ALTERIDADE, MODERNIDADE E DEMOCRACIA: qual a relação com o outro?¹

Éric Plaisance

Université Paris Descartes (Sorbonne-Paris)

Resumo

A relação com o outro é o objeto de reflexões tradicionais na filosofia, mas é no quadro da filosofia moderna que são elaboradas as análises do outrem em relação a si. As heranças da Antropologia e da Sociologia evidenciam as relatividades sociais e culturais que colocam em questão a articulação entre unidade e diversidade. A história da "deficiência" revela representações anteriormente desvalorizantes das pessoas, mas, em abordagens contemporâneas, a noção de vulnerabilidade para o humano adquire uma nova importância. Do mesmo modo, a alteridade da infância em relação ao adulto é cada vez mais encoberta e a educação inclusiva traz para primeiro plano a escolarização de crianças "em situação de deficiência" em lugares de acolhimento destinado a todos, valorizando as relações entre pares. Assim, dois tipos de situações educativas são as mais emblemáticas em questionamentos a respeito da acolhida do outro: as crianças migrantes e as crianças em situação de deficiência. Finalmente, nós veremos que as problemáticas contemporâneas de imigração e de situações de deficiência orientam na direção de questões relativas à ética e à democracia no mundo atual.

Palavras chave: outrem; diversidade; deficiência; imigração; ética; democracia.

Abstract

The relation to the other is the object of past reflections in philosophy, but it is in the modern philosophy framework the relation between the self and the other is analyzed. Social and cultural relativities are highlighted by the legacies of anthropology and sociology, and question the articulation between unity and diversity. The history of disabilities shows former people devaluing representations but, in contemporary approaches, the notion of vulnerability in the common humanity takes on a new importance. In the same way, the otherness of childhood with respect to the adult is increasingly blurred. Also, inclusive education put in the forefront the education of children "with disabilities" in common places of residence and values peer relationships. The contemporary issues of immigration and disability issues are oriented towards issues of ethics and democracy in the contemporary world.

Key words: others; diversity; disability; immigration; ethics; democracy.

*É porque nós temos medo do caráter relativo e flutuante de
nossa própria identidade que nós veneramos etiquetas
que imobilizam. ‘Criminosos’, ‘Vilões’. Nós não.
Essencialmente diferentes de nós.*

(Nancy HUSTON, prefácio à Hélène CASTEL, *Retour d’exil d’une femme
recherchée*, Seuil, 2009, p. 15)

Introdução: O que os dicionários acadêmicos nos dizem?

Uma noção tão complexa quanto a de alteridade merece ser examinada inicialmente, solicitando a ajuda de dicionários de língua francesa e portuguesa. Habitualmente relacionada à sua origem etimológica do latim vulgar *alteritas*, a palavra *alteridade* não é mencionada no dicionário antigo de língua francesa de Jean Nicot, de 1606. Nele figura unicamente o verbo *alterar* com o sentido de “modificar, corromper”, com seu substantivo *alteração*, e também, alternância (“um após outro, cada um a seu tempo”). “Outrem” não é mencionado, mas o termo “outro” é definido como remetendo ao latim *alter*, ao italiano *altro*, ao espanhol *otro*, com esta definição: “significa uma segunda coisa por pressuposição de uma primeira do mesmo gênero, espécie ou qualidade”. O dicionário célebre de Littré, de 1873, considera a palavra *alteridade* com a seguinte precisão: *termo de escolástica* “qualidade de ser outro”, mas também a palavra *outrem* com esta distinção interessante: “os outros é mais geral que outrem: os outros é todo o mundo menos nós; outrem é especialmente esse outro, como o mostra a etimologia. Eis porque *outrem* se opõe mais exatamente à pessoa que fala ou de quem se fala, que *os outros*.” A pertinência dessa distinção pode remeter aos usos em Filosofia, porque a elaboração do conceito de *outrem* é moderno, enquanto as relações com outros têm sido sempre objeto de reflexão. É exatamente esse sentido que retém o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, em sua edição de 2009, definindo *alteridade* em Filosofia e assinalando que essa noção, a partir de Hegel, adquire uma centralidade e uma pertinência ontológica, especialmente no período contemporâneo, com o pós-estruturalismo.²

À oposição da alteridade, identificamos a identidade; à oposição de outro, o mesmo; à oposição de outrem, o si. Tantas oposições estruturais que parecem equivalentes, mas que tomam significações diferentes, segundo sua inscrição em tal ou qual campo teórico no seio das ciências humanas. Para além da definição das palavras, é assim a questão de seu uso que deve prender nossa atenção. Além do que, no período contemporâneo, nós observamos tensões nos usos habituais e até mesmo polêmicas quanto ao lugar do outro, considerado muito diferente, estrangeiro, deficiente etc.

Outrem e alteridade: conceitos filosóficos

Na história da filosofia, o tratamento em relação ao outro tem sido objeto de numerosas análises, muito antes que autores modernos abordassem diretamente e em primeiro plano a experiência do outro como tal, na relação com o ser-em-si. Por exemplo, em Aristóteles, a

amizade (*philia*) é a virtude suprema, numa visão ética da vida boa, na reciprocidade e na mutualidade de trocas com o outro. Mas, como o formula Ricoeur (1990, p. 219)³, não se encontra francamente abordada aí a questão da alteridade, da existência do outro. Pode-se ainda remeter à posição bem conhecida de Descartes, que começa pelo *cogito*, pela “*sum cogitans*”, isto é, pelo sujeito pensando o si mesmo e, portanto, a certeza da existência sendo garantida por Deus. O outrem não está presente nesse nível, se esse não é o Outrem Supremo. Para fazer do outrem e da alteridade uma dimensão específica de análise, é preciso realizar, para tanto, um passo essencial que efetua a fenomenologia ao situar na experiência com o outro o além de si. O programa filosófico em fenomenologia se transforma na necessidade de descrever aquilo de que a experiência nos livra em relação ao outrem, “aquilo de que ele se livra pela experiência que nos é dada a fazer.” (DEPRAZ, 2004, p. 148).⁴

A tese central de Paul Ricoeur é formulada com ênfase no título de sua obra *O si mesmo como um outro* (RICOEUR, 1990). A alteridade é constitutiva da *Iipseidade*. É preciso entender aqui o conceito de *Iipseidade*, originado do latim *ipse*, como diferente do “mesmo”, como simples identidade. Desse modo, Ricoeur distingue nitidamente dois tipos de identidade ou dois tipos de *mesmidade*: *idem*, que se aplica tanto às coisas, quanto aos seres humanos; e *ipseidade*, que remete a um retorno sobre si específico do sujeito humano.

Em síntese, esquematizando essa distinção, pode-se dizer que a *ipseidade*, como conceito fenomenológico, remete à experiência íntima do si, à postura de si. Porém, a originalidade e a força da análise do autor estão em realizar a relação dialética entre *ipseidade* e alteridade, não como opostos, como se pode ser tentado a fazer mediante uma análise gramatical banal, mas, exatamente o oposto, como mantendo um grau íntimo de relação: “Si-mesmo como um outro sugere que se entre no jogo em que a *ipseidade* de si-mesmo implique a alteridade a um grau tão íntimo que um não se deixa pensar sem o outro, que um passe essencialmente ao outro.” (RICOEUR, 1990, p. 14).

O autor implode o conceito de alteridade, que não pode mais se resumir à alteridade do estrangeiro, do outro diferente de si. Ele concebe um “tripé” da alteridade ou da passividade: a alteridade na experiência do corpo próprio ou da própria carne (como mediação entre si e o mundo), a alteridade na relação a outrem, enfim a alteridade na sua relação de si com si-mesmo, na consciência. O conceito de alteridade se revela bem mais polissêmico e complexo do que na primeira abordagem. Em outros termos, ele reside também no si, porque a estranheza está presente na experiência pessoal do eu.⁵

Na análise da alteridade do outrem, apreende-se que, para Ricoeur, não apenas o outro diferente de si é constitutivo da compreensão de si por si, mas, também, que sua definição do outro como uma pessoa implica uma relação com a ética. É aqui que, de maneira surpreendente, a análise conceitual que pode parecer muito abstrata resulta em sentimentos e práticas, em ligação direta, com o outrem. O conceito de solicitude é então invocado para significar a dimensão de valor de cada pessoa “insubstituível em nossa afeição e em nossa estima” (RICOEUR, 1990, p. 226). A amizade é apresentada por Ricoeur, que se refere frequentemente a Aristóteles, como uma dialética da estima de si e da direção ao outro. Isso pode também remeter a situações difíceis e até mesmo dolorosas no outro: o sofrimento, a redução da capacidade de agir, de poder fazer, como “ser atingido na integridade de si” (RICOEUR, 1990, p. 223). Então, na simpatia ou na compaixão, há compartilhamento do

sofrimento do outro que não se confundiria com uma relação condescendente de piedade: “Na simpatia verdadeira, o si, cuja capacidade de agir é inicialmente maior do que a do outro, se percebe afetada por tudo o que o outro doente lhe oferece de volta.” (RICOUER, 1990, p. 223).

A explicação dessas ligações íntimas é descrita de maneira ainda mais direta: “Porque procede do outro em sofrimento um dar que não provém mais da força de agir e de existir, mas da sua fraqueza mesma. É, talvez, na confrontação suprema da solicitude, que a desigualdade de poder vem a ser compensada por uma autêntica reciprocidade na troca, àquela que, na hora da agonia, se refugia no murmúrio partilhado de vozes ou no enlaçamento tênue de mãos que se fecham.” (RICOUER, 1990, p. 223). O si é assim evocado à vulnerabilidade compartilhada da condição mortal, numa reciprocidade indevassável. Lembremos, enfim, que essas análises de Ricoeur comprometem uma definição da ética, bem para além da moral comum, que envolve as três dimensões do si, do outrem e dos valores institucionais: “A vida boa, com e para outrem, em instituições justas.” (RICOUER, 1990, citada várias vezes, por exemplo, à p. 202).

Em Emmanuel Lévinas, encontra-se uma posição mais radical da relação entre o si e o outrem, e mesmo uma concepção da alteridade como exterioridade radical: “O absolutamente Outro, é Outrem. Esse não faz parte de mim [...] Ausência de pátria comum que faz do Outro-o Estrangeiro. O estrangeiro que perturba minha privacidade.” (LÉVINAS, 1971, p. 28). A importância atribuída ao rosto do outrem significa para Lévinas que o outrem não é redutível a meus poderes e, por isso, ele se recusa a toda possessão. Então, uma relação fundamentalmente ética diante do outrem é engajada sob a forma da responsabilidade: “É minha responsabilidade diante de um rosto que me observa como absolutamente estrangeiro [...] que constitui o fato original da fraternidade.” (LÉVINAS, 1971, p. 235). Essa relação de responsabilidade não significa que ela anula a assimetria entre eu e o outrem, ainda que haja responsabilidade pelo outrem: “[...] nesse sentido, eu sou responsável pelo outrem, mesmo se me custar a vida. A reciprocidade é tarefa dele.” (LÉVINAS, 1982, p. 94-95).⁶ Finalmente, segundo Lévinas, a responsabilidade constitui a estrutura essencial da subjetividade, que é então definida em termos éticos (LÉVINAS, 1982, p. 91).

O que se retém provisoriamente dessas análises conceituais para a questão da educação e de “situações de deficiência”? Lembremo-nos, primeiramente, da centralidade da relação ao outro como uma dimensão fundamental da relação si-mesmo, que pode ser formulada seja em termos de simpatia e de solicitude em Ricoeur, seja de responsabilidade em Lévinas. Ora, a relação pedagógica é intrinsecamente ligada a essa representação do outro, que é oriunda do si e que repercute sobre si. Ela pode ser obstruída ou pervertida por prejudgamentos desvalorizantes, pelo predomínio de normas rígidas e, finalmente, por levar à rejeição de crianças ou adolescentes considerados “muito diferentes” do ponto de vista da cultura ou de comportamento. Consideremos em seguida a questão da proximidade ou da distância do outro, que é abordada na história da deficiência em termos de rejeição, em decorrência das desvalorizações (anormal, retardado etc.), e que tende, hoje, nas sociedades democráticas, a ser formulada segundo uma vulnerabilidade comum aos seres humanos na perspectiva da acessibilidade para todos, que tende a atenuar as diferenças.

A relação com o outro nas Ciências Sociais: Antropologia e Sociologia

“O esforço da Antropologia é para compreender a alteridade social de outrem.” (GODELIER, 2009, p. 43). Essa clara afirmação do antropólogo francês, Maurice Godelier, que foi assistente de Claude Lévi-Strauss, é explicitada deste modo: “[...] um antropólogo deveria poder passar de uma sociedade a outra e, reciprocamente, fazer pesquisa de campo tanto na França como em outros lugares, isso seria possível com a Antropologia Urbana. O trabalho do antropólogo tem algo de formidável, ele se esforça por compreender a alteridade dos outros, partindo do postulado de que a alteridade dos outros não é absoluta, mas sempre, relativa.” (GODELIER, 2009, p. 49). Mas isso necessita de um esforço: “[...] para compreender o outrem, para se distanciar daquilo que é a verdade existencial e social para si, a fim de compreender o que é verdade e existência para os outros.” (GODELIER, 2009, p. 54).

Entre numerosas referências a respeito dessa relação antropológica com o outro, podemos nos deter em observações antigas, nas quais tratamos do outro distante, do outro exótico, daquele que apresentava uma cultura tão surpreendente, isto é, escandalosa para os costumes europeus. Essas referências podem ser encontradas em textos célebres do século 16, como do escritor Michel de Montaigne sobre os canibais (1580) e do jovem calvinista Jean de Léry, a respeito dos indígenas do Brasil (1578). Esse último teve a vantagem de conduzir uma verdadeira enquête etnográfica sobre os tupinambás da região do Rio de Janeiro, quando da tentativa de instalação de uma França Antártica⁷ por Nicolas de Villegagnon.

De fato, parece que Léry se refugiou com os indígenas durante quase um ano, juntamente a outros protestantes da época, para escapar das disputas religiosas e das ameaças proferidas por Villegagnon. Suas descrições dos costumes dos tupinambás são tão precisas, detalhadas e ausentes de julgamento moral que conquistaram uma apreciação bem favorável do próprio Claude Lévi-Strauss, que o reconheceu como o primeiro etnólogo dos indígenas brasileiros. O mais surpreendente é que ele adota uma postura plenamente relativista, comparando certas práticas dos tupinambás às práticas europeias no momento em que ocorriam perseguições religiosas sangrentas contra os protestantes. Ele se interroga quanto à “[...] crueldade dos selvagens contra seus inimigos [...]”, pois eles os matam e os devoram, mas o que dizer da crueldade dos usurários na França, “sugando o sangue e a medula” de pobres pessoas? Ele insiste, quanto à comparação com os massacres de Saint Barthélémy, ou em Lyon, diz ele, onde os corpos foram decapitados, o fígado e o coração comidos ou grelhados sobre o carvão. Seu balanço é inapelável: as práticas devoradoras dos indígenas correspondem a rituais institucionalizados diante de inimigos, mas “no nosso meio”, práticas “mais detestáveis e piores” visam a familiares, vizinhos e compatriotas. Mesma relativização de costumes em relação à poligamia (as mulheres indígenas ditas “americanas” não são ciumentas em relação às outras) ou para os cuidados com crianças recém-nascidas (as indígenas as alimentam e não as mandam para longe, como fazem certas “melosas” europeias com “corpos tão ternos e delicados”) (LÉRY, 1578, republicado em 2002).

Michel de Montaigne conhecia os textos de Léry, mas ele os situa em um contexto maior de reflexão, em seus famosos *Ensaio*s: “um livro de boa fé”, onde ele quer se apresentar como tal ao leitor de modo “simples, natural e comum”: “sou quem me retrato”. Seu capítulo em *Ensaio*s sobre os “canibais” é, na realidade, um belo pretexto para mostrar a relatividade de julgamentos do outro que dependem de nossos próprios costumes, ou como diz Montaigne, de nossos próprios “usos”. Quem nós denominamos de “bárbaro”, cuja denominação remonta à Antiguidade grega e se referia na época a todos os povos estrangeiros que não falavam o grego? Referindo-se às descrições de Léry e, também, aos testemunhos de uma pessoa que se encontrava a seu serviço e que tinha conhecido durante vários anos as populações nativas da França Antártica, o relativismo de Montaigne se exprime claramente: “não há nada de bárbaro ou de selvagem nessa nação, no que me relataram, senão que alguns chamam de bárbaro aquilo que não é de seu uso; como parece, de verdade, que nós não temos outra medida da verdade e da razão, senão o exemplo e a ideia de opiniões e de usos do país onde estamos.” (MONTAIGNE, 1580, capítulo republicado em 2000, p. 20).

Ele não deixa de relatar as práticas guerreiras e antropófagas das populações às quais ele se refere utilizando seus testemunhos, mas, como Jean de Léry e, sem dúvida, insistindo mais do que ele sobre os benefícios de uma vida próxima da natureza, ele denuncia a cegueira de nossas próprias selvagerias: “Nós podemos portanto bem chamá-los de bárbaros, considerando as regras da razão, mas não nos considerando, nós que os superamos em toda espécie de barbáries. A guerra deles é toda nobre e generosa e tem tanto de desculpa e de beleza quanto essa doença humana pode receber: ela não tem outro fundamento dentre eles senão o ciúme da virtude.” (MONTAIGNE, 2000, p. 31).

Os argumentos de Montaigne são, pois, da mesma ordem que aqueles de Léry: usando o qualificativo de bárbaro ao outro exótico, cujas práticas surpreendem ou escandalizam, somos cegos à lógica social da população observada e às práticas de grupos próximos de nós, dos quais é preciso perceber seu arbitrário e, em casos extremos, sua maior crueldade. Essas são, pois, observações e reflexões que se encaixam de modo pertinente às orientações metodológicas da Antropologia moderna, resumidas em duas proposições: tornar o estrangeiro familiar ou tornar o familiar estrangeiro. Em outros termos, convém saber se separar de seus próprios preconceitos, tomando distância quanto à sua própria cultura e, de certo modo, encontrar o estrangeiro em si.

A questão da relação com o outro e do relativismo estão no centro de um importante objetivo crítico sobre a Sociologia de Dominique Schnapper (1998). Ela enuncia uma diferença de perspectivas entre a história da Antropologia e da Sociologia. “Os antropólogos são os herdeiros da curiosidade intelectual dos primeiros exploradores que estavam à procura do longínquos e da alteridade. O projeto sociológico se constitui de uma inquietação quanto à capacidade de integração das sociedades modernas: como manter ou restaurar os laços sociais em sociedades fundadas sobre a soberania do indivíduo?” (SCHNAPPER, 1998, p. 15).

Nesse objetivo crítico sobre a Sociologia, a autora privilegia um debate essencial que alcança certas interrogações filosóficas precedentes, isto é, a tensão entre duas formas de relação com o outro: uma abordagem diferencialista e uma abordagem universalista. “No primeiro caso, a reflexão se fundamenta na diferença: o Outro é outro, as sociedades humanas

são diferentes. Essa diferença é inevitavelmente interpretada em termos de inferioridade [...] A atitude inversa não é da mesma ordem. O universalismo é um princípio. Para além da constatação de diferenças, o princípio universalista afirma a unidade do gênero humano [...] Ele afirma que o Outro é um outro de si mesmo. Ele não existe senão no limite dos direitos dos homens como homens, quanto à dignidade de cada um entre eles e quanto ao respeito que se deve manifestar a ele.” (SCHNAPPER, 1998, p. 35-36).

É a partir desse quadro de análise que a autora descreve a história da Sociologia, desde os grandes trabalhos de precursores (Weber, Durkheim...) até os questionamentos atuais quanto à gestão das diversidades em termos de assimilação, integração, relações interétnicas e, finalmente, de cidadania. Há uma “tentação do relativismo absoluto”, presente sobretudo na história antiga da Antropologia, considerando-se os grupos estudados como entidades fixas e estáveis, ameaçadas, além de, por extensão, modelos culturais ocidentais (SCHNAPPER, 1998, p. 156). A noção de etnicidade foi concebida como um processo de distinção entre “nós” e os “outros”, “no qual os indivíduos utilizam marcadores para se definirem e para definir suas relações com os outros.” (SCHNAPPER, 1998, p. 158). Daí advém ainda o desenvolvimento de pesquisas sobre as “relações interétnicas”, sobretudo, nos Estados Unidos, graças aos trabalhos fundamentais da escola dita “de Chicago”, a partir dos anos 1920. Entretanto, o relativismo cultural pode ser absoluto, apoiado certamente em observações das especificidades, das maneiras de ser e de fazer dos outros, mas pressupondo diferenças concebidas como radicais e excluindo, por conseguinte, passagens e compreensões? Dominique Schnapper defende, ao contrário, uma concepção de relativismo ele próprio relativo, isto é, aberto em direção a horizontes de valores universais. Sua questão é a seguinte: “Todas as modalidades de cultura são equivalentes, têm o mesmo valor? Ou, para além da relatividade das culturas, existe um horizonte de universalidade que autoriza o julgamento moral? (SCHNAPPER, 1998, p. 168). A autora reforça essa posição tomando como exemplo a incisão de meninas e argumentando: “Pode-se compreender perfeitamente que o sofrimento infligido às meninas tem o sentido de lhes dar um lugar, de certa forma, na organização social. Mas, compreendendo seu sentido, pode-se condenar práticas que remetem a mulher apenas à sua dimensão sexual, reduzindo-a a um único destino como membro de uma cultura particular e que lhe recusa o direito de exercer sua liberdade.” (SCHNAPPER, 1998, p. 180). Essa defesa convincente lhe permite justificar sua concepção de universalismo, não o universalismo abstrato, passível de ser combinado com o colonialismo,⁸ mas o universalismo como “princípio regulador que preside a comparação de culturas e as relações interculturais.” (SCHNAPPER, 1998, p. 168).

Esse debate, ao mesmo tempo epistemológico e moral, sobre a Sociologia em suas relações com outras culturas tem sentido para a Educação? Ou, ainda, pode-se dizer que a questão do relativismo em Ciências Sociais concerne às orientações e práticas pedagógicas? Se sim, por quê?

É o sociólogo francês, Jean-Claude Forquin, destacado conhecedor de publicações de língua inglesa sobre a Filosofia e a Sociologia da Educação, quem nos fornece as respostas mais completamente documentadas sobre essa questão. Considerando as pesquisas britânicas sobre identidades comunitárias ou sobre o currículo escolar, ele reconhece a interrogação sobre o relativismo cultural, mas, dessa vez, aplicado aos processos educativos. Um

multiculturalismo em matéria escolar, isto é, para o ensino concreto, indica inevitavelmente problemas de escolha de conteúdos a ensinar, não apenas em função da diversidade etnocultural dos públicos escolares referidos, mas também, pelas preferências éticas em relação aos conteúdos ensinados. Forquin teme que o acolhimento sem moderação da diversidade de culturas em uma educação multicultural leve a uma “cacofonia” e afirma: “Educar, ensinar, instruir supõem sempre um momento ou outro de avaliar, de preferir, de escolher. Uma educação em contexto multicultural não pode escapar a esse princípio de preferência sem se autodestruir.” (FORQUIN, 1989, p. 156). Esse enfoque implica, então, contrariamente ao relativismo radical que conduz a um impasse, uma orientação pedagógica que permite privilegiar valores humanos fundamentais: “Eu não posso verdadeiramente respeitar a alteridade do outro, se não reconhecer essa alteridade como outra modalidade do humano.” (FORQUIN, 1989, p. 156). Duas leituras da Educação estão, pois, em tensão: uma leitura sociológica, que reconhece a diversidade de culturas, e uma leitura pedagógica da educação, que se fundamenta sobre valores: “Elas devem coexistir como dois lados, duas tendências, dois polos inseparáveis e inconciliáveis do pensamento. A razão sociológica é completamente voltada à descrição, à explicação, à objetivação de fenômenos [...], ao contrário, a razão pedagógica é essencialmente normativa e prescritiva (FORQUIN, 1989, p. 185).

Essa particularidade de abordagem pedagógica do outro, aí compreendida em meio pluricultural, pode ser ilustrada por exemplos tomados no contexto educativo francês. Pais, essencialmente pais de forte convicção muçulmana, solicitaram algumas vezes que suas filhas não assistissem aos cursos de biologia ou não participassem de atividades físicas e esportivas. Suas demandas se apoiavam em justificativas tradicionais, culturais e religiosas, mas elas foram recusadas pelas autoridades educativas em nome da aplicação a todos e todas do currículo oficial e para não derrogar o princípio da igualdade. Vê-se, aqui, a tensão entre reivindicações culturais e a afirmação do princípio da universalidade que se aplica concretamente e sem discriminação à educação de meninas.

De modo mais geral, sabe-se que os fenômenos de imigração na Europa levaram, e ainda levam, a um fluxo de pessoas de áreas geográficas e culturais com diferenças marcantes em termos de participação intraeuropeia que são características de intercâmbios socioculturais antigos.⁹ Esses novos imigrantes despertam frequentemente reações de rejeição do outro estrangeiro por parte de grupos locais e em nome da preservação de sua identidade e de perigos que pressentem. Esses estrangeiros “em nossa porta”, como analisa Zygmunt Bauman (2017), tendem a causar ansiedade naqueles que os percebem como diferentes, como perigosamente imprevisíveis, ao contrário daqueles com os quais interagem quotidianamente e dos quais já se sabe o que esperar (BAUMAN, 2017, p. 13-14). Porém, pode ser mais fundamentalmente, diz Bauman, que esses nômades nos remetam à “vulnerabilidade de nossa posição e à fragilidade endêmica de nosso conforto/bem-estar – conquistado de modo árduo.” (BAUMAN, 2017, p. 21). As reações de hostilidade contra a alteridade do estrangeiro seriam, pois, como um retrocesso a si mesmo, o traço de nossa incerteza existencial, de nossa precariedade no mundo atual (BUTLER, 2018; MORRISON, 2017).

No entanto outras reações reivindicadas são observáveis em nome da hospitalidade e do olhar do outro em perigo.¹⁰ Dois casos típicos ocorridos em 2019, um na Itália e outro na

França, mostram sobretudo conflitos existentes para o acolhimento de populações estrangeiras fugidas de seu próprio país. Lembremo-nos brevemente do caso da capitã alemã de um navio de refugiados que tinha ultrapassado uma barreira italiana para aportar e desembarcá-los. Feita prisioneira em primeira instância, ela foi finalmente liberada por decisão da justiça italiana, por evocação do dever moral de ajudar. Em outra situação, um camponês francês tinha oferecido acolhida benéfica a refugiados que passavam a fronteira franco-italiana pelos Alpes. Ele também foi condenado em primeira instância e depois foi finalmente beneficiado pela decisão da Corte que reconheceu a legitimidade moral do “princípio da fraternidade”. Nesses dois casos, constatamos múltiplas tensões que se contrapõem: os que acolhem refugiados, os poderes governamentais e judiciários. Mas, finalmente, nesses dois casos, o direito foi reconhecido com o engajamento ético de hospitalidade do outro. Nessas situações, a alteridade do estrangeiro é subsumida pelo princípio da humanidade comum.

Alteridade e especificidade da deficiência

A deficiência é emblemática do outro e reveladora de dificuldades da relação com ele? Esse outro é de tal modo um estrangeiro que só lhe resta provocar hostilidade, atos de rejeição, descaso em instituições? A questão pode ser ainda mais brutal: “por que inscrever por princípio os indivíduos que são atingidos das formas mais severas [o autor cita os casos intitulados de *polideficiências*, segundo as nomenclaturas francesas] no campo da humanidade? Se esses indivíduos pertencem à espécie humana (dentro de sua hombridade), em compensação, eles não correspondem a nenhuma definição que permita abarcar o próprio do humano, pois ela repousa sobre a inteligência ou sobre as capacidades relacionadas (o que põe em questão sua humanidade).” (ANCET, 2014 p. 194).

Essa postura radical deve ser considerada em perspectiva pelos objetivos históricos sobre o tratamento de pessoas que têm sido sistematicamente designadas de maneira negativa em diferentes épocas: anormais, enfermos, inválidos, incapazes, retardados, débeis, mongoloides, deficientes... e, mais recentemente, no vocabulário francês, “handicapé”, ou ainda, no vocabulário que se quer internacional e aparentemente mais tolerável, com “necessidades especiais”. Henri-Jacques Stiker tem desenvolvido uma antropologia cultural em dimensão histórica, elaborando, em uma de suas obras mais antigas, uma história da enfermidade (2005, com primeira edição em 1997).¹¹ Referindo-se a Michel Foucault, ele procura “reconstituir os universos mentais que presidiram a relação entre a sociedade e a enfermidade”, destacando “os traços distintivos de culturas” (STIKER, 2005, p. 18).

Exemplos históricos são bem conhecidos: entre os gregos da Antiguidade, em Esparta e em Atenas, “a exposição” de crianças disformes era na realidade seu abandono fora da cidade e sua exclusão da sociedade, mas ela tinha um sentido profundamente religioso, como resposta à cólera dos deuses. No mito do Édipo, frequentemente comentado, encontram-se acumuladas muitas deficiências: pé disforme, criança “exposta”, portador de infortúnio, Édipo que se cega, depois de matar seu pai e se casar com sua mãe. É sempre, segundo Stiker, “o trabalho da diferença”, mais exatamente, “a dimensão insuportável da diferença, a partir

do caráter desviante de Édipo. É a ingerência do diferente no idêntico que não é tolerável.” (STIKER, 2005, p. 50).

Numerosos outros exemplos históricos, testemunham, sobretudo, a ambiguidade de reações diante da deficiência: depois do medo dos deuses, é o período de acolhimentos nos sistemas de caridade, a internação hospitalar nos séculos clássicos, posteriormente, a assistência e a readaptação nos períodos modernos. As análises de Stiker vão mais além da apresentação de exemplos históricos precisos, ele procura definir sistemas de pensamento, de coerências que estruturam a relação da enfermidade a uma determinada época. O que ele denomina “isotopias” são planos ou registros que tornam possível a coerência de um discurso, que garantem seu caráter homogêneo, graças a certo número de traços permanentes (STIKER, 2005, nota à p. 29). No período contemporâneo, as políticas de integração e de inclusão denotam, apesar de suas aparências de “boa vontade”, processos sutis que visam “abolir o que faz diferença” (STIKER, 2005, p. 218), para tornar tolerável e aceitável o que não se encaixa na norma convencional: “Nós não designamos mais uma diferença tão radical, mas categorizamos todos aqueles que não correspondem mais a uma norma decretada, para prescrevê-la e inseri-los novamente na competição do mundo industrial e da sociedade tecnológica.” (STIKER, 2005, p. 157).

Entretanto, se a diferença é exatamente uma constante do questionamento humano, qual quadro teórico pode dar conta dessa permanência e, sobretudo, pode isolar uma especificidade da questão da deficiência que não será assimilável nem em situações de pobreza ou de precariedade, nem em diferenças culturais? Stiker passa, então, em revista as orientações teóricas que parecem as mais pertinentes no campo das Ciências Sociais: as abordagens interacionistas herdadas da Escola de Chicago, conhecidas pelos conceitos de desvio (Becker) ou de estigma (Goffman); as abordagens culturalistas, principalmente sugestivas quanto à questão da surdez (cultura surda); as abordagens em termos de opressão social, das quais são vítimas pessoas deficientes, considerando as múltiplas barreiras, físicas, simbólicas; enfim, a teoria da limitação à qual Stiker dá sua preferência. Essa teoria, emprestada de análises folclóricas e etnológicas dos ritos de passagem, tem sido desenvolvida e aprofundada pelo antropólogo americano Robert Murphy, que testemunhou ele mesmo uma situação de motricidade invalidante, que modificou as relações sociais que os outros estabeleciam com ele (MURPHY, 1990). Ele se encontrou em uma situação “entre dois”, nem excluído nem plenamente aceito, numa situação de “liminalidade”. Estar dentro da liminalidade é estar no limite: nem completamente no seu lugar nem completamente em outro. Entretanto o projeto teórico de Stiker é compreender de maneira ainda mais profunda as raízes da designação de deficiência ou de enfermidade, valorizando os aspectos subjetivos e juntando-os às análises psicanalíticas. Sua interrogação incisiva é “saber se nós não temos necessidade, individual ou coletivamente, de ter nossa ‘diferença’ diante de nós, para conservar a boa imagem de nós.” (STIKER, 2005, p. 216).¹² Ele se refere à expressão célebre de Freud sobre “a inquietante estranheza”, na qual Freud faz alusão às forças obscuras presumidas pelo outro, mas que estão em nós mesmos. Ele a aplica à enfermidade: “a enfermidade seria um espelho apresentado ao outro, onde se refletem poderes que estão em nós.” (STIKER, 2005, p. 217). Não apenas ele retoma a ideia do lugar intermediário da pessoa deficiente, mas ele considera que a construção dessa situação ambivalente remete à nossa

própria posição de ambivalência: a pessoa deficiente é um duplo de nós mesmos. Inspirando-se em trabalhos do psicanalista Otto Rank sobre as figuras do duplo, ele pode dizer que “o duplo é essa projeção de quem é defeituoso e que nós não suportamos.” (STIKER, 2005, p. 221)¹³.

A alteridade se alimenta de preconceitos desvalorizantes. A história das denominações revela claramente visões negativas de pessoas que têm sido utilizadas, de modo mais frequentemente justificadas por uma percepção de suas patologias, tal como compreendidas no campo científico, como por exemplo, os conceitos de deficiência ou incapacidade. Contudo, as evoluções contemporâneas se situam cada vez mais em oposição às negativas. O caso mais ilustrativo dessas mudanças é o uso de novas expressões, tais como “situação de deficiência” e de “necessidade educativa especial (ou particular)”. No primeiro caso, a utilização oficial do conceito de handicap (deficiência) na França conhece reajustamentos. Embora o “handicap” seja atribuído na França às pessoas ditas “handicapés”, nas leis de 1975 e de 2005, as influências internacionais (Organização Mundial da Saúde, Convenção Internacional dos Direitos de Pessoas Deficientes) e a pressão de numerosas associações têm defendido uma expressão ligada ao meio ambiente. A “situação de handicap” evidencia a relatividade de uma eventual “deficiência”, situada necessariamente numa interação entre as características da pessoa e as condições, favoráveis ou não, do meio onde vive. Uma expressão célebre do filósofo e médico Georges Canguilhem (1966, p. 133) evidencia bem essa problemática: “Com uma enfermidade como o astigmatismo ou a miopia, se é normal em uma sociedade agrícola ou pastoral, mas se é anormal na marinha ou na aviação.”. O normal e o patológico não são mais considerados como realidades fechadas que se referem somente a um indivíduo isolado, mas sim, com atribuições sociais dependentes de um sistema de normas. O uso da expressão “situação de deficiência” permite também engajar reivindicações e ações para reduzir, ou seja, tentar eliminar os fatores que sejam obstáculos às pessoas, que diminuam suas possibilidades de autonomia e as deixam de lado por discriminações (PLAISANCE, 2009, p. 27).

A outra expressão, “necessidade educativa especial”, se aplica mais particularmente ao domínio educativo. Sua origem nos escritos britânicos de 1978 (Relatório de Mary Warnock) evidencia esforços essenciais: interrogar-se sobre as “necessidades” de crianças, e não de seus déficits; se desobrigar de um modelo médico de diagnóstico de dificuldades para se situar em uma problemática educativa. Como explicitamente formulado no Relatório, uma tal orientação educativa não se limita mais a uma categoria de crianças consideradas como casos patológicos, mas exatamente o contrário, abre-se à diversidade de crianças que, em qualquer momento de sua escolaridade, experimentam dificuldades de aprendizagem. Aqui ainda é a atenuação das alteridades fechadas e a compreensão de um continuum entre os alunos, quaisquer que sejam suas características (PLAISANCE, 2009, p. 113).

Numerosos trabalhos destacam uma aproximação conceitual entre as populações que têm sido desvalorizadas ou estigmatizadas ao longo dos séculos, e o gênero humano em geral. Pesquisas recentes sobre o “care” têm permitido evidenciar as ligações estreitas entre cuidados, no sentido tradicional, e a atenção mais geral com o outro (por exemplo, TRONTO, 2009).¹⁴ Qualificativos são muito representativos dessas fortes tendências atuais que não somente remetem a definições antigas, com novos eufemismos, como “situação de

deficiência” ou “necessidades especiais”, mas que contradizem bem mais profundamente os tipos de representações. Esses são os termos que nós já tínhamos mencionado, de vulnerabilidade, de fragilidade, de precariedade, de insuficiência, que são atribuídos a todos os seres humanos, como seres biológicos, submetidos aos determinismos naturais, mas, também, sociais, sejam quais forem suas diferenças.¹⁵

Charles Gardou (2005), como antropólogo do contemporâneo que se engaja em favor de uma sociedade inclusiva, representa com brilho essa orientação. Para ele, uma “deficiência” ocasional não constitui um mundo à parte, ela é o signo da complexidade humana, “um dos aspectos específicos de problemas gerais de nossa humanidade”. Ele comenta, dizendo que a deficiência apenas desempenha um papel de amplificador de nossa condição humana: “O destino pode conduzir esse ou um outro, sem nenhuma previsibilidade, nem imparcialidade, a ser outra vítima.” (GARDOU, 2005, p. 10). É o comum da vida, ou ainda, a manifestação de múltiplas “faces da vida”, segundo a expressão de Georges Canguilhem. Isso provoca o autor a reivindicar uma revolução nas maneiras de pensar, suscitar *Novas Luzes* para nos desfazermos dos preconceitos e obscurantismos, libertando-nos de nossas “bastilhas interiores”. Essas *Novas Luzes* devem permitir “desenhar a matriz de um universo social agrupado, que reconhece a vulnerabilidade como condição comum e se coloca em suas diversas expressões como nos direitos que dela emanam (GARDOU, 2005, p. 15)¹⁶.

Uma maneira complementar de formular essa orientação é valorizar a diversidade humana e suas múltiplas manifestações, aí compreendidas em seus aspectos mais improváveis e mais surpreendentes. “Compôr com o diverso”, isto é, saber se desprender de rótulos, trata-se de uma tarefa difícil para os profissionais da educação, que são dependentes do rigor da norma e cedem muito frequentemente a julgamentos depreciativos sobre o aluno considerado como ‘desviante’ em relação aos outros: “A escola não atinge mais uma forma de vida comum. Ela está ainda no momento de descoberta do outro ‘muito diferente’ que ela mantém à distância.” (GARDOU, 2005, p. 129). Tais orientações, sustentadas em um livro publicado em 2005, são ainda atuais? Pode-se temer que sim, mesmo em países que têm desenvolvido políticas específicas de integração e de inclusão escolar. O posicionamento mais recente de Gardou explicita sua convicção de que uma sociedade inclusiva ainda não está concluída (GARDOU, 2012). Ele defende um lugar para a deficiência na “polifonia do humano”, pois, numa dialética do singular e do universal, “nós estamos todos em uma situação de deficiência ou não, ‘singulares plurais’.” (GARDOU, 2005, p. 48). O autor dedica também um olhar crítico sobre a noção muito abrangente de inclusão, a qual sugere paradoxalmente a ideia de oclusão e de fechamento. Ele prefere o uso do qualificativo inclusivo, em oposição a exclusivo. Na perspectiva inclusiva, rejeita-se “colocar à parte”, enquanto, na de exclusivo, há o privilégio estabelecido para alguns (GARDOU, 2005, p. 35 e seguintes). Uma sociedade inclusiva seria “uma sociedade sem privilégios, sem exclusividades nem exclusões.” (título do epílogo do livro).

Um testemunho pode ainda ser relatado em apoio a tais orientações universalistas. Ele merece nossa atenção por emanar de uma pessoa que apresentou desde o seu nascimento déficits importantes de motricidade que o fizeram passar uma parte de sua infância em uma instituição especializada. Alexandre Jollien se insurge contra o abuso de palavras que aprisionam os indivíduos em categorias arbitrárias, recusa a terminologia de “deficiente” e

prefere se situar no conjunto da fragilidade humana, acrescentando sempre que ele está efetivamente mais fragilizado que os outros: “No cerne de minha fragilidade, eu posso portanto apreciar o mimo da presença do outro e, da minha parte, eu tento com meus meios lhe oferecer minha modesta e frágil presença. O indivíduo frágil não representa necessariamente um peso para o outro. Cada um dispõe de sua fragilidade, livre para usá-la apropriadamente.” (JOLLIEN, 2006, p. 95).¹⁷

Uma análise complementar é proposta por Corinne Pelluchon (2009), que adere a essa visão da fragilidade comum, mas que insiste na precariedade específica que certos seres humanos vivenciam, e que defende uma ética da vulnerabilidade em contraposição a uma ética da autonomia. Como filósofa que observou situações de doenças em unidades de tratamentos intensivos ou de cuidados “paliativos” em hospital para pessoas vítimas de câncer ou de doenças neuro-degenerativas, ela argumenta que a ideologia contemporânea da autonomia é uma ideologia de domínio individualizado, uma ideologia do desempenho e da produtividade, e um obstáculo à compreensão desse tipo de doenças e dos cuidados que elas demandam. Ela defende uma ética da fragilidade que retifica imagens negativas da velhice ou da dependência, e que coloca em primeiro plano os acompanhamentos e atenções àqueles que estão em sofrimento (PELLUCHON, 2009, p. 176).

Vulnerabilidade, fragilidade, fraqueza são variedades de expressões que remetem a lugares comuns. No entanto, vozes discordantes existem, as quais insistem, sobretudo, quanto à radicalidade de certas diferenças, aproximando-se desse modo de uma representação negativa da alteridade profunda do outro “deficiente”. É uma posição paradoxal que se apresenta na contracorrente das evoluções contemporâneas, mas que é compartilhada por pessoas da vida cotidiana a quem o deficiente incomoda e constrange. O sociólogo Alain Blanc desenvolve, assim, uma tese sobre os obstáculos à comunicação entre os deficientes e outras pessoas, o que justifica, na sua visão, uma análise específica sobre as dificuldades do laço social no mundo atual (BLANC, 2006, p. 23 e seguintes). Daí suas reticências em relação à expressão “situação de deficiência”, que ele considera muito vaga, pois reagrupa casos essencialmente diferentes. Sua reivindicação é, ao contrário, de um vocabulário tradicional da deficiência. Com esse vocabulário, podemos, diz ele, isolar populações específicas, colher seus testemunhos como “alienígenas da deficiência”. Mais ainda, o autor, que se inspira fortemente nos trabalhos de Goffman sobre os ritos de interação, enfatiza que “os processos de desqualificação pessoal e social”, dos quais são vítimas as pessoas deficientes, são “difícilmente compensáveis” (BLANC, 2006, p. 34). Nessas condições, ele considera que nós nos confrontamos com mundos separados, incompatíveis, porque a deficiência conduz a seu paroxismo as dificuldades habituais de comunicação. “A interação com outrem é por definição problemática, mas ela o é muito mais para as pessoas deficientes [...] a deficiência, que confunde os territórios do eu, consciente de si mesmo, constitui um tipo ideal da relação social impossível: por isso, nós fugimos dela.” (BLANC, 2006, p. 75).¹⁸

As análises adotadas em relação ao outro em situação de deficiência são totalmente incompatíveis? Uma insere o outro no seio da comunidade humana, a outra o define como uma alteridade radical. Pode-se levantar a hipótese de que elas aproximam, de modo implícito, experiências relacionais com públicos altamente diferentes. De um lado, pessoas cujas dificuldades são compreensíveis, por exemplo, pessoas com dificuldades motoras ou

sensoriais, com as quais ajustamentos, técnicas, ajudas humanas, preservam a comunicação e não invalidam objetivos para uma melhor autonomia, como alguns dentre eles reclamam com ênfase e militantismo. De outro lado, pessoas muito dependentes de outrem, cujas múltiplas dificuldades associadas criam barreiras para interações banais, como as pessoas ditas “polideficientes”¹⁹, ou ainda as pessoas ditas “pauci relationnelles”²⁰, cujos modos de comunicação se limitam ao mínimo, por exemplo ao tato e à troca de olhares. Esses seriam exemplos do outro irredutível, a serem considerados na sua singularidade não assimilável.

A experiência dos profissionais da educação sustenta essa interpretação. Eles testemunham frequentemente a sua posição contrastante em relação aos alunos em situação de deficiência. Convocados por medidas gerais da educação dita “inclusiva”, eles se declaram geralmente prontos a aceitar alunos com dificuldades ou incapacidades motoras ou sensoriais e prestes a demandar benefícios de auxílios técnicos ou humanos, ou espaços mais adequados (por exemplo, para alunos cegos ou surdos), mas eles exprimem fortes reticências e francas oposições à ideia de acolher crianças com comportamento inadequado, ou crianças cuja presença no mundo permanece enigmática. Convém, então, reconhecer esses casos de assimetria, de alteridade não assimilável e, portanto, de fortes contrastes entre diferentes situações que são frequentemente mal explicitadas por um vocábulo mais geral da educação inclusiva.

Um ponto comum reúne autores precedentes, apesar das grandes diferenças presentes em suas análises (por exemplo, Gardou e Blanc): o acordo quanto à pertinência do modelo da liminalidade aplicada às pessoas ditas “deficientes”, ao qual nós já nos referimos em linhas gerais. Um tal modelo representa a ocupação de um lugar ambíguo para pessoas que se encontram entre dois mundos: nem totalmente excluídas, nem totalmente inseridas. Desse modo, elas podem se beneficiar de apoios associativos e de auxílios oficiais, se organizarem em grupos de defesa identitária (e, nesse sentido, elas não são excluídas) e possuírem um status próprio (sob o próprio vocábulo de “pessoas deficientes”, que é oficial na França desde a lei de 2005). Ao mesmo tempo, elas encontram dificuldades específicas na vida cotidiana que não as assimilam totalmente aos outros. Questões de ordem sociopolítica são, então, suspensas: sua alteridade, nessa posição intermediária, seria transformada ou redirecionada a um status comum? Mudanças de suas condições de vida poderiam lhes permitir não mais ficar “no limite”?

Alteridade, infância e educação inclusiva

A questão da alteridade está no centro de toda ação educativa. Fundamentalmente porque a educação e a formação implicam iniciar uma transformação do outro, promover o acesso a novos laços sociais e possibilitar-lhe novas aprendizagens. Sem essa ambição normativa, que visa o outro com suas características iniciais, qualquer educação seria impossível. A Educação é necessariamente habitada pelo projeto de ação e de modificação sobre o outro. Isso pressupõe certa assimetria entre o formador, seja ele professor, educador, animador etc., e o sujeito da ação, seja ele aluno em uma escola, jovem adulto em formação profissional ou, ainda, jovem ou adulto em atividades socioculturais. Leandro de Lajonquière, a partir do

referencial teórico da Psicanálise, sustenta o mesmo ponto de vista: “o desenvolvimento de uma educação, de uma afiliação simbólica de humanização e de familiarização supõe que o adulto acolha a criança como se ela fosse um estrangeiro, suscetível de vir a ser mais ou menos familiar.” (LAJONQUIERE, 2010, p. 213).

Contudo, as assimetrias entre a criança e o adulto têm tido tendência a se diluir na modernidade. Alain Renaut, especialista em Filosofia Política, nos adverte, fazendo uma análise da história da infância e de sua evolução. No que ele nomeia de “sociedades antigas”, a alteridade da infância se apresentaria como uma diferença de natureza, não apenas de fato, mas, também, de direito (RENAUT, 2002, p. 12). Em certas declarações religiosas do século XVII, sem dúvida excessivas, a criança aparecia como um ser desprezável. Lembremo-nos, nesse sentido, de que, para Descartes, se nós somos invadidos por preconceitos é porque nós fomos criança, antes de tornarmos homem! O regime da modernidade perturba essas representações. Como testemunho da Declaração Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, assistimos a uma percepção da criança como *alter ego* portadora de direitos. Não se trata mais somente de proteger a criança, que deve se beneficiar de direitos de proteção e que obriga o adulto (deveres de proteção), mas, de modo mais radical e ambicioso, de lhe reconhecer direitos enquanto “direitos à liberdade”. É a tensão entre a proteção e a liberdade o que engendra debates jurídicos complexos quanto às definições, seja dos limites de direitos à liberdade da criança (opinião, voto, cidadania, sexualidade?), e que se traduzem inevitavelmente em questões que tocam as relações parentais e as relações educativas. O contexto educacional atual é habitado por esse paradoxo da diferença infantil percebida sobre um fundo comum de identidade, mas onde, paradoxalmente, a similitude não pode ser concebida até seu termo radical. Desde então, há uma “dessacralização” da relação parental e da relação pedagógica que interroga a questão da autoridade: nem a família nem a escola aparecem mais como fortaleza protegida. “O domínio da educação vai se tornar assim, para os modernos, o mesmo que cristaliza todos os dilemas da sociedade democrática.” (RENAUT, 2002, p. 18).

Outra mudança que é fundamentalmente da mesma ordem que a anterior concerne ao conjunto de crianças em idade escolar. Ao invés de conceber *a priori* a necessidade de distinguir, no seio do público escolar, diferentes tipos de crianças, como por exemplo, as crianças ditas “deficientes” e as outras, a tendência moderna é de definir e implementar modalidades de educação em lugares frequentados por todos. Da mesma maneira que, para as relações criança-adulto, as diferenciações comuns entre as crianças levam a pensar sobre um fundo comum de semelhança e, praticamente, que o acolhimento de todos deveria se efetuar em escolas comuns, eventualmente em classes comuns. As alteridades entre crianças são, então, pensadas no quadro de instituições que lhes agrupam e não as separam, como no tempo da educação especial.

Essa orientação foi claramente definida pela UNESCO no Encontro Internacional de Salamanca, de 1994. A declaração e o quadro de ação adotados levam os governos a ultrapassarem a educação tradicionalmente “especial” e se engajarem numa educação para todos, em particular, para crianças que não seriam mais denominadas deficientes, mas com “necessidades educativas especiais”. As escolas deveriam partir do princípio fundamental, segundo o qual todos os alunos de uma comunidade devem aprender principalmente juntos,

sejam quais forem suas dificuldades. A declaração oficial acrescenta que tais escolas são o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras. Considera-se esse encontro de Salamanca como o lançamento de políticas de educação inclusiva. A partir dos anos 2000, a UNESCO adota um vocabulário ainda mais ambicioso, o da diversidade. Na educação inclusiva, o público escolar almejado não se limita mais aos alunos “em situação de deficiência” nem àqueles que têm “necessidades especiais”, ele é caracterizado pela diversidade de “aprendizes”.²¹

Outras perspectivas internacionais são expressas em termos de acessibilidade universal. Elas se abrem também a novas dinâmicas de pertencimento de todos nos espaços educativos comuns e a uma remodelagem de posições profissionais em Educação. A noção de acessibilidade universal é explicitada, em seu sentido mais geral, na Convenção das Nações Unidas de 2006 sobre Direitos de Pessoas Deficientes. Como tradução do inglês *universal design*, ela é a concepção de produtos, equipamentos, programas e serviços suscetíveis de serem utilizados por todos, sem ter necessidade *a priori* de adaptações especiais. O Artigo 24 da Convenção trata especificamente do domínio da Educação, cujo ponto essencial se refere ao exercício do direito à educação sem discriminação e, concretamente, à necessidade de assegurar um sistema de Educação Inclusiva (*Inclusive Education System*). Mas, frequentemente, a acessibilidade é interpretada somente como modo de disponibilizar dispositivos “técnicos” de acesso a lugares, a serviços e a instituições, sem remeter à questão do real funcionamento dessas instituições. Na escolarização, a acessibilidade é muitas vezes reduzida à disponibilização de uma diversidade de dispositivos técnicos e materiais (rampas de acesso aos lugares, anéis magnéticos para os sons, computadores e aplicativos de transcrição de som/escrita etc.), que não modificam fundamentalmente o ambiente escolar e nem o trabalho de quem ensina. Porém, se a educabilidade se tornou a base indispensável de representações de toda criança, qualquer que ela seja,²² a referência à acessibilidade pedagógica desloca o olhar a partir da educabilidade do aluno em direção aos recursos do profissional (PLAISANCE, 2013). Esse tem por tarefa executar práticas que visem à diversidade de alunos, sem dividi-los *a priori*, deixando alguns de lado, mas incluindo-os no processo educativo geral.²³ Nesse sentido, para Serge Ebsersold (2020), “a acessibilização do ambiente escolar se organiza em torno de uma concepção universal da acessibilidade, tomando por referência os mais vulneráveis para prevenir toda necessidade de adaptação ulterior e de assegurar o sucesso do maior número.”. Essa perspectiva modifica profundamente a relação habitual com “o outro diferente”, pois o ponto central da atenção não se restringe às suas eventuais características “desviantes”, mas se amplia para o ambiente escolar e para as práticas gerais, compondo a base de transformações que pode beneficiar a todos. A inversão é então notável: a acessibilidade e a Educação Inclusiva, inicialmente concebidas para públicos particulares, tornam-se fontes para todos.

Contudo, deve-se examinar de perto as aplicações concretas dessas orientações em favor do acolhimento a todos, que preconizam atribuições locais. O risco geral que correm os prescritores de ações é o de sustentarem pensamentos bons, generosos, os mais frequentemente partilhados por serem moralmente inatacáveis, mas que se chocam com situações reais, com contradições da prática e que podem, então, provocar desilusões, por exemplo, nos atores da Educação. Como, então, traduzir essas orientações gerais?

Crianças em situação de deficiência e crianças imigrantes

Dois tipos de situações educativas são mais emblemáticas de questionamentos quanto ao acolhimento do outro: as crianças imigrantes e as crianças em “situação de deficiência”. A literatura internacional sobre esses dois tipos de situação é de tal modo abundante que nós restringimos nossa escolha à primeira infância (antes dos 6 anos) no domínio da educação.

Sob o título significativo de “O uso da alteridade para compreender o pré-escolar”, uma pesquisa coletiva trata de crianças imigrantes e de modelos que sustentam as representações para com essas crianças (BROUGERE, GUENIF-SOUILAMAS, RAYNA, 2007). O ponto de partida é uma aposta na pluralidade, questionando os modelos dominantes oriundos, por exemplo, da Psicologia do Desenvolvimento, da medicalização ou da normatividade escolar. A abordagem metodológica é comparativa, seguindo uma etnografia dita “polifônica”, que diz respeito aos profissionais, de vários países, que confrontam as maneiras de pensar e de realizar suas práticas com a primeira infância. Pode-se de certa maneira mostrar as relatividades e as arbitrariedades culturais, permitindo “a emergência de uma multiplicidade de vozes que dialogam umas com as outras.” (BROUGERE, GUENIF-SOUILAMAS, RAYNA, 2007, p. 264). Mais exatamente, esses autores examinam o acolhimento de crianças filhas de imigrantes em escolas maternais francesas. Eles destacam a situação contraditória dessas crianças, sua “invisibilidade” nas atividades em classe. Elas não são distinguidas das outras e se encontram frequentemente em dificuldade para compreender as instruções. Mas se tornam “visíveis” na área de recreação, como sendo mais perturbadoras, sobretudo os meninos. Como em outras pesquisas, os autores sublinham a importância de questões do idioma e a tensão que conhecem essas crianças entre a língua do país de acolhimento, posta como a única norma a respeitar e que muitos não conhecem, e a língua de origem, aquela de seus pais. Ora, experiências mostram que a prática dessas duas línguas por crianças mais jovens não é prejudicial a seu desenvolvimento. Contrariamente aos prejuízos decorrentes, o uso paralelo dessas línguas pode favorecer a socialização de crianças de imigrantes, pois essas as ajudam a dar sentido às aprendizagens, estabelecendo laços que lhes dão segurança (YOUNG, MARY, 2016). A objeção possível é que a educadora e o educador de crianças mais jovens não conhecem necessariamente a língua de origem, a primeira língua dessas crianças.²⁴ Todavia, é suficiente que o profissional conheça algumas palavras correntes dos alunos (como para os alimentos), para produzir uma situação de reconhecimento e para promover uma troca interativa no contexto da classe comum. A construção dessas pontes linguísticas favorece a Educação Inclusiva (YOUNG, MARY, 2016, p. 86 e seguintes).

Em um plano geral, as pesquisas contemporâneas sobre crianças em situação de imigração enfatizam a necessidade de tecer uma reflexão crítica não apenas sobre as modalidades de acolhimento que lhe são dirigidas, mas também, sobre a “desconstrução da norma” no domínio educativo. Pesquisadores comprometidos com o suporte às populações imigrantes indicam que, em situações de hiperdiversidade urbana, a abordagem pela uniformidade de normas se torna inadequada. Nesse sentido, a diversidade é uma resposta indispensável: “[...] uma outra maneira de pensar o desenvolvimento e a aprendizagem,

permitindo substituir uma avaliação normativa da educação pré-escolar por uma abordagem de modalidades culturais de aprendizagem.” (BROUGERE, VANDENBROECK, 2007, p. 15).

Outra situação emblemática de debates a respeito da Educação Inclusiva diz respeito a crianças em situação de deficiência. A primeira infância é objeto de uma atenção particular e, dada a necessidade de se agir o mais precocemente possível para prodigar cuidados médicos, reforçar as capacidades e fornecer um apoio ao seu desenvolvimento em todas as áreas. O objetivo internacional da intervenção precoce se situa exatamente nessa necessidade de ações preventivas. A Educação Inclusiva desde a primeira infância (KRON, PLAISANCE, 2012) implica, também, que essas ações se desenvolvam em lugares destinados a todos. Em princípio, o acolhimento em creches, em jardins de infância ou em escolas maternas permite uma grande abertura à diversidade de comportamentos das crianças. Essas são instituições geralmente consideradas mais “inclusivas”. A título de exemplo, uma enquête europeia comparativa sobre Educação Inclusiva envolvendo cinco países (Alemanha, França, Portugal, Suécia e Hungria) e sobre diversos tipos de educação para a primeira infância (para crianças de 2 a 6 anos), tinha como objetivo revelar as condições favoráveis a práticas inclusivas: como facilitar a coeducação e a inclusão de crianças que apresentam “necessidades particulares”; como praticar uma educação em comum, suprimindo as barreiras e as discriminações tradicionais. Apesar das diferenças observadas na enquête entre os países (instituições, modelos pedagógicos, *status* dos profissionais), convergências fundamentais se apresentaram quanto ao acolhimento da diversidade em suas diferentes dimensões: a diversidade de crianças, incluindo aquelas com “necessidades particulares”, mas, também, a diversidade de famílias, dentre as quais provenientes de imigração em um contexto de sociedades europeias cada vez mais heterogêneas. Do ponto de vista das práticas observadas, as atividades coletivas que favorecem o laço social foram consideradas como essenciais, pois elas formavam o quadro de vida cotidiana destinada a todos.

O tema do reconhecimento interativo entre crianças “diferentes”, entre crianças consideradas “normais” e crianças com “necessidades particulares” é um campo de pesquisa novo e ainda pouco desenvolvido, e os pais e profissionais se interrogam sobre a viabilidade de sua coexistência em espaços comuns. Em uma pesquisa qualitativa conduzida em escolas maternas na França, dois pesquisadores analisaram “percursos de inclusão”, efetuando “retratos” de crianças com necessidades particulares (BEDOIN e JANNER-RAIMONDI, 2016 e 2017). A grande originalidade metodológica dessa pesquisa é ter procurado recolher os pontos de vista subjetivos das próprias crianças, utilizando imagens ou fotografias. As crianças pequenas (com necessidades particulares ou não) puderam utilizar elas mesmas uma câmera fotográfica para tirar fotos na escola. Em seguida, os pesquisadores pediram às crianças que comentassem suas fotos para conhecer suas representações da vida cotidiana na escola maternal. A partir do estudo verificaram que os resultados mais interessantes para a problemática da relação com o outro dizem respeito às relações entre seus pares. Nos grupos de palavra (*focus groups*), as crianças com idade entre 4 e 6 anos se exprimiram sobre sua vida cotidiana na escola onde elas conviviam com colegas com necessidades particulares (com síndrome de Down, ou com autismo, ou ainda com deficiência visual). As questões

espontaneamente abordadas pelas crianças não diziam respeito diretamente à deficiência de outra criança, mas, sobretudo, às relações de socialização, isto é, as relações e os comportamentos. Elas se referiam às crianças com dificuldades ou com certos tipos de deficiência: “ela não pode correr muito depressa”; “ela chora quando cai”; “ela não vai sozinha no corredor”. Os pesquisadores comentam, então: “As crianças com menos de 6 anos têm um discurso adaptado e diferenciado em relação à situação de deficiência vivida por seu semelhante [...] elas são capazes de situar e de exprimir com pertinência o ponto de vista de um outro que não ela mesma, como a situação da criança em situação de deficiência.” (BEDOIN et JANNER-RAIMONDI, 2016, p. 123 e 238). Em uma interpretação mais geral desses dados, os autores utilizam a noção de “empatia” pois ela “revela um sujeito capaz de levar em conta os outros [...] destaca uma intersubjetividade entendida como uma relação dos sujeitos entre si.” (BEDOIN et JANNER-RAIMONDI, 2016, p. 220).²⁵ É, pois, notável que crianças tão pequenas já apresentem uma capacidade de se colocarem mentalmente no lugar do outro, o que demanda não somente capacidades emotivas, mas também, capacidades cognitivas para compreender o outro (BEDOIN et JANNER-RAIMONDI, 2016, p. 213).

Essas aberturas ao outro, pelas quais uma proximidade de sentimentos e de compreensão são precocemente percebidas, significam uma atenuação das diferenças e um indicativo do pertencimento das crianças em situação de deficiência aos grupos escolares comuns. Um reconhecimento pleno e total? As respostas a essa pergunta merecem estar matizadas, pois elas dependem de múltiplos fatores em interação: os tipos de dificuldades apresentadas pelas crianças com necessidades especiais, os contextos escolares e sociais, as atitudes dos próprios adultos etc.

Algumas pesquisas de campo sobre situações escolares reutilizam o modelo de “liminalidade” que nós apresentamos acima. Isso significa que crianças em situação de deficiência podem se encontrar “no limite”: nem completamente integradas, nem completamente rejeitadas, mas numa situação “entre duas”. Uma pesquisa aprofundada na França sobre unidades escolares destinadas a crianças oficialmente reconhecidas como tendo “transtornos de funções cognitivas ou mentais”, revela bem essas situações intermediárias. Nessa pesquisa, verificou-se que as crianças percebem muito claramente sua distância em relação a outros alunos de sua escola (SAINT MARTIN, 2019), chegando, inclusive, a dirigir às outras uma carta aberta na qual reivindicavam seu lugar na escola e afirmavam sua identidade. Para a autora da pesquisa, isso evidencia uma capacidade notável dessas crianças em verbalizar a estigmatização da qual elas dizem ser objeto e a se situarem como atores responsáveis. Nessas condições, a situação de “entre dois” não é passiva e engendra dinâmicas de protesto. O modelo da liminalidade deve ser mais sutil, apresentar maiores nuances em função de contextos localmente observados e de tomadas de posição das crianças elas mesmas – ou seja, ainda que a figura da alteridade não possa tomar sentido senão em interações efetivas entre atores.

Alteridade, ética e democracia

A relação com o outro se coloca indebitavelmente em termos de ética.²⁶ Nas análises filosóficas modernas que nós estamos relatando, essa dimensão ética é realmente o ponto central de toda Filosofia e é a Filosofia, como tal, para Lévinas. Porém, a noção de ética é hoje utilizada de maneira tão ampla e confusa que ela veio a se banalizar, a se confundir com prescrições profissionais, com injunções de empresas diante de seus empregados e, até mesmo, em conselhos da vida cotidiana etc. Na realidade, a ética não é a moral – essa se manifesta nas normas sociais contingentes, variáveis no tempo e no espaço, segundo os lugares e os diferentes tipos de sociedade, e definindo o permitido e o proibido. A ética é, sobretudo, uma “metamoral”, uma reflexão sobre os valores fundamentais, tendo em vista a dignidade e o reconhecimento de outrem.

Nesse sentido, a ética se confronta à questão da deficiência, porque essa é uma forma de alteridade, por vezes radical, e envolve a necessidade de articular ao mesmo tempo a identidade e a diferença no outro. A deficiência, na modernidade, obriga a interrogar nossos dispositivos éticos “em sua aptidão para fundar uma autêntica abertura à alteridade sob o fundo de identidade partilhada.” (GARDOU, 2005, p. 184-185). A reflexão filosófica pode, então, enriquecer a compreensão da deficiência, retomando os conceitos centrais desenvolvidos sobre o outro como pessoa, como fim, e não como meio (Emmanuel Kant); como alteridade do rosto (Emmanuel Lévinas); como objeto de solicitude (Paul Ricoeur). Trata-se, então, de “reencontrar o universal” na proximidade com pessoas em situação de deficiência, mas sabendo se abrir ao enigma do outro (GARDOU e KERLAN, 2005, p. 177).

A interrogação se prolonga e se enriquece: a questão ética na modernidade é saber em quais condições um tal posicionamento em direção ao outro é possível. Para além de comprometimentos subjetivos de si com o outro, sempre necessários e, por vezes, problemáticos, condições sociopolíticas não seriam indispensáveis para assegurar uma ética em um projeto cívico e em realizações concretas? Em outros termos, a ética implica a democracia, isto é, o funcionamento de organizações democráticas. Tais orientações não são sequer pensáveis nem praticáveis em regimes ditatoriais que colocam o outro em posição de submissão, sobretudo se esse outro é julgado conforme um modelo imposto, considerado como desviante em relação às normas dominantes. Os regimes autoritários procuram sempre aviltar, discriminar os grupos minoritários, julgá-los como inferiores, para poder, em seguida, constrangê-los, separá-los e, até mesmo, eliminá-los fisicamente. Os estrangeiros, os imigrantes, as pessoas deficientes ou somente as doentes são imagens repugnantes, pontos negativos que permitem afirmar as representações dominantes e as imposições ideológicas da conformidade.

Em uma reflexão recente, David Rodrigues considera o “fundamentalismo” como um obstáculo a uma educação inclusiva, quer dizer, a uma educação aberta à diversidade (RODRIGUES, 2020). Ele define o fundamentalismo como uma posição inflexível que adere a uma visão única da realidade, que recusa a pluralidade de opiniões, como nos regimes totalitários e ditatoriais, e que desvaloriza as culturas e as pessoas que não concordam com a perspectiva oficial. Em tal análise, a inclusão não se limita à discussão do acesso de todos a um serviço comum, mas implica uma compreensão bem mais ampla: fazer com que as

peessoas se sintam plenamente participantes de um grupo ou de uma comunidade. Para o autor, a ideia de pertencimento e de participação é certamente o maior desafio da inclusão.

Para definir a ideia de democracia, Dominique Schnapper (1994, 2018) coloca em primeiro plano a cidadania que ela considera como o traço da modernidade ocidental, nascido com a ideia de nação. Para a autora, a democracia é a ultrapassagem, a transcendência de particularidade de todas as ordens, étnicas, culturais, religiosas, para a cidadania comum: daí sua expressão, retomada frequentemente em suas obras “comunidade de cidadãos” (SCHNAPPER, 1994, 2018). A democracia pode, então, ser apresentada como uma garantia política da relação com o outro, qualquer que ele seja: “Somente a democracia, se ela age de acordo com seus próprios valores, é suscetível de controlar as paixões tristes, aquelas que conduzem os indivíduos a julgarem espontaneamente que o Outro é um bárbaro e, conseqüentemente, tratá-lo enquanto tal” (2018, p. 345).²⁷

Entretanto um ponto essencial é posto em debate, o da efetivação concreta dos direitos dos cidadãos. A democracia moderna permanece uma abstração e ela se coloca em perigo para si mesma, se as condições de vida não garantem aos cidadãos as capacidades de exercerem seus direitos. Dominique Schnapper relembra o papel da escola nessa construção da cidadania, o qual deve fornecer às pessoas os meios para participar da vida pública e cita a posição de Emile Durkheim, em sua defesa da escola republicana francesa (1994, p. 131-132). Porém, convém sem dúvida mostrar também que, além do exercício de direitos do cidadão, os direitos sociais em termos de direitos ao trabalho, de proteção social e de saúde são elementos essenciais de sociedades democráticas modernas.

Robert Castel (2003), especialista em história do assalariado e de políticas sociais, nos fornece aqui elementos de reflexão importantes, para não nos contentarmos com uma democracia formal e irmos em direção a realizações de uma democracia real. Castel distingue dois momentos do papel do Estado na modernidade: o de um Estado que garante os direitos civis e a segurança do cidadão; e de um Estado que é protetor de condições salariais, redutor de riscos sociais (direitos a serviços de saúde, a pensão de aposentadoria etc.). Essas últimas proteções se tornam possíveis graças aos pertencimentos coletivos, por regulamentações negociadas e sustentadas por uma coletividade de trabalho, pelos sindicatos... Entretanto, as situações atuais são cada vez mais caracterizadas por múltiplas desregulamentações, por enfraquecimentos de proteções coletivas que expõem o indivíduo aos riscos do mercado do trabalho. Nós estamos entrando em um período de incertezas no qual o status do indivíduo se submete ao aleatório, à flexibilidade, e não se beneficia mais de proteções coletivas: o sujeito moderno é “desafiliado” (CASTEL, 2009).

É nesse quadro de análise da crise do assalariado que o autor está mais atento ao tratamento social de minorias e faz disso um símbolo exemplar da construção da alteridade. Ele examina o caso francês de jovens pertencentes a minorias étnicas da periferia das grandes cidades, considerando que não se tratam de guetos, como se diz às vezes (CASTEL, 2009, p. 379). Mas, sim, de uma amplificação de questões levantadas na sociedade atual. Sua hipótese é de compreender a construção social da alteridade a partir de grupos dominantes que definem “as regras do jogo”. O caráter dito “étnico” de uma minoria não será o ponto mais central: “a discriminação étnica é um caso de figura de uma instrumentalização da alteridade” (CASTEL, 2009, p. 398). É um caso de deslocamento sobre o outro, de tensões e dificuldades

que atingem o conjunto de membros de uma formação social, as quais podem suscitar reações de hostilidade e de discriminação.

Qual é o lugar da democracia e das suas implicações contemporâneas em sua relação com a alteridade? Alain Touraine consagra uma análise muito detalhada, frequentemente próxima daquela de Castel, propondo perspectivas de reatualização da democracia, da qual ele percebe as falhas e a degradação, ao mesmo tempo, nas opiniões e realidades.²⁸ Reconstruir a democracia consistiria em compreender “não mais o triunfo do universal sobre particularismos, mas como um conjunto de garantias institucionais que permitem combinar a unidade da razão instrumental com a diversidade [...]” (TOURAINÉ, 1994, p. 11). Touraine é sensível, também, à questão das populações de imigrantes, que ele considera emblemática da sociedade moderna sob o ângulo de sua integração ao país de chegada: é uma integração como assimilação ou, ao contrário, uma integração que preserva os traços culturais e de modos de vida anteriores? O esforço democrático é, pois, o reconhecimento do outro, o espaço da diversidade em um quadro comum: “o reconhecimento do outro como portando uma resposta particular, diferente da minha, às interrogações comuns.” (TOURAINÉ, 1994, p. 270). Em uma visão voltada para o futuro, a democracia seria “uma ideia nova”, implicando a preservação de diversidades situadas em um quadro comum.

Conclusão

A formação de profissionais da Educação para a abordagem de alteridades é um objetivo central da modernidade, se nós quisermos nos inscrever em um modo de vida democrático. Uma aquisição essencial da avaliação de pesquisas contemporâneas sobre a relação com outrem está em por em evidência a ligação estreita entre alteridade, ética e democracia. A tarefa fundamental dos profissionais é, portanto, não apenas transmitir saberes, mas, também, valores que favoreçam a construção do laço social, tendo essa convicção democrática da importância axiológica das diversidades humanas, combatendo os preconceitos e as discriminações que ameaçam as crianças de populações pobres e vulneráveis, as imigrantes e aquelas em situação de deficiência. Numerosas experiências educativas que valorizam a diversidade já existem, mas elas são ainda pouco conhecidas e não inspiram suficientemente as formações habituais dos profissionais. Elas são, portanto, instrutivas porque permitem construir práticas inovadoras de abertura ao outro diferente, desenvolver acessibilidades que serão finalmente úteis a todos, e não apenas a alguns. Temos aqui um desafio necessário à renovação de políticas democráticas, para além mesmo da Educação.

Notas

- ^{1.} O autor agradece Monique Vial e Dominique Méloni pela leitura do texto original, em francês. Este artigo foi traduzido para o português por Dalila Lemos, Maria Eugénia Nabuco e Monica Rahme.
- ^{2.} O texto completo em português é o seguinte (HOUAISS, 2009, p. 103): “FIL. situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença [Relegada ao plano de realidade não essencial pela

- metafísica antiga, a alteridade adquire centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna (hegelianismo) e esp. na contemporaneidade (pós-estruturalismo)].
3. As referências adotadas neste artigo se baseiam na versão das publicações em francês (datas e páginas), mesmo quando algumas delas já foram publicadas em língua portuguesa (por exemplo, Ricoeur, Lévinas...).
 4. Do mesmo autor: “Outrem é um ego à minha semelhança. Dando-se ele mesmo, pessoalmente, ele se descobre a mim como estrangeiro...” (RICOEUR, 1990, p. 149).
 5. As análises de Julia Kristeva são próximas ao se referir sobretudo às concepções de Freud. Assim, “O estrangeiro está em nós. E, quando nós fugimos ou combatemos o estrangeiro, nós lutamos contra nosso próprio inconsciente – esse ‘impróprio’ do nosso ‘próprio’ impossível. Delicada e analiticamente, Freud não fala de estrangeiros: ele nos ensina a detectar o estrangeiro em nós. É, talvez, a única maneira de não o perseguir fora (...). O estranho está em mim, então, nós somos todos estrangeiros. Se eu sou estrangeiro, não existem estrangeiros. (KRISTEVA, 1988, p. 283-284).
 6. Nathalie Depraz (2004, p. 151) comenta essa posição radical de Lévinas nestes termos: “Transcendência primeira, absoluta separação em relação ao eu, o outrem apresenta em sua aparência a infinidade irredutível de seu ser: não a fusão simpática, mas o desbordo infinito do outro na epifania do seu rosto”.
 7. França Antártica era um nome usado para se referir a uma colônia francesa estabelecida na região da Baía do Rio de Janeiro no século XVI.
 8. O homem político e poeta da Martinica, Aimé Césaire, expressou bem esse universalismo abstrato: “O falso universalismo nos tem habituado a falsas perspectivas, os direitos do homem são muito frequentemente limitados para não serem direitos do homem europeu.” (in: *Toussaint Louverture. La révolution française et le problème colonial*. Paris: Présence africaine, 1981, p. 383).
 9. As populações imigrantes atuais são muito mais heterogêneas que anteriormente e podem parecer ainda mais estrangeiras, distantes de seus modos de vida, de sua língua etc. Muitas situações dramáticas são, infelizmente, bem conhecidas: núcleos maciços de refugiados no Mar Mediterrâneo (aproximadamente, 30 mil mortos desde 2000), os campos de refugiados em condições sanitárias desastrosas e, em contrapartida, reações de medo e de hostilidade de certas populações locais.
 10. Um seminário franco-brasileiro sobre hospitalidade aconteceu no Rio de Janeiro (na Casa de Rui Barbosa) entre 27 e 28 de junho de 2019: reuniram-se alguns pesquisadores franceses e brasileiros para discutir a questão da acolhida do outro, em particular do outro em situação de migração.
 11. Stiker está na origem de uma revista científica cujo nome é significativa: *Alter* – Revista Européia de Pesquisa sobre a Deficiência. A revista publica artigos em francês e em inglês.
 12. Stiker apresenta essa análise na terceira edição, datada de 2005, em sua obra *Corpos doentes e sociedades*. Ela tem pontos em comum com muitos textos de Julia Kristeva sobre o estrangeiro, onde essa faz referência também à expressão de Freud sobre a inquietante estrangeiridade: “O estrangeiro está em mim, portanto somos todos estrangeiros. Se eu sou estrangeiro, não há mais estrangeiros.” (KRISTEVA, 1988).
 13. As principais contribuições da Psicologia e da Psicanálise sobre a questão da relação ao outro não são abordadas neste artigo, que tem como referência principal o campo da Filosofia e das Ciências Sociais.
 14. Joan Tronto (2009) comenta do seguinte modo a ética do “care”: “Ela demanda reconhecer que cada um de nós não é apenas aquele que se ocupa dos outros de uma maneira apropriada, mas, também, que todos somos, em diferentes graus durante nossa vida, completa e cotidianamente, destinatários da atenção de outros.” (TRONTO, 2009, p. 15). A respeito do “care e deficiência”, ver os dois números especiais da revista bilingue (francês e inglês) *Alter* (2015, vol. 9, n. 3; 2016, vol. 10, n. 1).
 15. As referências são muito numerosas em francês, dentre as quais: Barreyre (2014), Pelluchon (2009), Butler (2018), Kristeva (2003), Blanc (2012), Le Blanc (2011), Laugier (2012) etc. Jean Yves Barreyre defende de modo original o termo insuficiente: “Se eu tenho necessidade do mundo e dos outros, é porque eu sou, pela natureza humana ‘insuficiente’, insuficiente a ponto de minha natureza querer conhecer o mundo que me cerca e a mim mesmo. Insuficiente e, portanto, intrinsecamente interdependente...”. (BARREYRE, 2014, p. 253).
 16. Gardou retoma a origem da palavra “vulnerabilidade” do latim *vulnerabilis* = que pode ser *ferir-se*.
 17. “Uma definição mais simplista e, portanto, perigosa. Ela determina abusivamente o que é normal ou não e provoca um colocar à parte, ou seja, uma exclusão.” (JOLLIEN, 2006, p. 34).
 18. O autor revela ainda estes detalhes: “Deficientes e não deficientes pertencem a dois mundos distintos, organizados por experiências ontológicas radicalmente diferentes, exclusivas de um ou outro, mas certamente comunicáveis e compreensíveis, entretanto provavelmente, pouco partilhadas e, sobretudo, carentes de um investimento importante,

- longo e dispendioso, por exemplo, em tempo.” (BLANC, 2006, p. 130). Ver também do mesmo autor *Sociologie du handicap*. Paris: Armand Colin, 2012.
19. Segundo a definição proposta por Elisabeth Zucman de polideficiente: associação de muitas deficiências graves, expressões de lesões cerebrais difusas, quociente intelectual inferior a 50, confusão neuromotora, enfim, dependência importante na vida cotidiana (ZUCMAN, 2010, p. 61-62).
 20. A expressão “État Pauci Relationnel (EPR)” [Estado Pauci Relacional ou neurovegetativo] é utilizado em países francófonos. Os anglófonos preferem a expressão “Estado de Consciência Mínimo”. Observa-se nessas pessoas sinais limitados de vida relacional, tais como seguir o olhar, executar ordem simples, manipular objetos, manifestar emoções. Em geral, é a família que detecta esses signos relacionais e chama a atenção dos profissionais para os mesmos.
 21. A respeito da diversidade étnico-cultural, há uma comparação muito completa Quebec-Brasil, que trata da formação de educadores (BORRI-ANADON et al., 2018).
 22. Todos são capazes, mas alguns são “mais capazes” (PLAISANCE, 2009).
 23. Hervé Benoit et Jack Sagot (2008, p. 21) propõem esta definição: “A acessibilidade pedagógica corresponde às práticas e aos saberes profissionais que desenvolvem os alunos com o suporte de auxílios técnicos específicos ou generalistas, para promover respostas pedagógicas adaptativas, suscetíveis de reduzir a situação de deficiência no seio mesmo da classe.”
 24. Em certas situações escolares na Europa, inclusive na Suíça, nacionalidades distintas com línguas diferentes, podem estar representadas na mesma classe.
 25. A empatia, segundo a origem grega da palavra, significa uma “faculdade intuitiva de se colocar no lugar de outrem, de perceber o que ele sente.” (Dictionnaire Larousse).
 26. Segundo Jean-Claude Ameisen, “A ética nasce de um olhar para o outro, de um movimento para o outro, de um olhar em direção ao outro.” (2010, p. 17).
 27. A expressão “paixões tristes” é hereditária da teoria das paixões do filósofo Spinoza: as paixões, em geral, representam a influência das coisas exteriores sobre nós e as “paixões tristes” manifestam nossa impotência, em lugar de nosso poder de agir. O sociólogo francês François Dubet tem recorrido a essa expressão “paixões tristes” analisando de maneira crítica as manifestações dos “coletes amarelos”, contrárias às políticas sociais do Presidente Emmanuel Macron, no início do ano de 2019: “Se é preciso que compreendamos as cóleras, os ressentimentos e as indignações, nós devemos mais ainda resistir à sua vertigem [...]. É preciso que lutemos definitivamente contra as discriminações e resistamos à influência das leituras identitárias que elas induzem.” (DUBET, 2019, p. 104-105).
 28. Touraine publicou esse livro em 1994 e fazia referência aos conflitos armados na Iugoslávia entre sérvios e croatas. Os riscos para a democracia se tornam ainda mais inquietantes hoje, com a ascensão de populismos no mundo inteiro. Os movimentos e os governos populistas são diferentes, mas seus pontos comuns são exatamente suas exaltações do “povo” contra as “elites” e sua negação da democracia. Ver, por exemplo, o livro coletivo de Bertrand Badie e Dominique Vidal (Orgs). **Le retour des populismes**. Paris: La Découverte, 2018.

Referências

- AMEISEN, Jean-Claude. Introduction. “Penser le manque”. In: HIRSCH, Emmanuel (Org). **Traité de bioéthique**. III – Handicaps, vulnérabilités, situations extrêmes. Toulouse: Erès, 2010, p. 13-26.
- ANCET, Pierre. Les savoirs de la Philosophie. In: GARDOU, Charles (Org). **Handicap, une encyclopédie des savoirs**. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières. Toulouse: Erès, p. 193-208, 2014.
- BARREYRE, Jean-Yves. **Éloge de l’insuffisance**. Les configurations sociales de la vulnérabilité. Toulouse: Erès, 2014.
- BAUMAN, Zigmund. **Estranhos à nossa porta**. Sao Paulo: Zahar, 2017 (edição original em inglês, 2016).
- BEDOIN, Diane; JANNER-RAIMONDI, Martine. **Petite enfance et handicap**. Famille, crèche, maternelle. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2016.
- BENOIT, Hervé; SAGOT, Jean. L’apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. **La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation**, 2008, n° 43, p. 19-26.
- BLANC, Alain. **Le handicap ou le désordre des apparences**. Paris: Armand Colin, 2006.

- BLANC, Alain. **Sociologie du handicap**. Paris: Armand Colin, 2012.
- BORRI-ANADON, Corina; GONCALVES, Gustavo; HISCH, Sivane; QUEIROZ ODININO, Juliana di Paula (Org). **La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle: Une comparaison Québec-Brésil**. Wisconsin USA: DEEP Education Press, 2018.
- BROUGERE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (Org). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**. Bruxelles: Peter Lang, 2017.
- BROUGERE, Gilles; GUENIF-SOUILAMAS, Nacira; RAYNA, Sylvie. De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. In: BROUGERE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (Org). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**. Bruxelles: Peter Lang, p. 263-284, 2017.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018 (edição original em inglês de 2015).
- CANGUILHEM, Georges. **Le normal et le pathologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- CASTEL Robert. **L'insécurité sociale**. Qu'est-ce qu'être protégé? Paris: Seuil, 2003.
- CASTEL Robert. **La montée des incertitudes**. Travail, protections, statut de l'individu. Paris: Seuil, 2009.
- DEPRAZ, Nathalie. Autrui. Autrui et l'altruisme. In: CANTO-SPERBER, Monique (Org). **Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale**. Vol. 1, Paris: Presses Universitaires de France, p. 147-153, 2004.
- Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia, 2009.
- DUBET, François. **Le temps des passions tristes**. Inégalités et populismes. Paris: Seuil, 2019.
- FORQUIN, Jean-Claude. **École et culture**. Le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1989.
- GARDOU, Charles. **La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule**. Toulouse: Erès, 2012 (em português: **A sociedade inclusiva**. Falemos dela! Nao há vida minúscula. Belo Horizonte: Editora UFMG-Fino Traço Editora, 2018).
- GARDOU, Charles. **Fragments sur le handicap et la vulnérabilité**. Pour une révolution de la pensée et de l'action. Toulouse: Erès, 2005.
- GODELIER, Maurice; REBEYROLLE, Marie. Comprendre l'altérité sociale et existentielle d'autrui. **Journal des anthropologues**, 2009, n. 116-117, p. 35-54. URL: <http://journals.openedition.org/jda/3774>; DOI: 10.4000/jda.3774.
- JOLLIEN, Alexandre. **Éloge de la faiblesse**. Paris: Éditions du Cerf, 2006.
- KRISTEVA, Julia. **Etrangers à nous-mêmes**. Paris: Fayard, 1988.
- KRISTEVA, Julia. **Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas**. Paris: Fayard, 2003.
- KRON, Maria; PLAISANCE, Éric (Org). **Grandir ensemble**. L'éducation inclusive dès la petite enfance. Suresnes: Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour L'éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA), 2012.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. **Figuras do infantil: A Psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LAUGIER, Sandra. **Tous vulnérables?** Paris: Payot, 2012.
- LE BLANC, Guillaume. **Que faire de notre vulnérabilité?** Paris: Fayard, 2011.
- LÉRY, Jean de. **Les indiens du Brésil**. Paris: Mille et une nuits-Arthème Fayard, 2002 (édition originale 1578 sous le titre: **Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil, autrement dite Amérique**, La Rochelle: Antoine Chuppin).
- LÉVINAS, Emmanuel. **Éthique et infini**. Paris: Fayard/Radio France, 1982 (em português: **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000).

- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalité et infini**. Essai sur l'extériorité. La Haye: Martinus Nijhoff, 1971 (em português: **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000).
- MONTAIGNE, Michel de. **Des cannibales**. Paris: Mille et une nuits-Arthème Fayard, 2000 (édition originale 1580, in: *Essais, livre 1, chapitre 31*).
- MORRISON, Toni. **A origem dos outros**. Seis ensaios sobre racismo e literature. São Paulo: Companhia das Letras, 2017 (édition originale : *The Origins of Others*. Harvard University Press, 2017).
- MURPHY, Robert. **Vivre à corps perdu**. Paris: Plon, 1990. (édition originale en anglais, 1987).
- NICOT, Jean. **Thresor de la langue françoise tant ancienne que moderne**. Paris: Chez David Douceur, 1606.
- PELLUCHON, Corine. **L'autonomie brisée**. Bioéthique et Philosophie. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- PLAISANCE, Éric. **Autrement Capables**. École, Emploi, Société: Pour l'inclusion des personnes handicapées. Paris: Autrement, 2009.
- PLAISANCE, Éric. De l'Accessibilité Physique à l'Accessibilité Pédagogique: vers un renouvellement des problématiques? **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, 2013, n. 63, p. 219-230.
- RENAUT, Alain. **La libération des enfants**. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance. Paris: Calmann-Lévy, 2002.
- RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990 (em português: **O Si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014).
- RODRIGUES, David. Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão (no prelo)
- SAINT MARTIN, Claire de. **La parole des enfants en situation de handicap**. "On sait marcher droit mais de travers". Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2019.
- SCHNAPPER, Dominique. **La citoyenneté à l'épreuve**. La démocratie et les juifs. Paris: Gallimard, 2018.
- SCHNAPPER, Dominique. **La relation à l'autre**. Au coeur de la pensée sociologique. Paris: Gallimard, 1998.
- STIKER, Henri-Jacques. **Corps infirmes et sociétés**. Essais d'anthropologie historique. Paris: Dunod, 2005 (1^{ère} édition, Aubier-Montaigne, 1982).
- TOURAINÉ, Alain. **Qu'est-ce que la démocratie**. Paris: Fayard, 1994.
- TRONTO, Joan. **Un monde vulnérable**. Pour une politique du care. Paris: La Découverte, 2009 (édition originale en anglais 1993).
- YOUNG, Andrea; MARY, Latisha. Autoriser l'emploi des langues des enfants pour facilite l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, 2016, n. 73 (spécial: Inclusion sociale et petite enfance), p. 75-94.
- ZUCMAN, Elisabeth. Éthique et polyhandicap: La liberté humaine en question. In: HIRSCH Emmanuel (Org). **Traité de bioéthique**. III – Handicaps, vulnérabilités, situations extrêmes. Toulouse: Erès. 2010, p. 61-77.

Correspondência

Éric Plaisance: É Professor emérito da Université Paris Descartes (Sorbonne--Paris-Cité), sociólogo, membro do Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS). Foi professor visitante na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) em 2016 e atualmente é professor visitante da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

ORCID: 0000-0002-7047-4194

E-mail: erplaisance@gmail.com.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.