

## RESUMO

*Este artigo versa sobre oito propostas para tornar efetivo o direito de todos à escola e, de modo correlativo, tornar efetivos os princípios de não discriminação e de participação social consagrados pela Europa. Uma escola construída em torno de uma base comum de princípios, de uma “preocupação” fundamental: ela é obrigatória porque indispensável e deveria estar disponível para todos porque passível de acesso por cada um. As oito proposições: desipotocar o direito à escola; desincrustar o olhar; desmedicalizar a abordagem; desconstruir as fronteiras; descategorizar as respostas; distinguir as funções; desfragmentar o itinerário do aluno; desinsularizar a questão. Cada momento da reflexão é acompanhado de uma proposta concreta, aberta ao debate, considerando-se a variabilidade dos pontos de vista e dos modos de “apropriação”.*

**Descritores:** *crianças em situação de handicap; direito à escolarização; participação social.*

# AS SITUAÇÕES DE HANDICAP NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: QUAIS SERIAM SEUS DETERMINANTES?

Charles Gardou

---

A divisa da União, *In varietate concordia* (“Unidos na diversidade”), escolhida por jovens europeus, encontra-se no centro dos questionamentos que orientam nossa proposta. Em matéria de escolarização das crianças com *handicap*, qual seria o pano de fundo da tapeçaria composta pelos vinte e sete países, trabalhados dentro e fora pela multiplicidade do mundo que os cerca?

Sob a diversidade das cores, qual é a parte unida, a orientação comum? Que características cada um deles imprime no mundo segundo suas raízes históricas, sua cultura, sua sensibilidade e seus recursos<sup>1</sup>? O que podemos propor para tornar efetivo o direito de todos à escola e, de modo correlativo, tornar efetivos os princípios de não discriminação e

■ Professor da Universidade Lumière Lyon 2, França.  
Membro do Observatório Francês para a Formação,  
Pesquisa e Inovação sobre o *Handicap*.

de participação social consagrados pela Europa<sup>2</sup>? Uma escola construída em torno de uma base comum de princípios, de uma “preocupação” fundamental: ela é obrigatória porque indispensável e deveria estar disponível para todos porque passível de acesso por cada um.

Cada momento de nossa reflexão, orientado pela ideia de *continuum*, é acompanhado de uma proposta concreta, aberta ao debate, considerando-se a variabilidade dos pontos de vista e dos modos de “apropriação”.

### **Desipotocar o direito à escola, instaurar um *continuum* no direito comum**

Independentemente do estado em que se encontre a diversidade de suas organizações sociais, de suas vinte e três línguas oficiais e de seus três alfabetos<sup>3</sup>, nossos países reconhecem, conjuntamente, que a Escola é patrimônio de todos e não propriedade privada ou privilégio de alguns. Que nada justifica privar crianças desse direito e penalizá-las por seu *handicap*. Ao contrário, essas crianças devem gozar do direito de viverem e de serem escolarizadas com as crianças de sua idade, beneficiando-se de arranjos compensatórios. Ora, se seu acesso à aprendizagem encontra-se entravado por suas próprias dificuldades,

ele também o é, em grande parte, pela insuficiência ou ausência de respostas ajustadas às suas necessidades. E, frequentemente, também por uma falta de acesso tanto pelo ambiente físico quanto por suportes desmaterializados<sup>4</sup>, por uma ruptura de *continuum* na cadeia de acesso à Escola e ao saber que esta tem como missão transmitir. Todavia, observemos que não podemos nos ater ao ciclo básico. Para se ter um verdadeiro lugar em nossas sociedades, tem-se de se exigir muito mais, como lembra a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que os conhecimentos fundamentais: cada um deve almejar ir o mais longe e mais alto que puder.

Uma tentação persiste: a de colocar esses alunos especiais em lugares especiais, sob a responsabilidade de especialistas. Tais distanciamentos do processo de escolarização, em sua maioria arbitrários, representam apenas desigualdade de tratamento. Mais ainda: maus-tratos e violências que podem gerar a mesma atitude. No momento em que a Escola penaliza os mais frágeis, a violência social aumenta.

A lei “para a igualdade de direitos e de oportunidades, para a participação e cidadania das pessoas com *handicap*”, adotada na França em 11 de fevereiro de 2005, promove o direito à escolarização para crianças e adolescentes com *handicap*, reconhecendo, com isso, o *status* que têm como alunos. Ela atribui à Educação

nacional a plena responsabilidade a seu respeito<sup>5</sup>. Assim, de acordo com as convenções, as cartas e os tratados europeus ou internacionais<sup>6</sup>, todos os Estados-membros são chamados a intensificar seus investimentos humanos, materiais, de formação (Meijer, Soriano e Watkins, 2003), com o objetivo de *despenalizar* o *handicap* e *desipotear*, definitivamente, o direito à escola. A partir daí, torna-se indispensável que esse direito comum, constitutivo do estado de infância e acrescido com as disposições apropriadas, encontre sua tradução em termos legais em toda a reforma da educação e não seja mais tratado como um problema exclusivo de certos alunos atípicos. A educação inclusiva é a escola menos os privilégios e os muros.

*Proposta 1. Instaurar um continuum no direito comum*

Exame sistemático da dimensão do *handicap* acompanhado de um conjunto de medidas compensatórias, em todas as leis e políticas de direito comum, em lugar de textos legislativos específicos.

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

Em nossos respectivos países, constatamos o quanto o processo de escolarização ainda se choca, em graus variados, com representações arcaicas; o quanto ele se choca com olhares pesados por inscrustações, por depósitos ancestrais. Os “*a priori*” socioculturais continuam a provocar a desclassificação das crianças com *handicap*. Num clima de concorrência e de premiações, podemos imaginá-los inconciliáveis com a escola comum. Incompatíveis. Com dúvidas quanto à sua “produtividade escolar”, questionamo-nos sobre os benefícios de sua presença para os professores, os colegas, os outros pais. A questão é distorcida: não se trata de saber o que eles trazem para a comunidade escolar ou de fazer deles os instrumentos para uma terapia coletiva. A reflexão se perde em considerações moralizantes. De modo muito mais simples, eles exercem o direito de aprender entre seus pares, trazendo, como qualquer criança, sua experiência humana e não redutível a qualquer outra. Assim, é desnecessário acrescentar, supervalorizar! É o conjunto dessas experiências humanas e seu confronto no seio da escola que contém um valor educativo em si. Isso precisa ser evidenciado, e, por outro

lado, nenhum estudo revela que os outros alunos sofreriam qualquer trauma afetivo relativo à presença de *handicap* ou que isso pudesse ter consequências no plano cognitivo. E, se fosse o caso, nem assim a separação seria legítima, tanto quanto não o é entre as classes sociais.

A depreciação das crianças mais vulneráveis, associada a preconceitos recorrentes e comparáveis aos que recebem as minorias culturais, tem consequências incalculáveis no plano educativo e social. Desfaz à direita o que os discursos pregam à esquerda. Somente por meio de uma profunda ação sobre a cultura, mobilizando todos os cidadãos de nosso país, conseguiremos depurar, *desincrustar* o olhar sobre o *handicap*. A televisão, suporte quase universal, pode ter aqui um papel eminente. Sabe-se de que modo, desde a mais tenra idade, ela molda as representações coletivas determinantes para a vida escolar e para a vida adulta. A escola não é uma ilha no seio de nossas sociedades: ela não pode fazer tudo e tudo remediar. Isso se aplica às situações de *handicap*, bem como para o reconhecimento das minorias culturais.

*Proposta 2. Instalar um continuum na paisagem da criança*

Instauração de uma cláusula nas convenções com as redes privadas para crianças e nos editais das redes públicas, obrigando-as a abrir espaço para as situações de *handicap* nos desenhos animados e programas infantis.

## Desmedicalizar a abordagem, estabelecer um *continuum* conceitual

Pouco a pouco, nossos países tomaram consciência de que o *handicap* não provém exclusivamente da deficiência ou da pessoa em si, mas do modo que a escola e a sociedade o consideram como resposta que elas lhe trazem. A abordagem médica, que o reduzia a uma dimensão pessoal consequente de uma doença ou de um acidente da vida, é completada pela consideração do contexto ambiental e social: facilitadores atenuam suas consequências ou, inversamente, obstáculos as ampliam. A abordagem renovada, vinda da *Classificação internacional do funcionamento, do handicap e da saúde* adotada em 2001, é que inspira a expressão “*situação de handicap*” utilizada de bom grado na França. Questionamos o lugar desmedido, senão exclusivo, concedido à patologia.

Dentro do mesmo espírito, a Escola tenta extrair-se do modelo da criança com boa saúde<sup>7</sup>. O vocábulo comum “escolarização” vem substituir o de “*integração*”, que conota a incorporação de um elemento exógeno, focalizando-se sobre a socialização em detrimento dos saberes escolares. A terminologia estigmatizante dá lugar, desta forma, a palavras e noções que associam e recolocam no movimento geral, sem alienar a pessoa às suas faltas. Provavelmente teremos de abandonar também, num tempo mais

ou menos próximo, o termo “*handicap*”, que talvez faça parte desses conceitos atenuados, senão esgotados, que continuam vivos, alimentando confusões e legitimando certas exclusões. Os conceitos mais comuns, mais universais, contribuem para amortecer as separações, mas nem com isso apagam as singularidades. Para que uma história comum possa se escrever, para que laços possam ser tecidos, palavras que são um “assalto contra a fronteira”, para retomar as palavras de Franz Kafka (1954), ele mesmo muito vulnerável, devem substituir as palavras-muros, as palavras vulnerantes, como se diz sobre as armas.

Nessa perspectiva, e como o fizeram alguns deles há mais de vinte e cinco anos<sup>8</sup>, os países europeus tendem a optar pelo conceito de necessidades educativas especiais (*special educational needs*). Utilizaremos esse conceito exclusivamente para prosseguir em nossa apresentação. Numa abordagem mais aberta, a prioridade está nas respostas que devem ser dadas a todo aluno com dificuldade de aprendizagem, passageira ou duradoura, quaisquer que sejam as fontes ou a intensidade. Existe uma mudança de paradigma: a abordagem se preocupa com as consequências educativas de uma dificuldade, e não com a patologia ou com a “anormalidade”, sem negar a realidade das deficiências. Reconhece-se o direito à avaliação e a trajetórias personalizadas para cada criança, e estas requerem meios adaptados para prevenir eventuais efeitos

perversos: conflitos com os familiares e a escola, desvios de normatização, desânimo dos professores, competição exacerbada entre as escolas etc. Esses riscos foram analisados em vários países (Armstrong, 2003, 2004).

Não nos enganemos! Não se trata nem de banalizar nem de amalgamar situações diferentes, mas de *desmedicalizar* a abordagem para dar lugar a o que se espera da Escola: uma iniciativa decididamente pedagógica, interagindo com uma plataforma de profissionais, inclusive de médicos, em torno do aluno.

*Proposição 3. Estabelecer un continuum conceitual*

Generalização do recurso ao vocabulário comum e ao conceito pedagógico de “necessidades educativas especiais”, de modo coerente com o direito universal à escola e com a implantação de práticas pedagógicas conformes à diversidade dos alunos.

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

De acordo com as regulamentações, com as estruturas, com os procedimentos de avaliação ou com os financiamentos, as definições e as categorias de necessidades educativas especiais variam segundo os Estados-membros da União Europeia (Meijer et al, 2003)<sup>9</sup>. Tudo isso deveria ser substituído nos grandes avanços da Europa em que, apesar dos atrasos observáveis, alguns países realizaram importantes progressos. Alguns definem apenas um ou dois tipos e recebem a quase-totalidade dos alunos na escola comum, apoiando-se em numerosos serviços que lhes são agregados (*one-track approach*). Neste caso, a presença e o papel dos estabelecimentos ficam reduzidos à recepção exclusivamente de crianças com deficiências muito severas. Alguns países, dentre os quais a França, dividem os recursos e os dispositivos segundo os dois sistemas: um, comum, e outro, especializado (*multi-track approach*). Assim, suas leis atuais levaram-nos a considerar apenas a via especializada<sup>10</sup> se a outra não for realmente desejável. Finalmente, em outros países, em que existem dois sistemas distintos, os alunos com necessidades educativas especiais são normalmente recebidos em escolas ou classes espe-

ciais com programas diferentes (*two-track approach*). Mas esses países também evoluem para maiores interações entre os dois sistemas.

Além dessas diferenças, desenhasse uma orientação comum: todos têm o objetivo de *desemparedar* os sistemas, permeabilizá-los, conjugá-los. Consequentemente, os estabelecimentos especializados se transformam, em ritmos e graus variáveis, em centros de apoio à Escola. Alguns realizaram essa mutação desde os anos 1980. De seu lado, a França se preocupa atualmente em desenvolver uma real cooperação entre a Educação nacional e o setor médico-social, que interagem pouco, concorrendo ou até mesmo efetuando retraimentos estratégicos<sup>11</sup>. Entretanto, face a um movimento de fundo que excede as fronteiras, o setor médico-social, por um lado, se sente ameaçado em termos de posição e de emprego, de reconhecimento de seus aportes e de suas competências específicas. De outro lado, a Escola, que tem como tradição orientar os alunos com necessidades educativas especiais, julga irrealista a perspectiva de uma reestruturação, de uma redistribuição dos papéis e de uma profunda mudança da ordem estabelecida.

Qual seria a aposta no final de um tempo em que tenha presidido a lógica de sucessão, de dualidade dos sistemas? A de *desconstruir* os emparedamentos, as fronteiras rígidas, de *abrir* os territórios considerados “*indivisíveis*”, porque muito particula-

res. A de associar-se, completar-se, mutualizar as competências. A de suscitar um processo de fluxos, de trocas. A de se formar juntos, pelo menos em torno de um tronco comum. A de colocar lugares e temporalidades em interação com outros lugares e temporalidades. A de elaborar, assim, uma cultura mestiça, misturada, no sentido literal, feita em parte de uma subcultura e em parte de outra<sup>12</sup>. Não uma cultura comum, que poderia conduzir a uma uniformização, mas uma cultura em comum. Uma cultura das ligações, das passagens, da circulação. Não da educação, mas da reeducação.

*Proposta 4. Realizar um continuum entre as estruturas*

Realização de uma rede estreita entre a Escola e os estabelecimentos especializados, consagrados a se tornarem progressivamente, sob a responsabilidade do serviço público de educação, centros de recursos, de conhecimentos, de perícia ou de suporte à Escola e à coletividade.

**Descategorizar as respostas, garantir um *continuum* entre a avaliação e o percurso personalizado**

Entre as preocupações de nossos países, consta a consideração da singularidade do aluno, de suas necessidades, aspirações e de seus proje-

tos: cuidar de não *despersonalizá-lo*. Com efeito, não se pode chegar a uma compensação, isto é, a uma diminuição da desigualdade das crianças diante dos saberes escolares, sem *descategorizar* as respostas pedagógicas. O cenário único para tal nível ou categoria é levado a apagar-se em benefício de cenários evolutivos e multiformes<sup>13</sup>, com as estratégias maleáveis e os planos pedagógicos tendendo a ser substituídos por métodos e programas padrão. Tudo isso com o cuidado de conservar o nível de exigência e de não cortar o aluno da classe à qual ele pertence.

Três questões, entre muitas outras, devem ser consideradas aqui. A primeira diz respeito à organização do tempo escolar, com seus possíveis desvios de pulverização e de uma redução excessiva da presença em classe; o questionamento dos marcos habituais de um curso escolar; a variabilidade dos ritmos de aprendizagem: mais lento, para uma criança afetada por uma deficiência intelectual, muito irregular, para uma criança afetada pelo autismo. A segunda questão se refere aos meios e suportes de transmissão dos saberes, cuja gama merece sempre ampliar-se: manuais escolares em *braille*, teclados de computadores, periféricos e *softwares* adaptados<sup>14</sup>; ensino a distância, com eventual suporte pedagógico em domicílio etc.

Enfim, num número crescente de países, questiona-se sobre a avaliação de um aluno com necessidades educativas especiais desde o maternal

até a sua entrada numa formação profissional ou no ensino superior. Aqui e ali nota-se uma falta patente de saberes, de instrumentos, de metodologias: sem saber como organizar a avaliação, ou simplesmente como avaliar, principalmente com relação aos casos que apresentam certa gravidade, declara-se os alunos como não avaliáveis, tanto no nível do diagnóstico quanto preditivo, formativo ou somativo. Não se perde tempo em ver suas possibilidades. No entanto, uma pedagogia personalizada não é possível sem uma avaliação personalizada e constantemente atualizada. Esta é indissociável da coerência e da continuidade de um percurso sempre corrigível, passível de revisão, em vista das necessidades de aumento com o tempo ou, ao contrário, de redução. A marca de uma escola inclusiva é a consciência que têm os professores de sua impossibilidade de prever, de modo confiável, o futuro de uma criança (Como saber o que virá precisamente?); sua recusa do determinismo e do fatalismo (O que é permitido esperar?); sua rejeição de uma pseudo-onipotência do mestre que avalia e recusa ser, ele mesmo ou seus métodos, em nome de sua liberdade pedagógica (Serei capaz de aceitar os limites de meu próprio saber?). Uma escola inclusiva se protege também dos excessos de testes (como nos casos de pretensa hiperatividade) praticados com intenções louváveis e que podem acompanhar as novas nomenclaturas, o que denuncia severamente Mary Warnock<sup>15</sup>.

Além disso, a polarização sobre as inaptidões de um aluno, diretamente deduzidas de um diagnóstico médico, é desprovida de sentido em pedagogia: ela aniquila o desejo de colocar-se em movimento, de projetar-se; ela o esmaga sob um sentimento de nada. Estão sempre em ação os mesmos impulsos: reduz-se a criança a alguns elementos negativos. Um pouco como se víssemos numa aquarela apenas os retoques escuros; como se isolássemos, para observá-las à parte, apenas as peças menos claras de um quebra-cabeça.

É por meio de uma avaliação atenta das competências da criança ainda que tênues, isto é, daquilo que, ainda aquém das competências, germina, que poderemos evitar o fenômeno de descrédito quase endêmico de que são vítimas aqueles que ainda consideramos como subalunos e que chegaremos a *desencarcerar* seu futuro escolar. Como prega o relatório 2005-2006 do *Comitê de Educação e Competências* da Câmara dos Comuns na Inglaterra<sup>16</sup>, onde está em curso o desmantelamento das instituições ou escolas especializadas separadas, trata-se de um compromisso em favorecer a excelência para todas as crianças.

*Proposta 5. Garantir um continuum entre avaliação e trajeto personalizado*

Implantação, dentro de uma personalização dos trajetos, de um programa de formação, num primeiro tempo de formadores, para a avaliação das necessidades educativas especiais.

## **Distinguir as funções, garantir um *continuum* entre ensino e acompanhamento**

Como ocorre em todos os países, se o sucesso de um trajeto de escolarização é função das competências do professor, ele também depende de outras intervenções educativas. Entretanto, na falta de uma *distinção* clara entre sua função, surgem ambiguidades e derivações. Por um lado, de modo complementar ao professor responsável pela classe, um professor especializado ou de suporte, profissional do ensino, pode garantir ações pedagógicas, educativas ou reeducativas. Por outro lado, como na França, auxiliares de classe, individuais ou coletivos, garantem, sob forma de acompanhamen-

to, uma continuidade entre vida cotidiana, transportes e Escola, sem possuir necessariamente uma qualificação pedagógica. É por isso que a presença deles não poderia, absolutamente, exonerar o professor de sua responsabilidade sobre todos os alunos. Este é um ponto principal: num contexto de diversificação dos percursos, o professor permanece como guardião, no seio de sua classe, do conjunto de organizações e adaptações pedagógicas. A qualidade das respostas que ele traz é proporcional, pode-se dizer, a seu sentimento de responsabilidade. Não apenas uma responsabilidade moral, mas uma responsabilidade profissional, não opcional, com uma espécie de obrigação de meios supondo “gestos pedagógicos” observáveis, mensuráveis. O mundo médico não o aceitou? Vemos surgir alguns perigos: tornar a presença de um auxiliar de classe um pré-requisito sistemático para a escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais; delegar a ele a total responsabilidade pedagógica da criança (processo de supervalorização); inversamente, diminuir seu lugar e seu papel (processo de desvalorização); recair na justaposição das tarefas sem um acordo, na clivagem das duas funções.

Ora, a verdadeira função de um auxiliar consiste, juntamente com o professor, em favorecer a autonomia do aluno. Com este fim, cabe a ele contribuir para a acessibilidade das situações de aprendizagem, otimizan-

do suas condições materiais, técnicas e humanas: auxílio à escrita, acompanhamento durante a permanência na classe, realização de gestos técnicos que não pressuponham conhecimentos médicos ou paramédicos específicos etc.

Na França, após vinte anos de existência, durante os quais o número de auxiliares não parou de crescer<sup>17</sup>, esta função merece ser extraída de sua ambiguidade e de sua precariedade, merecer ser profissionalizada, aplainando-se para além do domínio escolar ou periescolar e para outras esferas da vida de um aluno<sup>18</sup>.

*Proposta 6. Garantir um continuum entre ensino e acompanhamento*

Modelização e criação, no seio de uma profissão de acompanhamento da pessoa, de um ofício evolutivo de “acompanhante de vida escolar, profissional e social”, apoiando-se nas aquisições de países europeus.

## **Desfragmentar o itinerário do aluno, contruir um *continuum* entre suas etapas**

Para prevenir os obstáculos e as rupturas, também medimos a necessidade de *desfragmentar* as etapas e os domínios do itinerário do aluno: vida familiar<sup>19</sup>, estruturas de pequena infância, escolaridade, formação profes-

sional, emprego, vida cultural, esportes, lazer etc. No entanto, ao longo do próprio percurso escolar, esta cadeia é frequentemente quebrada. Pesquisas europeias mostram que a escola primária é, em geral, bastante inclusiva, mas o que acontece depois? O segundo grau e, mais tarde, a Universidade, ainda permanecem globalmente marcados por uma cultura disciplinar em detrimento de uma abertura às necessidades educativas especiais (Meijer, Soriano e Watkins, 2006). Nesses estágios do curso, a própria organização, a falta de instrumentos necessários, o fracionamento disciplinar, os programas impróprios para grupos heterogêneos, a preponderância dos resultados e a descontinuidade da classe são entraves e acentuam a distância entre alunos com necessidades educativas especiais e os outros, aumentando o efeito de evicção<sup>20</sup>.

Além do ensino secundário, evidencia-se na Europa o problema do acesso ao ensino superior em termos de locais<sup>21</sup>, de serviços de recepção, de acompanhamento e de auxílios pedagógicos e técnicos, de organização dos exames e concursos, da mobilidade no espaço europeu. Uma pesquisa realizada em 2003 pela OCDE (Ebersold e Evans, 2003) mostra especialmente, entre outros obstáculos, a ausência de parceria ou de cooperação entre os estabelecimentos de ensino superior e os outros setores da educação, bem como uma abordagem errônea dos alunos

com necessidades educativas especiais. Estes são considerados incapazes de dar seguimento a um ensino superior. Globalmente, e apesar do quadro de ação já estabelecido pela Conferência Mundial de Salamanca<sup>22</sup>, a fase pós-escolar revela-se insuficientemente preparada. Na ausência de um seguimento, ela se assemelha a uma ruptura para uma população que justifica precisamente um acompanhamento elaborado.

Os entraves à escolarização e à formação induzem naturalmente aos fenômenos de subqualificação e de não acessibilidade ao emprego. Assim, na França, 83% das pessoas reconhecidas como em situação de *handicap* têm um nível inferior ou igual a um nível de estudos profissionalizantes. Não empregáveis, é o que se diz. De modo que estas pessoas se encontram numa taxa de desemprego de 19%, quase três vezes superior à média nacional, e um terço delas vive aquém do teto de pobreza<sup>23</sup>.

A participação na vida da cidade, em todos os seus aspectos, decorre diretamente da primeira educação, do percurso escolar e universitário, da formação. Esta é a chave de uma sociedade inclusiva.

*Proposta 7. Construir um continuum entre as etapas do itinerário do aluno*

Obrigatoriedade para qualquer escola primária e de segundo grau, Universidade ou Grande Escola<sup>24</sup> de integrar em seu projeto de funcionamento um programa de auxílio e de acompanhamento para alunos com necessidades especiais.

## **Desinsularizar a questão, elaborar um *continuum* entre formação, pesquisa e exercício da profissão**

Apesar das disparidades de duração, de conteúdos e de modalidades, emerge finalmente uma outra preocupação comum aos vinte e sete países da União Europeia: a da formação do pessoal de ensino, de acompanhamento, de direção, de inspeção de todas as disciplinas e especialidades. Em muitos casos, além das “especialidades”<sup>25</sup>, eles são objeto de uma injunção paradoxal: pede-se a eles que contribuam ativamente para a escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais sem que tenham recebido uma formação concedida e dispensada para este fim. Com mais frequência, existe a aco-

modação em sensibilizá-los ou em transmitir-lhes saberes gerais na maior parte das vezes inoperantes, pois desconectados dos saberes de experiências e do que a prática da profissão exige no cotidiano. Imagina-se ainda que a dimensão pessoal, as qualidades humanas, as convicções ou a experiência sejam suficientes, negligenciando-se a dimensão funcional. No entanto, uma não poderia excluir a outra: existe aí, novamente, a necessidade de um *continuum*.

Esse despreparo provoca, ao mesmo tempo, medos infundados, dificuldades de adaptação didática e pedagógica, sentimentos de incompetência e fenômenos de esgotamento diante de obstáculos, entre os quais o efetivo da classe muito alto ou a insuficiência de dispositivos de suporte, de materiais adaptados e horas dedicadas ao acompanhamento. Ele coloca em perigo o sucesso da escolarização, compromete a aplicação das leis e freia a evolução da Escola.

Ninguém deveria dirigir um estabelecimento sem uma formação nesse domínio. Quem pode ignorar o efeito do líder sobre o engajamento de uma equipe e sobre a pilotagem pedagógica? Na falta de uma formação sistematizada, de um engajamento de todos, quem não vê o risco de que alguns estabelecimentos, sob o impulso de um responsável formado, competente e engajado, sirvam como receptáculos? Da mesma maneira, ninguém deveria assumir a responsabilidade por uma classe, por natureza

dedicada à escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais, sem uma formação específica. Encarar a diversidade de perfis escolares, às vezes muito atípicos, é algo que se aprende. Não é nem um ato de exceção nem um trabalho beneficente. Exige competências profissionais específicas para conduzir cada um a seu melhor nível e para conseguir cooperar com pais, diversos profissionais, parentes, estabelecimentos e serviços sociais ou médicos. Nesse sentido, questiona-se em certos países, ainda raros<sup>26</sup>, o lugar atribuído aos saberes disciplinares no processo de formação inicial com o esforço de integrar, de modo transversal, a problemática das necessidades educativas especiais ao conjunto das questões pedagógicas tratadas no curso da formação, como a avaliação, a didática, o processo de aprendizagem e as estratégias alternativas, a gestão dos conflitos, a relação com as famílias, a orientação...

Além disso, a falta geral de instrumentos conceituais para a análise das situações de campo e os estudos de caso ressaltam, de um lado, a necessidade para a formação de se beneficiar do apoio da pesquisa em ciências humanas e da sociedade, que, na França, não está à altura da situação, como todos o reconhecem. De outro lado, esta falta aponta as carências no inventário, na modelização e na mutualização das iniciativas, das experiências e dos instrumentos inovadores. Sem essa circulação, energia útil se perde, erros se repetem.

A formação, inicial e contínua, dos profissionais é certamente o fator mais decisivo no processo de escolarização das crianças com necessidades educativas especiais; ela constitui seu pré-requisito, a pedra angular, o instrumento de coerência<sup>27</sup>. É por meio da formação que chegaremos a *desguetorizar, desinsularizar* esta questão, para situá-la onde ela deve estar: no mais comum do exercício dos ofícios de educação, em plena transformação. Mas isso é verdadeiro para o conjunto das profissões, sejam elas do quadro construído, do urbanismo e dos transportes, dos tratamentos, da justiça, do turismo e lazer, da empresa. Para atuar sobre a cultura de nossos países e fazer com que advenham sociedades inclusivas, não existe obra melhor do que a de transmissão dos saberes e das competências. Sem ser mágica, a formação catalisa e modifica profundamente as culturas profissionais, que, a partir de então, são tocadas pelo selo da diversidade das necessidades. Ela proporciona um entusiasmo inovador.

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

Estabelecimento do princípio de obrigatoriedade de formação inicial para necessidades educativas especiais e criação de comissões de peritos, em escala nacional e europeia, encarregados de conceber as matrizes formativas correspondentes, incluindo um tronco comum aos ofícios da educação.

\* \* \*

Qual seria, em resumo, o desafio para nossos países europeus? Nos contextos seletivos, o de dar definitivamente lugar à diversidade na Escola, assim como em todos os lugares. De promover continuamente a igualdade de oportunidades, sem ceder à exigência de qualidade. De declinar corretamente o direito à escolarização para os menos dotados, sem frear a elevação do nível global do saber. De criar um *continuum* no lugar de uma realidade em fragmentos esparsos; de fazer comunidade na Escola e não de favorecer o isolamento em sistemas estranhos uns aos outros.

Não falemos mais em “colocação”. Não consideremos as crianças mais frágeis como estrangeiros que têm de ser integrados. Sua privação do direito de aprender entre outros ofende a própria ideia de educação, de dignidade. Aprender e viver são a mesma coisa: autorizemo-los a viver tão plenamente quanto possível. Desprezemos os obstáculos e as resistências. Juntos, revolucionemos nossos modos de pensar e de agir (Gardou, 2006). E, como exortava o filósofo Alain, “não temos abalar sistemas... Toda ideia se torna falsa no momento em que nos contentamos com ela”<sup>28</sup>. Como ele o desejava para a filosofia, reatribuamos à educação seu valor ético: tal é o sentido de minha última proposta. Com efeito, apesar das prevenções francesas diante da organização das ordens profissionais, talvez fosse tempo, como no Canadá, de pensar numa organização que implique mais intensamente o comprometimento da instituição e de seus membros. ■

*Proposta 9. Para reatribuir à educação seu valor ético, conceber uma organização que signifique o comprometimento da instituição e de seus membros*

Criação de uma Ordem dos ofícios da educação, encarregada do respeito às exigências profissionais e deontológicas<sup>29</sup> traduzidas por um juramento ético que, como o de Hipócrates, comprometeria qualquer profissional em matéria de necessidades educativas especiais.

## THE HANDICAP SITUATIONS IN THE SCHOOLING PROCESS: WHICH WOULD BE ITS DETERMINANTS?

### ABSTRACT

*This article focuses on eight propositions to make the accomplishment of the right to school access and of the non discrimination and social participation principles, consecrated in Europe, effective, in order to build a school with a common base of principles that respect a fundamental "preoccupation": it is obligatory because indispensable and should be available to everyone for its accessibility. The eight propositions are: removal of the mortgage aspect of the schooling right; removal of the encrustation of the view; removal of the medicalization of the approach; deconstruction of boundaries; non categorization of the responses; distinction of the functions; non fragmentation of the student's itinerary; non insulation of the issue. Each moment of our reflection accompanies a concrete and open to debate proposition considering the variability of the viewpoints and of the "appropriation" modes.*

**Index terms:** *children in handicap situation; schooling right; social participation.*

## LAS SITUACIONES DE HANDICAP EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN: ¿CUALES SERÍAN SUS DETERMINANTES?

### RESUMEN

*Este artículo versa sobre ocho propuestas para tornar efectivo el derecho de una escuela para todos y, de modo correlativo, tornar efectivos los principios de no discriminación e de participación social consagrados por Europa. Una escuela construida en torno de una base común de principios y de una "preocupación" fundamental: ella es obligatoria porque es indispensable y debería estar disponible para todos porque es pasible de acceso por cada uno. Las ocho proposiciones: deshipotecar o derecho a la escuela; desamarrar la mirada; desmedicalizar el abordaje; deconstruir las fronteras; descategorizar las respuestas; distinguir as funciones; desfragmentar el itinerario del alumno; desinsularizar la cuestión. Cada momento de nuestra reflexión es acompañado de una propuesta concreta, abierta al debate, considerando-se la variabilidad de los puntos de vista y de los modos de "apropiación".*

**Palabras clave:** *niños en situación de handicap; derecho a la escolarización; participación social.*

### REFERÊNCIAS

- Armstrong, F. (2003). Le concept de *special educational needs* dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La nouvelle revue de l'AIJ*, 22, 9-17.
- \_\_\_\_\_ (2004). L'intégration, l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers: l'expérience du Royaume Uni. *La nouvelle revue de l'AIJ*, 27, 225-228.
- Ebersold, S.; Evans, P. (2003). *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Economique.
- Gardou, C. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Toulouse: Érès.
- Kafka, F. (1954). *Journal intime*. Paris: Grasset.

- 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 especiais. Recuperado em 21 mar. 2010: [http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne\\_europe\\_fr.pdf/](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_fr.pdf/)
- \_\_\_\_\_. (2006). *Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe. Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire*. Agência europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, volume 2. Recuperado em 21 mar. 2010: [http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne\\_europe\\_fr.pdf/](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_fr.pdf/)

## NOTAS

- 1 Para alguns países que acabam de entrar na União Europeia esta questão se reveste com frequência de uma acuidade particular.
- 2 Em grego *Eurôpê* “com grandes olhos”, de *eurus* “grande” e *ôps* “visão; rosto”; ou do fenício *ereb* “noite, Ocidente”. Europa era a filha de Agenor, rei legendário dos fenícios. Para os gregos antigos, a Europa é a região obscura onde o Sol se põe.
- 3 Utiliza-se principalmente o alfabeto latino, mas o alfabeto grego se impõe na Grécia e o alfabeto cirílico na Bulgária. Os documentos oficiais são traduzidos em alemão, inglês, búlgaro, dinamarquês, espanhol, estoniano, finlandês, francês, grego, húngaro, italiano, maltês, holandês, polonês, português, romeno, eslováquio, esloveno, sueco, tcheco. A partir de 1º de janeiro de 2007, o irlandês também é língua oficial.

Estados-membros da UE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polônia,

Portugal, Romênia, Reino Unido, Eslováquia, Eslovênia, Suécia, República Tcheca.

Países candidatos: Antiga República Jugoslava da Macedônia, Croácia, Turquia. Outros países europeus: Albânia, Andorra, Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Bósnia-Herzegovina, Geórgia, Islândia, Liechtenstein, Moldávia, Mônaco, Montenegro, Noruega, Rússia, San Marino, Sérvia, Suíça, Ucrânia, Vaticano.

4 A acessibilidade é multidimensional: rampas de acesso, pictogramas de sinalização, adaptação dos veículos de transporte público, novas tecnologias (importantes fatores de acessibilidade escolar) e outras ferramentas de participação social (informação, comunicação, serviços *on-line*); adaptações pedagógicas das medidas coletivas ou individuais, acompanhamentos, livros, material, métodos e suportes apropriados, auxílios humanos e técnicos especializados (secretaria, descrição por áudio, intérprete na linguagem de sinais etc.). Fala-se em *acesso a tudo por todos*, em *design for all* e *bem-estar* para cada um; de concepção universal (*universal design*).

5 Na França, segundo o Ministério da Educação nacional, 174.670 crianças e adolescentes com *handicap* eram escolarizadas em meio comum em 2008-2009, contra 150.000 em 2006 e 89.000 em 2002.

6 Em 1994, sob a égide da UNESCO, a declaração de Salamanca afirmou o direito à escolarização de todas as crianças, “quaisquer que sejam suas características especiais de ordem física, intelectual, social, afetiva, linguística ou outra”. No nível europeu, a declaração de Luxemburgo, de 1996, “situa a pessoa no centro de qualquer projeto educativo, reconhecendo as potencialidades de cada um e suas necessidades específicas.” A Convenção Internacional das Nações Unidas relativa aos direitos das pessoas com *handicap* foi adotada pela ONU em dezembro de 2006 e assinada em março de 2007.

7 Jean-Jacques Rousseau afirmava: “Aquele que cuida de uma criança enferma e acometida de doença muda sua função de go-

vernador para a de guarda-doente (...). Nunca me encarregaria de uma criança que está sempre acometida de doença, ainda que ela vivesse oitenta anos. Não quero um aluno sempre inútil para si mesmo e para os outros, que só cuida de se conservar e cujo corpo é nocivo à educação da alma. Um corpo débil enfraquece a alma” (*Emile ou De l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion). [*Emílio, ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.]

8 Cf. *European Agency for development in Special Needs Education*. Agência europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades especiais, mantida e financiada pelos Ministérios da educação dos Estados-membros da União Europeia, pela Islândia, Noruega, e Suíça, bem como pela Comissão e pelo Parlamento europeus.

9 Se, em alguns países, existem mais de dez tipos de necessidades educativas especiais, a maioria os define entre seis e dez. Como consequência, um país pode identificar menos de 1% de alunos com necessidades educativas especiais e um outro reconhecer mais de 10%. A colocação em escolas ou classes especializadas varia de 1 a 6%.

10 Os estabelecimentos médico-sociais na França: os institutos médico-educativos (IME) recebem crianças e adolescentes com deficiência mental; os institutos terapêuticos, educativos e pedagógicos (ITEP) recebem jovens com transtornos do comportamento; os estabelecimentos para polideficientes recebem crianças e adolescentes com *handicaps* complexos, ao mesmo tempo mentais e sensoriais e/ou motores; os institutos de educação sensorial (*handicaps* auditivos e visuais) têm nomes variáveis; os estabelecimentos para crianças e adolescentes com *handicap* motor são frequentemente chamados IEM (institutos de educação motora).

11 Cf. Decreto N° 2009-378 de 2 de abril de 2009 relativo à escolarização de crianças, adolescentes e jovens adultos com deficiência e a cooperação entre os estabelecimentos

escolares e os estabelecimentos e serviços médico-sociais (*Journal Officiel de la République Française* de 4 abr. 2009, p. 5960, texto n. 15).

12 Os professores referentes – previstos pela lei francesa de 2005, totalizando 1.307 em 2008, cujos papéis ainda devem ser definidos de modo preciso – encontram-se em situação de fazer a interface entre os dois setores.

13 De modo complementar às escolarizações individuais, existem na França, na escola primária, escolarizações coletivas em classes de integração escolar (doze alunos com o mesmo tipo de necessidades educativas); em escolas de segundo grau, dispositivos abertos chamados unidades pedagógicas de integração (dez alunos com necessidades similares). Nessas situações de escolarização coletiva, esses alunos podem ser acompanhados por um serviço de educação especial e de cuidados em domicílio (SESSAD), constituído por uma equipe pluridisciplinar que dá um suporte especializado às crianças e aos adolescentes mantidos em seu meio comum de vida e de educação; SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce) para os deficientes sensoriais de 0 a 3 anos; SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire) para os deficientes auditivos com mais de 3 anos; SAAAIS (Services d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire) para os deficientes visuais; SSAD (Services de Soins et d'Aide à Domicile) para crianças com *polihandicaps*. Nas situações de escolarização individual, o suporte do SESSAD assume formas variáveis segundo as necessidades da criança: ações médicas especializadas, reeducações em diversos domínios (fisioterapia, fonoaudiologia, psicomotricidade, ergoterapia etc.), intervenção de um educador especializado e intervenção de um professor especializado que venham regularmente ao estabelecimento (e eventualmente ao domicílio da criança) para sessões de suporte específico à aprendizagem.

14 *Vouchers*, termo inglês emprestado ao domínio da viagem e adotado aqui, corresponde a uma concessão de meios suplementares para equipamentos adaptados. Esta modalidade, digna de interesse, não é, entretanto, desprovida de riscos de superindividualização dos meios (Deve-se notar que, na linguagem do turismo, o *voucher* é um “vale de reserva ou de trocas”, designando um título que permite a obtenção, por exemplo, de serviços em hotéis etc.).

15 *Special educational needs: a new look*. (Warnock, 2005). O décimo primeiro de uma série de debates políticos publicados pela Philosophy of Education Society of Great Britain.

16 *The Schools White Paper: Higher Standards, Better School For All*, Reports from the Education and Skills Committee, session 2005-06, Londres, House of Commons, 27 jan. 2006.

17 Em março de 2009, contava-se 17.182 empregos de AVS em tempo integral.

18 Tal demanda emana ao mesmo tempo da Federação Nacional das Associações a Serviço dos Alunos com *Handicap* (FNASEPH) e da União Nacional para o Futuro da Inclusão Escolar, Social e Educativa (UNAÏSSE).

19 Sobre isso, pensamos nos centros de auxílio médico-social precoce (CAMSP) instalados na França nos locais dos centros hospitalares ou em outros centros que acolhem crianças pequenas e concebidos para facilitar a detecção, o diagnós-

tico, a reeducação das crianças de menos de seis anos e também para trazer um auxílio às famílias, com conselhos práticos e a intervenção de pessoal especializado em domicílio.

20 Na França, em 2006, para dez alunos com *handicap* no primeiro grau, havia quatro no segundo e menos de um no ensino superior. Assim, o número daqueles que foram recebidos no segundo grau (geral, técnico ou profissional) passou de 8.086 para 9.139 entre 2006 e 2007, ou seja, houve um aumento de 13%.

21 Na França, a lei prevê a acessibilidade física dos *campi* e dos edifícios universitários em 2011.

22 *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité*. Salamanca, Espanha, 7-10 junho 1994. O quadro de ação solicitava à escola facilitar a entrada de jovens com necessidades educativas especiais na vida ativa, dando-lhes as competências exigidas pela vida cotidiana e familiarizando-os com as competências de comunicação necessárias a um adulto na sociedade.

23 Na França, em 2007, a taxa de emprego das pessoas com *handicap* nas empresas ainda era inferior aos 6% exigidos pela lei. Em 2006, era de 4,4% no setor privado e 3,5% no setor público. Segundo o novo modo de cálculo dessa taxa, em vigor a partir de 2007, a taxa no setor privado é de 2,7%.

24 Segundo o Ministério da Educação francês, uma *Grande École* é um estabelecimento público de ensino superior que admite alunos por concurso e oferece uma formação de alto nível.(N.T.)

25 O CAPA-SH é um certificado de aptidão profissional para os auxiliares especializados, os professores adaptados e a escolarização dos alunos com *handicap*, através do qual um professor das escolas adquire uma qualificação reconhecida em uma das sete opções do certificado. O 2CA-SH corresponde a um certificado complementar para a adaptação escolar e escolarização dos alunos

com *handicap* permitindo aos professores do segundo grau adquirir, por meio de uma formação de 150 horas, as competências necessárias ao exercício de sua atividade em situações diversas ligadas às modalidades de escolarização dos alunos com *handicap* (cinco opções diferentes).

26 Como os Países Baixos, a Noruega, a Inglaterra ou o País de Gales.

27 É o que mostram as pesquisas realizadas pela Agência europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

28 Alain. *Les marchands de sommeil*. Discurso de entrega de prêmios no liceu Condorcet em Paris, julho de 1904.

29 No Canadá, o Conselho da Ordem dos Professores entrega, renova, modifica, suspende, anula, revoca e restabelece certificados de competência profissional e de aprovação. Ele fixa e obriga a observância das normas profissionais e deontológicas; ele instrui as queixas contra os membros da Ordem e trata das questões relativas às medidas disciplinares e às aptidões para exercer a profissão.

charles.gardou@univ-lyon2.fr

*Recebido em maio/2009.*

*Aceito em agosto/2009.*