

O LUGAR DO «OUTRO» NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PERSPETIVA INCLUSIVA

JOSÉ FIRMINO*

Resumo: Este artigo pretende alcançar um ponto de vista diacrónico sobre a problemática da diferença no que à educação diz respeito, tendo em conta as cinco etapas base da evolução da educação especial, a saber, a separação, a proteção, a emancipação, a integração e, por fim, a recentíssima inclusão, a qual resultou, de forma mais visível e programática, da reunião ocorrida na cidade de Salamanca, entre os dias 7 a 10 de junho de 1994, onde foi proclamado um acordo de princípios, no âmbito de uma efetiva educação para todos, assinado por 92 governos e 25 organizações internacionais.

Pretende-se construir uma ponte entre o paradigma da escola enquanto *praxis* educativa e socializadora e os postulados teórico-normativos. A utopia – o «não lugar» – é, cada vez mais, o lugar para onde caminhamos, mas conhecendo sempre, iniludivelmente, o lugar onde estamos.

Palavras-chave: Inclusão; educação especial; educação; escola.

Abstract: This essay allows us to look upon the field of special needs and inclusive education, from a diachronic approach, bearing in mind the five main stages in the evolution of special needs. These stages consist of separation, protection, emancipation, integration and the more recent stage, inclusion. This most recent stage was the visible outcome of a meeting held in Salamanca, between the 7th and 10th June, 1994, where an international agreement for the implementation of a sustainable and effective inclusive education system for all pupils, was declared and signed by 92 governments and 25 international organizations.

Our main focus is upon inclusive education within its widest interpretation – that is dealing with learner difference and diversity in all educational *praxis* as a quality issue. The utopia – «the non-place» – is more and more the place where we head for, but always inescapably knowing, the place where we belong.

Keywords: Inclusion; special needs; education; school.

INTRODUÇÃO

*Se você disser que eu desafino, amor
Saiba que isto em mim provoca imensa dor
Só privilegiados têm o ouvido igual ao seu
Eu possuo apenas o que Deus me deu [...]*

*O que você não sabe nem sequer pressente
É que os desafinados também têm um coração [...]*

*Você com a sua música esqueceu o principal
Que no peito dos desafinados
No fundo do peito bate calado
Que no peito dos desafinados também bate um coração¹.*

* CITCEM.

¹ António Carlos Jobim/Newton Mendonça.

Falar de Inclusão e Diversidade é um pouco reproduzir as palavras musicadas de António Carlos Jobim e de Newton Mendonça. Na verdade, os dotes musicais do interlocutor presente (e desafiador, ao que parece, consciente ou inconscientemente) no poema em epígrafe não podem (não devem) servir como um castelo fortificado e inacessível para quem não tem as competências musicais necessárias. Para quem desafina e quer alcançar o equilíbrio toante das notas musicais, a aprendizagem revela-se o único caminho. Este é, por definição, longo e árduo. Mas no final – feliz, como se espera de qualquer processo de ensino-aprendizagem – haverá sempre uma certeza: a felicidade de não destoar pode ser alcançada.

Inclusão é uma palavra que entrou, pacificamente, no léxico educativo e social. Todavia, no que diz respeito à educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), deparamo-nos com constrangimentos vários. Na verdade, a escola nem sempre se mostra preparada para pôr em prática as políticas educativas inclusivas. A falta de formação dos professores, bem como alguma desorganização que existe nas escolas, transformadas em unidades orgânicas de grandes dimensões, impedem, muitas vezes, a aplicação destes princípios. Do mesmo modo, famílias desestruturadas, um contexto económico desfavorável e os constrangimentos financeiros agravados pela crise económica também se revelam obstáculos à concretização da escola inclusiva.

O aspeto financeiro é, aliás, abordado por vários especialistas da educação especial como um dos principais fatores da inclusão, enquanto paradigma educativo, por se revelar, na prática, como um potenciador da exclusão. Encontramo-lo, por exemplo, em Bénard da Costa *et al.*, quando sublinha que «[...] a partir dos anos 90 teria sido fundamental que as dotações financeiras tivessem acompanhado a evolução da política educativa que então se desenhou, no sentido da abertura das escolas regulares a todas as crianças»². Ou seja: seria importante que se alcançasse uma uniformidade entre as políticas de financiamento e as políticas educativas inclusivas. Com efeito, os obstáculos de carácter macroeconómico acabam, inexoravelmente, por afetar a aplicação de alguns princípios educativos inclusivos.

Pode dar-se o exemplo muito concreto das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, em que alunos com estas características não ficam na sua área de residência, pois tornar-se-ia incomportável equipar uma escola com todo o material técnico e pessoal especializado para dar resposta às necessidades destes alunos. Assim, estes têm de se deslocar para as escolas de referência e unidades de apoio especializado, o que cria um problema de desenraizamento do seu meio, porquanto ficam longe dos amigos, limitando a sua vida académica ao contacto com outros cegos. O mesmo acontece com os alunos surdos, com perturbações do espectro do autismo ou ainda com multideficiência ou surdo-cegueira congénita. Ao contrário do que é defendido pelo princípio da inclusão, estes alunos ficam privados das experiências da sala de aula, junto dos seus colegas. Frequentemente, são mantidos em «isolamento» numa sala, segregados, principalmente por constrangimentos económicos.

² BÉNARD DA COSTA, *et al.*, 2006: 49.

Outro dos entraves à aplicação das práticas inclusivas na escola é a falta de formação dos professores, que frequentemente não estão preparados para a educação de alunos com NEE. No seu quotidiano pedagógico-didático, o professor deverá estar sensibilizado para a importância de afastar o preconceito e explorar as capacidades do aluno, independentemente das suas dificuldades. A sua perspetiva deve, portanto, centrar-se naquilo que o aluno consegue fazer e não nas suas incapacidades. Assim, o professor do ensino regular tem de encontrar, diariamente, soluções adequadas para que a promoção da educação inclusiva seja uma realidade na sua prática letiva. Todavia,

A formação especializada dos professores não está organizada de forma a proporcionar diferentes níveis de qualificação, relacionados com diferentes tipos de apoio, nomeadamente, os de carácter generalista (visando as situações de grande incidência) e os de carácter especializado (visando as situações de pequena incidência). Não se encara a formação como um processo contínuo e diversificado que englobe diversos patamares e que possa responder a diferentes exigências da actividade profissional. Assim, um professor formado em determinada área não pode, com a frequência de algumas disciplinas aceder a outras áreas de especialização que correspondam às exigências das acções em que está envolvido.

No contexto atual, nota-se um crescente investimento e interesse de muitos docentes na sua formação especializada no domínio da Educação Especial, tentando desta forma dar uma resposta mais eficaz aos desafios colocados por turmas cada vez mais heterogénea³.

Neste âmbito, torna-se, pois, imperioso alterar significativamente o enquadramento da prática docente relativamente ao paradigma da escola inclusiva. Independentemente das estratégias e metodologias adotadas, urge alcançar uma prática mais reflexiva e corroborativa entre os vários intervenientes no processo educativo.

DA SEPARAÇÃO À INCLUSÃO

Joane: Hou daquesta!

Diabo: Quem é?

Joane: Eu só.

É esta a naviarra nossa?

Diabo: De quem?

Joane: Dos tolos⁴.

O deficiente mental deve gozar, na medida do possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos⁵.

O homem ajusta-se aos tempos. Na maioria das vezes, é ele, qual Chronos, que acelera o que deveria ser pausado, ou, pelo contrário, mitiga aquilo que deveria andar mais

³ BÉNARD DA COSTA, *et al.*, 2006: 38.

⁴ Gil Vicente, *Auto da Barca do Inferno*.

⁵ Art.º 1.º da Declaração dos Direitos do Deficiente Mental.

depressa. No caso particular da educação, esse julgamento encontra-se de mãos dadas com os valores enquanto produtos de consciência social. Na verdade, os valores, enquanto processos meramente teóricos, podem vincular os mais diversos agentes sociais, entre os quais, os educativos. No entanto, de um ponto de vista objetivo,

[...] o valor [...] condensa em si, de forma direta ou indireta, de um modo consciente ou não, todo um leque de interesses, de aspirações, de representações do mundo e da vida, que, de modo algum, se podem desligar da situação existencial concreta que um determinado sistema de relações sociais define⁶.

Com efeito, é através do agir – o qual pode surgir, segundo Cardia⁷, tanto através da ação como da omissão – que o homem, enquanto ser dotado de moralidade⁸, tece o normativo judicativo social, tendo em conta todos os parâmetros que o podem delimitar: económico, jurídico, científico, metafísico... Deste modo, importa relevar a relação entre os ideais e os momentos históricos, isto é, da capacidade que a própria realidade social possui para tornar efetiva determinadas assunções idealistas. Do mesmo modo, é premente a existência de homens capazes de pôr em prática o que, muitas vezes, a estrutura social exige⁹.

Na verdade, bastaria encararmos a fala do Parvo Joane, personagem ímpar na dramaturgia de Gil Vicente, para denotarmos, no seu diálogo inicial com o Diabo, a sua apriorística condenação, isto é, a abertura das sôfregas portas do Inferno. Tudo porque ele era, de facto, alguém portador de uma deficiência mental. Não fosse Gil Vicente um inconcusso humanista, já com os dois pés no Renascimento, e Joane arderia eternamente nos caldeirões infernais. Tendo em conta que no tempo do autor de *O Auto da Índia* (o texto de Gil Vicente foi representado, pela primeira vez, em 1517) eram frequentes as cenas de apedrejamento dos deficientes mentais, do mesmo modo que milhares deles morriam nas fogueiras da Inquisição, parece-nos indubitável o oportuno lastro de homem novo que emergia no dramaturgo português.

Adrede, torna-se incontornável sublinhar, neste contexto *avant la lettre*, o nome de Coménio (1592-1670), com a sua *Didáctica Magna* (1627-1657), «o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática, e até de sociologia escolar»¹⁰. Com efeito, Coménio tinha como escopo primeiro mostrar como é possível «ensinar tudo a todos»¹¹, antecipando-se três séculos ao pedagogo francês Pierre Faure, na premissa de que todo o ser humano é educável. Coménio era um defensor da escola, a qual deveria ser povoada por

6 MOURA, 1982: 40-41.

7 Cf. CARDIA, 1991: 53.

8 Sottomayor Cardia faz a separação entre moral prática e vivencial: aquela ocupa-se de ações, de intenções e de motivações de agir; a moral vivencial ocupa-se de questões do ser ou não ser.

9 Lembrando ainda a mitologia grega, ao Cronos, isto é, ao tempo em quantidade, contrapõe-se o tempo da oportunidade, ou seja, «Kairos». É, pois, nesta categoria de índole mais qualitativa que podemos perspetivar este tempo presente da educação especial.

10 GOMES, 2006: 32, 33.

11 GOMES, 2006: 33.

todos os jovens, não só «os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas»¹². De facto, o bispo protestante nascido na Morávia (hoje parte integrante da República Checa) foi o primeiro democratizador do ensino no ocidente, ao proclamar também os direitos da mulher à educação:

*Não pode aduzir-se nem sequer um motivo válido, pelo qual o sexo fraco [...] deva ser excluído dos estudos [...] as mulheres são igualmente [...] dotadas de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria (e muitas vezes até mais que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados*¹³.

Esta democratização (relevada através do quantificador «todos») alarga-se mesmo aos deficientes mentais, também estes com direito à educação:

*Não deve fazer-nos obstáculo o facto de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal cultura dos espíritos. Com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal. Não é possível encontrar um espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria*¹⁴.

Foram variadas as atitudes assumidas pela sociedade para com as pessoas com deficiência, ao longo da história¹⁵. Desde serem considerados um estorvo pelos povos nómadas, sacrificados aos deuses pelos gauleses, seres divinizados e protegidos pelos deuses e portadores de uma visão sobrenatural no antigo Egípcio, castigo divino na Idade Média (de onde também resultava a contribuição dos corcundas e dos anões para divertimento da Corte), os portadores de deficiência foram sempre um alvo de fácil manejo social. Na Grécia Antiga, por exemplo, berço da civilização ocidental, a aniquilação das crianças com deficiência era considerada, em algumas cidades, um ato perfeitamente ajustável, sendo mesmo validada por filósofos como Platão¹⁶ e Aristóteles¹⁷, apesar de Hefesto, o próprio filho de Zeus, deus ferreiro, do fogo e dos artífices, ser, ele próprio, coxo das duas pernas¹⁸. Com a república romana, este paradigma não se alterou substancialmente.

¹² COMÉNIUS, 2006: 139.

¹³ COMÉNIUS, 2006: 141.

¹⁴ COMÉNIUS, 2006: 140.

¹⁵ Do mesmo modo, as escolas, enquanto subproduto social, em concomitante harmonia com a sociedade, imbuem-se deste «espírito da época» (*zeitgeist*) (cf. AINSCOW, 1995).

¹⁶ Em *A República*, livro III, Sócrates responde afirmativamente ao seu interlocutor, quando este o questiona sobre o destino que a cidade deve dar aos cidadãos desconformes:

– [...] *dentre os cidadãos, os que forem constituídos de corpo e alma, [os médicos e juizes] deixarão morrer os que fisicamente não estiverem nessas condições, e mandarão matar os que forem mal conformados e incuráveis espiritualmente?*

– *Parece-me que é o melhor, quer para os próprios pacientes quer para a cidade.* (PLATÃO, 2012: 409e, 410a).

¹⁷ «Sobre a sorte das crianças recém-nascidas, deve haver uma lei que decida quais se abandonarão e quais serão criadas; que não seja permitido criar nenhum daqueles que nasçam mutilados, ou seja, privado de qualquer dos seus membros [...] que se faça abortar as mães antes que o seu fruto tenha vida e sentimento». (ARISTÓTELES, s/d: Livro VII, 1335b19).

¹⁸ Na verdade, a história de Hefestos não podia ser mais vinculativa da importância das singularidades aptidunais de cada indivíduo: Hera, envergonhada de ter dado à luz um filho tão disforme (coxo e de aspeto gnómico), precipitou-o no mar

Séneca, em pleno período fulgente da história romana (o século de Augusto), defende a prática incomplacente da eliminação dos deficientes tendo, no entanto, numa fase mais adaptativa da sua existência, refeito o seu pensamento quando, em carta ao seu amigo Lucílio, reconhece as aptidões daqueles que são, congenitamente, diferentes. Vale a pena, a este propósito, transcrever a citação de Séneca, pois ela oferece-nos, de certo modo, uma noção deveras premente quando lidamos com questões da deficiência, seja ela física ou intelectual, que é a questão do preconceito:

A virtude, de facto, passa bem sem ornamentos, antes tem em si mesma a sua beleza, além de dar formosura ao corpo em que reside. O certo é que comecei a ver com outros olhos o meu amigo Clarano: até me pareceu belo [...]. De uma choupana pode sair um grande homem, num pobre corpo disforme e franzino pode morar uma alma grande e bela. Creio mesmo que a natureza se compraz em produzir homens assim como prova de que a virtude pode nascer em qualquer lugar [...] [A natureza] cria homens fisicamente deficientes mas nem por isso menos capazes de vencer todos os obstáculos¹⁹.

Vivia-se, portanto, até meados da Idade Média, um tempo de separação, isto é, um tempo de negação (exclusão), eugenista, onde as pessoas portadoras de deficiência não tinham lugar na sociedade, enquanto indivíduos com direitos iguais aos outros.

O Renascimento (e a alta Idade Média) traz, de facto, novos mundos ao mundo. Um desses mundos tem a ver com o interesse científico sobre o próprio homem, através, por exemplo, da valorização do corpo. A igreja (sobretudo as religiões monoteístas, entre as quais o cristianismo) assume aqui um papel fundamental, com um sentido fortemente assistencialista (e de compaixão), o qual perdura, aliás, até aos nossos dias. Pouco a pouco, o infanticídio era já relegado para um plano antinatural, desconforme com o pregação cristão. Consequentemente, o infanticídio vai saindo aos poucos da legislação, embora estejamos ainda muito longe da assunção plena dos direitos das pessoas com deficiência. Digamos que, a partir deste tempo, o deficiente tinha o direito de não morrer às imprudentes e alucinadas mãos dos outros, os considerados cidadãos normais²⁰.

O tempo era, agora, de proteção, isto é, de benevolência e caridade – embora esta realidade protetora fosse, fundamentalmente, um exclusivo das famílias aristocráticas –, o qual se manteve até meados do século da Revolução Francesa e do Iluminismo.

O conceito de educação especial, ou melhor, a pré-história deste conceito, surge, verdadeiramente, com Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), médico francês que dedicou grande parte da sua vida ao estudo dos problemas e necessidades das pessoas com deficiências auditivas, quando se interessou por um rapaz de 12 anos – Vítor – que foi encontrado em estado selvagem num bosque no sul da França, província de Averyron. Comba-

para que ficasse eternamente escondido nos abismos. Ele foi, contudo, recolhido pelas filhas de Oceano, Tétis e Eurínoe, que o levaram para a ilha de Lemos, onde ele, durante vários anos, trabalhou como artesão. Fabricava os mais belos objetos em ferro, bronze e metais preciosos.

¹⁹ SÉNECA, 1991: 66, 1-4.

²⁰ A título de exemplo, um deficiente não tinha o direito à herança ou a exercer cargos.

tendo o normativo médico dos seus colegas parisienses (que prognosticava uma incapacidade de aprendizagem de Vítor devido à sua deficiência mental), Itard abraçou um ponto de partida verdadeira e pedagogicamente revolucionário, em que acreditava que seria possível alterar, através da educação (com uma base metodológica que se sustentava num verdadeiro programa educativo individual), o comportamento selvagem (deseducado) de Vítor. O *modus operandi* passava por fases que percorriam diversas áreas: a integração social, a estimulação sensorial, o aumento dos seus conhecimentos através do estímulo cerebral a partir de novas ideias, o uso da linguagem de acordo com as suas necessidades e a consciencialização de si próprio. Passados cinco anos, a evolução de Vítor era evidente, tanto ao nível cognitivo (conseguia ler algumas palavras), como também ao nível psicossocial (interrelacionava-se afetuosa e especialmente com Guérin, a governanta de Itard, e realizava algumas ordens simples). Itard, não plenamente satisfeito com os progressos alcançados (a comunicação oral nunca foi alcançada, por exemplo), afirmava que, se tivesse trabalhado Vítor precocemente, os resultados seriam, indubitavelmente, melhores. Não obstante, este trabalho do médico francês veio provar da importância de situações de aprendizagem em qualquer ser humano, seja ele deficiente ou «normal»²¹. Do mesmo modo, Itard antevê, em pleno século XVIII, aquilo que viria a ser uma área disciplinar no âmbito da educação especial: a intervenção precoce. Deve-se, a este propósito, relevar, segundo o seu encaminhamento metodológico, a importância de um bom ambiente pedagógico para que todo o processo de ensino-aprendizagem se efetue tendo em conta um verdadeiro reforço positivo.

Todo este caminho percorrido por Itard, as ideias iluministas de figuras como Diderot e Rousseau, a industrialização emergente, o aparecimento de deficientes ilustres, como, por exemplo, o matemático inglês Nicholas Sanderson (1682-1739) e a compositora austríaca Maria Teresa Von Paradis (1759-1824), os postulados legislativos sobre o ensino de pessoas portadoras de deficiências através de um estatuto de protegidos da sociedade, ajudaram a materializar uma euforia que marcou esta terceira fase da educação especial – a emancipação. Importa ainda realçar que o fim da exclusão social a que os deficientes estavam sujeitos resultou numa aposta em instituições como hospitais e escolas para cegos e surdos. Destas, é incontornável referir a do abade Charles M. Eppée, que criou o «método de sinais», tendo publicado, em 1776, a obra *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*, adiantando, no fundo, os estudos precursores de Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), primeiro professor de surdos-mudos em França. Do mesmo modo, e no que concerne às pessoas com deficiência visual, surge o incontornável nome de Valentin Haüy (1745-1822), que fundou, em Paris, em 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, onde, quarenta e cinco anos depois, Louis Braille adapta o código militar de escrita noturna para a compreensão de textos para cegos.

²¹ Utilizo propositadamente o termo «normal» entre aspas seguindo o postulado de Tony Booth e Mel Ainscow sobre a «tirania das ideias de normalidade» (BOOTH & AINSLOW, 2011: 96). Na verdade, esta «tirania da normalidade» afigura-se como um dos principais fatores de discriminação e segregação de crianças e adultos com deficiências.

Por sua vez, as conquistas sociais vão alargando o seu âmbito de ação, seja através das lutas dos trabalhadores (direito à greve, sindicalização, horário de trabalho), do aparecimento do feminismo (direito à instrução, autonomia civil...) ou através do reconhecimento do direito à educação pelas diversas constituições internacionais. Assim, o início do século XX traz-nos uma cultura educativa com preocupações mais humanistas, a qual havia já sido, de certo modo, posta em prática na fase anterior. Neste sentido, importa relevar que as cinco fases tradicionais da educação especial (separação, proteção, emancipação, integração e inclusão) não podem nunca ser vistas como estanques ou marcadamente periodizáveis. Não haveria, na verdade, emancipação se, antes desta, não tivesse tido lugar um *ethos* predominantemente protetório. Do mesmo modo, o paradigma inclusivo atual jamais existiria nestes moldes sem o precedente da integração.

Esta valorização dos direitos humanos obrigam a uma espécie de regularização institucional dos mesmos, a qual invoca princípios tão amplamente aceites, hoje em dia, como a igualdade de oportunidades, o direito à diferença, a solidariedade, a justiça social, entre outros. É, pois, neste espaço de abertura (no aparecimento de uma nova mentalidade) ao direito à plenitude da vida enquanto valor fundamental, que emergem documentos de grande significado filosófico e vinculativo. Porventura o mais significativo e direcionado – até porque é elaborado no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, em 1948 – é a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, que, no seu artigo primeiro, declara, tão simplesmente, o que se pode considerar todo um programa: «Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade». No que diz respeito à educação enquanto espaço inclusivo (ou, ainda, de integração ou compreensão), ressaltamos o postulado emanado pelo artigo 26.º do mesmo documento, que assegura o direito à educação elementar gratuita e obrigatória para todas as crianças; a *Declaração dos Direitos do Deficiente Mental* (resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1971), que advoga, primeiramente, os mesmos direitos, para a pessoa deficiente mental, que usufruem os demais cidadãos; a *Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente* (resolução aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1975), que proclama os direitos da pessoa com deficiência; o *Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas Deficientes* (aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1982), que atesta a promoção de medidas eficazes para a prevenção da deficiência, assim como para a reabilitação e a realização dos objetivos de «igualdade» e «participação plena» das pessoas deficientes na vida social; a *Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança* (1989), a qual assevera os direitos de todas as crianças à educação sem qualquer discriminação e a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (Joimtien, Tailândia, 1990), que proclama, nos seus dez artigos, a necessidade efetiva do direito de todos à educação. Neste âmbito, convém sempre relevar o significado simbólico e pragmático do ano de 1981, institucionalizado, pelas Nações Unidas, como «International Year of Disabled Persons», o que originou uma indubitável aceleração das reivindicações oriundas dos diversos movimentos das pessoas portadoras de deficiências. O *Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas Deficientes* (aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 3 de Dezembro de 1982) é, clara-

mente, fruto do pendor reivindicativo do ano que o precedeu, assim como a institucionalização, pelas Nações Unidas, da «United Nations Decade of Disabled Persons».

Ora, todo este acervo documental, produzido durante décadas, resultou em avanços significativos para a democratização do ensino, isto é, permitir o acesso à escola de todas as crianças e jovens. Assim, os alunos com dificuldades de aprendizagem são naturalmente enquadráveis neste conceito de educação para todos, fundamento primeiro desta quarta fase da educação especial, a integração. Importa, antes disso, entender que o conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) tem sofrido, ao longo dos tempos, alterações significativas de sentido, o que tem permitido diferentes olhares no que diz respeito à abordagem da educação especial. Assim, de uma perspetiva orgânica passou-se, em 1962, para a primazia de uma matriz educacional, o que originou, desde logo, o afastamento de um certo estigma clínico que caracterizava estes alunos. Autores como S. A. Kirk e Barbara Bateman foram pioneiros na abordagem pedagógica dos alunos com DA. Na verdade, foi esta contextualização educativa que esteve na base da definição, hoje comumente aceite, de DA preconizada pela *Public Law 94-142* e pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*²².

É, pois, através da integração que a Escola assumiu as práticas da educação especial, até então marcadas por condutas separatistas, as quais não traziam qualquer benefício/eficácia ao aluno, ao mesmo tempo que colidiam, objetivamente, com a perspetiva dos direitos humanos. Assim, conquistou-se o direito dos alunos com deficiência serem educados num meio o menos restritivo possível, bem como a obrigatoriedade das escolas os aceitarem no seu seio.

A este propósito, importa salientar o enquadramento legal e pioneiro da *Public Law 94-142*, de 1975, nos Estados Unidos, mas também o *Warnock Report* que, em 1978, em Inglaterra, introduziu o conceito de «special educational needs» (necessidades educativas especiais), valorizando, definitivamente, os critérios pedagógicos em detrimento da avaliação exclusivamente clínica. Do mesmo modo, em Inglaterra, em 1981, o *Education Act* definia que uma criança «has special educational needs if he has a learning difficulty which calls for special educational provision to be made for him»²³. Este relatório salientava também a importância dos psicólogos serem cada vez mais envolvidos em todo o processo educativo, acentuando, portanto, a importância duma dinâmica multidisciplinar para responder às potencialidades dos alunos com necessidades educativas especiais. Esta dinâmica passava, indubitavelmente, não só pelos professores e encarregados de educação, mas também por um conjunto de técnicos e processos que potencializam a interação que subsiste a qualquer processo de ensino-aprendizagem. Estas medidas poderiam passar, por exemplo, pela simplificação de instruções que dizem respeito às tarefas escolares, alteração de propostas de avaliação, ajustamento de horários, modificação dos textos e horários escolares, entre outras medidas.

²² Cf. CORREIA & MARTINS, 1999: 7.

²³ *Education Act*, disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1981-education-act.pdf>> [consulta realizada em 30/12/2014].

Existe, com efeito, uma tentativa de potencializar uma dimensão socializadora da educação, através de uma ampla vertente formativa, em detrimento da simples transmissão-assimilação de conhecimentos. Em Portugal, tanto a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86), na sua posição relativamente à educação das pessoas com deficiência, como o *Decreto-Lei nº 319/91*, de 23 de agosto, preenchem cabalmente este paradigma que enforma a natureza formativa e socializadora da educação destes alunos. Releva-se, assim, o conceito de normalização (legislado na Dinamarca), ou seja, a «possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível»²⁴, através da potencialização de um plano individual para a inserção no coletivo.

Foi inserido neste paradigma que Soder (1981) definiu quatro graus de integração: física (partilha de espaços), funcional (espaços e recursos), social (integração na classe regular) e comunitária (focados no prosseguimento da vida na comunidade)²⁵. Neste sentido, compartilhamos o ponto de vista de Isabel Sanches e António Teodoro, segundo o qual

*[...] a integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial*²⁶.

No entanto, como a própria UNESCO reconheceu, num relatório publicado em 2005, a passagem para o ensino regular, preconizada pela integração, não foi acompanhada por uma efetiva alteração organizacional nas escolas, não só ao nível dos espaços físicos, mas também no que diz respeito aos currículos e estratégias de ensino-aprendizagem.

É é precisamente este escopo de transformação que a *Declaração de Salamanca* (1994) visiona, ao proclamar os fundamentos de uma verdadeira escola inclusiva, onde o princípio maior da socialização é aqui posto, objetiva e definitivamente, em prática. Adrede, merecem refulgência as primeiras sete linhas do prefácio do documento resultante desta conferência, visto constituírem, no seu todo, um verdadeiro programa educativo-político:

*Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais*²⁷.

²⁴ SANCHES & TEODORO, 2006: 65.

²⁵ SODER, 1981.

²⁶ SANCHES & TEODORO, 2006: 66.

²⁷ UNESCO, 1994: iii.

De notar que a socialização, neste contexto, revela-se um forte pendor motivacional para os alunos, sejam eles «especiais» ou «normais». Com efeito, o completo desenvolvimento da personalidade humana só se adquire na sua plenitude quando conseguimos coexistir com o outro, nas suas semelhanças e, principalmente, nas suas diferenças ou dissimelhanças. Deste modo, esta socialização deverá, desde logo, começar por uma maior harmonização, a qual só se pode concretizar, no que à escola diz respeito, com uma plena inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (incluindo os alunos com deficiências) em ambientes de salas de aula regulares, «apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais»²⁸. Neste contexto, importa atender às evidentes mudanças que a escola inclusiva acarreta, as quais são transversais e holísticas, ao desenhar um enquadramento que passa pela organização e gestão da escola, pela formação dos professores e de outros intervenientes, pelo apoio (individual) aos alunos, pela natureza do currículo e por uma mudança jurídico-legislativo.

Neste sentido, o *Decreto-Lei 3/2008*, de 7 de janeiro, pode ser, desassombradamente, considerado como um grande passo, do ponto de vista legislativo, para uma verdadeira escola inclusiva. Com efeito, não é por falta de legislação coerente e progressista que a carta não chega a Garcia.

A resposta da escola inclusiva deve ser encarada como uma oportunidade de enriquecer a aprendizagem e combater a discriminação, pois tem como premissa a qualidade do ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, tendo sempre em conta a diversidade de características das crianças e jovens, as diferentes necessidades e também, em perfeita correlação, a diferenciação de medidas.

CONCLUSÃO

A inclusão é o caminho mais apropriado para um verdadeiro paradigma democrático, visto que abre um espaço visível e relevante para uma igual participação de todos os alunos no processo de aprendizagem, sem nunca descurar aquele outro trilha que passa pela opção individual e também pelo acompanhamento, através de medidas especiais para os que delas precisarem.

Não podemos, de facto, perspetivar a construção de uma sociedade assente em valores humanistas sem uma educação de qualidade. Do mesmo modo, esta não pode existir sem termos em conta que o ser humano não é uma linha de montagem de automóveis. Por isso é que na unidade (humana) subsiste a diversidade.

Trabalhar na e com a educação é encarar diariamente um sentido de porvir, isto é, uma ideia a alcançar, diariamente. É, no fundo, o sentido utópico da escola enquanto paradigma utilitário: as utopias são úteis porque nos fazem trabalhar mais e melhor.

Não nos iludamos: o tempo em que vivemos é adverso a um investimento sustentável na educação, nos recursos e financiamento. Com efeito, «[...] a partir dos anos 90

²⁸ PORTER *apud* JESUS & MARTINS, 2000: 12.

teria sido fundamental que as dotações financeiras tivessem acompanhado a evolução da política educativa que então se desenhou, no sentido da abertura das escolas regulares a todas as crianças»²⁹. O mesmo sentido crítico é realçado pela UNESCO em 2003 ao relevar que «obstáculos de carácter macroeconómico» acabam por afetar a aplicação de alguns princípios educativos inclusivos.

Para além disso, alguns autores apresentam uma perspetiva muito crítica face ao conceito de inclusão, como Correia que afirma:

*O conceito de inclusão tem sido alvo de equívocos constantes, ou seja, tem sido muito maltratado, incompreendido, mutilado de tal forma, fruto de uma retórica pós-moderna, romântica, exacerbada com frases idílicas, que, no fim de contas, quem acaba por pagar a factura é um elevado número de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais (NEE), particularmente se elas forem significativas*³⁰.

De facto, não obstante todo o edifício teórico da nossa legislação, convém ter em conta que uma inclusão tubularmente atracada aos seus postulados normativos pode gerar um enviesamento que se projeta no sentido oximorístico da exclusão dentro da inclusão.

Assim, trabalhar a escola inclusiva para que o «outro» tenha, cada vez mais, um lugar que é seu de direito, é um caminho que só se pode fazer caminhando, num projeto para todos e para cada um, onde a criatividade deve constituir-se como um pilar fundamental do edifício educativo.

Lewis Carrol, em *Alice no país das maravilhas*, coloca a protagonista perante o dilema do caminho a seguir. A resposta do seu interlocutor é clara e entendível, tendo em conta este preceito educativo, o qual fundamenta, de certo modo, a redação deste artigo:

– *Podias fazer o favor de me dizer para onde devo ir a partir de agora?*
– *Isso depende muito de para onde é que queres ir – disse o Gato.*
– *Não me importa muito onde... – respondeu Alice.*
– *Então também não importa por onde vás – disse o Gato.*
– *... desde que chegue a algum lado – explicou Alice.*
– *Oh, com certeza que chegas – disse o Gato – se andares o suficiente.*
[...]
– *Que tipo de pessoas é que aqui vive?*
[...]
– *Nesta direção – informou um Gato [...] vive um Chapeleiro. E naquela [...] mora uma Lebre de Março. Podes visitar aquele que quiseses, são ambos loucos.*
– *Mas eu não quero andar com gente louca – protestou Alice.*
– *Oh, não há nada a fazer – disse o Gato. – Aqui somos todos loucos. Eu sou doido e tu também*³¹.

²⁹ BÉNARD DA COSTA, *et al.*, 2006: 49.

³⁰ CORREIA, 2012: 12.

³¹ CARROLL, 2000: 72.

BIBLIOGRAFIA

- AINSCOW, M. (1995) – *Special needs through school improvement; school improvement through special needs*. In CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A., eds. – *Towards Inclusion Schools*. London: Fulton.
- ARISTÓTELES (s/d) – *Tratado de Política*. 2.ª edição. Lisboa: Publicações Europa-América. Coleção Livros de Bolso Europa-América 158.
- BÉNARD DA COSTA, Ana Maria; LEITÃO, Francisco Ramos; MORGADO, José; PINTO, José Vaz (2006) – *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões*. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf> [Consulta realizada em 3/10/2014].
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2011) – *Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE.
- CARDIA, Mário Augusto Sottomayor Leal (1991) – *Da Estrutura da Moralidade*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- CARROLL, Lewis (2000) – *As aventuras de Alice no país das maravilhas e Alice do outro lado do espelho*, Lisboa: Relógio d'Água.
- COMÊNIO, João Amós (2006) – *Didáctica Magna*. 5.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORREIA, Luís de Miranda; MARTINS, Ana Paula (1999) – *Dificuldades de aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís de Miranda (2010) – *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão*. In CORREIA, Luís de Miranda, coord. – *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, p. 11-40.
- (2012) – *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- GOMES, Joaquim Ferreira (2006) – *Prefácio*. In COMÊNIO, João Amós – *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 33.
- JESUS, Saul Neves de; MARTINS, Maria Helena (2000) – *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Porto: Asa Editores II.
- MOURA, José Barata (1982) – *Para uma crítica da «Filosofia dos Valores»*. Lisboa: Livros Horizonte. Coleção Razão e Diálogo 6, p. 13-72.
- PLATÃO (2012) – *A República*. 13.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. (2006) – *Da integração à Inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. «Revista Lusófona de Educação», p. 63-83.
- SÉNECA (1991) – *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 221-262.
- SODER, M. (1981) – *Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído*. «Correio da Unesco», 9, n.º 8, p. 20-23.
- UNESCO (1994) – *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

