, H. (1991). *Sourde, muette, aveugle: histoire de ma vie*. Paris: Payot (1.^a ed. 1904).
- Martinez, M.-L. (1999). Choisir la fabrication de l'intégration: éclairage de l'anthropologie relationnelle éducative. *La nouvelle revue de l'AIAS*, n° 8, 74-93. Editions du Centre National de Suresnes.
- Marc, P. (1979). Echéec ou insuccès: regard de l'autre ou regard de soi. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n° 570, IV.
- Pelicier, Y. & Thuillier, G. (1980). *Edouard Seguin*. Paris: Economica.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Seguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et autres enfants arriérés*. Paris: J.B. Baillière.
- Serres, M. (1997). *A visage différent*. Paris: Hermann.
- Vygotsky, L. S. (1994). Les fondements de la déféctologie. In Geneviève Petitpierre, *Déféctologie et déficience mentale*. Neuchâtel: Delachaux e Niestlé.
- Vivès, J.-L. (1943). *De l'assistance aux pauvres*. Bruxelles: Valero.
- Waridel, F. (1992). *Le premier institut suisse pour enfants sourds-muets*. Yverdon: Centre de documentation et de recherche Pestalozzi.