

# O tempo dos saberes

Charles Gardou

## Resumo

---

Face à questão da deficiência, as qualidades humanas e os princípios generosos substituem o equipamento intelectual. A racionalidade, os conhecimentos derivados das diversas especialidades científicas têm lugar aqui. Em que medida esta realidade humana é ciência? Se é verdade que o saber, em si mesmo, não protege contra todos os obscurantismos, a sua marcha lenta e laboriosa conduz a um “desobscurecimento”, a uma maior vigilância crítica. Qual é então o desafio do «Século das Luzes sobre a deficiência?». É de pensar definitivamente o impensado que constitui ainda a deficiência e de desenvolver uma reflexão original, tendo como princípio a recusa de reduzir os problemas que lhe estão ligados a uma classe de questões específicas. Não é nada mais que colocar esta problemática no campo da compreensão esclarecida.

## Palavras-chave:

---

deficiência; saberes; preconceito; educação; investigação.

## The Time of Knowledge

**Abstract:** Considering the issue of deficiency, human qualities and generous principles replace the intellectual equipment. Rationality and the knowledge derived from various scientific specialties have their place here. To what extent this human reality is science? If it is true that knowledge, in itself, does not protect against all obscurantism, its idle and industrious way leads to a "desobscurantism", the greater critical vigilance. What is then the challenge of the "Age of Enlightenment on deficiency"? It is definitely the moment to think the unthinkable, which still is the deficiency and to develop an original reflection, refusing, as a principle, to reduce the problems that you are connected to a group of specific issues. It is nothing else then to put this issue in the field of enlightened understanding.

**Keywords:** deficiency; knowledge; preconception; education; investigation.

## Le temps des savoirs

**Résumé:** Face à la question du handicap, les qualités humaines et les principes généreux épargnent-ils de se doter d'un outillage équipement intellectuel? La rationalité, les connaissances issues des diverses spécialités scientifiques ont-elles ici leur place? Dans quelle mesure cette réalité humaine relève-elle de la science? S'il est vrai que le savoir, à lui seul, ne prémunit pas contre tous les obscurantismes, sa marche lente et laborieuse conduit à un «dés-obscurcissement», à une plus grande vigilance critique. Quel est donc le défi des «Nouvelles Lumières sur le handicap» à susciter et à accompagner? Il est de situer résolument dans la pensée l'impensé que constitue encore le handicap et de développer une réflexion originale, tout en posant comme principe le refus de réduire les problèmes qui lui sont liés à une classe de questions particulières. Il ne s'agit pas moins que de faire place à cette problématique dans le champ d'un entendement éclairé.

**Mots-clés:** handicap; savoirs; préjugés; éducation; recherche.

## El tiempo de los saberes

**Resumen:** Ante la cuestión de la minusvalía, las cualidades humanas y los principios de generosidad sustituyen el factor intelectual. La racionalidad, los conocimientos procedentes de las diversas especialidades científicas tienen cabida en este particular. ¿En qué medida esta realidad humana es ciencia? Si es verdad que el saber, en sí mismo, no protege contra todos los oscurantismos, su marcha lenta y laboriosa lleva a un «desoscurantismo», a una mayor vigilancia crítica. ¿Cuál es entonces el reto del «Siglo de las Luces sobre la minusvalía»? Debe pensarse en definitiva lo impensado, que todavía forma parte de la minusvalía, y desarrollarse una reflexión original, considerando el principio de rechazar la idea de limitar los problemas que le están asociados a una simple clase de cuestiones específicas. Esto no es nada más que poner esta problemática en el campo de un entendimiento aclarado.

**Palabras clave:** minusvalía; saberes; prejuicio; educación; investigación.

## O tempo dos saberes

«*Sapere Aude!* Atreve-te a pensar.  
Tem a coragem do teu próprio entendimento»  
Emmanuel Kant

A deficiência absorve, como um mata-borrão, as emoções, as crenças, as superstições os medos utópicos e os fantasmas. Por uma espécie de adormecimento da razão, o que é apresentado como estabelecido, transmite-se como tal, não sendo muitas vezes mais do que preconceitos. É certamente ilusório imaginar livrar-se deles, de uma vez por todas, de tal maneira o pensamento está imbuído neles, mas o mais útil que podemos fazer é transmitir e construir o saber. Se este, por si só, não protege contra todos os obscurantismos é uma resposta essencial aos erros do espírito humano de que a deficiência é a razão. Preserva das anormalidades às quais se expõe o que pensa saber quando não sabe ou o que não conhece o que imagina conhecer. Contribui para neutralizar a tendência para o preconceito do qual cada um permanece, em parte, escravo.

Graças à ciência, mesmo incompleta e imperfeita, nós sabemos melhor aquilo em que já não podemos acreditar ou admitir. Também fazemos da elaboração e da circulação de saberes a alavanca, insuficiente mas indispensável, de uma conscientização<sup>1</sup>, de uma mudança de ponto de vista nos modos de considerar a deficiência e de lhe dar respostas. Apesar dos seus avanços caóticos, o saber científico abre-se a evoluções culturais que nenhuma outra via permite atingir. Os progressos que permite provam a sua superioridade em relação a abordagens irracionais.

Uma incompreensão para com as pessoas em situação de deficiência, ou seja, uma dificuldade em as “manter juntas” perdura por falta de pensamento. O sono da razão desperta, sabemos-lo, as “ideias perigosas”, esses monstros que Goya representa numa obra-prima entre as mais famosas do século das Luzes<sup>2</sup>.

### «Não penseis, deixai o vosso coração falar”

Numa espécie de pronto-a-pensar, sempre abundante, acreditámos que os sentimentos caritativos, as qualidades humanas e as atitudes de boa consciência dispensavam a aquisição do conhecimento. Os princípios generosos e os discursos de convicção poupariam dotarmo-nos de uma ferramenta conceptual e, para além disso, de um equipamento intelectual real.

A questão da deficiência dependeria de uma forma de sacerdócio, não do exercício da capacidade de pensar. Os valores humanistas estabelecidos

autorizariam a negligenciar a análise objetiva das situações vividas, os saberes suscetíveis de a fundamentar e o espírito crítico que exige. Continuamos a interrogarmo-nos: a racionalidade, os saberes científicos têm realmente um lugar neste campo? Em que medida esta realidade humana decorre da ciência, ou seja, de um conjunto de saberes organizados e verificados por métodos rigorosos? Que tem a ganhar com isso? Não basta confiar na experiência, sensibilizar, divulgar informações gerais? “Não penseis, deixai o vosso coração falar”, ainda ouvimos.

Presos nestas redes culturais, falta-nos, por vezes excessivamente, um projeto de produção e de difusão de saberes. A falta de produção, de circulação, de partilha de conhecimentos, apoiada na investigação dos diversos domínios disciplinares, falseia a leitura da realidade bio-psico-social que constitui a deficiência. A falta de saberes, objetivamente fundados, congela os questionamentos, as concepções e as práticas. Em todos os sectores, as consequências são evidentes: cuidado, educação, emprego, urbanismo, comunicação, etc. Porque se alimenta um oceano de mitos e de medos infundados, distorce-se o olhar acerca das pessoas em situação de deficiência, obstaculizando a sua participação social e o acesso equitativo ao património comum. Mantém-se formas de opressão, ao mesmo tempo que se compromete o sucesso das políticas sociais e a aplicação das leis. Provocam-se decisões incoerentes contra o interesse das pessoas, da sua realização e do seu bem-estar.

Eis-nos confrontados, de facto, com uma dupla necessidade: por um lado, desconstruir certas crenças pré-científicas, sem contudo ocultar ou desvalorizar, por ignorância dos contextos de então, o que os nossos antecessores tinham por adquirido<sup>3</sup>; por outro, juntar e propor os saberes comprovados, sem nunca, por pretensão científica, congelar e fechar. Pensemos nos dois regimes científicos de que nos fala Kuhn (2008)<sup>4</sup>: o primeiro leva a pôr em causa concepções ou “paradigmas” antecedentes à subversão do património de conhecimentos previamente estabelecidos, para atualizar os pontos de ancoragem de novos conhecimentos; o segundo leva-nos a tirar do depósito os saberes acumulados, que Karl R. Popper chama de *background knowledge*<sup>5</sup>, para os emendar e os aprofundar.

O objetivo está colocado bem alto: trata-se de interrogar, de visitar e de reunir os conhecimentos científicos sobre a deficiência, para colocar este património ao serviço de um pensamento, de uma investigação e de uma ação esclarecida. Não mais que em outros domínios, estes saberes não estão vocacionados para permanecer privados e unicamente acessíveis aos que os pretendem controlar através de uma racionalidade definida *in abstracto*, negligenciando os que desejam agarrá-los. Por mais exigentes que sejam, não são exclusividade

de alguns, mas procedem de um processo de construção comum, ao qual estão ligados, ao mesmo tempo, um dever de partilha e um direito de acesso.

Numa mesma e forte intenção, importa apostar na inteligência coletiva para enriquecer a paleta de saberes sobre a deficiência, considerada nas suas diferentes dimensões: as das disfunções das funções orgânicas ou das estruturas anatómicas; a das atividades e participação; a dos fatores contextuais<sup>6</sup>. A complexidade desta questão apela a uma conjugação de saberes, um pensamento *archipellique*<sup>7</sup>, para retomar a expressão cara a Edouard Glissant. Ataca as clivagens disciplinares, não permitindo um saber dogmático que busque distinção e enclausuramento. Não vê bem a separação de conhecimentos que, querendo-se totalizantes, se tornam totalitários e criam oposições mutilantes. Que disciplina científica poderia, com efeito, sozinha, congrega as múltiplas facetas do que se denomina de deficiência?

Neste momento da história do pensamento, temos de responder à exigência do diálogo entre os universos do saber que, contudo, não são semelhantes, indistintos e intermutáveis. Esta caminhada inscreve-se num esforço nunca acabado, para ligar, criar coerência, de modo a “todos juntos irem muito mais longe do que cada um por si o saberia fazer”, teria dito Descartes (1637).

Longe de uma renúncia às especificidades disciplinares, a uma grande mistura ou a um nivelamento, esta ligação coloca a deficiência à altura a que requer ser pensada: a sua compreensão só pode ser plural, tanto do ponto de vista das disciplinas, das abordagens e dos paradigmas como dos métodos. Falaremos aqui de *consilience*, termo que evoca espontaneamente a associação consciência-ligação, que caracteriza precisamente os avanços do saber, cruzando as disciplinas, através dos factos e da teoria, com o fim de elaborar uma base comum de explicação<sup>8</sup>.

Nesta ótica, as diversas disciplinas representam os afluentes que alimentam, em sinergia e em benefício recíproco, o rio dos conhecimentos sobre a deficiência. Quais são os saberes da ordem-estabelecida e do urbanismo, da antropologia, da biologia, da comparação internacional, da epidemiologia, da história, da história d’arte, da medicina de readaptação funcional, da obstetrícia, da filosofia, da psicanálise, da psiquiatria, da psicologia clínica, da psicologia cognitiva, das ciências das atividades físicas e desportivas, das ciências da educação, das ciências económicas, das ciências da informação e da comunicação, das ciências jurídicas, das ciências da linguagem, da ciência política, das ciências tecnológicas, da sociologia, da teologia, etc.? Qual é o espólio de saberes que estas disciplinas científicas encerram? Em termos de teorias de referência, de conceitos, de metodologias, quais são os seus contributos originais, a (re)descobrir, a explorar, a dar a conhecer? Que dizem de essencial hoje e que perspectivas desenham?

Quer tenha lugar no campo das ciências da natureza e tecnológicas ou das ciências humanas e sociais, cada disciplina é atravessada por uma conceção do saber como projeto, com os seus contratempos, os seus confrontos, as suas crenças e as suas hipóteses. A questão da deficiência é, com efeito, uma lavandaria com esquemas formatados. Segue o caminho contrário dos aparelhos científicos mais seguros. As realidades que lhe estão ligadas excedem os conceitos estabelecidos e convidam a dar nova forma, votados por seu lado a um pôr em causa, num incessante questionamento. A dificuldade em estabelecer definições e «verdades» verifica-se muito particularmente e, neste domínio mais do que em qualquer outro, a pretensão de certeza científica não é mais que uma miragem.

Os saberes exigem ser marcados com situações reais. Não podem vir de investigadores ocupados a purificar o conhecimento, privando-se da ancoragem dos conhecimentos profanos, vindos da experiência e dos saberes da prática, elaborados por profissionais. Para *falar sobre*, à volta de, *a partir de*, é preciso *ter falado* com os que vivem a deficiência, assegurando um adequado equilíbrio entre proximidade e distanciamento.

A exigência de racionalidade não supõe separar o conhecimento, inscrito num registo de verticalidade, e o reconhecimento, sustentado por uma relação de horizontalidade. Não supõe limitar ou ocultar as vozes singulares em proveito de estatísticas, de arquivos ou categorias, por vezes de um só. Também não implica sobrevalorizar a razão em detrimento do sensível, que Edmund Husserl chamava a carne, mas reclama pelo contrário conciliá-los.

A investigação sobre este fenómeno de dimensão individual e coletiva que é a deficiência (Bensa & Fassin, 2002; Bessin, Bidart & Grosseti, 2010) apresenta-se então com uma racionalidade específica? Em termos de causalidade, a sua qualidade e a sua utilidade dependem da sua aptidão em forjar um conjunto de saberes conceptuais que respondem a critérios de objetivação, acompanhado de um conjunto, irredutível anteriormente, a opções éticas e políticas, a valores e fins sociais. Coloca os saberes à prova das situações, das práticas e das finalidades e reciprocamente. Interrogamo-nos, questionamos, procuramos um elemento e descobrimos um outro, ultrapassando todas as previsões. Chegamos, assim, a saberes, aparentemente singulares, que irradiam o saber em geral. Esta investigação põe em cheque certos poderes de explicação ou de compreensão<sup>9</sup> e confunde as referências metodológicas. Transforma o *status* do saber e o modo de o encararmos nas nossas sociedades sempre mais diversas. De uma certa maneira é, em si, um conhecimento da maneira de aceder ao saber e de o considerar. A presumível marginalidade torna-se fator de inovação e a sua fecundidade heurística, durante muito tempo ignorada ou oculta, é posta a descoberto.

## «Espírito são em corpo são»

Foi obra da razão e da compreensão, não é ciência de competências, universal, todo-poderosa e inata. Detenhamo-nos na idealização do saber científico: não é uma fórmula mágica suscetível de fazer desaparecer definitivamente o pensamento supersticioso que se abandona aos devaneios da imaginação e levanta dúvidas sobre as quimeras. O homem não é este ser espartilhado entre a razão, pela qual ele se guia, e os mitos de que é criador? Duas grandes figuras que estão no nascer da ciência moderna ilustram isso mesmo: Copérnico, ao mesmo tempo astrónomo e astrólogo, e Isaac Newton, de quem se ignora muitas vezes que era um apaixonado da alquimia.

Desafiando, primeiramente, a imaginação, a deficiência continuamente trabalhada pelos afetos e fobias, faz perder a razão aos espíritos mais prevenidos. Face às disfunções do corpo ou do espírito humano e às situações de deficiência que daí resultam, a necessidade de acreditar em “milagres” leva muitas vezes a abdicar da capacidade de análise objetiva e racional. De formas diferentes, é verdade em todas as culturas (Gardou, 2010). A ciência não é capaz de erradicar todo este imaginário. Acontece mesmo que deriva para uma nova forma de pensamento mágico e serve fins duvidosos. Basta pensar em certas imposturas científicas: se o autismo é disso um exemplo famoso, a lista de pseudo-saberes à volta da deficiência seria longa. “O bem e o mal correm da mesma fonte”, dizia justamente Rousseau (2012, p.1509).

O iluminismo, animado por um espírito positivo e racionalista, fornece o exemplo de um combate contra as zonas da sombra de uma certa investigação de racionalidade: a de Georg C. Lichtenberg contra a teoria exposta por Gaspard Lavater na *Arte de conhecer os homens pela sua fisionomia*. O compromisso desta figura do século XVIII contra os perigos da cientificação tem um significado único quando se sabe que foi pessoalmente marcado pelo peso dos preconceitos. Enfezado, doentio e afetado com uma deformação da coluna vertebral, o concunhado de Göttingen, como é conhecido, é professor de física e de matemática. Consagra as suas atividades científicas ao cálculo das probabilidades e à eletricidade. Inicia na Alemanha, o uso do para-raios e a experimentação no ensino das ciências naturais. O seu laboratório torna-se a curiosidade da vila, forçando a admiração de numerosos cientistas, em particular de Alessandro Volta, o inventor da pilha elétrica. Corresponde-se com Emmanuel Kant e encontra Goethe que espera dele um apoio para as suas pesquisas sobre as cores<sup>10</sup>. Isto significa a sua esperança nos ideais científicos do seu tempo assim como a sua luta contra a ignorância e o que ela provoca em si e nos outros.

Num texto, intitulado *De la physiognomie: contre les physiognomonistes*, Lichtenberg (1999/1778) mostra como a imaginação e o espírito interligam, por vezes, relações perigosas. Gaspard Lavater, teólogo suíço de língua alemã, afirma consagrar-se à “ciência da fisiognomia” por amor aos humanos. Pretende que a forma da cabeça ou os traços do rosto e, mais globalmente a aparência do corpo, revelam a inteligência, as inclinações e o “temperamento”. Com base no modelo da física, infere a essência de uma pessoa pelo seu aspeto exterior, “deduzindo de tal nariz tal disposição de espírito e, presunção imperdoável, inferindo de certos desvios da forma regular do corpo desvios análogos da alma” (Lavater, citado por Lichtenberg, 1999, p. 223). Oculta totalmente os efeitos das condições de vida, da doença e de mil e outras adversidades.

Georg C. Lichtenberg demonstra, com força, que esta “ciência” não é mais que uma mistificação, um puro preconceito e a ideia mais vil e inconsiderável, como seja: “as almas belas habitam belos corpos e as almas vilãs os corpos disformes” (Lichtenberg, 1999, p. 207). No entanto não continua ela, em certa medida, a inflétir o nosso olhar sobre os outros, principalmente quando o seu corpo ou a sua mente são disfuncionais e se afastam da norma estabelecida? O significado atribuído à expressão “Um espírito são num corpo são”<sup>11</sup> não reenvia para isso? Pouco humanismo afasta da ciência, mas muito conduz-nos a ela, poderemos dizer. Uma ciência esclarecida requer um combate de grande folgo para a preservar do cientismo, especialmente no campo da deficiência.

### **«Onde vedes o extraordinário? Só existe o ordinário»**

Mas, neste domínio, será simplista e *naïf* acreditar numa evolução progressiva só pelos contributos do saber. A realidade é bem mais complexa mas podemos distinguir esquematicamente três tempos na história do pensamento sobre a deficiência.

Da interpretação da doença como erro e ameaça de desvio na cultura greco-romana, impureza nos Hebreus, sinal de eleição divina para Francisco de Assis no século XIII ou, 300 anos mais tarde, diabolização para Martin Lutero, o primeiro tempo prolonga-se durante séculos. É o tempo de uma obscuridade sustentada pelas construções do espírito sobre fundo de sagrado e de imaginário fantástico. Recorre-se aos prestígios sustentados por poderes sobrenaturais para explicar este acontecimento que parece insondável. O que é vítima encarna o enigmático: imagina-se vindo de um outro lugar, de uma outra humanidade. Apresenta-se-nos como um emissário chegado de um outro mundo, um ser entre dois com estatuto intermediário. Assim é da Antiguidade clássica até ao Grande



século: as crenças opacas e as lendas são mantidas pelos saberes confirmados (Stiker, 2013)<sup>12</sup>.

Entre obscurantismos e saberes balbuciantes, vem a seguir o tempo do claro-escuro. Abre-se, no século XVII, com a oposição entre a ciência e a superstição, mas sobretudo com as grandes obras educativas do século das Luzes<sup>13</sup>. Em 1749, Diderot publica a sua *Carta sobre os cegos para uso dos que vêem*<sup>14</sup>. Esta carta segue-se a uma operação a uma catarata, realizada, por iniciativa de René de Réaumur, por Joseph de Hilmer, um cirurgião alemão, graças ao qual uma cega de nascença recupera a vista. Na sua crítica da razão cega, Diderot faz de Nicolas Saunderson, matemático e geómetra inglês, atingido de cegueira, o modelo de homem de ciência clarividente, melhor posicionado para a conceptualização e abstração. Para ele, o cego é visual: a sua cegueira ilumina-o sobre o que ele é, sobre o que são os outros e sobre o que é o mundo. Com este espírito, o Abbé de l'Épée consagra-se à educação dos surdos; Valentin Haüy, professor de Louis Braille, à dos cegos e Jean-Marc Itard estabelece as bases da educação adaptada, através da sua ação junto de Victor, a criança selvagem. No século XIX, Philippe Pinel interessa-se, com o seu discípulo Jean-Etienne Esquirol, em melhorar a sorte daqueles a quem chamam de "loucos". Este século caracteriza-se também pelos caprichos da racionalização: várias síndromes são descritas, entre as quais a esclerose tuberosa de Bourneville e a síndrome de Down. Este movimento afirma-se com o século XX que vê o nascimento e progresso da integração, notavelmente ilustrado pela corrente da pedagogia institucional.

Esta caminhada, lenta e trabalhosa, para um des-obscurantismo, conduz a um terceiro tempo, do qual esta obra procede. É o de uma maior vigilância crítica, para tentar libertar-se de um enredo complexo do imaginário, de afetos e de ideias recebidas: "Esmagai os preconceitos", clamava Voltaire<sup>15</sup>. Este tempo alimenta-se dos contributos das ciências sociais e humanas, da engenharia, das ciências e tecnologias da informação e da comunicação, que se conjugam com os contributos das ciências biomédicas. O pluralismo substitui-se à via única do conhecimento médico: a deficiência já não se reduz a uma manifestação patológica, apela a um "tratamento" da sociedade<sup>16</sup>.

No entanto, seria artificial opor a obscuridade ou o claro-escuro dos tempos anteriores a uma razão agora livre de toda a superstição. O mundo foi e será sempre atravessado por sombras. Sob formas diversas, falsas crenças resistem a todo o progresso do saber. Continua a ver-se o extraordinário onde não há senão ordinário e, de seguida, a dicotomizar a espécie humana.

### «Agarraí o vosso entendimento com as duas mãos!»

No espírito original da divisa “*Desafia-te a ser sábio: ousa servir-te do teu entendimento*”<sup>17</sup>, o Iluminismo ou Século das Luzes, para suscitar e acompanhar a questão da deficiência, exorta a agarrar o entendimento com as duas mãos para obrigar a uma visão binária, culturalmente construída com o pretexto de particularizar a questão.

Inaugurando um outro tempo, reclamamos ultrapassar esta conceção que divide a humanidade em humanidades consideradas específicas. Erro considerar a humanidade como uma peça única, também urdida de singularidades, conserta-se grosseiramente tanto no pensamento como na ação. E, promovendo a lei geral, o acesso de todos ao património social coletivo, o viver em conjunto e as interações, a cidadania dividida, a integração ou a inclusão, contribuem para insularizar a questão da deficiência.

Esta visão, à qual estas abordagens ficam sujeitas, traduz-se por noções, tornadas naturais, que isolam as pessoas em situação de deficiência, estudadas como outros elementos, ao mesmo tempo estranhas e estrangeiras. Cria de qualquer maneira uma divisão entre duas “famílias” distintas: no centro, os “dentro da norma”, a maioria; na periferia, os “fora da norma”, minoritários, formando um grupo, um género em si estudado à parte. Mantém a deficiência na obscuridade das margens, mesmo contra o movimento inclusivo que faz da diversidade a sua substância (Gardou, 2012): pluralidades de ritmos de vida, variedade de modos de ação no mundo; multiplicidade de expressões de vulnerabilidade, característica de todo o reino vivo; jogo que move situações que, alternadamente, se chocam, se equilibram e se superam. Inserção de destinos múltiplos ao mesmo tempo comuns e diferentes, humanidade una e múltipla. Fronteiras indistintas entre os “semelhantes” singulares e interdependentes, únicos e unidos. Donde a necessidade de des-cristalizar, des-sedimentar os conceitos, lógicas e esquemas de pensamento usuais.

É sintomático ter de o formular: a imperfeição, as deformações do corpo ou do espírito, aqui objeto de saber, não afeta de forma alguma a condição humana. Não existe, por um lado uma singularidade normal e, por outro, uma singularidade fora do normal. Se os seres não são idênticos, não há diferença entre eles de natureza fundamental. Não existe “ser deficiente” mas seres múltiplos, não assimiláveis uns aos outros e irredutíveis a um só significado. A deficiência não é mais que um misto de unidade e de contraditório. A sua presença é o sinal patente de um vai-e-vem permanente entre norma e fora da norma, equilíbrio e desequilíbrio. Assim, esta questão, aparentemente descentrada, situa-se no

centro do pensamento sobre os direitos humanos, a educação, o acesso aos cuidados, a cidadania, a participação social, etc.

A problemática da deficiência aplica-se e interroga todos os domínios do saber, todas as especialidades científicas (Vattimo, 1985). No entanto, talvez nos interroguemos: em que é que pode interessar a economia, virada para o conhecimento dos fenómenos relativos à produção, a distribuição ou o consumo dos recursos e dos bens materiais na sociedade? Tem alguma coisa a ver com as ciências que se dedicam aos processos, produções e utilização da informação e da comunicação? Que podem dizer sobre isso a história d'arte e também outras disciplinas? É esquecer a transversalidade e a universalidade que caracterizam a questão da deficiência, sobre o que falamos especificamente: do homem e das sociedades que ele modela, ela não deixa nada de lado. É o espelho que aumenta, o amplificador.

Espera-se que o Século das Luzes exija um enfraquecimento das ideias do centro e da periferia, do fora do normal e do normal. Convida a acabar com um pensamento que hipertrofia o diferente, subdimensiona o comum e faz da deficiência uma diferença radical. Mesmo face às situações extremas, que nos confrontam com a "desorientação" mais completa, toda a particularização remete para o preconceito. No entanto, inscrever a problemática da deficiência no universal não implica, correndo o risco da indiferenciação, ocultar as singularidades ligadas ao funcionamento desigual do corpo ou do espírito, às atitudes, às inclinações ou às circunstâncias da vida; nem negligenciar as adaptações, compensações, alojamentos, mediações e outras modalidades de suporte ou de apoio para atenuar as desigualdades naturais ou contextuais.

É este o desafio do Século das Luzes: situar definitivamente no pensamento o impensado que constitui ainda a deficiência e desenvolver uma reflexão original, tendo como princípio a recusa de reduzir os problemas que lhe estão ligados a uma classe de questões particulares. Longe de um *slogan* simplificador, trata-se apenas de dar lugar a esta problemática no campo de um entendimento esclarecido, para que não seja excluído do pensamento universal.

### **«A educação faz-nos o que somos»**

Cada saber feito sobre a deficiência encontra na educação a via privilegiada da sua realização. Atingindo muito cedo uma criança pela sua inteligência ou pela partilha do quotidiano dos que julga estranhos à primeira vista, impedem-se as ruturas das suas representações, dos seus comportamentos e, mais tarde, das suas práticas. Porque permite vencer obscuridades persistentes, a educação

caminha a par com o desenvolvimento do pensamento e a evolução da sociedade<sup>18</sup>. Assim, desde a antiga Atenas, vê-se no “cuidado das crianças” ou *paideia*, um meio de humanização. Amos Comenius, considerado com Baruch Spinoza<sup>19</sup> como um dos fundadores, não se enganou: colocou nela todas as suas esperanças para transformar o mundo (Comenius, 2002). Desejava mais que tudo agir sobre a sociedade, fazendo da Escola um “*atelier* de humanidade”.

A autonomia do pensamento e da ação que uma criança adquire pela sua educação permite-lhe escapar aos preconceitos sobre a deficiência. Educa-a em humanidade, para fazer dela o ator da sua própria história e da história coletiva. Leva-a a tomar consciência que “fazer sociedade” é reunir o que há de singular e de frágil em si e nos outros. A educação é, na sua essência, política. Sem esta ancoragem, a criança arrisca permanecer numa aceitação passiva da marginalização dos “não conformados com a norma”. Erro promover a sua atitude no sentido de manter o mundo tal como ele pode ser vivido pelos seus pares em situação de deficiência, eles ficarão para ele irrealis, como figuras distantes e congeladas (Gardou, 2012). Sem esta capacidade empática, dificilmente terá experiência com um corpo ou um espírito rebelde e o seu desejo de escapar da prisão dos preconceitos. Tornando adulto, percebê-las-á como pessoas-problema, “diferentes”, intrusos, páginas vazias, onde só há falta e ausência, ou como heróis simplesmente úteis para dar algumas lições de vida. Imaginá-las-á destinadas a territórios separados, lugares reservados, fora da verdadeira vida feita para os outros.

Uma educação que deixa as crianças refugiar-se nas ignorâncias ou nas ideias recebidas, não responderá de maneira nenhuma ao seu dever de humanização. Mais: alimentaria uma fobia à deficiência. Como transformar as mentalidades dos adultos face à deficiência se, em crianças, a sua educação os manteve afastados da realidade humana, tornando-a estranha aos seus olhos? Nenhuma sociedade progride em humanidade sem ensinar muito cedo aos seus membros que há tanta grandeza em viver com um corpo ou um espírito marcado por uma ferida como preservado desta fragilidade acrescida. Se “a educação nos faz o que somos”<sup>20</sup>, importa voltar a dar-lhe toda a sua profundidade existencial e o seu valor ético, mas isto exige atores educativos conscientes dessa necessidade.

Isto supõe uma estratégia voluntarista de formação, que ultrapassa as únicas profissões da educação e da deficiência, o ensino especializado ou o trabalho social. Nenhum domínio profissional pode ser exceção: não só o cuidado, a justiça, o turismo e os tempos livres, a construção civil, o planeamento e o urbanismo, os transportes, os negócios como os *média* e a política. Em todos os setores, as respostas a dar à deficiência exigem saberes e competências comprovadas.

A formação, inicial ou contínua, constitui a ferramenta de coerência de uma política de adaptação da sociedade, a pedra angular de uma cultura inclusiva. Ela catalisa, dá um novo élan e modifica em profundidade as culturas profissionais, marcadas pelo selo da diversidade de necessidades e de projetos. Descobrimo os pontos fracos das práticas usuais, ela representa, para todos, uma força progressista<sup>21</sup>. Permite depurar o olhar dirigido à deficiência e *desghettizar* esta questão para a situar onde deve estar: no quotidiano profissional.

Acreditar que se pode passar sem isso é um erro com pesadas consequências. Tal falha alimenta as ignorâncias que se ignoram (Rancière, 1987). Predis põe aos conformismos: os profissionais lutam para extrair estruturas mentais, subjetivas, coletivas e praxeológicas comuns. Mas as suas reticências escondem também uma certa suspeita do que seria um fardo pesado: não vão, dizem comumente, “assumir a liderança” com as “grandes ideias” e teorias que estão à volta deste tema, daí que as aprendizagens experienciais lhes parecem ser suficientes. Também muitos desconhecem os novos pontos de ancoragem dos saberes e como recorrer a antigos “*logiciels*”<sup>22</sup>. Geralmente, ficam-se por ações de sensibilização, de informação e formação contínua, sujeitos a maior parte das vezes a ocasionais orçamentos e à boa vontade de eventuais participantes.

Na verdade, dificilmente se distingue sensibilização, informação e formação. A primeira consiste apenas em dotar de sensibilidade<sup>23</sup>, em tornar recetivos a esta questão os profissionais que, anteriormente, não manifestavam qualquer interesse. A segunda, a única ambição que tem é dar a conhecer detalhes julgados úteis, sob a forma de discurso, em textos ou qualquer outro suporte. Ao contrário, a terceira, que reenvia para uma ideia de elaboração progressiva, implica uma intervenção muito mais completa e profunda. Integrando a sensibilização e a informação sem a elas se reduzir, tem como objetivo agir sobre os processos de pensamento, de ação ou de relação. Numa perspetiva de um saber a construir, pode priorizar a transmissão de saberes atualizados. Apoiando-nos na investigação em ciências biomédicas, na engenharia ou nas ciências sociais e humanas, comunica aos profissionais um capital de conceitos e de teorias para fazer circular e frutificar (por exemplo, os modos de compreender e explicar a deficiência). A este reservatório poderão recorrer para resolver os problemas com os quais são confrontados ou analisar as situações concretas. Numa ótica mais prática, a **formação** pode centrar-se mais em ações eficazes, em formas de fazer e de agir, referindo-se, sempre que possível, aos saberes adquiridos pela experiência, principalmente os das pessoas em situação de deficiência. Privilegiar o saber útil, para que os profissionais o possam adaptar e tornarem-se mais úteis na sua função (por exemplo, as boas práticas em matéria de adaptação

dos postos de trabalho ou de políticas de acesso e de manutenção de emprego). Pode igualmente ter como primeiro objetivo o desenvolvimento pessoal, para não deixar desenvolver ansiedade pelo face-a-face com os pares em situação de deficiência.

Pensar na formação sobre a deficiência obriga a combinar estas diferentes dimensões, o que não está isento de mal. As ideias republicanas de Nicolas de Condorcet assumem aqui uma ressonância muito especial. No fim do século XVIII, esta outra figura do Século das Luzes redigia um relatório sobre a instrução, que ele queria principalmente orientado para a verdade das ciências da natureza e da "ciência moral e política"<sup>24</sup>. Para lutar constantemente contra as ignorâncias, os preconceitos, as superstições, sempre a renascer, preconizava-a para todos e em todas as idades. Como agir com efeito sobre as subculturas profissionais sem lhes oferecer uma formação, tanto inicial como contínua? Pode esperar-se que se abram a esta problemática, sem as dotar de meios necessários, através da adoção de uma obrigação formativa?

Com este espírito, há simultaneamente necessidade de um real investimento das Universidades, dos organismos ou centros de investigação, muito para além dos lugares de investigação médica. Como alimentar a educação, a formação através de novos saberes sem dar um lugar de relevo à problemática da deficiência no campo científico? Os universitários, que formam uma espécie de autoridade independente assente no que chamam as liberdades académicas, têm de exercer um magistério intelectual.

Sendo assim, seria necessário criar Departamentos de *ciências da deficiência*, de acordo com o modelo dos *disability studies*<sup>25</sup>, expressão anglo-saxónica sem equivalente em francês, que, em certos países, constituem um campo científico, com um estatuto autónomo? Não arriscaria reforçar a particularização e perder em diálogo e em interação com as outras disciplinas? Este ponto levanta questões, suscita argumentações e contra-argumentações. Apoiar-se, opõe-se e, sem dúvida, esta confrontação de pontos de vista representa em si uma mais-valia. As ideias são vivas quando dão lugar ao debate atento a propor vias inventivas.

Em suma, o pensamento parece retardado no campo da deficiência, enquanto em outros domínios está acelerado. Dificilmente consegue, já o dissemos, libertar-se das ideias de centro e de periferia, de ordinário e de extraordinário. Continua a fazer da deficiência uma diferença radical, caindo em excessiva particularização. Por que não se aprende a pensar esta questão, onde ainda se aninha uma matéria rica para a inteligência? Que resistências intelectuais, culturais ou políticas condicionam? Como acelerar o passo face a instituições sociais que, para se protegerem, tendem a desenvolver técnicas de ocultação da realidade?

A persistente fraqueza do conhecimento conduz a erros e impasses nas decisões e na ação, por vezes a aberrações, enquanto as pessoas em situação de deficiência esperam perspectivas novas e respostas compensatórias ajustadas. Não esperam proposições estandardizadas saídas de profissionais de organismos ou de serviços “em chapéus quadrados que refletem gabinetes quadrados, que olham o chão, que olham o teto e que só conseguem ver ângulos retos” (Stevens, 2002)<sup>26</sup>. A falta de ajustamento mina os desejos de realização de si e da relação, os projetos da pessoa e a sua identidade (Gardou, 2013). Há crispações que impedem existir, arcaísmos que consagram a exclusão. Espera-se que a vida seja vivida, não formatada. Quem não vê os danos que gera o recuo obsessivo da forma de pensar do sistema?

A questão da deficiência, que reenvia a saberes, práticas e debates sociológicos ou sociopolíticos com grande conteúdo simbólico, necessita de um pensamento exigente e digno. Exigente porque se abre a uma racionalidade e a uma universalidade novas. Digno porque exigente.

Ajustar o pensamento é ajustar a ação: a compreensão do humano e a transformação do mundo estão indissociavelmente ligadas. Podem contradizer-se os propósitos de Apulée, que estava sempre à procura do segredo das coisas: “O que as pessoas não querem de maneira nenhuma parecer ignorar, ainda não conseguem aprender e recusam a aprendizagem tanto quanto a ignorância do mesmo saber”<sup>27</sup> (Apulée, 1993, p.73).

### Nota:

A tradução do texto original em Francês foi realizada por Isabel Sanches, a quem o Autor agradece.

### Notas

- <sup>1</sup> Fomos buscar esta palavra a Paulo Freire, autor de *Pedagogia do oprimido*, seguida de *Conscientização e revolução*, 2001 (1ª tradução francesa, 1974).
- <sup>2</sup> Goya, Francisco (de) (1797-1798). *Le sommeil de la raison engendre des monstres* e o quadro que se lhe segue *Les Caprices*.
- <sup>3</sup> Em *La fabrique des sciences modernes* (Seuil, 2014), Simon Shaffer, historiador e filósofo das ciências, mostra, por um lado, que a crença foi durante muito tempo um motor poderoso no meio científico e, por outro lado, que a verdade científica lhe emprestou muitas vezes caminhos transversais que nascem de controvérsias, mais do que de consensos.
- <sup>4</sup> 1ª edição 1962.
- <sup>5</sup> Popper, Karl R. (1985). *Conjectures et réfutations*. Paris: Payot. Afirmava que a ciência não é o inverso nem da metafísica nem dos mitos.
- <sup>6</sup> Utilizamos os mesmos termos da Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde (CIF), adotada pela Assembleia Mundial da Saúde, em 22 maio 2001 (Resolução WHA54.21).
- <sup>7</sup> “Um pensamento *archipélique*, isto é, um pensamento não sistemático, intuitivo, que explora o imprevisível da totalidade-mundo. Uma outra forma de pensamento mais intuitivo, mais frágil, ameaçado, mas de acordo com o caos do mundo e com os seus imprevisíveis e

desenvolvimentos, talvez apoio às conquistas das ciências sociais e humanas, mas que deriva de uma visão poética e do imaginário do mundo" (Glissant, 1996, p 43).

- <sup>8</sup> Este termo foi utilizado, pela primeira vez em 1840, por William Whewell, filósofo e historiador das ciências, em *The philosophy of the inductive sciences*. Em *L'unicité du savoir. De la biologie à l'art*, Edward O. Wilson, biólogo e membro da Fundação Diálogo dos saberes, escreve que "um bom uso da interdisciplinaridade consiste em estabelecer a *consilience*, isto é a convergência não investigada de disciplinas independentes que, se dão resultados convergentes, consolidam o modelo. O mau uso da interdisciplinaridade, infelizmente o mais comum, acrescenta ele, objetiva investigar nas outras disciplinas o que conforta *a priori* uma hipótese contestada numa outra disciplina, o que se chama de empirismo arcaico" (2000, p. 35).
- <sup>9</sup> A etimologia destes dois termos é esclarecedora: explicar (*explicare*, «estender», «desenrolar», «desdobrar»); compreender (*comprehendere* de *cum* «com» e *prehendere* «pegar, segurar»). Devemos esta distinção a Dilthey (1992 – 1ª edição, 1883), que desenvolve uma *compreensão* hermenêutica da cultura, distinta da *explicação* causal das ciências da natureza.
- <sup>10</sup> Goethe, que publica a sua Teoria das cores (*Farbenlehre*), em 1810, ao fim de vinte anos de pesquisas assíduas, dizia de Georg C. Lichtenberg (1742-1799), cujos escritos se caracterizam pela fantasia e humor: "Podemos servir-nos dos seus escritos como a mais maravilhosa das varinhas mágicas: aquilo com que ele graceja esconde um problema".
- <sup>11</sup> A formulação *Mens sana in corpore sano* deve-se ao poeta latino Juvénal (fim do século 1º/princípio do 2º). Pierre de Coubertin, renovador, em 1894, dos Jogos Olímpicos da era moderna, propõe uma variante: "Um espírito ardente num corpo musculado".
- <sup>12</sup> 1ª edição 1982.
- <sup>13</sup> Também designado Iluminismo, nota da tradutora.
- <sup>14</sup> Diderot que dirige, com D'Alembert, a Enciclopédia, o monumento das Luzes, cujo objetivo é o de apresentar, sob forma alfabética, a totalidade dos conhecimentos humanos.
- <sup>15</sup> Voltaire terminava por vezes as suas cartas por Ecralin, para significar: ECRasez L'INFâme. Aos seus olhos, a infâmia são os sistemas que, pretendendo deter a verdade sobre o homem, impedem a sociedade de assumir o comando e de evoluir.
- <sup>16</sup> Era já a antecipação dos representantes da corrente antipsiquiátrica no século XX: Basaglia, F. (1970). *L'institution en négation*. Paris: Arkhê; Cooper, D. (1970). *Psychiatrie et anti-psychiatrie*. Paris: Seuil; Laing, R. D. (1970). *Le moi divisé*. Paris: Stock.
- <sup>17</sup> Emmanuel Kant usa como símbolo das Luzes as palavras do poeta latino Horace, que viveu no século primeiro, antes de Cristo: "Ousai saber!" (Kant, 1991, p. 43).
- <sup>18</sup> Antes ligada à cultura das plantas e à criação de animais, a palavra *educação* só aparece na lei francesa a partir de 1527 e só com *l'Emile* (1762) de Jean-Jacques Rousseau ganha profundidade, à volta das ideias de autonomia e de liberdade.
- <sup>19</sup> Spinoza, B. (1994). *Ethique* (1ª edição 1677). Paris: Folio. Spinoza faz a defesa da "luz natural", isto é da razão.
- <sup>20</sup> Cf Helvétius, Claude-Adrien (1989) (*posth.* 1773). *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*. Paris: Fayard. Colaborador da *Encyclopédie*, Helvétius pensava que quase tudo provinha do meio social, das circunstâncias da educação: "O homem de génio, ele mesmo, não é devido a um dom da natureza, ele é unicamente o produto das circunstâncias nas quais este homem se encontrou".
- <sup>21</sup> É interessante mencionar que o aparecimento da palavra *formação*, no século XII, antecede dois séculos o termo *educação*.
- <sup>22</sup> Nota da tradutora: programas, procedimentos e regras relativas ao tratamento da informação.
- <sup>23</sup> Do latim *sensibilis* "que cai sob os sentidos"
- <sup>24</sup> Condorcet, Nicolas (de). *Rapport sur l'instruction publique*, apresentado à Assembleia nacional legislativa, nos dias 20 e 21 de abril de 1792. No enunciado dos princípios, pode ler-se: "Enquanto houver homens que não obedecerem só à razão, que receberem as suas opiniões de uma opinião estranha, em vão todas as cadeias teriam sido quebradas, em vão estas opiniões de comando seriam verdades úteis, a humanidade não deixaria de ficar dividida em



duas classes: a dos homens que pensam e a dos homens que acreditam, a dos mestres e a dos escravos”.

<sup>25</sup> Ver Albrecht, Gary L.; Ravaud, Jean-François & Stiker, Henri-Jacques (2001). L'émergence des disability studies: état des lieux et perspectives, *Sciences Sociales et Santé*, 4 (Vol. 19); Linton, Simi (1998). Disability studies/Not Disability studies, *Disability and Society*, Vol. 13.

<sup>26</sup> 1ª edição 1923.

<sup>27</sup> Este escritor e filósofo meio platônico, nascido à volta de 123 e provavelmente morto por volta de 170, é igualmente o autor das *Métamorphoses*, também conhecido com o título *L'Âne d'or*.

## Referências Bibliográficas

- Apulée, L. (1993). *Le démon de Socrate*. Paris: Payot & Rivages.
- Bensa, A. & Fassin, E. (2002). Qu'est-ce qu'un évènement?, *Terrain*, 38.
- Bessin, M.; Bidart, C. & Grossetti, M. (dir). (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: La Découverte.
- Comenius, A. (2002 [1632]). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris: Klincksieck.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. Leyde: Imprimerie Jan Maire.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris: La Découverte-Syros (1ª tradução francesa, 1974).
- Gardou, Ch. (2013). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Toulouse: érès.
- Gardou, Ch. (2012). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse: érès.
- Gardou, Ch. (2012). *Une société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: érès.
- Gardou, Ch. et des chercheurs des 5 continents (2010). *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*, Vol. 1. Toulouse: érès.
- Glissant, E. (1997). *Pensée du Tout-Monde*. Paris: Gallimard.
- Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard.
- Helvétius, Cl.-A. (1989 [1773]). *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*. Paris: Fayard.
- Kant, E. (1991). *Qu'est-ce que les Lumières?* Paris: GF-Flammarion.
- Kuhn, Th. S. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Champs-Flammarion.
- Lavater, G. (1820 [1775]). *L'art de connaître les hommes par la physiognomie*. Paris: Depelefol.
- Lichtenberg, G. Ch. (1999 [1778]). De la physiognomie: contre les physiognomonistes. In G. Ch. Lichtenberg. *Le couteau sans lame et autres textes satiriques*. Paris: José Corti.
- Popper, K. R. (1985). *Conjectures et réfutations*. Paris: Payot.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard Stiker.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Œuvres complètes*. France: Arvensa Editions, Format Kindle.

Shaffer, S. (2014). *La fabrique des sciences modernes*. Paris: Seuil.

Stevens, W. (2002 [1923]). Six signifiant landscapes. In W. Stevens, *Harmonium*. Paris: Éditions Corti.

Vattimo, G. (1985). *Les aventures de la différence*. Paris: Éditions de Minuit.

Wilhelm, D. (1992/1883). *Critique de la raison historique. Introduction aux sciences de l'esprit et autres textes*. Paris: Cerf.

Wilson, E. O. (2000). *L'unicité du savoir. De la biologie à l'art*. Paris: Robert Laffont.

### **Charles Gardou**

Professeur à l'université Lumière Lyon 2 et à  
l'Institut d'études politiques de Paris.  
Email: Charles.Gardou@univ-lyon2.fr

### **Correspondência**

Charles Gardou  
Immeuble Le Goncourt  
56, rue Jaboulay  
69007 Lyon (France)

Data da submissão: novembro 2015

Data de avaliação: janeiro 2016

Data da publicação: dezembro 2016

# Qualidade inclusiva da escola

## Representações da comunidade educativa de uma escola frequentada por um aluno com Síndrome de Asperger

Ana Carita & Cristiana Carvalho

### Resumo

---

A inclusão escolar, nomeadamente de alunos mais vulneráveis, como aqueles com Síndrome de Asperger (SA), requer acompanhamento metódico, para que a intervenção melhore de modo sustentado. Por isso, com base na exploração das representações da comunidade educativa, questionámos a qualidade inclusiva de uma escola frequentada por um aluno com SA. Na definição das questões específicas teve-se como referência o modelo de escola inclusiva de Ainscow e Booth (2002) e as necessidades educativas dos alunos com SA (Attwood, 2000). Optou-se por estudo de caso, em uma escola escolhida por conveniência; participaram 3 turmas, 3º ciclo, a do 9º com um aluno com SA (Pedro), e adultos significativos no seu processo de inclusão. Usou-se questionário, entrevista, teste sociométrico e análise documental. As representações não ofereceram um retrato plano, nem consensual, da qualidade inclusiva da escola: prevalece uma imagem positiva, mas limitada pela representação do Pedro e pelo seu lugar isolado na estrutura de afinidades da turma. As práticas, por sua vez, integram aspetos valiosos, mas apresentam insuficiente definição em qualquer das fontes consideradas. Assim, concluímos que, apesar da atitude e de algumas práticas inclusivas da escola, a intervenção profissional não se afigura suficientemente robusta no seu planeamento e ação. Por isso, avançamos recomendações nos domínios do planeamento da capacitação social dos alunos com SA, da educação cidadã de todos os alunos e da formação dos profissionais.

### Palavras-chave:

---

escola inclusiva; síndrome de Asperger; qualidade inclusiva da escola.

## Quality inclusive of school - Community educative representations of a school attends by a student with asperger syndrome

**Abstract:** School inclusion, especially of vulnerable students, such as those with Asperger syndrome (AS), requires methodical accompaniment to the intervention improve in a sustained way. Therefore, based on the exploitation of representations of the educational community, we questioned the inclusive quality of a school attended by a student with AS. In defining the specific issues up was based on the inclusive school model of Ainscow e Booth (2002) and the educational needs of students with AS (Attwood, 2000). We chose a case study in a school chosen for convenience; participated three classes of the 3rd cycle, the 9th grade attended by a student with AS (Pedro), and significant adults in his process of inclusion. It used questionnaire, interview, sociometric test and document analysis. Representations have not offered a picture plane, nor consensual, of inclusive school quality: prevails a positive image, but limited by the Pedro representation's and his isolated place in the affinity structure of class. The practices, in turn, comprises valuable aspects but are insufficiently defined in any of considered sources. Thus, we conclude that, despite the attitude and some school inclusive practices, professional intervention does not seem strong enough in their planning and action. Therefore, advance planning recommendations in the areas of social skills of students with AS, the civic education of all students and training of professionals.

**Keywords:** inclusive school; Asperger syndrome; inclusive quality school.

## La qualité inclusive de l'école - Les représentations de la communauté éducatif d'une école fréquenté par un étudiant avec le syndrome d'asperger

**Résumé:** L'inclusion scolaire, en particulier des étudiants plus vulnérables, tels que ceux ayant le syndrome d'Asperger (SA), a besoin de l'accompagnement méthodique pour que l'intervention réussisse de façon durable. Basé sur l'exploitation des représentations de la communauté éducatif, on a interrogé la qualité inclusive d'une école fréquentée par un étudiant avec le SA. La définition des questions spécifiques était basée sur le modèle d'école inclusive d'Ainscow e Booth (2002) et les besoins éducatifs des élèves ayant le SA (Attwood, 2000). Dans l'étude de cas ont participé 3 classes du 3<sup>o</sup> cycle, la de 9<sup>o</sup> année assisté par un étudiant ayant SA (Pedro), et des adultes significatifs dans son processus d'inclusion. On a utilisé le questionnaire, l'entretien, le test sociométrique et l'analyse de documents. Les représentations de la qualité inclusive de l'école ne sont consensuelles: il prévaut une image positive, mais limitée par la représentation de Pedro et son lieu isolé dans la structure d'affinités de la classe. Les pratiques, à son tour, comprennent des aspects précieux, mais ceux ne sont pas suffisamment définis dans les sources considérées. Ainsi, il s'ensuit que, malgré l'attitude et les pratiques inclusives scolaires, l'intervention professionnelle ne semble pas assez forte dans sa planification et son action. Par conséquent, nous présentons des propositions dans les domaines des compétences sociales des élèves ayant SA, de l'éducation civique de tous les élèves et de la formation des professionnels.

**Mots-clés:** école inclusive; Le syndrome d'Asperger; qualité inclusive de école.

## Cálida inclusiva de la escuela - Representaciones de la comunidad educativa de una escuela frecuentada por un estudiante con síndrome de asperger

**Resumen:** La inclusión escolar, especialmente de los estudiantes más vulnerables, requiere acompañamiento metódico, por lo que la intervención va a mejorar de forma sostenida. Basado en la explotación de las representaciones de la comunidad educativa, cuestionamos la calidad inclusiva de una escuela frecuentada por un estudiante con síndrome de Asperger (SA). En la definición de las cuestiones específicas seguimos el modelo de escuela inclusiva de Ainscow e Booth (2002) y las necesidades educativas de los estudiantes con SA (Attwood, 2000). Elegimos un estudio de caso en una escuela elegida por conveniencia; participaron 3 clases de 3<sup>o</sup> ciclo, el 9<sup>o</sup> año con un estudiante con SA (Pedro), e los adultos significativos en su proceso de inclusión. Se utilizó el cuestionario, entrevista, test sociométrico y el análisis de documentos. En las representaciones de la calidad inclusiva de la escuela prevalece una imagen positiva, pero limitada por la representación de Pedro y su lugar aislado en la estructura de afinidad en la clase. Las prácticas, a su vez, comprenden aspectos valiosos, pero están insuficientemente definidas en las fuentes que se estiman. Por lo tanto, se concluye que a pesar de la actitud y algunas prácticas inclusivas de la escuela, la intervención profesional no parece lo suficientemente fuerte en su planificación y acción. Así, se avanzan recomendaciones en las áreas de las habilidades sociales de los estudiantes con SA, la educación cívica de todos los estudiantes y la formación de los profesionales, útiles en contextos similares.

**Palabras clave:** escuela inclusiva; síndrome de Asperger; escuela inclusiva de calidad.

Os desenvolvimentos civilizacionais e científicos ocorridos no século XX repercutiram-se extraordinariamente na escola, gerando um imparável movimento de abertura da escola a todas as crianças e jovens, o pleno reconhecimento do direito de todos à educação. Daí que as nossas escolas se confrontem hoje com o enorme desafio de desenvolver a sua qualidade inclusiva, a fim de potenciar a escolarização e desenvolvimento de todos os seus alunos.

A mudança de paradigma de uma escola excludente, nomeadamente das crianças e jovens com perturbações ou deficiências, para uma escola para todos, foi marcada ao longo do século XX por entendimentos científicos, opções ideológicas, políticas públicas e soluções técnicas muito diversas, mas progressivamente mais inclusivas (Bairrão, 1998). Portugal acompanhou este movimento produzindo normativos e criando meios indispensáveis à sua implementação (Lopes, 1997; Sanches, 2011).

Os normativos, embora valiosos, não bastam para que a escola se torne efetivamente inclusiva. Importa que, cumulativamente, sejam asseguradas condições de inclusão, nos diversos níveis de responsabilidade dos sistemas educativo e social. As escolas são um dos elos desta cadeia de responsabilidades.

A consagração efetiva do direito pleno de todos à educação é indissociável do conceito de escola inclusiva: projeto sempre em construção de uma escola apostada em educar na e para a diversidade, garantindo a todas as crianças e jovens em idade escolar o acesso bem-sucedido à escola (Ainscow, 1999, 2000; Rodrigues, 2000; 2001). A execução de tal projeto requer que a escola seja capaz de se organizar no sentido da mobilização de meios e de estratégias diversificadas de ensino capazes de sustentar com equidade a participação e aprendizagem de todos (Sassaki, 1997).

A dificuldade desta tarefa requer, com fins reguladores, uma atenção pró-ativa, continuada e metódica ao modo como a escola, cada escola, está a conseguir satisfazer a incumbência social de inclusão. A definição de indicadores de análise da consecução da inclusão por parte das escolas afigura-se um recurso da maior utilidade (Sanches, 2011). Ainscow e Booth (2002) desenvolveram um sistema de análise da qualidade inclusiva da escola assente em três domínios principais, cultura, políticas e práticas inclusivas, que inclui a definição dos respetivos conceitos-chave, da estrutura da avaliação (dimensões e secções) e seus critérios (indicadores e questões).

Entretanto, sublinhe-se que a consecução do projeto de uma escola inclusiva se apresenta particularmente desafiante quando a escola se confronta com alunos mais vulneráveis, com perturbações ou deficiências, como é o caso das crianças e jovens com Síndrome de Asperger (SA), situação que merece a nossa atenção.