

Os desafios da educação inclusiva e o “mal-estar” na educação^{1*}
Les défis de l'éducation inclusive et le « malaise » dans l'éducation
The challenges of inclusive education and the discomfort
in education

Éric Plaisance

Université Paris Descartes, Université de Paris, Paris – França
 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Resumo

O artigo apresenta uma contribuição à discussão sobre os temas da inclusão, da diversidade e das desigualdades nas perspectivas de pesquisa e intervenção no ambiente escolar, com base nos desafios da educação inclusiva. O recorte adotado é o do peso das incertezas e dos riscos no mundo contemporâneo submetido às lógicas neoliberais, o que permite compreender e analisar melhor os fenômenos de “mal-estar” na educação, o lugar ocupado pelo professor e as novas orientações da educação inclusiva que se opõe às fases antigas da educação especial e da integração escolar. As considerações finais abordam os paradoxos da educação inclusiva nos debates sobre a aplicação de políticas inclusivas na escola contemporânea e levantam a questão da ética como objetivo dos valores humanos fundamentais.

Palavras-chave: Incertezas, Mal-estar na educação, Educação inclusiva, Professor, Ética

Résumé

L'article présente une contribution à la discussion des thèmes de l'inclusion, de la diversité et des inégalités dans les perspectives de recherche et d'intervention dans le cadre scolaire. Il prend l'exemple des défis de l'éducation inclusive. La ligne directrice adoptée est le poids des incertitudes et des risques dans le monde contemporain soumis aux logiques néolibérales, ce qui peut permettre de mieux comprendre et analyser les phénomènes de « malaise » dans l'éducation, la place occupée par le professeur et les nouvelles orientations de l'éducation inclusive qui s'opposent aux phases anciennes de l'éducation spéciale et de l'intégration scolaire. Les considérations finales abordent les paradoxes de la notion d'inclusion et les risques d'exclusion à l'intérieur même de l'école. L'éducation inclusive représente un nouveau défi pour le professeur et nous oriente vers la question de l'éthique comme visée des valeurs humaines fondamentales.

Mots-clés : Incertitudes, Malaise dans l'éducation, Education inclusive, Professeur, Ethique

¹ Conferência apresentada no colóquio internacional “Inclusão, Diversidade e Desigualdade: horizontes de pesquisa e desafios para as políticas educacionais”, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, em 13 novembro de 2018.

*Tradução de Monique Gewerc (mgewerc50@gmail.com).

Abstract

The article is a contribution to the discussion on inclusion, diversity and inequalities in the perspectives of research and intervention in schools. It takes as example the inclusive education challenges. The guideline adopted is the weight of uncertainties and risks in the contemporary world subject to neoliberal logics. This may allow us to better understand and analyze the phenomena of "discomfort" in education, the place held by the teacher and the new orientations of inclusive education, which are opposed to the old phases of special education and school integration. The final considerations address the paradoxes of the notion of inclusion and the risks of exclusion within the school itself. Inclusive education represents a new challenge for the teacher and directs us to the question of ethics as a target of fundamental human values.

Keywords: Uncertainties, Discomfort in education, Inclusive Education, Professor, Ethics

1. Introdução

Para contribuir para este seminário internacional e, mais exatamente, com a mesa redonda sobre “Inclusão, diversidade e desigualdades, perspectivas de pesquisa em intervenção no ambiente escolar”, gostaria de tomar como linha diretriz o peso das incertezas e dos riscos do mundo contemporâneo. Tal orientação se conecta com as análises das lógicas neoliberais, não no sentido habitual das lógicas econômicas do capitalismo pós-industrial, mas no sentido da extensão das lógicas competitivas em todas as áreas da sociedade.

Essa fragilidade geral engendrada pela lógica de mercado, esses fenômenos sociais de “mal-estar”, atingem a educação e, por consequência, o lugar ocupado pelo professor, que é ainda confrontado a um novo desafio, o da educação inclusiva. Finalmente, questionamos se esta contribuição aos debates sobre a diversidade e as desigualdades se articula com a dimensão da ética enquanto objetivo dos valores humanos fundamentais².

2. O contexto internacional

O mundo contemporâneo é frequentemente identificado com expressões como: “internacionalização”, “mundialização”, “globalização”. Seu traço característico é a

² Alguns trechos deste texto são uma inspiração livre de um outro já publicado em português, no livro coordenado por Rinaldo Voltolini, sobre retratos do mal-estar contemporâneo (2014), mas muitos elementos deste texto foram profundamente modificados e complementados com novas referências. Uma parte das análises foram apresentadas em uma conferência, em 21 de setembro de 2018, no colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade EDUCON”, na Universidade Federal do Sergipe.

tradução de uma “nova razão de mundo”, segundo a expressão de Dardot e Laval (2009). Essa nova racionalidade é a manifestação do neoliberalismo, que faz do mercado o modelo de governança dos homens, inclusive no modo de conduzir a própria vida, conclamando o indivíduo a se constituir como “uma empresa individual”, o que acaba se tornando “uma ética pessoal em tempos de incertezas” (p.417). A lógica de gestão e administrativa atinge o campo do serviço social na França e na Europa, com a valorização do mercado de “serviços” mais que das instituições, do “usuário - cliente” mais do que do beneficiário, o que se reflete em uma profunda mudança cultural e ideológica (CHAUVIÈRE, 2007)³.

No campo da educação, é significativo observar as aplicações do *benchmarking*, que, segundo essa expressão da língua inglesa, é uma avaliação do conjunto de atividades sob uma forma numérica, tradução de situações e de ações em resultados quantificados, “quer dizer, em performances, de modo a avaliá-las e a compará-las” (BRUNO; DIDIER, 2013, p.26). Nessa quantificação e comparação de atividades, podemos perceber o papel crescente das avaliações internacionais em educação, por exemplo, o papel principal nesse campo da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que, a partir da década de 2000, passou a estabelecer comparações sistemáticas de resultados dos alunos, permitindo, ao mesmo tempo, avaliar a eficiência dos sistemas educativos. Os chamados questionários Pisa (Programa de Avaliação Internacional de Escolas) focam na compreensão da leitura, resultados matemáticos e alfabetização científica.

Alguns países até foram tomados como bons exemplos de eficiência, como a Finlândia, mas esquecemos que esse é um país pequeno, com poucos habitantes, pouca imigração e forte coesão nacional. Notamos ainda que as classificações dos resultados das instituições de ensino superior (a chamada classificação de Xangai) geram uma hierarquia entre as instituições e uma competição mundial pela melhor colocação. Assim, uma cultura de desempenho tem sido imposta, cada vez mais, em nome da melhoria dos sistemas educacionais, por meio de comparações internacionais: trata-se de se tornar competitivo através do conhecimento dos resultados das ferramentas estatísticas.

³ Chauvière ilustra essa mutação, utilizando o neologismo “*chalandisation*”, expressando assim a mercantilização do social como um aspecto de atração comercial de potenciais clientes.

Na Europa, o chamado Processo de Bolonha de unificação dos estudos universitários foi realizado em nome da busca pela excelência, do desenvolvimento de um espaço europeu de pesquisa e inovação e da necessidade de comparar a eficiência dos sistemas. As consequências dessa agenda neoliberal são evidentes: a busca pela eficiência em todos os campos envolve processos não apenas de competição, mas também de controle e de hierarquia, que se aplicam à atividade diária das pessoas. Há um forte incremento de demandas de gestão e um aprofundamento das “desigualdades de tratamento entre uma elite gerencial e a massa daqueles e daquelas que se sujeitam aos dispositivos de avaliação e classificação” (BRUNO; DIDIER, 2013, p. 206)⁴.

3. O “mal-estar” contemporâneo

Nessas condições, compreendemos melhor que os fenômenos de "mal-estar" invadiram o mundo contemporâneo e os atores educacionais. No entanto, esse tema não é novo. Sigmund Freud, em sua obra de 1930, *O mal-estar na civilização*⁵, trata da dualidade das pulsões (pulsão de morte e pulsão de vida), que gera sentimentos de culpa experimentados pelos homens na forma de “mal-estar”. Em Émile Durkheim, a noção de "anomia", apresentada em 1893, em *A divisão do trabalho social*, significa a ruptura da solidariedade entre os homens, quando a divisão do trabalho se transforma em competição e conflito. Entre os autores atuais, a noção de desconforto também é muito utilizada, por exemplo, Alain Ehrenberg (2000; 2010), que relaciona o desconforto sentido por nossos contemporâneos com a condição social do sofrimento psíquico: há um "cansaço de ser você mesmo".

Outros autores demonstram que entramos em uma fase histórica que vai além das referências relativamente estáveis da modernidade clássica. Nesse sentido, Bauman (2006) sustenta a noção de “sociedade líquida”, Lipovetsky (2004), a da “hipermodernidade do desencanto”, Beck (2001), a da “sociedade do risco”, Rosa (2010), a da “sociedade da aceleração”.

⁴ Sobre esse incremento da gestão, podemos também nos referir a Michel Chauvière e a seu livro *Trop de gestion tue le social*, 2007. (*Muita gestão mata o social*. N. T.).

⁵ Sob o título original em alemão *Das Unbehagen in der Kultur*, traduzido inadequadamente em francês por *Malaise dans la civilisation* (1934). (*Mal-estar na civilização*. N. T.).

Análises ainda mais atuais se apoiam sobre os “populismos” que se desenvolveram em diferentes países, provocando o surgimento de novos governos marcados por ideologias extremistas, mesmo nas democracias do leste europeu, que antes estavam sob domínio soviético. Alguns autores chegam a propor a noção de “populismo líquido”:

Ao contrário dos anos 1930, quando se alimentava de sólidas doutrinas marxistas ou radicalistas, o populismo de hoje, herdeiro da perda de credibilidade das grandes ideologias que marcaram o século XX, é de fato *opiniológico*⁶. É por esta razão que pode ser qualificado de populismo líquido: ele se evidencia flutuante na substância e na forma” (LIOGIER, 2018, p. 40)⁷

A partir desse breve balanço de análises contemporâneas dos contextos sociais, uma expressão merece ser destacada: o aumento das incertezas. É o título do livro de Robert Castel (2009), que analisa a evolução do sistema salarial e da atual crise da sociedade assalariada. Segundo o autor, atualmente, há uma perda das identidades coletivas, um enfraquecimento de garantias de emprego e do próprio trabalho, tanto pelo fato de não se poder mais contar com a estabilidade de um emprego, quanto por não se usufruir de benefícios sociais de longo prazo.

No capitalismo industrial, o significado coletivo do valor do trabalho foi reconhecido por meio de várias lutas sociais. No período do capitalismo pós-industrial, ao contrário, constatamos uma “descoletivização”, um retorno a “uma individualização crescente das tarefas” (CASTEL, 2009, p.23). Há uma “desagregação da sociedade salarial”, um incremento da precarização, “desfiliações”, reindividualização e insegurança.

4. A educação no contexto das incertezas

A educação está submetida a esse contexto internacional que acabamos de esboçar. Nos países econômica, social e culturalmente diversos (“primeiro mundo”, “terceiro mundo” ou “países emergentes”), o vocabulário dominante é o da obrigação da novidade, da necessária renovação da educação e da formação, e isso em prol da educação dos indivíduos ao longo da vida. As transformações estruturais da educação

⁶ Que se baseia sobre a difusão social de opiniões sem verificar a veracidade. Entramos em uma fase histórica, em que a verdade está cada vez mais fragilizada e posta em questão por teses complotistas e negacionistas (REVAULT D'ALLONNES, 2018).

⁷ Restaria analisar criticamente a própria noção de “populismo”: ver o livro organizado por Bertrand Badie e Dominique Vidal, em 2009.

são atribuídas à lógica neoliberal, ou seja, à redução do papel do Estado, à competição das instituições de ensino por melhor rentabilidade, fenômenos acompanhados pela invocação da retórica da possível escolha dos indivíduos diante da diversidade de caminhos disponíveis para eles.

Ao mesmo tempo, novas padronizações estão sendo desenvolvidas na educação, por meio da valorização de avaliações das chamadas práticas eficazes, que seriam cientificamente demonstradas segundo o modelo de Práticas Baseadas em Evidências. No entanto, essas "evidências", geralmente quantificadas, provêm de um modelo de pesquisa experimental mais próximo de comparações de eficácia de medicamentos do que de características do trabalho docente! Os modelos estritamente prescritivos de "boas práticas", que pretendem melhorar as ações cotidianas apresentam o risco de um retorno a antigas orientações de tipo "psicopedagógico", que foram ultrapassadas progressivamente (PLAISANCE, 2019).

Múltiplas preocupações estão se desenvolvendo entre os atores educacionais e, em particular, entre os professores sujeitos a esses novos padrões e a critérios de avaliação, que, às vezes, estão muito distantes de suas práticas cotidianas com os alunos. Essa é uma das explicações para o seu "mal-estar", que, por vezes, chega a fazer com que alguns abandonem uma profissão que, segundo os professores, mudou radicalmente. Recentemente, a pesquisa em educação se voltou para essa dimensão do sofrimento no trabalho dos docentes. Por exemplo, Lantheaume e Herou (2008) desenvolvem uma sociologia pragmática da docência, que destaca a dificuldade em assumir uma "profissão desvalorizada e arriscada".

É necessário, portanto, mostrar que o desconforto dos professores tem duas fontes. Uma primeira fonte é o lugar dos docentes nesse contexto geral de incertezas; uma segunda fonte está diretamente ligada ao ato específico de ensinar, que, por si só, é intrinsecamente repleto de incertezas.

Sobre a primeira dimensão, diversas análises mostram a "dessacralização" da antiga posição do professor, com perda do prestígio social. Tal "desconforto profissional" pode estar relacionado à mudança do público discente (no ensino secundário, o fenômeno da "massificação" gerou maior heterogeneidade de alunos) e à nova relação com a criança, que se estabeleceu nas sociedades democráticas

modernas (com a valorização da autonomia e conhecimentos específicos sobre a infância) (BARRÈRE, 2017, p. 20-21)⁸.

Um ponto essencial é, sem dúvida, a falta de reconhecimento, se pensarmos como o filósofo alemão contemporâneo Axel Honneth (2010), que o reconhecimento é constitutivo do ser humano, assegura o vínculo social e expressa o fato de que o sujeito tem um valor social. Entretanto, nem as instituições educacionais nas sociedades atuais, nem o funcionamento das próprias escolas oferecem hoje um reconhecimento consistente da tarefa do professor. Não obstante, todo trabalho exige reconhecimento, para que as pessoas assumam suas atividades profissionais com confiança.

A segunda dimensão diz respeito à tarefa concreta do docente. O risco e as incertezas fazem parte de todo ato educativo que envolva uma espécie de aposta pessoal na relação, em um compromisso voluntário diante da imprevisibilidade dos vínculos sociais e da transmissão de saberes. As análises sociológicas situam o trabalho do professor entre os de profissionais que almejam realizar um "trabalho sobre o outro", ou seja, que desejam operar uma transformação duradoura do outro, por meio do ensino, do serviço social, da terapia etc. "O trabalho com outros é apresentado como uma atividade crítica. E como atividade ética de definição contínua dos outros e de si mesmo" (DUBET, 2002, p.306).

Pesquisas centradas no ato educativo evidenciam sua complexidade, seu caráter múltiplo, sua multidimensionalidade e interatividade e, conseqüentemente, o grau de incerteza, seja qual for a experiência do professor, os suportes didáticos utilizados (livros, vídeos, programas de computador etc.), e a crescente influência do modelo de "boas práticas". "A relação com procedimentos contribui em grau significativo com a incerteza, ao contrário de setores, em que é possível contar com progressos quantificados em procedimentos e protocolos, o que problematiza a noção de trabalho eficiente" (BARRÈRE, 2017, p. 23). Uma frase bem formulada por Philippe Perrenoud (2001) sintetiza perfeitamente essas ambigüidades insuperáveis, uma vez que fazem parte do trabalho concreto do professor: "agir na urgência, decidir na incerteza".

⁸ Para Ana Barrière (2017), não haveria "um" mal-estar dos professores, mas uma diversidade, a tal ponto que ela prefere evocar "os" mal-estares dos professores: "A diversidade de trajetórias e de situações demanda considerar 'os' mal-estares dos professores" (p.10).

5. A educação inclusiva

Novas incertezas e novos desafios se apresentam hoje, com a difusão e orientações internacionais e nacionais em favor da chamada educação "inclusiva". Isso não deixa de despertar medo nos professores. São muitos, em todo o mundo e em qualquer país, a dizer: "nós não estamos preparados para isso!".

5.1 Pesquisas sobre professores

Alguns dados permitem corroborar esse clamor espontâneo dos professores. Uma pesquisa francesa, realizada em 2014 por um sindicato de professores de creches e escolas primárias (sindicato Snuipp), permite compreender melhor suas reivindicações. Em uma amostra de cerca de 5.000 professores, esse estudo (na verdade, mais uma sondagem do que uma pesquisa propriamente dita) produziu dados significativos sobre o que os professores franceses pensavam, em 2014, sobre escolas inclusivas para educar crianças com deficiência (de acordo com a lei francesa de 2013).

Quando questionados sobre o princípio de uma escola inclusiva, uma elevada proporção de professores foi a favor, cerca de 90%. Entretanto, a pergunta seguinte "essa meta parece realista para você hoje?" traz respostas muito matizadas: 76% dizem que é realista, mas "sob certas condições", e para 20%, não é realista. Torna-se, então, fundamental nos perguntarmos quais são os dispositivos considerados necessários pelos professores para que atinjam o objetivo da inclusão. Em ordem decrescente de importância, destacamos: prioritariamente, a formação docente; depois, a formação e o número de pessoal de apoio aos professores em sala de aula; a diminuição do número de crianças por turma; a intervenção de estruturas de apoio e professores itinerantes; momentos de troca com os pares. A direção desse sindicato insiste, portanto, na necessidade de mobilizar a formação de professores para o avanço do sistema educacional.

Outra pesquisa, realizada em 2016, dessa vez de acordo com critérios de pesquisa científica, forneceu resultados adicionais (LE LAIDIER, 2018). Os resultados se referem a mais de 3.000 professores de escolas que recebem alunos com deficiência. São, portanto, professores com experiência no acolhimento desses estudantes e, em geral, essa experiência foi considerada positiva. 83% afirmam aceitar sem hesitação a presença desses alunos, e apenas 4% teriam preferido outra

solução. Além disso, 47% acham que essa experiência foi positiva, 45% acham que foi difícil, mas apenas 5% manifestam uma opinião negativa.

Esses resultados mostram que a experiência desempenha um papel fundamental. É na ausência de experiência concreta, que os medos e as apreensões produzem efeitos negativos na aceitação da inclusão, ainda que a presença de alunos com deficiência desperte opiniões favoráveis, suscitando uma espécie de sentimento de eficácia pessoal por parte dos professores que passam por essa experiência (porém, os docentes são menos positivos, quando se trata de alunos com dificuldades psíquicas).

5.2 Inclusão e educação inclusiva: divulgação internacional

O vocabulário de inclusão faz parte atualmente dos conceitos difundidos internacionalmente. Nas políticas de educação, a expressão “educação inclusiva” tem sido compartilhada por organizações como a Unesco, a OCDE e, em nível europeu, pela Comissão Europeia, o Conselho da União Europeia, a Agência Europeia para a Educação Adaptada e Inclusiva etc. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocupa um lugar importante nas diretrizes internacionais. Adotada em 2006, foi assinada e ratificada pelo Brasil, em 2008, e pela França, em 2010. No artigo 24 da Convenção, podemos ler: “Os Estados-Membros devem assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas, com base em sua deficiência, do sistema geral de ensino”. Essas orientações educacionais se expressam atualmente com termos como escola para todos, direito universal à educação, ou ainda inclusão escolar ou educação inclusiva.

A noção de inclusão, aplicada a indivíduos e grupos, e a de educação inclusiva provêm da língua inglesa. Em francês, a inclusão era comumente usada quando se tratava de “incluir” coisas, e não pessoas: a inclusão de um elemento em uma montagem, por exemplo, a inclusão de uma peça de metal em outra, a inclusão de uma determinada cláusula legal em um contrato. No entanto, a aplicação do conceito a indivíduos e grupos sociais, como na expressão “inclusão escolar”, é uma inovação recente. Da mesma forma, expressões como “educação inclusiva” ou “sociedade inclusiva” são radicalmente novas. O uso dessas expressões pela língua francesa, portanto, evoluiu muito rapidamente no campo educacional. A tal ponto, que a lei francesa de 2013 sobre a renovação da Escola Republicana estabelece que o serviço

de educação pública reconhece que todas as crianças compartilham "a mesma capacidade de aprender e de progredir" e garante a "educação inclusiva" de todas as crianças sem distinção.

5.3 As três fases da educação para crianças com “necessidades especiais”

Podem ser identificadas três fases para a educação de crianças cujas denominações têm variado ao longo do tempo (sucessivamente: anormais, deficientes e agora com necessidades educacionais "especiais" ou "particulares"): educação especial, escola de integração, educação inclusiva.

A primeira fase da educação especial é antiga, tem as suas raízes na Europa, com iniciativas pedagógicas, a partir do século XVIII, para crianças com deficiências sensoriais (surdas e cegas) e, em seguida, no século XIX, para as chamadas crianças "atrasadas". A questão fundamental da possibilidade de educar crianças declaradas "anormais" foi então levantada.

A fase de integração escolar surgiu, oficialmente, na França, a partir da lei de 1975, conhecida como “de orientação a favor das pessoas com deficiência”⁹. A obrigação educacional em relação às crianças com deficiência foi postulada como um princípio fundamental, o que significa que as distinções anteriores entre os diferentes níveis de educabilidade (educável, semieducável, não educável), levando a uma distribuição sutil de públicos infantis entre ministérios e instituições (Ministério da Educação Nacional e Ministério da Saúde), não poderia mais ocorrer, pelo menos em princípio. No entanto, o "especial" não foi removido: as classes especiais em escolas regulares e institutos de educação médico-educativos separados permaneceram em vigor.

Foi apenas no início da década de 1980, que a política de integração de crianças com deficiência no ensino regular foi definida. Uma política que permanece ambígua porque, ao contrário da política italiana que estabeleceu em 1977 uma integração radical nas classes regulares (sem classes especiais ou institutos especiais), foi limitada, naquela época, na França, de várias maneiras: a denominada integração "individual" nas classes comuns; a nomeada integração "coletiva", na verdade, o agrupamento das crianças em classes especiais dentro de instituições

⁹ Embora as experiências de integração tenham ocorrido muito antes de a lei ser promulgada, muitas vezes com inovações educacionais (por exemplo, inspiradas pela psicoterapia institucional em Oury e Vasquez)

regulares, de acordo com o tipo de deficiência. É o modelo denominado "cascata", que combina diferentes dispositivos, do mais integrativo ao mais segregador, e que permite subsistirem escolas e institutos especiais.

Uma nova mudança ocorreu na França, por meio da lei de 2005, "pela igualdade de direitos e oportunidades, participação e cidadania das pessoas com deficiência". Segundo os termos da lei, o serviço público deveria garantir "uma formação escolar, superior ou profissional a crianças, adolescentes ou adultos que apresentem deficiência ou problemas de saúde incapacitantes". A matrícula da criança na escola mais próxima de seu domicílio (denominada "instituição de referência") passou a ser a regra. A menção à "educação especial" não aparecia mais nessa lei. O emprego do termo "especial" teria mantido o modelo tradicional de percursos separados de formação, ao passo que, atualmente, recomenda-se uma lógica de "percurso personalizado" que, em princípio, oferece os caminhos possíveis entre as diferentes formas de escolarização.

Temos então uma política de inclusão? Conceitualmente, a integração parece desatualizada, mas os diferentes autores divergem. Por um lado, alguns denunciam o que chamam de "paradigma artificial" e o abuso de fórmulas retóricas sobre a inclusão, o que pode prejudicar o acompanhamento que algumas crianças necessitam. Por outro lado, alguns autores acreditam que a França está caminhando para um sistema verdadeiramente inclusivo. A lei de 2013, já citada acima e que abrange todo o sistema educacional, claramente optou pela inclusão escolar como orientação fundamental, que se aplica a todas as crianças, sejam elas quais forem.

5.4 Esclarecimentos conceituais: integração/inclusão; inclusão/exclusão

A questão central, portanto, é saber se uma política de inclusão escolar traz novas orientações em relação à integração ou se é apenas uma nova retórica sem mudanças fundamentais. Os esclarecimentos conceituais são mais explícitos entre os autores de língua inglesa. Em um exemplo significativo observado em sua pesquisa de campo, Felicity Armstrong (1998) examinou o caso de crianças com deficiência, provenientes de um estabelecimento especial, que frequentavam uma escola regular em período parcial (*mainstream school*). Para a autora, essas crianças integradas eram apenas "visitantes", porém não eram membros integrantes da comunidade escolar (ARMSTRONG, 1998, p.53). A "integração" estaria referida apenas a medidas

técnicas e administrativas e não conduziria a uma mudança radical da cultura escolar e na organização da escola, pois se esperava que a própria criança se adaptasse à estrutura e às práticas existentes.

A educação inclusiva, ao contrário, é baseada na ideia de que todas as crianças têm o direito de frequentar a escola local, independentemente de suas diferenças (BARTON; ARMSTRONG, 2007, p.10). Isso implica numa transformação cultural e educativa da escola, a fim de que todas as crianças sejam acolhidas. A profunda mudança conceitual, portanto, reside no fato de que são as instituições e as práticas que devem se adaptar à diversidade das crianças recebidas.

O segundo par conceitual é aquele que opõe a exclusão à inclusão. Ao contrário do que parece, essas não são noções simétricas. Enquanto a noção de exclusão é descritiva, visto que se podem observar situações desse tipo, a inclusão se refere a um ideal de funcionamento educacional, até mesmo a um ideal social, e a noção, portanto, é normativa.

A noção de exclusão tem sido objeto de fortes análises críticas do sociólogo Robert Castel (2009). Ao analisar as políticas sociais e a evolução do trabalho assalariado, o autor considera a noção de exclusão como uma “noção dogmática” ou, pior ainda, como um “conceito enganoso”. Isso porque, segundo ele, a exclusão faz crer que só temos que lidar com estados separados, com posições limítrofes, enquanto, na verdade, as situações observadas são muito heterogêneas e revelam “processos de desfiliação” (CASTEL, 2009, p. 63). “Na maioria dos casos, o 'excluído' é de fato um 'desfiliado', cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis” (CASTEL, 2009, p. 343). A grande vantagem da conceituação do autor em termos de afiliação e desfiliação é que ele enfatiza a questão da conexão social e mostra passagens e continuidades entre as situações, ao invés de oposições radicais. São diferentes “trajetórias” que caracterizam os indivíduos.

Outro esclarecimento conceitual é possível graças às análises de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1992) sobre a evolução do sistema educacional francês, desde a década de 1950. Os autores revelam os paradoxos da democratização escolar: a presença crescente de categorias populares no ensino secundário, mas a manutenção das desigualdades e dos mecanismos de reprodução social. Nessas condições, a instituição de ensino “é habitada permanentemente por

excluídos em potencial" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992, p. 72). A escola "agora exclui continuamente, em todos os níveis do percurso escolar (...), ao mesmo tempo em que mantém aqueles que exclui, contentando-se em os relegar a percursos acadêmicos mais ou menos desvalorizados" (p.73). São os "excluídos internamente" que "prolongam, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro" (p.74).

Portanto, a coexistência em um mesmo espaço não significa necessariamente o fim das situações de segregação. As crianças podem ser fisicamente "incluídas" em uma escola regular ou sala de aula e, ao mesmo tempo, estar sujeitas a uma rejeição sutil, de marginalização, como, por exemplo, não participar das atividades. Crianças com deficiência podem ser "excluídas internamente".

Seria heurístico renunciar a uma visão do tudo ou nada, dialetizar as noções de exclusão e inclusão. Se seguirmos as sugestões de Robert Castel (2009), trata-se de conceber a inclusão não como um estado, mas como um processo suscetível de variações; não como um dado, mas como um trabalho de filiação envolvendo um conjunto de atores. Incluir significaria, então, buscar soluções provisoriamente aceitáveis para acolher uma criança no meio escolar regular, dependendo das condições locais e, claro, das possibilidades da própria criança.

6. A educação inclusiva como um novo desafio para o professor

Os professores enfrentam novos desafios: acolher a diversidade das crianças sem discriminação. Daí as preocupações expressas por aqueles que temem essa experiência. Paradoxalmente, a educação especial representava um modo de funcionamento que tranquilizava os professores das escolas regulares. Permitia-lhes rejeitar para o serviço de educação especial, para outras turmas ou outras escolas, alunos que lhes pareciam indesejáveis ou particularmente difíceis, como se não fossem de sua responsabilidade, mas trabalho de outros profissionais especializados.

Hoje, em muitos países, o aspecto ideologicamente reconfortante da educação especial não existe mais. A educação inclusiva e, mais ainda, as perspectivas atuais para a educação inclusiva invertem a situação anterior. Desconstroem o par conceitual anterior de educação comum e educação especial, que se baseava na dupla de normal e patológico. Todavia, essa oposição foi ela própria desconstruída nas evoluções conceituais sobre doença e deficiência, a tal ponto, que agora sublinhamos as fragilidades, as múltiplas vulnerabilidades que já não permitem oposições radicais

entre o normal e o patológico, mas, ao contrário, uma diluição dos limites e um trânsito de um estado para outro.

Além disso, os caminhos anteriormente definidos para passar do comum ao especial, a partir de evidências aparentemente tranquilizadoras, dão lugar a múltiplos trajetos possíveis de escolarização ou de apoio, ainda que as orientações inclusivas postulem, sobretudo, o direito de estar presente nos espaços de convivência comum. Novas profissões de apoio estão surgindo para ajudar os professores, individualizar o ensino quando necessário, fornecer suporte técnico individualizado em casos específicos com algumas crianças (surdas, cegas, autistas etc.). Acima de tudo, isso implica num novo olhar do professor sobre as crianças, sobre sua diversidade; um novo olhar que desafia a visão negativa da deficiência, porque postula fundamentalmente as capacidades em todas as crianças: todas são capazes, mesmo que algumas sejam "de outra forma capazes" (PLAISANCE, 2009).

Novas questões surgem então sobre a formação de professores, porque já não se trata mais de uma formação limitada a especialistas: os conteúdos formativos não deveriam mais incidir sobre as deficiências ou patologias (com o risco de uma medicalização), mas em uma abordagem pedagógica da diversidade; as modalidades de formação deveriam permitir experiências compartilhadas em um vai e vem constante entre a teoria e a prática. Talvez, estejamos a caminho de um novo modelo de professor na pós-modernidade, um professor que é ele próprio "inclusivo", capaz de ampliar o olhar para o outro diferente¹⁰.

7. Elementos de conclusão

Esse breve panorama dos desafios da educação inclusiva em um contexto de incertezas, em última análise, nos direciona para questões éticas essenciais. Várias possibilidades de pesquisa atraem nossa atenção. Em um primeiro nível, devemos questionar o próprio sentido da ética, uma vez que essa palavra se popularizou socialmente e perdeu seu significado. A ética é diferente da moralidade, é um objetivo dos valores humanos fundamentais, e não um objetivo moral de normas, sujeitas a variações de acordo com grupos e sociedades. É, antes de tudo, uma finalidade da

¹⁰ Sobre a noção de "professor inclusivo", ver nosso texto: Plaisance, 2018.

relação com os outros, uma relação com a alteridade dos outros, mas em um processo de reciprocidade (RICOEUR, 1990, p. 226)¹¹.

Em um segundo nível, como procuramos mostrar, é o próprio olhar do professor que levanta a questão da ética e é a própria docência que se compromete com o objetivo ético da formação dos alunos (GUIBERT; TROGER, 2012, p. 134). A investigação sobre a formação deve, portanto, mostrar que os conteúdos e os métodos de formação, as orientações profissionais, estão diretamente ligados às escolhas éticas: uma ética profissional é indispensável na constituição da base da profissão docente, precisamente, em um mundo onde o risco de desvios contrários aos valores humanos é preocupante.

Referências bibliográficas

- ARMSTRONG, F. Curricula, 'management' and special and inclusive education. In: CLOUGH, P. (Org.). **Managing inclusive education: from policy to experience**. London: Paul Chapman, 1998. p. 48-63.
- BARRÈRE, A. **Au coeur des malaises enseignants**. Paris: Armand Colin, 2017.
- BARTON, L.; ARMSTRONG F. (Orgs.). **Policy, experience and change: cross cultural reflection on inclusive education**. Dordrecht (Netherlands): Springer, 2007.
- BAUMAN, Z. **Liquid Life**. Cambridge : Polity, 2005. (Tradução em francês: **La vie liquide**. Rodez: Editions Le Rouergue, 2006. Tradução em português: **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009)
- BADIE, B., VIDAL, D. **Le retour des populismes**. L'état du monde 2019. Paris: La Découverte, 2018.
- BECK, U. **La société du risque**. Paris: La Découverte, 2001[1986]. (Tradução em português: **Sociedade do risco**. São Paulo: Editora 34, 2010)
- BENOÎT, H. ; PLAISANCE, E. (Org.). L'éducation inclusive en France et dans le monde. **La Nouvelle Revue de L'adaptation et de la Scolarisation**, Suresnes, n.5 (numéro spécial), p. 1-265, 2009.
- BOURDIEU, P. ; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 91-92, p.71-74, 1992. (artigo reproduzido in: BOURDIEU P. **La misère du monde**. Paris: Seuil, 1993).
- BRUNO, I. ; DIDIER, E. **Benchmarking, l'Etat sous pression numérique**. Paris: La Découverte , 2013.

¹¹ Ricoeur (1990) define o objetivo ético por esta expressão: "o objetivo da vida boa, com e para o outro, em instituições justas" (p.202).

- CASTEL R. **La montée des incertitudes**. Travail, protections, statut de l'individu. Paris: Seuil, 2009.
- CHAUVIÈRE, M. **Trop de gestion tue le social**. Paris: La Découverte, 2007.
- DARDOT, P. ; LAVAL C. **La nouvelle raison du monde**. Essai sur la société néolibérale. Paris : La Découverte, 2009. (Tradução em português: **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016).
- DUBET F. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.
- EDLER CARVALHO, R. **Escola inclusiva**. A reorganização do trabalho pedagógico, Porto Alegre: Editora Meditação, 2008.
- EHRENBERG, A. **La fatigue d'être soi**. Dépression et société. Paris: Odile Jacob, 2000.
- EHRENBERG, A. **La société du malaise**. Paris: Odile Jacob, 2010.
- GARDOU, C. **La société inclusive, parlons-en !** Il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse : Erès, 2012. (Tradução em português: **A sociedade inclusiva**. Falemos dela! Não há vida minúscula. Belo Horizonte : Editora UFMG; Fino Traço Editora, 2018)
- GUIBERT, P. ; TROGER, V. **Peut-on encore former des enseignants?** Paris: Armand Colin, 2012.
- HONNETH, A. **La lutte pour la reconnaissance**. Paris: Ed du Cerf, 2010. (Tradução em português: **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo : Editora 34, 2003)
- LANTHEAUME, F.; HEROU, C. **La souffrance des enseignants**. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris: PUF, 2008.
- LE LAIDIER, S. Les enseignants accueillant les élèves en situation de handicap à l'école. In: FRANCE. Ministère de l' Education Nationale. **Note d'information n°18-26**. Paris: Ministère de l'Education Nationale ; DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance), 2018. p.1-4.
- LIOGIER, R. Populisme liquide dans les démocraties occidentales. In: BRUNO, I.; DIDIER, E. **Benchmarking, l'Etat sous pression numérique**. Paris: La Découverte, 2013. p.40.
- LIPOVETSKY, G.; SEBASTIEN, C. **Les temps hyper modernes**. Paris: Grasset, 2004. (Tradução em português: **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004)
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PLAISANCE, E. **Autrement capables**. Ecole, emploi, société, pour l'inclusion des personnes handicapées. Paris: Autrement, 2009.
- PLAISANCE, E. Denominações da infância: da anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.405-417, 2005.
- PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 139, p.13-43, 2010.

PLAISANCE, E., “Não estamos preparados para isso !” Educação inclusiva e formação de professores. In: VOLTOLINI R. (Ed.). **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni Editora, 2018. p.111-124.

PLAISANCE, E. Les sciences de l'éducation, des disciplines sur la corde raide : entre recherches et pratiques. In: MABILLON-BONFILS, Béatrice; DELORY-MOMBERGER, Christine (Eds.). **A quoi servent les sciences de l'éducation ?** Paris: ESF, 2019. p.59-68.

REVAULT d'ALLONNES, M. **La faiblesse du vrai**. Ce que la post-vérité fait à notre monde commun. Paris: Seuil, 2018.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990. (Tradução em português: **O Si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014).

ROSA, H. **Accélération**. Une critique sociale du temps. Paris: La Découverte, 2010. (Tradução em português: **Aceleração**. A transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 2019).

VOLTOLINI, R. (Ed.) **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**, São Paulo: Editora Escuta Ltda, 2014.

VOLTOLINI, R. (Ed.). **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni Editora , 2018.