

Os autores tecem, em primeiro lugar, uma história da integração escolar de crianças deficientes mentais na França. Em seguida, discutem algumas questões atuais. Concluem que os progressos nesse domínio só serão possíveis se acompanhados por uma situação terapêutica fundada na transferência.

**Deficiência mental; integração escolar**

*SCHOOL INTEGRATION OF MENTALLY DEFICIENT CHILDREN: A HISTORICAL STUDY AND SOME PRESENT-DAY QUESTIONS*

*The authors, first of all, present a history of school integration of mental deficient children in France. Secondly, they discuss some contemporary problems on school integration. They conclude that the progress in this domain will be possible only if it is accompanied by a therapeutic situation based on transfer. Mental deficiency; school integration*

# A INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DEFICIENTES MENTAIS: ESTUDO HISTÓRICO E QUESTÕES ATUAIS

M. C. Fourment-Aptekman  
E. Chapuis

Tradução: Inesita Machado

A questão da integração escolar foi levantada pouco após o estabelecimento, na Terceira República, da legislação que tornava a instrução gratuita, leiga e obrigatória para todas as crianças de 6 a 13 anos completos (leis Ferry de 1881-2).

O fluxo de estudantes, crescente desde o segundo terço do século, aumentou então, dando maior visibilidade à “miséria social e moral” de grande parte deles. Como fazer para que a escola possa efetivamente beneficiar a todos de modo democrático?

Essa questão aparece como um *leitmotiv* nos discursos parlamentares da época, marcados pelas idéias republicanas, que vêm na elevação do nível

■ Membros da Unidade de Pesquisa Psicogênese e Psicopatologia, da Universidade Paris 13, Villetaneuse.

da população uma promessa de retificação nacional. De fato, os últimos decênios do século XIX, principalmente devido à derrota de 1870, assistiram à propagação do medo da despopulação e da degenerescência diante do vencedor prussiano que soubera antecipar o esforço de prevenção higienista e estabelecer uma política escolar eficaz. Os poderes públicos, dirigidos por uma elite médica inquieta, por homens de lei, educadores, psicólogos e filantropos, vão agora se preocupar com o destino dos alunos que saem da escola elementar depois dos sete anos obrigatórios, sem ter adquirido ali o saber de base do jovem trabalhador e futuro cidadão: ler, escrever, contar e possuir noções de moral republicana. Estes jovens incultos correm o risco de não encontrar emprego e de se agregar a gangues de “apaches” e pequenos delinquentes que aterroizam os habitantes dos belos bairros e acabam seus dias na prisão. Se sua “inutilidade” e sua “periculosidade” impõem ao futuro uma pesada conta social, convém elaborar medidas eficazes numa dupla perspectiva de assistência aos destituídos de defesa (pessoas diretamente atingidas e do corpo social). As campanhas lançadas em prol da educação dos anormais pelo alienista Bourneville encontrarão um eco favorável nesse fim de século, com o pedido de criação de um ensino especial para os “anormais de escola”, esses casos leves, que não poderiam confundir-se com os “anormais médicos” (idiotas, imbecis e epiléticos), para os quais existem estruturas institucionais. O critério da educabilidade é portanto o que vai fundar a distinção entre os diferentes graus de retardo.

Mas num primeiro tempo trata-se de identificar esses alunos que, freqüentando regularmente a escola, e não sendo ostensivamente doentes ou portadores de estigmas de degenerescência, não conseguem acompanhar um progresso escolar normal. De fato, se estes não são nem instáveis, nem indisciplinados e se não perturbam o ensino, os professores não os identificam (Vial, 1990). A questão da identificação, isto é, do diagnóstico de insuficiência intelectual leve torna-se então prioritária para possibilitar uma reflexão sobre a escolha de métodos educativos apropriados à situação.

Em 1904 a Comissão Bourgeois, nome do ministro que a reuniu, discute a dificuldade de concordância sobre critérios de avaliação dessa forma leve de retardo, já que as classificações dos alienistas revelaram-se inoperantes a esse respeito. O psicólogo Alfred Binet, conhecido por seus trabalhos de psicofisiologia na direção do laboratório da Sorbonne e pela condução da primeira sociedade de estudo da criança (a SLEPE), vai ser encarregado, juntamente com seu colaborador T. Simon, de elaborar em instrumento de avaliação da insuficiência intelectual, e este será a Escala Métrica de Inteligência. A idéia de Binet é simples, ainda não se havia pensa-

do nisso, a medida da inteligência na criança efetua-se por uma medida do tempo, expressa em termos de níveis de idades. Uma defasagem maior ou menor entre os resultados obtidos no teste, e a idade do sujeito é considerada como indicativo de um retardo ou de um avanço de desenvolvimento intelectual. A primeira versão da escala aparece no *Année Psychologique* de 1905 e vai possibilitar o recrutamento de alunos que sofrem de um defeito da inteligência suficientemente importante para que não possam se beneficiar dos “métodos comuns de instrução”, mas insuficientes para que sejam internados num asilo. Prudente, Binet estima que o diagnóstico requer três avaliações: pedagógica (três anos ou mais de atraso escolar), médica e psicológica. Binet e Simon vão elaborar também o projeto pedagógico (Binet & Simon, 1907) de classes “em nome do aperfeiçoamento” em que os alunos, em pequenos grupos, poderão “aperfeiçoar” sua inteligência. São criadas a título experimental algumas classes, anexadas a escolas comuns, com pessoal especializado, em Paris e em algumas grandes cidades em 1907, para meninas ou meninos de 6 a 13 anos. A integração dessas classes nas escolas elementares resulta da preocupação claramente expressa de não se separar as crianças retardadas das outras<sup>1</sup>.

Em 1909, a lei de 15 de abril irá generalizar essas classes ao conjunto do território francês, instituindo uma formação específica reservada aos professores titulares e sancionada por um diploma nacional (o certifi-

cado de aptidão ao ensino de crianças retardadas - CAEA). Ela prevê também a criação de comissões médico-pedagógicas (inspetores, diretores de escola, médico) para a detecção de problemas nas crianças. Mas curiosamente esta lei não possui nenhum caráter de obrigatoriedade: sua aplicação não é objeto de nenhum decreto, e nenhum orçamento específico foi votado. Imediatamente, todos os departamentos e municipalidades têm toda a liberdade de aplicá-la ou não, e, na maior parte do tempo, farão a escolha de abrir classes suplementares para reabsorver os excedentes que povoam as classes ordinárias.

De 1910 a 1935, constata-se que a lei é muito pouco ou mal aplicada e que as classes de aperfeiçoamento tornaram-se instrumentos de segregação. De fato, as comissões médico-pedagógicas encarregadas da detecção de problemas em alunos vindos do ensino especial não a praticam sistematicamente (principalmente no campo) e parecem ter perdido de vista as condições e critérios de seleção inicialmente previstos: o teste de Binet e Simon, em cujo manejo ninguém foi realmente formado, servirá para estigmatizar os casos de deficientes mais pesados ou os instáveis de que a escola gostaria de se desvencilhar, e a limitação em 15 alunos será entendida como um efetivo mínimo para a abertura da classe, que atingirá facilmente trinta alunos (Roca, 1992). A lógica de prevenção e de assistência pedagógicas foi substituída por uma lógica segregativa de “classes depósitos de lixo” ou “classes latas de lixo”, como serão designadas em seguida.

A corrente psicopedagógica iniciada por Binet com a instauração da primeira ferramenta de detecção de problemas em 1905 foi saudada como um fracasso. O período entre as duas guerras vai conhecer então paralelamente uma volta à medicalização do cuidado com os deficientes, sob a influência preponderante de Georges Heuyer, que abre o campo da infância na neuropsiquiatria francesa. Sua doutrina, fundada sobre o modelo da organodegenerescência, associa deficiência mental e delinqüência, e ao longo de uma carreira de meio século ele vai lutar pelo diagnóstico precoce da anormalidade psíquica graças ao teste da população escolar através da observação clínica (nas consultas de neuropsiquiatria infantil) e de pesquisa de detecção de problemas. Sua obra está associada à maioria das “propostas de medidas legais que vão estabelecer as bases da institucionalização do setor da infância inadaptada” (Ohayon, 1999, p.179).

Após o fracasso de múltiplos projetos de revisão da lei de 1909<sup>2</sup>, o período da Frente Popular em 1936 vai conhecer uma retomada do interesse governamental pela questão da inadaptação, com a “carta da infância deficiente” (dita ainda Projeto Wallon), que prevê, entre outras coisas, um financiamento específico e a obrigação de abertura de classes de aperfeiçoamento para as crianças julgadas recuperáveis após detecção de problemas e balanço nas consultas de neuropsiquiatria infantil e as comissões psicopedagógicas aceitas por cada departamento (Heuyer, 1938). Mas, tendo sido considerado muito oneroso nesse período de instabilidade

de política e de dificuldades financeiras, este ambicioso projeto não foi votado. O governo quer saber principalmente qual seria exatamente a população infantil concernente e para isso decide sobre o lançamento de uma vasta pesquisa nacional de recenseamento das crianças *deficientes da inteligência e do caráter*<sup>3</sup> nos moldes de uma pesquisa já realizada na Grã-Bretanha sobre os *mental defective*. A pesquisa francesa, com notáveis modificações de orientação num sentido eugenista<sup>4</sup>, só será realizada após a guerra sob a direção de G. Heuyer. Os resultados, com dados que ultrapassam muito o quadro da deficiência, serão publicados em 1950 (*Cahiers de l'INED*). No que diz respeito à população dos anormais, às vezes os resultados são julgados discutíveis pelos comentadores e parece em todo caso que os recenseamentos estatísticos propostos pela pesquisa (contam-se por exemplo de 2% a 3% de crianças deficientes na faixa de idade de 7 anos e 15% na de crianças de 11 anos) não modificam a política de criação das classes de aperfeiçoamento. De fato, a preocupação em enquadrar a juventude deficiente ou em perigo moral é maior no governo de Vichy (durante a Segunda Guerra Mundial) como também imediatamente após a guerra. Observa-se de imediato ao mesmo tempo um crescimento notável do número de classes de aperfeiçoamento (no quadro da Educação Nacional) e a finalização do estabelecimento do setor da infância inadaptada (no da neuropsiquiatria infantil). Entretanto, a pesquisa vai contribuir com a modificação progressiva da

concepção de debilidade mental, relacionando o nível e os fatores ambientais.

Além disso, com o *baby-boom*, o crescimento do número de alunos é o centro das preocupações da instituição escolar que deve se organizar para fazer face a uma maré de alunos<sup>5</sup>. É nesse contexto que emerge a noção de infância “inadaptada”. O tom dos discursos dos diferentes atores sociais se “eufemiza”: a noção de proteção é substituída pela de utilidade ou de rendimento social, e até mesmo da rejeição. A infância deficiente, entendida como categoria social, como desde o início de sua história, vai constituir um setor disputado por diferentes ministérios: Saúde, Educação Nacional e Justiça.

Em 1945, por iniciativa de Wallon e sob a condução de Zazzo, aparecem novos profissionais, os psicólogos escolares (sua existência será legalizada dois anos mais tarde pelo plano de reforma do ensino Langevin-Wallon), que devem proceder à detecção de problemas e à orientação escolar, e sua inclusão só começará em 1958.

A partir de 1955, distinguem-se oficialmente duas categorias de débeis mentais: os débeis médios (QI entre 50 e 65) e os débeis leves (QI em torno de 70-80). Os primeiros dependem dos institutos médico-educativos, os segundos das classes de aperfeiçoamento. Na mesma época, identificam-se novas categorias patológicas a partir da escola, qualificadas de distúrbios instrumentais, como a dislexia, a disortografia ou a discalculia, para as quais haverá um esforço de compreensão por meio de exames psicológicos aprofundados e de melhora com reeducações adequadas. Novas perspectivas terapêuticas aparecem.

Em 1959, a obrigatoriedade escolar é prolongada de 14 para 16 anos. Este fluxo suplementar de crianças que devem ser mantidas nas estruturas escolares vai repercutir no setor do ensino especializado. O decênio que está começando será então caracterizado por uma intensa atividade de reformas nesse domínio. Entretanto, a imprecisão dos métodos de pesquisa conduz, uma vez mais, a considerar-se cuidadosamente a avaliação do número de classes de aperfeiçoamento existente, já que, segundo as fontes, este varia de 2.400 a 4.000, para uma população de crianças estimada em 70.000 alunos (Roca, 1992, p.23).

De qualquer modo, em agosto de 1964 aparecem novas instruções referentes à pedagogia das classes de aperfeiçoamento. Os princípios da lei de 1909 são lembrados: a integração do ensino especial no ensino geral é mantida com vigor, e no nível dos programas deve-se procurar o laço mais estreito possível. Apenas os métodos serão organizados em função das dificuldades de aprendizagem. À saída do ciclo de aperfeiçoamento, os alunos de 14 anos

eram até então dirigidos para classes pré-profissionais.

Mas, em 1967, um ensino especial vai substituir o anterior, as Seções de Educação Especializada (SES), anexadas aos colégios, sempre dentro de uma perspectiva integrativa. Estas propõem uma formação geral juntamente com uma formação profissional aos alunos vindos das classes de aperfeiçoamento, ou àqueles que apresentam um retardo tal no final da escolaridade primária, que não seja possível integrá-los na feira comum. O caráter oficial da integração desses SES nos colégios foi freqüentemente denunciada, tendo projetos pedagógicos distintos dos projetos do ensino geral e com os locais quase sempre separados (CRESAS, 1988).

As reformas prosseguem com a publicação da circular de 1970 criando os Grupos de Ajuda Psico-Pedagógica (GAPP) e as classes de adaptação (em oposição ao conceito de infância inadaptada, em vigor até então). Os GAPPs são uma estrutura psicopedagógica em que o psicólogo escolar da circunscrição preconiza orientações e reeducações. As classes de adaptação constituem um dispositivo leve visando a volta da criança ao circuito escolar comum quando este apresenta dificuldades transitórias. A partir dessa época, a afirmação do laço do ensino de adaptação (ou ensino especializado) ao ensino geral é proclamado em toda a Europa de modo conjunto, embora ainda não exista nenhuma estrutura estabelecida para fazer a ligação entre múltiplas experiências.

O conjunto dessas medidas, tomadas durante os anos 60-70, inscre-

ve-se numa lógica política (não nos esqueçamos do impacto dos acontecimentos de maio de 68 na França), na qual as medidas de prevenção e de assimilação dos deficientes tinha um lugar central, como frisam os trabalhos da antipsiquiatria. A solidariedade social exige sua integração num quadro “normal” ou ligeiramente organizado, sendo o meio escolar considerado como o ponto de partida da socialização. O período segregativo do entre-guerras parece portanto encerrado, com o abandono das noções fixas, e um pouco desesperantes, de *defectologia* e de *inadaptação*, em benefício da noção de adaptação. Há também uma tendência a substituir o termo “débil”, ainda que seja leve, por criança *em dificuldade* ou *em grande dificuldade*.

Durante o período contemporâneo, o arsenal legislativo desenvolve-se de modo intensivo: na lógica das medidas precedentes, a lei de 30 de junho de 1975 oficializa, entre outras, a integração *individual* das crianças na escola. O Artigo I enuncia que *a integração do menor deficiente físico, sensorial ou mental constitui* uma obrigação nacional. As escolas comuns são portanto obrigadas a receber a criança deficiente, o que concretiza a lei de 1909, tendo, entretanto, esta inovação que consiste no acolhimento individual de crianças deficientes em classes comuns, enquanto prossegue a acolha coletiva em classes de aperfeiçoamento, como desde o início do século.

Em 29 de janeiro dos anos de 1982 e 1983 essa lei será acrescida de duas circulares que possibilitarão um grande desenvolvimento das medidas

de integração com as organizações necessárias e a atribuição de créditos específicos (a alta dos créditos foi de 35% entre 1981 e 1984, segundo a Educação Nacional). O objetivo que consiste em favorecer a *inserção social e o desenvolvimento pessoal* no quadro das medidas coletivas ou individuais de integração é aqui definido.

Em seguida aparece a portaria de 9 de janeiro de 1989, definindo a nova Nomenclatura das Deficiências, Inaptações e Desvantagens. Consta aí que a noção de deficiência deve ser compreendida como um caráter relativo dependendo das situações e do ambiente, e não mais como uma constante relativa à pessoa. Esta nova abordagem exclui do campo da deficiência e da educação especializada a população dos deficientes intelectuais leves, para inscrevê-la na dos atrasos escolares reagrupados no conjunto maior dos alunos *com dificuldades* (a prática havia precedido a lei, como vimos acima). Estes dependem então das classes comuns, ainda que necessitem temporariamente de ajuda especializada. A lei de 10 de julho de 1990 irá criar, em seu benefício, as Redes de Ajuda Especializada (RASED), em substituição aos GAPPs, com professores encarregados dessa ajuda com dominância pedagógica e reeducativa, e com psicólogos escolares.

Em 10 de julho de 1989 é publicada uma nova lei de orientação cujo capítulo “deficiência” será precisado pela circular de 18 de novembro de 1991, referente às modalidades práticas da *escolarização das crianças deficientes na escola primária*

e a criação das *classes de integração escolar* (CLISs), em substituição às antigas classes de aperfeiçoamento. As CLISs acolhem todos os deficientes de modo indiferenciado, desde que sejam beneficiados, de acordo com sua deficiência, por um ensino em meio período ou em período integral em meio comum, mas limitado a doze alunos, o que parece autorizar os *projetos individualizados*. Esses alunos são selecionados após parecer das Circunscrições Pré-Escolares e Elementares (CCPE) e das Comissões Departamentais da Educação Especial (CDES).

Novos textos são atualmente publicados, cujo teor não é conhecido, como a circular de 17 de maio de 1995 que garante o *estabelecimento de dispositivos que possibilitem agrupamentos pedagógicos de adolescentes que apresentem uma deficiência mental* (UPI) e a de 19 e novembro de 1999 referente à escolarização das crianças e adolescentes deficientes.

Após 10 anos, a publicação de numerosos textos ministeriais, particularmente por parte da Educação Nacional, manifesta que se considera cada vez mais a integração escolar no sistema comum, e o maior número possível de crianças deficientes.

## QUESTÕES ATUAIS

Nos dias de hoje, as crianças ditas “deficientes mentais”, isto é, que apresentam uma inteligência deficitária ou uma *insuficiência mental* (Mannoni, 1964), são qualificadas, em função da qualidade do déficit, avaliado por meio de um QI, como crianças “com dificuldades” ou “com grande dificuldades”. Esta definição muito ampla oculta a questão da debilidade mental, tema sobre o qual Zazzo (1969), na França, havia feito uma síntese interessante, com a vantagem de deixar aberta a questão da etiologia: orgânica, genética, cultural, psicogenética, bem como a da estrutura com que esta insuficiência se relaciona.

## INTEGRAÇÃO, SEGREGAÇÃO

Desde que a escola passou a ser obrigatória na França, duas atitudes confrontaram-se a respeito das crianças deficientes mentais, a dos partidários de uma educação especializada, sob a égide do Ministério da Saúde, em oposição à daqueles que defendem uma escola



republicana, realmente aberta a todos e portanto capaz de integrar todas as crianças, em benefício de todos.

Pode-se, entretanto, formular a questão sobre as bases teóricas que fundam este postulado, certamente generoso, segundo o qual a integração das crianças deficientes intelectuais será benéfica para eles, primeiramente, mas também para todas as outras crianças, professores e para a própria instituição escolar. De fato, este postulado parece basear-se em razões históricas, e parece ter sido constituído como reação contra a segregação e abandono em que eram deixados as crianças e adultos que apresentavam um distúrbio deficitário da inteligência, como demonstram os pavilhões de “defectologia” que acolhem os retardados mentais adultos, ou ainda o fato de que, há alguns decênios, num grande hospital parisiense, havia o *costume de amarrar a mamadeira às grades da cama* quando um recém-nascido fosse considerado débil.

A partir de cerca de 1970, a idéia que se desenvolveu na França e na maioria dos países da Europa, como reação a essas práticas é que o contexto ou o ambiente têm um papel decisivo no desenvolvimento das capacidades intelectuais, e que um meio “normal” seria, neste domínio, mais favorável do que um meio “especializado”.

Nasce assim a noção de integração, que apresenta entretanto certo número de paradoxos, e o primeiro é que é mais fácil integrar-se à escola quando se tem uma deficiência reconhecida do que quando se vem de um meio desfavorecido, quando

se é estrangeiro ou quando a família está em dificuldade. No primeiro caso, a criança deficiente mental está no centro de um dispositivo que compreende, evidentemente, os pais e professores, mas também com frequência uma equipe que cuida dela, o que não lhe deixa nenhuma possibilidade de escapar a este conjunto complexo de procedimentos estabelecidos para ela, compreendido pelos pais como um “privilégio”. No segundo caso, sobretudo quando as dificuldades familiares estão em primeiro plano, a falta de controle dos pais sobre a assiduidade escolar conduz cada vez mais a um absenteísmo que se torna alarmante (cf. *Le Parisien*, 20/10/2000) e conduz, de fato, a uma exclusão do sistema escolar.

Um outro paradoxo diz respeito à demanda de performances escolares feita às crianças deficientes: numa preocupação com a igualdade, as exigências são com frequência da mesma ordem que aquelas impostas às crianças comuns, em contradição com o próprio princípio de integração. Então, a criança e sua família devem adaptar-se como puderem. A família - não apenas os pais, mas irmãs e irmãos, e com frequência os avós - constitui um parceiro fundamental da integração, tanto em relação à Educação Nacional quanto à equipe médico-social, e ao conjunto administrativo. Um estudo recente mostra que as crianças comuns não podem avaliar as dificuldades encontradas por seus colegas “integrados”, e que não fazem nenhuma objeção em tornarem-se seus amigos. Nesse estudo vê-se que, por parte dos professores no domínio da aprendiza-

gem, e devido ao princípio de igualdade entre os alunos, *a deficiência deve se tornar invisível à escola* (Berthe-Denoëux & Léoni, 2000, p.199). Há portanto uma contradição entre o tratamento igualitário dos alunos e o direito à diferença.

A exigência de performances, aliada a um desconhecimento da deficiência, gera uma grande ansiedade nas crianças deficientes, que cresce à medida que a dificuldade escolar aumenta.

Um terceiro paradoxo diz respeito à contradição entre o “projeto personalizado” que acompanha toda criança que deve integrar-se no sistema escolar: a integração real numa classe comum. É preciso, de fato, nesse caso, conciliar *a priori* objetivos contraditórios: os que dependem da escola e aqueles que estão ligados às capacidades da criança deficitária, que não está, por definição, numa situação de igualdade em relação a seus camaradas. Nesse sentido os Projetos Individuais de Integração Escolar (PIIS) manifestam grande distância entre a dificuldade identificada, por si só muito pouco afinada (exemplo: “afirmar-se enquanto sujeito”), e o objetivo operacional que a criança deve atingir graças à ajuda da escola: amarrar seus sapatos, vestir-se sozinha. Os registros das dificuldades encontradas pela criança são isolados uns dos outros e são repertoriados como “afetivo”, “social” ou “cognitivo”. Nesse último registro, a incapacidade de entrar no domínio simbólico, por exemplo, é tratada de modo isolado, e o objetivo operacional consiste em fazer com que a criança encontre um sentido para seu destino.

Não se trata aqui absolutamente de denegrir os esforços da Educação Nacional e dos professores das escolas para tentar uma integração. Mas trata-se sobretudo de constatar primeiramente que a questão do diagnóstico é essencial para encontrar uma resposta às dificuldades da criança e, em segundo lugar, que a resposta puramente educativa ou reeducativa nem sempre é apropriada. Isto nos conduz a nos perguntarmos a respeito da própria insuficiência mental e sobre a inteligência.

## INTEGRAÇÃO ESCOLAR E “INSUFICIÊNCIA MENTAL”

No quadro escolar, a insuficiência, ou a deficiência mental, é definida em relação ao QI. As crianças que são objeto das medidas de integração são aquelas que durante muito tempo foram chamadas de *débeis leves* (Zazzo, 1969) e atualmente são chamadas de *crianças com dificuldades*. Qualquer que seja a terminologia, que não deixa de ser interessante do ponto de vista sociológico, trata-se de crianças cujo QI mínimo é de 70. Mas esse QI não tem o mesmo valor de acordo com o instrumento utilizado para medi-lo. A Nova Escala Métrica da Inteligência (NEMI; ver Zazzo *et al.*, 1966), resultante da “Medida da Inteligência” de Binet e Simon, estabelece um prognóstico sobre a base da idade mental, em que a deficiência é então concebida como um retardo que, idealmente, poderia ser recuperado. Esta não é a perspectiva do WISC, segundo a qual o QI é uma característica da pessoa, da mesma forma que suas características físicas, e portanto não está sujeito a variações. Deve-se observar que na França, atualmente, a despeito de suas origens, a NEMI quase nunca é utilizada para a avaliação dos alunos, e que sua eliminação foi feita em benefício do WISC, para os alunos do ciclo elementar, e do teste KABC para a passagem da escola maternal à escola primária.

Essa posição faz supor que a escola é pouco otimista em sua capacidade de fazer evoluir o QI num sentido positivo, mas também não se preocupa em obter melhoras.

A questão da insuficiência mental remete com bastante evidência à questão da inteligência.

A inteligência e seus distúrbios, cada vez mais, são o atributo da psicologia cognitiva, cujos laços com a psicologia experimental encontram-se nas terapias cognitivo-comportamentalistas, que têm grande sucesso, mas cujo efeito a longo prazo ainda não está provado. Se as fontes de conhecimento são atualmente objeto de pes-

quisas ricas em psicologia do desenvolvimento, as origens da inteligência, como competência a adquirir conhecimentos, permanecem pouco exploradas nesta perspectiva, e é a psicanálise, certamente representada por Freud, mas também por seus sucessores que muito se debruçaram sobre a criança, que fornece um quadro teórico coerente.

Freud (1923) declarou veementemente que todo desejo de saber, que toda curiosidade provinha de um duplo enigma proposto pela sexualidade a respeito da origem das crianças em geral, e deles mesmos em particular, o que dá lugar às primeiras teorizações intelectuais que nada irá desmentir, bem como à diferença de sexos remetendo à castração. Essas duas questões, ligadas entre si, constituem o primeiro exercício intelectual da criança. Se esses questionamentos são impedidos, ou as respostas dos adultos, muito distantes do mundo real, o que vai se seguir, segundo Freud, é *uma intimidação da inteligência*.

Se essas questões são possíveis, é porque a criança vem ao mundo num estado de desnudamento em que a presença do outro é fundamental, até mesmo para a sobrevivência. Foi sem dúvida Winnicott quem mostrou com o maior talento a importância da mãe para que a criança possa assimilar *o mundo em pequenas doses*, fazendo o papel de mediadora entre seu filho e o mundo terrível que o cerca, possibilitando igualmente a construção desse famoso *espaço transicional*. O distanciamento do mundo, necessário a qualquer elaboração, passa pela capacidade de sim-

bolizar a fonte das aquisições ulteriores, como a leitura, a escrita ou o cálculo. Segundo Ferenczi e M. Klein, esta capacidade, que consiste em representar uma coisa por uma outra, encontra sua fonte no próprio corpo, ao qual a criança atribui um interesse exclusivo, capacidade que a faria ver em todo objeto convexo um pênis e em todo objeto côncavo uma vagina ou um ânus. A questão da linguagem, ligada ao simbólico, é igualmente fundamental, não tanto como expressão do pensamento lógico, mas por ter uma função estruturante para o sujeito.

A psicologia do desenvolvimento não menciona nem a sexualidade infantil, nem a diferença dos sexos como fontes do desejo de saber, e privilegia outros motivos, como a *equilíbrio*, em Piaget, ou um ponto de vista maturacional, em Gesell, e confunde de bom grado inteligência e conhecimentos, sendo esses últimos, nos teste de eficiência, um modo de avaliar a inteligência. As fontes do conhecimento são então a ação (Piaget & Wallon) e as percepções (Wallon, 1945; Vurpillot, 1986; Lécuyer, Stréri & Pêcheux, 1994, 1996).

Existem no entanto pontos de intersecção ou de debate com a psicanálise, referentes ao outro, à função simbólica e à linguagem. Se o outro é o grande ausente da história de Piaget, ao contrário é muito presente em Wallon, bem como em Lécuyer e seus colaboradores. O ser humano em geral é então concebido como um objeto de conhecimentos particularmente complexo, já que se movimenta, fala, muda de aparência.

Nesse contexto, a mãe tem um papel pedagógico inegável: ela mostra o mundo a seu filho, pondo palavras nas coisas. Nessa perspectiva, a linguagem não é concebida como estruturante, mas como estruturada pelo pensamento que a sustenta. O psicólogo pode então avaliar o nível de pensamento da criança. Segundo o projeto de Piaget e Wallon, sua emergência só é possível a partir do momento em que a função simbólica é instaurada, aproximadamente aos 2 anos. Esta função simbólica, muito diferente da de M. Klein, opera exclusivamente na vertente cognitiva.

Na criança deficiente mental, a linguagem é frequentemente pobre, o que é posto em correlação com um pensamento por si só insuficiente, ainda que a correlação com o QI nem sempre seja observada. Do mesmo modo, a função simbólica não é bem assegurada, o que a escola tentará remediar por meio de exercícios com valor de reeducação.

Essas diferentes concepções das fontes da inteligência, da função do outro, da função simbólica e da linguagem têm, certamente, repercussões no modo de abordar a deficiência intelectual. Na escola o que domina é a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, à qual se acrescenta uma desconfiança pela psicanálise.

## BASES TEÓRICAS DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

A criança deficiente que integra a escola está supostamente com dificuldades, seja no plano cognitivo, seja no plano social, seja no vasto domínio do afetivo. A criança deficiente mental está, certamente, com dificuldades no plano cognitivo, mas parece que eventuais problemas sociais ou afetivos são, nesse caso, deixados de lado. Este recorte da criança em setores bem delimitados, tal como definido pelos textos oficiais, não parece satisfatório, até para os professores, que não podem aplicá-lo na realidade quotidiana.

Entretanto, o acolhimento de uma (ou de várias) crianças deficientes numa classe é globalmente considerado pelos professores como uma experiência pedagógica enriquecedora (CRESAS, 1994, pp. 173-81), na medida em que se sentem estimulados pela dificuldade e são levados a considerar sua classe não mais como uma globalidade, mas como uma coleção de indivíduos diferentes uns dos outros. Algumas crianças ditas normais, mas com dificuldades, são então objeto de maior atenção.

## INTEGRAÇÃO ESCOLAR E INSERÇÃO SOCIAL

Sem dúvida é na vertente da inserção social que os professores e a escola percebem a integração como benéfica. Ela permitirá aos professores não somente sair de sua rotina pedagógica, mas terá igualmente uma ação positiva nas crianças comuns, desenvolvendo, para algumas, a tolerância à diferença. Entretanto parece existir uma ambivalência entre as crianças integradas e as outras. O risco para a criança deficiente é tornar-se uma criança vedete, ou tornar-se objeto da solicitude dos outros (CRESAS, 1994, p.165). O primeiro risco é baixo para as crianças deficientes mentais, com frequência objeto de chacota e até mesmo de rejeição. Quanto à solicitude, esta, muitas vezes, mascara uma agressividade que se manifesta fora dos recreios, e na classe é quase sempre provocada pelo adulto que presta um dever moral à criança que trabalha bem e rapidamente ao trazer sua colaboração à criança deficiente. Tarefa bastante difícil para uma criança de 7 anos que deve ensinar uma outra criança mais velha com baixas performances. Além disso, as crianças deficientes têm tendência a se reagruparem, pelo menos no início de sua integração, e suas relações permanecem limitadas a um pequeno número de crianças comuns. Eles parecem manifestar uma tendência ao isolamento e manifestam também sua agressividade em relação às crianças normais. Como poderia ser diferente? Entretanto sabe-se muito pouco do que sente uma criança deficiente mental, confrontada a baixas performances, entre colegas mais jovens que ela. Que imagem ela recebe? Pode ela suportá-la?

Os pais têm um papel determinante na integração, principalmente quando esta ação parte deles. Às vezes alguns deles matriculam seus filhos na escola sem preveni-la da deficiência. Há aí ao mesmo tempo um desafio proposto à instituição e uma injunção: meu filho será matriculado como os outros, e também uma negação da deficiência, frequentemente acompanhada por exigências muito altas.

Quaisquer que sejam os defeitos, as dificuldades, as inabilidades, a confrontação das crianças entre si e a confrontação da escola à diferença aparecem como positivas em seu conjunto. Mas a integração dura apenas algum tempo, tanto quanto a deficiência for pesada. A criança volta em seguida quase inelutavelmente para uma estrutura especializada, em que sua deficiência não poderá mais ser negada. Trata-se de uma passagem extremamente difícil para a família como um todo que parecia, por um tempo, ter minimizado a diferença da criança.

## INTEGRAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O QI, que serve para selecionar as crianças que possam eventualmente se beneficiar de uma integração escolar, não é um valor fixo, mas suas variações para cima não passam de no máximo dez pontos, em circunstâncias muito favoráveis e no quadro de um acolhimento individual de tipo psicoterapia psicanalítica que pode ser feita paralelamente a uma integração escolar. Além disso, sabe-se que crianças com QI igual são capazes de performances muito diferentes. Na escola são essas performances que possibilitarão ao professor avaliar se há progresso.

Se os professores são prolixos sobre o benefício social, humano, da integração, eles parecem mais reservados quanto às aquisições das crianças. Alguns citam *bloqueios* (Berthe-Denoëux & Léoni, 2000) e falam de sua *dificuldade em controlar as aquisições* (Berthe-Denoëux & Léoni, 2000, p.207). Com frequência não conseguem saber se a criança realmente compreendeu ou não, e algumas respostas são ambíguas e outras do registro da aprendizagem “de cor”. Eles notam igualmente que um certo número dessas crianças interessa-se apenas por uma matéria, e nada aprendem das outras. Nota-se também que o número de crianças deficientes mentais decresce à medida que se passa para uma classe superior, e que raros são os que chegam à 4ª série e ainda mais raros os que chegam ao ginásio.

O desenvolvimento cognitivo, o acréscimo de conhecimentos são sem dúvida favorecidos em algumas crianças que encontram uma estimulação em sua posição de aluno integrado. Se são constatados progressos no QI, estes permanecem confidenciais, e sem dúvida não são espetaculares nesse domínio. Poderíamos nos surpreender com uma perspectiva psicanalítica do nascimento da inteligência, com base numa relação precoce e suficientemente bem-sucedida com o outro, numa curiosidade fundada sobre o sexual e numa capacidade de simbolizar. Quando alguns acontecimentos falharam ou obtiveram um poder muito grande, como tentar restaurar algo, além de uma situação transferencial, durante a qual a criança poderá ultrapassar a posição que lhe foi definida, a de deficiente? (Mannoni, 1964). A atenção particular levada à criança durante sua integração às vezes possibilita o início de um trabalho deste tipo, mas que só poderá se desenvolver numa situação terapêutica.

## CONCLUSÃO

A integração escolar das crianças deficientes mentais é antes de mais nada o reflexo, há mais de um século, da concepção republicana da escola na França, que gostaria de acolher, idealmente, o maior número possível de crianças marcadas por uma diferença, uma fraqueza nesse domínio. Houve um progresso quando os jovens delinqüentes foram separados dos deficientes mentais (Chauvière, 2000), e o grande salto se deu em 1970 num contexto ideologicamente muito marcado, na tomada de partido contra a segregação em benefício da idéia generosa de uma mesma escola para todos.

Se parece que, majoritariamente, crianças normais e deficientes beneficiam-se dessa confrontação no aprendizado da sua futura vida adulta, o aspecto cognitivo e os progressos nesse domínio só parecem possíveis quando acompanhados por uma situação terapêutica fundada na transferência, que lhes possibilita, de modo mínimo, reparar ou começar a instaurar algo que não pode acontecer precocemente. ■

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berthe-Denoëux, M. F. & Léoni, V. (2000). Le regard des enfants valides. In Chauvière, M. & Plaisance, E. *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative?* Paris: Presses Universitaires de France.



- Binet, A. & Simon, T. (1907). *Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Toulouse: Privat, 1978.
- Bourneville, D. M. (1906-7). Quelques réflexions à propos des enfants anormaux à Paris, *Revue Philanthropique*.
- Chauvière, M. (2000). L'école et le secteur médico-social. Naissance d'un contentieux. In Chauvière, M. & Plaisance, E. *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1923). L'organisation génitale infantile. In *La vie sexuelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.
- Heuyer, G. (1938). Les enfants anormaux d'âge scolaire. *Revue Médico-Sociale*.
- Heuyer, G., Piéron, H., Piéron, M. & Sauvy, A. (1953). Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. Une enquête nationale dans l'enseignement primaire. *Cahiers de l'INED*, 13.
- Klein, M. (1930). L'importance de la formation du symbole dans le développement du moi. In *Essais de psychanalyse 1921-45*. Paris: Payot, 1968.
- Lantier, N., Verillon, A., Aublé, J. P., Belmont, B. & Waysand, E. (1994). *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leur pratique* (S. Tomkiewicz, pref.). Paris: CRESAS-INRP, 11.
- Lécuyer, R., Stréri, A. & Pêcheux, M. G. (1994, 1996). *Le développement cognitif du nourrisson* (2 tomos). Paris: Nathan.
- Mannoni, M. (1964). *L'enfant arriéré et sa mère*. Paris: Seuil.
- Ohayon, A. (1999). *L'impossible rencontre, psychologie et psychanalyse en France 1919-69*. Paris: La Découverte.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1965*. Paris: Armand Colin.
- Roca, J. (1992). *De la ségrégation à l'intégration, l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*. Paris: CTNERHI/Presses Universitaires de France.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école, à l'origine de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. Paris: Armand Colin.
- Zazzo, R. (1969). *Les déficiences mentales*. Paris: Armand Colin.
- Zazzo, R., Gilly, M. & Verba-Rad, M. (1966). *Nouvelle échelle métrique de l'intelligence*. Paris: EAP.

## NOTAS

- 1 É preciso observar que houve a previsão de abertura de escolas de aperfeiçoamento, em que seria proposto um ensino profissional destinado a jovens de 13 a 18 anos.
- 2 Para maiores informações sobre essas questões, consultar Roca, 1992.
- 3 E igualmente deficientes sensoriais e físicos.
- 4 Para maiores detalhes, ver Ohayon, 1999.
- 5 Ver, por exemplo, Prost, 1968.

Recebido em outubro/2000.