

Capítulo 5

As Crianças com Discapacidades e as Mudanças na Escola Pública

Introdução

Com a expansão e obrigatoriedade de frequência da escolaridade básica regulada pelos Estados, sobretudo ao longo do século XX, a escola foi progressivamente confrontada com numerosos alunos que tinham, perante um currículo e metodologias padronizadas, dificuldade em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento igual ao das restantes crianças da sua idade. Por um lado, tratava-se de alunos já identificados como tendo certas “deficiências”, “incapacidades”, “desadaptações” ou *handicaps* (embora algumas dessas crianças já fossem sendo escolarizadas, desde finais do século XVIII em instituições onde eram internados) ¹. Por outro, o princípio de eficácia no uso dos recursos e o sentido de utilidade da educação para a nação, levou a que se tentasse fazer uma previsão do rendimento e do futuro escolar das crianças logo no início da sua escolarização, recorrendo a testes psicométricos de que resultava uma classificação com base num coeficiente de inteligência ².

¹ Surdos e depois cegos, e, já na viragem para o séc. XX, alguns “deficientes mentais”.

² Sérgio NIZA (1996) fala da “*função* de exclusão das escolas, daqueles que se atrasavam no ritmo de aprendizagem, pela aplicação da Escala de Binet para escolha dos alunos que viriam a constituir as classes de aperfeiçoamento (*Classes de Perfectionement*)”. E faz notar que “esta designação eufemística do primeiro sistema alternativo de escolaridade provou rapidamente, que, tal como na geometria, os sistemas paralelos não se podem encontrar, contrariando o que afirmavam ser um sistema transitório de aperfeiçoamento pedagógico”.

Depois de lembrar:

(1) que, posteriormente, os estudos sociológicos identificaram *factores socioeconómicos* como responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos com dificuldades em acompanhar a escolaridade, que a convergência das perdas escolares com a pertença a grupos étnicos muito concretos, nos Estados Unidos, como os negros ou os hispânicos, acrescentou a hipótese da “*desvantagem cultural*” como factor responsável;

e (2) que “na escola tradicional o que marca o ritmo das aprendizagens é o ensino (as lições) do professor”, sendo que “os que não acomodam o seu estilo e processo de aprendizagem ao caminho do professor são excluídos desse percurso – são os alunos “atrasados” como então se designavam” [Actualmente nas escolas portuguesas, permanecem na turma/classe mas não fogem à classificação estigmatizante, constituindo uma das formas de exclusão, na aparência da escola portuguesa para aceitar todos, ou quase (sobretudo se não forem muito perturbadores das formas de fazer normais, mesmo que retardem um pouco o ritmo)];

Niza passa à denúncia das atitudes instaladas na cultura profissional, deixando ao lado as determinantes económicas de uma tal organização (para já não falar da sua ligação ao que Foucault designa por pedagogia disciplinar, a qual, como este autor mostra, tem motivações, ou melhor, uma lógica que vai muito para além da *cultura dos professores*). (Embora refira que “o fenómeno massivo da exclusão de alunos do sistema escolar” se agravou à medida que a obrigatoriedade do ensino [com currículo unificado] teve de ir alargando para idades a jusante (entre 15 e 18 anos) ” e entenda que isto aconteceu “por imperativos de desenvolvimento económico – realmente, como aqui se mostrou no subcapítulo 3.7, o que determina tal alargamento é um quadro socio-político muito mais alargado do que esse.)

Escreve Niza, seguindo um *leit motiv* muito do agrado da generalidade dos defensores da pedagogia construcionista, com a qual estão relacionadas muitas propostas da “escola inclusiva”: “A aspiração dos professores [A aspiração dos professores ou a lógica organizativa da escola que João BARROSO, 1995 e 2001 identifica?] a disporem de grupos homogéneos de alunos tem sido constante [Niza fala também de um “império do modo simultâneo para a ilusão das turmas homogéneas”]. A psicométrica foi o dispositivo científico que melhor serviu essa ilusão reforçando a ideia de que a incapacidade do aluno justificava a exclusão. [Da identificação deste papel, passou-se à recusa, pelos próprios psicólogos, de qualquer utilização desse tipo de instrumentos «no contexto escolar, ou, por menos, a recusa de darem a conhecer aos professores os resultados obtidos pelos alunos. Cf. Luís Miranda CORREIA e Vítor

Como consta de várias obras em que é feita uma história mais ou menos sumária da educação especial (DIAS, 1995, MELO, 1984, BAUTISTA, 1995, e CRUZ, 1999), a partir dessa época, proliferaram as classes especiais e a rotulação das crianças segundo diversas etiquetas, constituindo o que foi designado como um subsistema, diferenciado pelos estabelecimentos, os professores, os princípios e métodos pedagógicos e os programas didáticos: “As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, caracteriais, dificuldades de aprendizagem, etc.” (BAUTISTA, 1995). Só a partir do segundo pós-guerra na Europa (³) se começou a questionar se as escolas especiais não seriam, para muitas dessas crianças “deficientes” e com *handicaps*, um ambiente demasiado restrito, em muitos aspectos empobrecedor e, portanto, contraproducente do ponto de vista educativo; se não seria ideologicamente inadequado por favorecer a segregação e a discriminação ⁴, e se, ao contrário da avaliação feita no final do século XIX, e com o aumento do número de casos assinalados e dos custos com pessoal, os seus custos não seriam demasiado altos em função da sua eficácia (cf. BAUTISTA, 1995).

A partir dos finais dos anos 40 (cf. NIZA, 1996), pais de crianças com incapacidades e técnicos das áreas médica, assistencial e pedagógica organizaram-se para reclamar para essas crianças mais atenção e menos segregação ⁵. Em 1959, esse movimento encontrou boa recepção na administração pública da Dinamarca, onde Bank-Mikkelsen (director dos Serviços para Deficientes Mentais daquele país ⁶) formulou a conceito de “**normalização**” como fundamento para uma nova legislação ⁷.

da FONSECA (1984, 2000), sobre dificuldades de aprendizagem, VIEIRA e PEREIRA (1996) sobre QI, e SHAYER e ADEY, 1982]. E mesmo hoje, quando o discurso psicopedagógico se foca nos *factores institucionais* ou, quando muito, admitem a presença acumulada das perspectivas psicométricas, socioculturais e institucionais, grande número de professores permanece numa atribuição das causas do insucesso a condições de personalidade ou de inteligência intrínsecas dos alunos com dificuldades.” Embora reconheça que “as concepções médico-pedagógicas da primeira metade do século marcaram, como já se disse, as estratégias educativas e reforçaram, até hoje, uma cultura pedagógica tutelada. O que remete para uma análise que não pode ser meramente psicológica ou centrar-se na análise psico-cultural dos professores, tornando necessária uma análise da “cultura profissional” que passe pelo conceito de campo e pela análise das posições no campo, não só com base nas teorizações de Bourdieu, mas tendo também em consideração as análises da sociologia das profissões que incidem na estrutura hierarquizada dos grupos profissionais e das relações entre profissões num mesmo campo. Essa análise já aqui foi feita no Capítulo 3.

Também David RODRIGUES (2001, p. 16/17) faz notar que: “A escola tradicional constituiu-se para homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos e, desta forma, cumprir o seu desiderato de igualdade de oportunidades. Porém, os alunos com qualquer necessidade especial de educação não poderiam ser integrados nela, dado que rompiam essa regra fundamental de homogeneidade. Criaram-se assim escolas especiais, organizadas maioritariamente por categorias de deficiência, com a convicção de que agrupando os alunos com a mesma categoria e as mesmas características se poderia aspirar a desenvolver um ensino homogéneo, segundo o modelo da escola tradicional. Por isso, a concepção da escola tradicional e homogénea remete para a criação das escolas especiais: elas são, como dissemos, dois aspectos do mesmo tipo de valores.”

³ Cf. BAUTISTA (1995) sobre a diminuição dos recursos entre as duas guerras.

⁴ Cf. Brown e col., citado por MAYOR, 1989.

⁵ É de assinalar a criação em Portugal, já nos anos 50, da Associação de Pais e amigos de Crianças com Paralisia Cerebral, da APPACDM e da associação que fundou o centro Helen Keller.

⁶ CF. BAUTISTA, 1995.

⁷ Segundo RODRIGUES (2001), várias correntes de opinião sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais influenciaram a disseminação do modelo de integração escolar. De entre estas correntes de opinião salienta:

a) A Educação no meio menos restritivo possível, inicialmente esboçada nos Estados Unidos por Lilly (1970), ao defender que a educação de alunos com deficiências deveria ser realizado na escola regular através da criação de desenvolvimentos diferenciados na sala de aula

b) A Lei Pública 94-142 dos Estados Unidos, obrigando à educação de todas as crianças no Meio menos restritivo possível;

Para Bank-Mikkelsen ⁸, a normalização consiste na “possibilidade para o deficiente mental de desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível”.

Posteriormente, Nirje (1969), director executivo da Associação Sueca Pró-Crianças Deficientes, definiu o princípio de normalização como “a introdução na vida diária do subnormal de modelos e condições tão parecidas quanto possível às consideradas habituais na sociedade” ⁹. As formulações de Bengt Nirje e de Bank Mikkelsen referem-se ambas à deficiência mental.

Diferentemente de Mikkelsen, Nirje dá ênfase aos meios e métodos para conseguir os objectivos pretendidos e não ao resultado. Ao falar de normalização, dá importância ao ritmo e costumes normais da vida humana durante o dia, a semana, e ao longo do ano; poder optar por experiências normais de desenvolvimento durante o ciclo da vida, assim como ter a possibilidade de fazer escolhas, de ter anseios e desejos respeitados e considerados ¹⁰; a possibilidade de viver num mundo heterossexual, numa casa normal, num bairro normal; em definitivo, em condições de vida normais com direito a um nível económico também normal ¹¹.

Considere-se um pequeno trecho de um texto de Nirje respeitante ao assunto:

Normalização significa viver o ritmo normal do dia. Sair da cama à hora a que o faz a média das pessoas, mesmo quando se é um deficiente mental profundo ou incapacitado físico: vestirmo-nos como a maioria das pessoas (Não de maneira deferente), sair para a escola ou para o trabalho (Não ficar em casa). Fazer todas as manhãs projectos para o dia. À noite recordar o que se fez durante o dia. Almoçar às horas normais (não mais cedo nem mais tarde por conveniência da instituição), e sentado à mesa como toda a gente (não na cama). Normalização significa viver o ritmo normal da semana. Viver num lugar, trabalhar ou ir à escola noutro... (Nirje citado em BAUTISTA, 1995, Introdução) ¹²

Na década de 70 a referência ao conceito de “normalização” estendeu-se por toda a Europa e América do Norte. No Canadá, foi publicado, pelo Instituto Nacional para a Deficiência Mental, o primeiro livro sobre o princípio de normalização. O seu

c) A perspectiva “não categorial” enunciada por Smith e Neisworth (1975), ao desvalorizar as categorias como pressuposto educacional;

d) O conceito de normalização desenvolvido por Nirje (1978), indicando o desiderato de proporcionar às pessoas com necessidades especiais condições de participar o em tudo semelhantes às que não tem esse tipo de necessidades;

e) O conceito e modelo de apoio subjacente de necessidades educativas especiais, avançado pelo relatório Warnock em 1978, que situa no currículo e não na colocação especializada a ênfase na educação de alunos com deficiências.

Este autor sublinha que “a mudança conceptual de uma visão categorial para uma visão não categorial tem uma importância decisiva, dado que permite a passagem da concepção médico-pedagógica (centrada na categoria de deficiência) para uma concepção educacional (centrada nas necessidades educativas especiais) e permite conceptualizar o sistema de apoio em bases muito diferentes”.

⁸ Cf. Bank-Mikkelsen, citado em BAUTISTA e em NIZA.

⁹ Isto na tradução das palavras de BAUTISTA (1995). Já para NIZA (1996) Bengt Nirje, que influenciou a lei sueca de 1967, definiu “normalização” como o “proporcionar às pessoas deficientes mentais o padrão e as condições de vida quotidiana tão próximos quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral”.

¹⁰ Ver. em POMBEIRO (2002), a problemática da construção da vontade tendo em conta os meios de que se dispõe e o esforço que se está disposto a fazer - o que não tem nada a ver com o facto de estas pessoas fazerem constantemente um esforço para realizar tarefas vitais, que para a grande maioria estão automatizadas e fazem-se habitualmente sem esforço considerável.

¹¹ Tudo isto pressupõe uma sociedade relativamente homogeneizada e normalizada quer no sentido de Foucault em *Vontade de Saber* quer no sentido da sociedade salarial descrita por Castel em *Metamorfoses da Questão Social*.

¹² Estas são, num resumo feito por Niza (1996), as oito dimensões para a normalização da vida das pessoas deficientes estabelecidas por Nirje, num artigo de 1969, sobre os serviços residenciais para pessoas com deficiência mental ¹²: “(1) um ritmo diário normal; (2) uma rotina normal de vida; (3) um ritmo normal do ano, com férias e dias de significado especial na família; (4) oportunidades de ter experiências de desenvolvimento normal no decurso da vida, (5) respeito e consideração pelas escolhas, expectativas e desejos das pessoas deficientes, (6) viver num mundo heterossexual, (7) aplicação de padrões económicos normais [12], (8) padrões normais de facilidades físicas, por exemplo no acesso a hospitais, à escola e a casa próprias.”

autor, Wolf Wolfensberger (1972), definiu este princípio como o uso dos meios normalizantes do ponto de vista cultural, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais o mais normalizantes possível” (Wolfensberger, *cit. in* NIZA, 1996, p. 22)¹³.

Como consequência ocorreu uma mudança de orientação, contrariando o movimento para a institucionalização (que concentrava as crianças com discapacidades em centros assistenciais, médicos e educativos especializados conforme as diversas etiologias que estavam na origem das “deficiências” e *handicaps* reconhecidos), verificando-se a desinstitucionalização de algumas dessas crianças e jovens que passaram a frequentar as escolas públicas do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário (a começar pelos invisuais, pelos surdos e depois, em Portugal a partir de finais da década de 70, por “deficientes motores”), a educação, em jardins de infância, de crianças com síndromas a que correspondem graves discapacidades, juntamente com todas as outras crianças, e a escolarização de muitos jovens, com as mais variadas discapacidades, em escolas básicas a partir do primeiro ano da escola elementar (¹⁴). BAUTISTA (1995, Introdução) fala de um movimento de “desinstitucionalização”, tratando-se de “integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos considerados normais”¹⁵.

Segundo este autor, “a escola para todos rompe com a escola tradicional onde as crianças diferentes não encontram as condições mínimas para o seu progresso”, o que implicaria uma ruptura com “o modelo instrutivo e transmissor”, dando lugar a “um novo modelo de escola, aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta as suas necessidades especiais”. Isto deveria e poderia ser feito “sem prejudicar os outros” e, muito pelo contrário, poderia e deveria beneficiar todos os alunos em geral, por tudo o que traz de mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que seria suposto contar. O modelo de escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes e a abertura à comunidade. É um modelo que implica a mudança do estilo de trabalho de alguns professores (¹⁶) que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades ¹⁷, e que requer o comprometimento da comunidade escolar, lançando um desafio ao conjunto da instituição (¹⁸).

¹³ Entre normais e normalizantes há alguma diferença, nomeadamente o deslocamento do acento dos resultados para o processo. Segundo NIZA (1996), quando se pensa na integração educativa torna-se mais evidente o papel da integração escolar como forma normalizante de atingir os valores, padrões e competências sociais correntes.

Uma análise desta formulação do princípio de normalização mostra-nos que este princípio pode aplicar-se, de forma generalizada, a outros tipos de deficiências diferentes da deficiência mental. Por outro lado, põe a tónica tanto nos meios como nos objectivos da normalização.

¹⁴ Embora, em Portugal, nos anos 70 e 80, e de novo no início da primeira década do novo século, muitas acabassem por ser “encaminhadas” para escolas especiais passado algum tempo. Sobre a prática de *encaminhamento* ver texto *Nós*, em anexo, e aqui os Subcapítulo 4.3

¹⁵ Este movimento também foi designado por “educação integrada”. Como faz notar Seamus HEGARTY (2001), desde os anos 60 fala-se na Dinamarca de “escola para todos”.

¹⁶ Cf. NIZA, 1996, e AINSCOW, 1990, 1995.

¹⁷ Cf. no Subapítulo 3. 7 desta dissertação, Gomes sobre (auto)descoberta do ritmo e estilo de aprendizagem de cada um e adequação por cada um das estratégias de estudo que lhe são mais adequadas.

¹⁸ Note-se que o nível central de governação do Estado parece ficar de fora deste processo de transformação.

Para BAUTISTA (1993/1995 2.2: Bases filosóficas), “a filosofia da integração escolar fundamenta-se basicamente no princípio de *normalização*”¹⁹. Este autor faz notar⁽²⁰⁾ que “o princípio de normalização tem implícito, como referente, o conceito de *normalidade*” e que “a normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico”: “O que hoje é normal pode não o ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutra lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o não normal não se encontram dentro da pessoa mas fora dela [na relação]”

Mas os padrões de normalidade estatística têm efeitos cognitivos, nomeadamente pela categorização que está associada à tendência a simplificação e tipificação (cf. BERGER e LUCKMANN, 1967/1973). Resulta daí que a anormalidade seja imediatamente apercebida como uma caracterização de algumas pessoas cujas características estão mais deslocadas da mediana da curva normal de distribuição dessas características numa população.

Bautista, tal como muitos outros autores empenhados na integração escolar e social dessas pessoas, sem passarem pela análise detalhada do processo sociocognitivo da categorização e da tipificação, defendem que “é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o individuo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa”, o que, como fazem notar, “não é muitas vezes possível”. Este autor chama a atenção para a afirmação de Keith E. Beeny (1975), tornada clássica na argumentação a favor da integração²¹: “A integração como filosofia significa uma **valorização das diferenças humanas**”. E conclui que “não se trata, pois, de eliminar as diferenças mas sim de aceitar a sua existência como diferentes modos de ser”; acrescentando que isso deve ser feito “dentro de um contexto social que possa oferecer a cada um dos seus membros as melhores condições para o desenvolvimento máximo das suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de vida normal”.

Reconhece no entanto (tal como Niza) que é difícil assinalar a relação existente entre normalização e integração (escolar ou mais geralmente social). E lembra que, enquanto para Bank Mikkelsen a normalização é o objectivo a atingir e a integração o método de trabalho [a via] utilizado para consegui-lo, para Wolfensberger a integração social [assim como a escolar] é um corolário da normalização, que seria “o conceito mais filosófico”.

A NARC (National Association of Retarded Citizens, USA) define integração educativa de uma forma que NIZA (1996, p. 31) considera mais próxima do conceito de integração tal como era entendido em Portugal nos anos 80: “oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes, que são adequadas ao plano educativo, para cada

¹⁹ Bautista, bem como outros autores espanhóis, faz uso do termo *integração* sem qualquer preocupação de distinção em relação ao termo inclusão.

²⁰ Tal como Kauffman ou Lieberman; cujas tomadas de posição, no entanto menos integrativas (no sentido inclusivista adoptado pelos autores que aqui se vêm sendo referidos), serão analisadas nos subcapítulos 5.3 e 5.4. Kaufman, tendo como marco educativo o *mainstreaming*, define a integração como “referida à integração temporal, instrutiva e social de um grupo seleccionado de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integração requererá uma distribuição de responsabilidades entre o pessoal educativo regular e especializado e o pessoal administrativo e auxiliar”.

²¹ Cf. RODRIGUES, 2001.

aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal”²².

Essa variedade de alternativas de ensino e de classes foi concebida por alguns como correspondendo a diferentes graus de integração. Soder definiu em 1981 os seguintes graus de integração²³:

a) *Integração física* -- A acção educativa realiza-se em centros de Educação Especial instalados junto de escolas regulares, mas com uma organização diferente; assim, compartilham-se apenas espaços comuns, como o pátio de recreio e os corredores.

b) *Integração funcional* -- Considerando-se três níveis de menor a maior integração funcional:

-- Utilização dos mesmos recursos por parte dos alunos deficientes e dos alunos das escolas regulares, mas em momentos diferentes.

-- Utilização simultânea dos recursos por parte dos dois grupos.

-- Utilização comum de algumas instalações, simultaneamente e com objectivos educativos comuns.

c) *Integração social* -- Supõe a inclusão individual de um aluno considerado deficiente num grupo/classe regular²⁴.

d) *Integração na comunidade* -- É a continuação, durante a juventude e a vida adulta, da integração escolar, permitindo o acesso aos mesmos recursos e oportunidades de uma comunidade, e a participação na vida produtiva dessa comunidade.

Entre os anos 60 e os anos 80, foram descritos vários sistemas de modalidades educativas destinados a organizar, por níveis de integração, as modalidades de organização e programas oferecidos aos alunos com deficiências, desde os mais normalizantes até aos mais segregados. De entre os mais conhecidos, NIZA (1996) refere o sistema em cascata de Reynolds (1962): “Organizado em oito níveis a partir da base, apresenta como nível mais integrador, a classe regular (1º); seguindo-se a classe regular com consultadoria (2º); a classe regular com apoio de especialista itinerante (3º); classe regular com sala de apoio (4º); a participação na sala regular e frequência de classe especial na maior parte do horário escolar (5º); a classe especial numa escola (6º); a escola especial (7º); o internato (8º).” Sendo este oitavo nível representado como o

²² Note-se, desde já, que quanto mais o período normal ou a escolaridade obrigatória se alonga na vida das crianças e jovens mais difícil se torna dar cumprimento a este princípio.

²³ Cf. BAUTISTA, 1995, citando Jarque, 1984, e cf. NIZA, 1996, p. 31.

BAUTISTA (1995) entende que esta classificação não tem actualmente muita razão de ser: “A integração escolar é só uma e acontece quando a criança com necessidades educativas especiais participa de um modelo educativo único e geral que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno, independentemente da partilha de espaços comuns que, embora fundamental, não é suficiente.” Fazendo notar que “pode acontecer que crianças colocadas a tempo inteiro em classes regulares estejam totalmente desintegradas, porque não se lhes presta atenção, porque não participam das tarefas do resto do grupo; em suma, porque estão marginalizadas dentro da própria sala”.

²⁴ Segundo alguns autores, esta seria a única forma verdadeira de integração. Ela impõe a aceitação de formas variadas de cooperação para que sejam atingidos os objectivos comuns de educação de forma tal que a interacção no grupo permita a interiorização (assimilação) de padrões de aceitação mútua. É neste sentido que BAUTISTA (1995) afirma que a integração não pressupõe uma simples colocação física no ambiente menos restritivo possível, mas significa uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcionam a educação diferenciada necessária, apoiando-se nas adaptações e meios que forem pertinentes em cada caso” (p. 41). [Às minhas observações sobre a facilidade com que muitas escolas em Portugal aceitam todos os alunos mas não são capazes de lhes assegurar um verdadeiro sucesso educativo, convivendo bem com taxas de insucesso mais ou menos encapotado, superiores entre 20% e 40%, Mel Ainscow reagiu referindo a identificação que o seu grupo faz de três níveis de inclusão em que o mais desejável seria o que garantiria o mesmo nível de *achievement* (desempenho).]

vértice de uma pirâmide, porque destinado a um reduzido número de educandos ²⁵.

Ao criticar o “*rational*” da integração numa sessão do fórum de Estudos para a Educação Inclusiva que decorreu no ISPA em 2006, Sérgio Niza tomou estes sistemas em cascata como sendo uma prática típica do modelo de integração ao qual a inclusão se oporia ²⁶. Mas, se se tomar o conceito de “necessidades educativas especiais” (NEE) como o referencial teórico principal do modelo de integração, não é legítimo considerar aqueles sistemas em cascata como um produto que é deduzido daquele modelo de integração ou que este modelo fundamente e legitime. É a crítica feita ao conceito de NEE que deve ser considerada a pedra de toque da distinção entre os modelos (ou “racional”) da integração e da inclusão. É portanto o que Niza escreve sobre isso, que é aqui objecto de mais atenção.

Os defensores de um princípio de integração aplicado do modo mais totalmente generalizado, como WARWICK (2001), ou AINSCOW (1990) ²⁷, citam The United National 1975 Declaration of Rights of Disabled People ²⁸: “Qualquer que seja a origem, natureza e gravidade das suas deficiências e dificuldades, as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade”. E concluem que, num contexto educacional, isto só pode significar que as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais (NEE) têm o direito de ser incluídos na educação regular. Isto sem terem devidamente em conta que nessa mesma declaração também tenha sido escrito que: “**Todas as escolas deveriam reconhecer e dar resposta a diferentes necessidades** dos seus alunos e **proporcionar um continuum de apoios e serviços** que respondam a estas necessidades”. Uma fundamentação mais precisa para a política de inclusão é a que assinalam no relatório de uma comissão constituída pelo governo do Reino Unido, segundo o qual: “**Os objectivos da educação são os mesmos** para todos os que estão a aprender” (WARNOCK . 1978).

Esta comissão chegou a uma concepção pela qual se pode dizer que todos os alunos têm de algum modo necessidades educativas especiais, mas reconheceu também no seu relatório (que devido ao nome da sua redactora ficou conhecido por Relatório Warnock), que certas dificuldades podem ser consideradas maiores que outras e requerem por isso recursos adicionais ²⁹. A generalidade dos autores que tratam estas questões vê neste relatório uma reformulação conceptual da educação especial, que passa pela definição e identificação de necessidades educativas especiais em função do contexto organizacional e curricular em que cada criança desenvolve a sua aprendizagem.

BAUTISTA (1995), partindo da definição que Birch (1974) faz da integração escolar como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação

²⁵ Outro sistema em cascata de serviços, apresentado por Evelyn Deno em 1970, considera sete níveis de adaptação de serviços às necessidades das crianças evitando, segundo NIZA, a categorização nosológica.

Foi também difundido, na formação de professores de EE em Portugal, o modelo de Dunn, em que a pirâmide está invertida, pondo em evidência que a utilização dos sucessivos níveis deve ser feita cada vez mais raramente.

²⁶ Ver nota em Subcapítulo 5.2 sobre a crítica de Niza ao gradualismo que caracterizaria estes modelos.

²⁷ Não se tem feito, até aqui, a distinção terminológica entre integração e inclusão, que foi introduzida com base no uso do termo inclusão, de origem inglesa, por autores que, como estes, defenderam a concepção de integração será analisada mais à frente. Alguns autores não anglófonos sublinham a diferença entre os dois termos para pôr em evidência um novo ideário. No Subcapítulo 5.6, esta diferenciação terminológica é analisada de um ponto de vista mais sociológico.

²⁸ Também a Declaração de Salamanca em 1994, faz referência a este documento.

²⁹ Legislação publicada posteriormente, redefinindo as recomendações do Relatório Warnock, nomeadamente os Educational Acts de 1981 e 1993 e o Código de Prática para as Necessidades Educativas Especiais, debruçaram-se sobre a identificação e provisão de recursos para os alunos. [Cf. BAUTISTA, 1995]

especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem, procura alinhar uma série de vantagens que, um pouco para todos, resultariam da nova orientação da educação especial, se os serviços, a planificação e os recursos fossem os adequados:

1. Vantagens para as crianças com necessidades educativas especiais, porque lhes possibilita um maior desenvolvimento intelectual e progressos nas aprendizagens³⁰.
2. Vantagens para os alunos «normais», porque os torna mais tolerantes e sensíveis ao proporcionar-lhes experiências positivas de convivência e porque os novos recursos e serviços postos à disposição da escola teriam um efeito positivo sobre todos os alunos. O seu processo de aprendizagem seria também favorecido por “essa renovação pedagógica que coadjuva a prática da educação integrada”
3. Vantagens para os professores em geral, na medida em que significa uma troca e renovação que actualizará e melhorará a sua formação [³¹], e para os professores de educação especial [³²], que beneficiam do contacto com as crianças normais e professores do ensino regular, já que mediante este contacto mantêm uma imagem do desenvolvimento normal da criança. O professor da classe, por seu lado, beneficiará da integração escolar e dos contactos com os professores especialistas que com ele colaboram, aumentando a sua preparação em matéria de diferenças educativas individuais (BAUTISTA, 1995 referindo Sanz del Rio, 1985).
4. Para a escola também a integração pode representar um benefício pois supõe uma melhoria e enriquecimento no âmbito escolar em geral (“valor da diferença”³³, e maior sensibilidade à diferença em geral e à necessidade de diferenciação pedagógica) [³⁴].
5. Enquanto que os pais das crianças normais, assim como os pais das crianças deficientes, beneficiariam da integração, ao torná-los participantes de um processo

³⁰ Refere-se aos benefícios proporcionados pelo contacto com as outras crianças, lembrando que a educação não se produz apenas pelas vias formais professor--aluno mas também através de interacções e comportamentos de imitação entre os próprios alunos: “A experiência vivida no grupo-classe é um marco para a integração social; para a criança deficiente constitui, pela sua heterogeneidade, uma magnífica preparação para essa posterior integração” (BAUTISTA 1995, p. 32). Reforçando este ponto, insiste mais à frente em que, “dado que a cultura e a educação não se produzem apenas através das vias formais, mas também mediante uma série de intercâmbios subtis, que são tanto mais ricos quanto mais aberto e plural for o meio em que se desenvolve o individuo, isto justificaria a educação da criança num ambiente nada ou pouco restrito”.

³¹ Mas não se a diferenciação e a não verificação de algumas condições para o sucesso da integração tornarem a sua tarefa impossível.

³² Também eles segregados por homologia como deixa pensar Dubet e é referido em *Nós: 6º Encontro*.

³³ MARCHESI (2001) faz notar que, nesta perspectiva pedagógica, “um currículo aberto à diversidade dos alunos não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades; é um currículo que se apresenta a todos os alunos para que todos aprendam quem são os outros, e que deve incluir, no seu conjunto e em cada um dos seus elementos, a **sensibilidade para as diferenças** que existem na escola. [Cf. no Subcapítulo 5.5, a discussão sobre as diferenças e, no Subcapítulo 5.6, o conceito de comunidade inclusiva que prepara para a sociedade inclusiva. (Note-se que se está aqui face a um princípio de definição de finalidades da educação que tem que ser analisado na sua articulação com a sociedade e o modelo de sociedade)]. Sempre segundo este autor: “A educação para a diversidade tem de estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar. Nesta perspectiva, a diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve nos alunos atitudes de respeito e de tolerância conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e costumes. As pessoas constroem melhor os seus conhecimentos e a sua identidade em contacto com outros grupos que têm concepções e valores diferentes.” Note-se, desde já, que estão aqui a misturar-se vários tipos de diferença ou então tem-se em mente sobretudo a diferença cultural, o que remete para a problemática da educação e da sociedade multicultural, que não é abordada nesta tese. Assinala-se no entanto que há vários tipos ou factores de diferença que não podem ser assimilados.

³⁴ Pode ser entendida como uma maior correspondência aos objectivos da nova pedagogia construcionista do sujeito, descrita por Gomes e Foucault.

educativo que enriquece a todos, tornando-os mais tolerantes, informados e colaboradores.

6. E benefícios ainda para a sociedade que com a sua atitude poderia favorecer a integração escolar e se converteria com ela numa sociedade aberta onde seria possível a convivência e onde todos os membros encontrariam um lugar para participar na resolução dos seus problemas e na sua própria evolução (BAUTISTA, 1995, referindo, Ortiz, 1983) [³⁵].

Bautista (1995, p. 26/7) resume assim os argumentos de diversos autores desde Birch, 1974, e Chafin, 1975 até Garcia, 1989, a favor da mudança para a escola integrada:

- Os que partem da fundamentação num direito constitucional, que resulta dos direitos humanos, tendo todas as pessoas diferentes o direito de partilhar uma experiência de vida em comum, não segregada, não discriminada, e fazem notar que uma educação segregada conduz naturalmente, pela sua própria natureza, a um lugar social e de trabalho também segregados.
- Os que salientam a importância que tiveram as associações de pais de deficientes e a pressão exercida por estas e outras forças sociais a favor da integração, assim como a tomada de consciência por parte da população nesse mesmo sentido
- Os que defendem que se produz um benefício mútuo na convivência entre indivíduos com capacidades diferentes.
- Os que procuram mostrar como é escassa a fundamentação científica que teima em manter separadas em colégios e classes especiais as crianças deficientes [Mas como já se pôde perceber, a integração, tal como Bautista (e outros desde Nierje em 1967), a definem, vai muito além de uma simples rejeição da segregação] ³⁶.
- Outro tipo de razões são as que mencionam os meios de diagnóstico culturalmente tendenciosos utilizados para identificação das crianças diferentes [questão dos tipos de diferença e de problemas], de que resultavam por vezes diagnósticos inadequados e, conseqüentemente, situações escolares pouco apropriadas [³⁷]. Nesse mesmo sentido critica-se a validade das provas psicométricas e da rotulação, que contribuíam para que demasiadas crianças fossem classificadas como deficientes

³⁵ Como se pode ver no Subcapítulo 5.5, trata-se da “sociedade inclusiva”, que é pressuposta como uma meta partilhada por todos, para além da política de governância inclusiva que só visa evitar ou atenuar/compensar os efeitos negativos da inevitável exclusão resultante do relançamento da concorrência.

³⁶ Bautista sublinha que “as investigações realizadas neste campo são duvidosas e pouco convincentes quanto aos resultados obtidos nas classes especiais, e inclusive há quem opine claramente que estes resultados são pouco satisfatórios quanto ao rendimento escolar” e refere um estudo realizado (citado por Molina, 1985) demonstrou uma maior competência nas áreas linguísticas orais e escritas e na capacidade de relação com outras crianças, nos alunos escolarizados em escolas regulares do que nos escolarizados em classes especiais, tendo ambos os grupos, supostamente, características idênticas ou semelhantes. Cf. HEWARD (2003) que chama a atenção para algumas constatações em sentido contrário.

³⁷ Não é esse o problema quando a construção da representação social como deficientes é anterior e exterior à escola ou quando essa representação resulta do insucesso escolar (independentemente de este ser devido à escola, à criança ou à interação entre as duas.

mentais e, em consequência, escolarizadas em centros especiais. [³⁸]

Como conclusão da análise destes conceitos e argumentos, Bautista faz notar que “normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-lo tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível”.

A questão do reconhecimento da diferença como um valor, leva alguns autores a reduzir as discapacidades que estão na origem de necessidades especiais a diferentes modos de ser, ao mesmo tempo que falam dos direitos a serviços. Para que esses serviços não sejam discriminatórios, nem positiva nem negativamente, eles têm que ser organizados como serviços para todos, arriscando-se a não corresponder plenamente às necessidades especiais dos que deles necessitam a um nível muito mais decisivo para as suas vidas. Como se pode ver no Subcapítulo 5.5, este ideário da integração/inclusão enreda-se nas contradições entre o carácter de universalidade da cidadania e dos seus direitos e responsabilidades, e a especificidade das necessidades e capacidades resultantes das diferenças humanas determinadas pela natureza e mais ou menos ampliadas ou atenuadas pela sociedade e pelas transformações que esta opera sobre a natureza. E não é só uma questão de formulação filosófica. David Rodrigues, um dos académicos que, tendo uma função de formador de professores e técnicos mais ligados a esta problemática, mais sensível se mostra ao carácter problemático destes aspectos filosóficos (A maioria só se refere a eles para dar como estabelecidos uma série de imperativos morais e pressupostos éticos e políticos.) cita uma frase de Boaventura Sousa Santos que considera resolutive ³⁹:

Todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (Santos, 2001, *cit. in* RODRIGUES 2001, p. 97)

Mas os que procuram defender os interesses das pessoas com discapacidades, nomeadamente devido ao vínculo profissional que a elas os liga, deparam-se frequentemente com situações dilemáticas que fórmulas filosóficas como esta de Boaventura Sousa Santos não resolvem ⁴⁰. Antes de analisar esses dilemas, pode ser útil considerar a evolução de algumas ideias sobre o modo de organizar a resposta a tais necessidades e de a desenvolver na prática educativa. É tendo em conta esse carácter dilemático que são consideradas algumas grandes orientações que disputam o campo da educação especial e a sua relação com a polémica actualmente em curso no campo da educação escolar em geral.

³⁸ Não é este o problema mais comum em Portugal, pelo menos desde os anos 80 (mas já antes a passagem à classes especiais da responsabilidade do IAA da Costa Ferreira, não era da iniciativa dos psicólogos, ou seja, não era deles que partia a sinalização, mas sim de pais e professores, face às dificuldades escolares), pois que não há nenhuma selecção ou orientação escolar prévia à prova da actividade escolar. Mais do que serem rotulados por diagnósticos, as crianças são rotuladas na escola primária pelo seu insucesso, sobretudo na aprendizagem da leitura e da escrita, que muito vai afectar o seu auto conceito, não só como alunos, mas também como pessoas.

³⁹ Um dos problemas que se tem que colocar em relação a esta formulação resulta de uma lucidez em relação aos próprios interesses e à situação em que se vive, lucidez que é pressuposta em vez de ser problematizada.)

⁴⁰ O próprio David Rodrigues, publicou em Portugal um texto (NORWICK, 1993) em que esse carácter dilemático da resposta às necessidades educativas de algumas crianças é reconhecido como crucial, mas ao retomar por sua vez essa análise, passa ao lado de alguns aspectos essenciais desses dilemas.