

SEÇÃO TEMÁTICA:
EDUCAÇÃO ESPECIAL, PSICANÁLISE E
EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

Educação
& realidade

O *Especial* na Educação: significados e usos

Éric Plaisance¹

¹Paris Descartes University (USPC), Paris – França

RESUMO – O *Especial* na Educação: significados e usos. Diversas organizações internacionais desempenharam um papel crítico contra o uso tradicional do termo *especial* em educação. A educação integradora e, posteriormente, a Educação Inclusiva foram valorizadas, bem como a diversidade dos alunos. A Itália representa um caso específico por sua política de integração radical de 1977. A França apresenta um *caleidoscópio* de instituições e de profissionais, herdado das raízes históricas da Educação Especial. A lei de 2005 não faz mais referência à Educação Especial, e a lei de 2013 reconhece a inclusão escolar de toda criança. Usos paradoxais do *especial* ainda permanecem na Itália e no Brasil. Por fim, nós nos interrogamos sobre as relações entre a ética e a democratização.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. França. Itália. Brasil.

ABSTRACT – The Special in Education: meanings and uses. Several international organizations have played a critical role arguing against the traditional use of the term *special* in education. Integrated education and, subsequently, inclusive education were valued, as well as student diversity. Italy is a specific case for its radical 1977's integration policy. France presents a *kaleidoscope* of institutions and professionals, inherited from the historical roots of Special Education. The 2005's law no longer mentions Special Education, and the 2013's law recognizes the inclusion of every child in school. Paradoxical uses of the *special* still remain in Italy and Brazil. Finally, we addressed the issue of the relationship between ethics and democratization.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. France. Italy. Brazil.

Introdução

Para compreender os usos e significados do termo *especial* aplicado à educação, nós recorremos a dois tipos de abordagens complementares que se articulam entre si. A primeira abordagem é histórica: ela permite observar como os antigos usos da Educação Especial destinada às crianças que nós chamávamos de *anormais* cederam lugar, progressivamente, a políticas e práticas qualificadas de *integração*, antes de serem substituídas pelas orientações atuais em termos de Educação Inclusiva, abarcando toda a diversidade de crianças. A segunda abordagem é internacional e comparativa: ela focaliza no papel desempenhado por instâncias supranacionais e na variedade dos usos atuais do *inclusivo*, de acordo com o país, e mesmo do *especial* em seus aspectos paradoxais, representados na Itália e no Brasil. Algumas de nossas reflexões tomarão como objeto privilegiado a situação francesa, que nos parece significativa tanto das evoluções quanto das dificuldades institucionais que permanecem. Por fim, questionaremos o lugar que a Educação Inclusiva pode ocupar no seio do debate democrático enquanto orientação centrada na promoção dos direitos de todos, e abrindo uma perspectiva no sentido de uma sociedade inclusiva.

Marcos Internacionais: da Educação Especial à Educação Inclusiva

De maneira geral, o qualificativo *especial* refere-se a uma característica considerada diferente em relação à ordem comum ou habitual. É neste sentido que Woodill e Davidson (1989), inspirando-se em Wittgenstein e em Foucault, analisam a *Educação Especial* como um jogo de linguagem e como um discurso profissional sobre a diferença. Para eles, a palavra *especial* é mistificadora pois pode enfatizar os indivíduos considerados como sendo *especiais* e, portanto, passíveis de serem objetos de medidas educativas estigmatizantes e excludentes; ou pode destacar a própria educação em si, mas sem uma correspondência evidente com um tipo de público-alvo. Neste sentido, as palavras e as metáforas seriam utilizadas pelos profissionais, antes de tudo, para estabelecer seu próprio poder com o argumento de seu conhecimento, por exemplo, sobre a anormalidade. O vocabulário do *especial* é, portanto, também visto como um fator essencial da manutenção de uma cultura da separação (Plaisance, 2008).

No entanto, no contexto internacional, principalmente desde os anos 1990, as críticas contra a Educação Especial se multiplicaram e valorizaram a noção de integração. O encontro de Salamanca, organizado em 1994 pela UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) e que reuniu representantes de 92 países (aparentemente sem a representação formal do Brasil), é considerado como o momento chave nas evoluções internacionais. A declaração adotada oficialmente afirma, por exemplo, que o

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que pos-

sível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem [...] Educação Inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções (Unesco, 1994)¹.

No entanto, a mesma declaração sugere, com cautela, as transformações desejáveis do *especial*:

A situação com respeito à Educação Especial varia enormemente de um país a outro. Existem, por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuem impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas [...]. (Unesco, 1994).

Mais concretamente, esta declaração solene define um quadro de ação para a educação e as *necessidades educacionais especiais*, adotando este novo vocabulário proveniente do inglês (*special educational needs*) que se diferencia daquele da deficiência. Promove escolas que pratiquem uma educação integradora, que se aplica à diversidade dos alunos, mas conserva, ainda, um lugar para as estruturas especiais (estabelecimentos ou classes), desde que elas sejam projetadas como centros de recursos, utilizando as competências de suas equipes para disponibilizar apoio pedagógico às escolas regulares. Esta linha de pensamento é crítica do *especial*, ao mesmo tempo em que reconhece a sua utilidade provisória diante dos desafios enfrentados na promoção de uma escola para todos.

A partir dos anos 2000, a UNESCO adotou um vocabulário bem diferente. A noção de inclusão passa a ocupar o primeiro plano, e o público-alvo escolar é caracterizado por sua diversidade, não se limitando nem aos alunos em situação de *handicap* nem àqueles que têm *necessidades especiais*. Assim, os “princípios diretores para a inclusão na educação” (Unesco, 2009) fazem referência ao conjunto dos *educandos* e não a um tipo específico de alunos:

A Educação Inclusiva reforça a capacidade do sistema educativo para atingir todos os educandos, e pode então ser compreendida como uma estratégia para realizar a educação para todos (EPT)... Portanto, a educação é considerada como um processo que visa a consideração e a satisfação das necessidades de todos... (Unesco, 2009).

Sobre o papel do educador em um contexto de Educação Inclusiva, os guias práticos da UNESCO estipulam claramente que é preciso superar a educação de necessidades especiais em direção ao paradigma mais amplo da Educação Inclusiva, pois se trata de adotar uma visão holística da educação para todos os educandos (Unesco, 2013). A decla-

ração da UNESCO de 2015 em Incheon (República da Coreia) dá ainda mais um passo, articulando inclusão, igualdade e qualidade em favor das aprendizagens e adotando a seguinte formulação: “Garantir uma Educação Inclusiva e equitativa de qualidade e promover possibilidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Portanto, foi o termo diversidade que se tornou central na implementação de uma escola para todos. Nesta ampliação dos públicos concernentes, percebe-se uma ambição política que faz da promoção da diversidade uma base de desenvolvimento social e mesmo econômico.

Estas orientações internacionais foram amplamente divulgadas pela UNESCO ou por outras organizações de dimensão global como a OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development), ou ainda, em uma dimensão europeia, como a Agência europeia para a promoção da educação de pessoas com necessidades especiais. No entanto, a aplicação destas orientações varia bastante de acordo com o país, pois elas se inserem nos contextos históricos, culturais e institucionais próprios a cada um deles (Benoit; Plaisance, 2009; Rahme, 2013). Os ministérios da educação deste ou daquele país e alguns de seus funcionários puderam aceitar voluntariamente estas ordens em favor da Educação Inclusiva ou, ao contrário, adotar atitudes muito cautelosas diante das suas possíveis evoluções, levando em consideração a resistência de alguns profissionais e oposições provenientes dos meios especializados tradicionais que acolhem pessoas com dificuldades diversas. Mesmo nos casos de adoção oficial de uma política educativa inclusiva, as abordagens nacionais puderam, ainda, diferir-se profundamente. Segundo Ebersold, Plaisance e Zander (2016, p. 28), “[...] o que caracteriza e diferencia as abordagens nacionais entre elas são as concepções, representações e racionalidades em torno das quais se organizam os sistemas escolares”. Alguns países adotam uma abordagem *essencialista* das *necessidades educativas especiais*, concentrando-se, principalmente, nas dificuldades do aluno e situando-o em uma margem em relação a um padrão escolar. Medidas específicas de apoio são então implementadas, incluindo aulas especiais, por exemplo, para os alunos considerados como os mais deficientes². Outros países adotam uma abordagem *universalista* que considera antes de tudo as capacidades dos sistemas escolares de serem acessíveis a todos e oferecem, portanto, uma visão mais ampla dos públicos escolares. O principal desafio é, então, pensar “[...] a necessidade educativa não a partir do aluno, mas a partir do meio e da interação educativa que cerca a criança” (Ebersold; Plaisance; Zander, 2016, p. 34). Neste caso, estamos lidando mais com sistemas educacionais considerados como ambientes de vida, onde os objetivos educativos não se limitam à aprendizagem escolar, mas visam uma educação total da criança³. De maneira geral, “[...] a abertura dos sistemas educativos à diferença, além da criação de dispositivos ou da mobilização de técnicas ou de procedimentos depende das expectativas do sistema escolar em termos de acesso, de sucesso e de inserção social” (Ebersold; Plaisance; Zander, 2016, p. 30).

Na Itália: a integração radical⁴

No contexto internacional, a Itália ocupa uma posição específica, que merece ser destacada, pois ela oferece uma visão ampla das transformações institucionais e profissionais. Foi no contexto social geral após a Segunda Guerra Mundial que foram tomadas decisões oficiais no intuito de garantir às crianças em situação de *handicap* os mesmos direitos concedidos aos outros. Este contexto foi marcado, progressivamente, por reivindicações específicas de grupos de pais de crianças em situação de *handicap*, ou de associações como aquela dos *mutilados e inválidos civis* (associação nacional que data de 1956) (Canevaro; De Anna, 2010).

A partir do fim dos anos 1960 e, sobretudo, nos anos 1970, desenvolveram-se transformações do sistema escolar devido à participação mais ativa do conjunto de pais no funcionamento educativo, ou ainda pela articulação da escola com serviços externos, tais como os serviços sociais e sanitários. Houve, também, um movimento no sentido de uma maior atenção às individualidades dos alunos e aos seus percursos educativos, envolvendo, assim, uma reflexão pedagógica renovada. Tais evoluções ocorreram em estreita conexão com os vastos movimentos de contestação da época, especialmente com os movimentos estudantis e, no campo psiquiátrico, com o advento de uma crítica radical ao manicômio (podemos aqui nos lembrar de Franco Basaglia defendendo que as patologias observadas nos doentes mentais em hospícios eram em grande medida suscitadas pelo próprio enclausuramento).

Este contexto global de contestação e de vontade política de mudança facilitou o surgimento das primeiras orientações oficiais em favor da integração de crianças em situação de *handicap* no meio escolar normal (Comissão Falcucci de 1975). O ponto culminante foi a lei de 1977 (conhecida sob o número 517 na legislação italiana), que realmente estabeleceu a política italiana de integração que nós podemos qualificar de *radical*. Trata-se de uma lei que abrange toda a educação escolar e não somente sobre a educação da pessoa em situação de *handicap* (ao contrário das legislações francesas). Ela modifica os procedimentos de avaliação dos alunos, introduz a noção de *currículo* e aquela de *programa educativo e didático* e, sobretudo no que concerne às crianças em situação de *handicap*, ela suprime as classes ditas *diferenciadas*. Ao mesmo tempo, ela impõe a alocação de recursos suplementares às escolas comuns e prevê a atribuição de professores especializados. A partir daí, a principal questão era a implementação prática da posição revolucionária desta lei que foi também chamada de *lei-terremoto*. Várias disposições lhe foram adicionadas, como a definição das etapas do processo de integração (Decreto presidencial de 1994) e a formação específica de professores suplementares, inicialmente chamados *especialistas para as questões integrativas* e, posteriormente, de *professores de apoio*, como é o caso ainda hoje. Trata-se de professores que recebem uma especialização universitária e que são numerosos em todo o território italiano (em 2017, havia aproximadamente um professor de apoio para uma média de 1,67 de aluno *handicapé*).

Nestas condições, está claro que o passado italiano de instituições especiais foi completamente transformado em favor da escolarização comum, apoiada pelo trabalho colaborativo entre professores de apoio e professores de classes comuns. É necessário notar, também, que o trabalho feito pelo professor de apoio não é considerado como restritivo à criança reconhecidamente deficiente (*handicapé*), mas como uma disponibilização de recurso humano suplementar à classe comum. Este é um ponto essencial, pois implica um compartilhamento de práticas entre docentes e instaura, necessariamente, uma articulação entre o *normal* da classe e do professor *curricular*, e o *especial* do professor de apoio.

Esta política italiana se manteve ao longo dos anos, apesar das dificuldades políticas, como se ela estivesse ancorada não somente nas sensibilidades (dos professores e dos pais), mas também nas práticas efetivas de projetos educativos personalizados para os alunos envolvidos (a partir de orientações nacionais formuladas por decreto presidencial). Ela foi até mesmo reforçada pela referência às orientações internacionais: definições do *handicap* pela Organização Mundial da Saúde (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde, 2001) e afirmação dos direitos pela Convenção Internacional dos direitos das pessoas com deficiência (NU, 2006).

A grande originalidade mundial da Itália foi ter instaurado uma Educação Inclusiva *avant la lettre*, isto é, antes mesmo do uso atualmente generalizado da expressão (De Anna, 2009). O empenho atual da noção de Educação Inclusiva na Itália não tem como objetivo eliminar os ganhos adquiridos com a integração escolar, mas, principalmente, completá-los, através do desenvolvimento de novas colaborações, por exemplo, com projetos que se relacionam com o ambiente local e com a adesão de todos ao acolhimento da diversidade – ver, por exemplo, os exemplos específicos por De Anna e Plaisance (2014), publicadas em inglês.

Na França: uma superação gradual do *especial*

Como mencionamos acima, a situação francesa não é caracterizada nem pela posição radical da Itália, nem por políticas que mantêm o *especial* como uma opção necessária dentre as escolhas possíveis, pelo menos para aquelas crianças cujas dificuldades são mais graves. O país apresenta um *caleidoscópio* de instituições e de profissionais, em grande parte herdeiro das raízes históricas da Educação Especial e de sua evolução na direção de outras modalidades de trabalho.

Como em muitos países europeus, as crianças com deficiências sensoriais, surdas e cegas, foram as primeiras a se beneficiar de uma atenção pedagógica diferenciada e mesmo de estruturas de acolhimento específicas. No caso francês, o abade de l'Épée (1712-1789) se encarregou da educação de crianças surdas, inicialmente em sua própria casa e, posteriormente, em uma escola que ele abriu em 1791, transformada em Instituto dos jovens surdos⁵. Para as crianças cegas, Valentin Haüy

(1745-1822) fundou em 1784, em Paris, uma escola que se tornou, por sua vez, um Instituto para jovens cegos.

Foi no século XIX que a questão da educabilidade das crianças ditas atrasadas foi levantada. Duas opções se opõem, então: aquela que recusa *a priori* toda a possibilidade de aprendizagem para estes e aquela que, ao contrário, faz uma aposta nas suas capacidades de evolução graças a ações educativas apropriadas. Esta opção educativa conta, naquele momento, com o engajamento direto de médicos. Duas figuras célebres merecem ser aqui mencionadas: Jean Marc Itard (1791-1838) e Désiré Magloire Bourneville (1840-1909). Jean-Marc Itard, médico no Instituto de surdos-mudos, recolheu um jovem menino encontrado em uma floresta do Sul da França e cuidou de sua educação sob as bases da filosofia sensualista de Condillac. O famoso caso de Victor, a *criança selvagem*, de aproximadamente doze anos de idade, transformou-se na história do filme realizado por François Truffaut (1970), no qual ele próprio desempenhou o papel de Jean Marc Itard. Ele postulava o princípio da *curabilidade* do jovem menino, expressa em suas memórias de 1801 e 1806, contrariamente a outros médicos de sua época, como Pinel, por exemplo, que consideravam, ao contrário, seu atraso como traço de nascença e definitivo (Malson, 1964; Banks-Leite; Galvão; Dainez, 2017). O segundo médico citado é Bourneville, médico-chefe do hospício de Bicêtre (no sul de Paris) a partir de 1879. Na continuidade das opções educativas de Jean Itard, em um contexto manicomial, Bourneville procura melhorar a situação das crianças ditas *idiotas*, acolhidas neste ambiente hospitalar em princípio dedicado aos *alienados* (Gateaux-Mennecier, 1989). Ele defende a necessidade de separar as crianças dos adultos e propõe uma seção especial com novos edifícios dedicados a elas. Bourneville desenvolve uma nova concepção: o tratamento médico-pedagógico (expressão que ele cunhou), adaptado aos diferentes casos e que permite uma gradação entre os cuidados e a educação. Portanto, o hospício poderia comportar, também, um ambiente escolar, o que Bourneville concebe como um hospício-escola. Seus projetos se desenvolvem ainda em direção às escolas públicas externas, inaugurando uma problemática para o futuro, pois anuncia a constituição de um setor especial dentro da Instrução Pública. Assim, ele propõe pela primeira vez a criação de classes especiais situadas nas escolas primárias públicas de Paris, classes que poderiam acolher certas crianças provenientes dos hospícios. Tipo de integração *avant la lettre*? Todavia, esta não será realizada devido a resistências múltiplas. Bourneville também realizou os primeiros testes psicológicos realizados em crianças nas escolas, algumas das quais seriam *atrasadas* e, outras, *indisciplinadas*. Sucintamente, ele combina, por um lado, a preocupação de melhorar a situação das crianças dos hospícios, prevendo para elas o acolhimento escolar e, por outro lado, o projeto de identificar as crianças desviantes nas próprias escolas (Gardou; Plaisance, 2014).

Alfred Binet e Théodore Simon, em seu livro de 1907 sobre as crianças anormais, decidem não mais considerar o caso das crianças dos hospícios, que eles reservam exclusivamente aos cuidados médicos, mas de se consagrar somente aos *atrasados das escolas* (Jatobá Ferreira,

2016). Sua célebre *escala métrica de inteligência* fornece um enquadramento específico para os testes psicológicos nas escolas e abre a possibilidade de criar classes especiais para as crianças identificadas como sendo atrasadas. Sua fórmula é a seguinte:

As crianças anormais e atrasadas são crianças que as escolas comuns e os hospitais não querem; as escolas as consideram demasiadamente diferentes da norma, o hospital não as considera suficientemente doentes. É preciso fazer para elas a tentativa de escolas e classes especiais (Binet; Simon, 1907, p. 10).

A noção de *classe de aperfeiçoamento* é, também, proveniente de suas análises sobre os *anormais perfectíveis*, mais exatamente sobre os *débeis* aceitáveis neste tipo de classe anexa à escola primária, pois são susceptíveis de acessar elementos do programa escolar e podem, posteriormente, ganhar sua vida graças a trabalhos manuais. Na sequência de tais debates, as classes ditas *de aperfeiçoamento* são oficialmente reconhecidas pela lei de 1909.

No entanto, estas classes só serão realmente desenvolvidas muito mais tarde. O período de sua expansão espetacular data somente dos anos 1960, em nome da política a favor da *criança inadaptada*. E é este desenvolvimento do *especial* nos anos 60, tanto no âmbito da Educação Nacional como no setor associativo (com os institutos médico-pedagógicos criados por associações), que suscita dúvidas sobre sua validade. O argumento segundo o qual a passagem de certos alunos pelo *especial* lhes capacitaria de retornar ao circuito normal ou quase normal posteriormente, é questionado pela constatação dos efeitos-rede, que mantêm os alunos nas orientações iniciais. De maneira geral, as dificuldades dos alunos no ambiente escolar comum, a evidência da conexão entre estas e as origens sociais, bem como os debates sobre a pertinência da noção de debilidade, levam a sólidas críticas à instituição escolar. As classes de aperfeiçoamento acolhem cada vez mais alunos identificados como tendo dificuldades escolares e para os quais o diagnóstico de *deficiência intelectual leve* é fortemente contestado. Os trabalhos do Centro de Pesquisa da Educação Especializada e da Adaptação Escolar (CRESAS), que se iniciaram no final dos anos 1960, criticam radicalmente uma expansão ilimitada do *especial* ancorada em uma visão patologizante das dificuldades dos alunos. Em outras palavras, a atribuição generalizada de características patológicas seria um engano que mascara tanto a origem social das dificuldades escolares quanto o papel desempenhado pela própria instituição escolar no fracasso de certos alunos (Cresas, 1974; 1980).

No entanto, o *especial* é cheio de contradições pois, neste mesmo período, nichos de inovações começam a funcionar, em grande parte devido ao fato de que os professores se beneficiam nestes contextos pedagógicos de uma maior liberdade de ação. Certas inovações concernem diretamente às classes de aperfeiçoamento. Algumas classes colocam em prática a pedagogia inspirada em Célestin Freinet e operam trabalhos de impressão que permitem a correspondência à dis-

tância e trazem aos alunos o significado e a prática da escrita. Outras experimentam uma pedagogia dita *institucional*, que leva em conta as contribuições da psicossociologia e da psicoterapia institucional, instaurando atividades centradas no grupo em salas de aula cooperativas. Assim, a denúncia violenta da escola como ambiente autoritário pôde ser acompanhada por propostas de outras práticas nas quais as crianças não somente têm o direito de se expressar, mas também adquirem os meios para tal (Vasquez; Oury, 1967).

Fora da escola, no setor que nós designamos atualmente como *médico-social*, inovações se desenvolvem também para acolher crianças que eram rejeitadas por todo o circuito escolar, seja ele comum ou especial. A criação em 1969 por Maud Mannoni e Robert Lefort da Escola experimental de Bonneuil sur Marne é emblemática deste projeto de inovação para crianças autistas, psicóticas ou gravemente neuróticas, a fim de lhes fornecer lugares de vida, que não são nem locais medicalizados, nem escolas tradicionais. A teorização formulada por Maud Mannoni envolvia práticas concretas: realizar ações *fora do que é estabelecido*, implementar uma *instituição estourada*, atenta aos casos singulares. De maneira prática, tratava-se de oferecer às crianças e aos adolescentes, acompanhados pelos educadores, a possibilidade de acesso a locais de trabalho externos a esta escola experimental, por exemplo, ir às casas dos artesãos locais ou a fazendas mais afastadas (Mannoni, 1973). Segundo a autora, cujos trabalhos se referem à psicanálise:

[...] a noção de instituição estourada [...] visa aproveitar todo o insólito que surge (este insólito que nós estamos acostumados, pelo contrário, a reprimir). Ao invés de oferecer a permanência, o quadro da instituição oferece, a partir de uma base permanente, aberturas para o que está fora, brechas de todas as sortes (por exemplo, jornadas fora da instituição). O que permanece: um local de retiro, mas o essencial da vida ocorre fora – em um trabalho ou em um projeto no exterior. Através desta oscilação de um local ao outro pode emergir um sujeito que se interroga acerca do que ele quer (Mannoni, 1973, p. 77).

Notemos que a instituição recentemente criada foi denominada *escola*, o que significa que as perspectivas de aproveitamento escolar não são de modo algum abandonadas, mas realizadas de maneira que elas estejam de acordo com cada sujeito (escolaridade interna ou externa ou por correspondência).

A história do *especial* na França é, portanto, uma história múltipla, uma história turva. Ela evidencia avanços incontestáveis, de tipo experimental, em favor da educação de crianças que nós pudemos designar, em diferentes épocas, como anormais, atrasadas, inválidas e, posteriormente, de maneira menos pejorativa, como inadaptadas, ao longo dos anos 1960. Mas, de maneira paradoxal, ela revela, também, impasses fortemente denunciados: o risco de uma extensão do *especial* segundo critérios médico-psicológicos de estigmatização das crianças, a implementação de uma cultura da separação e, conseqüentemente, a manutenção de estruturas escolares marginalizando as crianças e

os adolescentes que tenham mais dificuldade. Assim, durante um longo período, a noção de ineducabilidade permitiu a exclusão de muitas crianças da escolarização. Até o fim dos anos 1960, as distinções entre *ineducáveis*, *semieducáveis* e *educáveis* receberam até o respaldo oficial e pseudocientífico. Os *ineducáveis*, necessitando somente de acompanhamento médico, eram de responsabilidade do Ministério da Saúde. Os *educáveis* eram, por sua vez, da responsabilidade do Ministério da Educação e das classes de aperfeiçoamento, por exemplo.

A lei de orientação dita *em favor de pessoas handicapées*, adotada em 30 de junho de 1975, desmonta esta concepção. Ela afirma, para todos os *handicaps*, a *obrigação educativa*, colocando, assim, o princípio fundamental da educabilidade para todos e contrariando as exclusões a este direito. No entanto, a mesma lei estipula que esta obrigação pode ser aplicada tanto através da educação normal como da Educação Especial. Esta última é definida como associando ações pedagógicas, psicológicas, sociais, médicas e paramédicas, seja em estabelecimentos ordinários, seja em instituições ou através de serviços especiais.

A lei de 11 de fevereiro de 2005, atualmente em vigor, é estabelecida sob o título *Para a igualdade de direitos e de oportunidades, a participação e a cidadania de pessoas handicapées*⁶. Nesta lei, a referência à Educação Especial desapareceu a fim de remover qualquer menção ao passado das instituições e promover novas práticas. E a inscrição da criança na escola mais próxima de seu domicílio se torna a regra: é a escola *de referência*. Uma tal medida traduz uma evolução de representações cada vez mais marcada pelo aumento das reivindicações em termos do direito à escolarização e, mais geralmente, pela questão da luta contra as discriminações (Chauvière, 2003). Entretanto, em razão de suas *necessidades*, a criança pode ser inscrita em uma outra escola, ou ainda, realizar sua formação em dispositivos chamados atualmente de *adaptados*, situados eventualmente fora das escolas comuns, por exemplo, em institutos médico-pedagógicos, frequentados sobretudo por crianças deficientes intelectuais.

Estaria a França finalmente no caminho de uma Educação Inclusiva, tendo superado a Educação Especial e as medidas parciais de integração escolar? Neste ponto, a inovação importante, inserida na lei de julho de 2013 sobre a refundação da escola da República, é a referência à noção de *inclusão escolar*. Antes desta lei, apenas textos internos do Ministério da Educação Nacional haviam iniciado tais inovações de vocabulário. Classes e dispositivos para crianças ou para adolescentes reconhecidamente *handicapés* em escolas comuns foram denominados *para a inclusão escolar*. Uma questão fundamental se coloca a este respeito: estamos lidando aqui apenas com efeitos retóricos, com modificações puramente formais, ou com transformações reais de sentido?

Nós podemos considerar que esta importação de termos ou de expressões provenientes da língua inglesa (*inclusive education*, *special needs*) pode levar a uma mudança radical de orientação. As crianças, sejam elas quem forem, serão consideradas como pertencentes à comunidade escolar, como membros plenos, em nome da igualdade de di-

reitos. Enquanto as práticas de integração pressupunham que alguns alunos poderiam ser integrados e outros não, a perspectiva inclusiva (já praticada na Itália) inverte a problemática, mobilizando o princípio da aplicação de direitos para todos (Armstrong, 1998). A transformação da integração em direção à inclusão seria, portanto, uma transformação da relação entre as crianças *handicapés* e as escolas tradicionais. Não caberia mais às crianças adaptarem-se aos padrões escolares, mas, pelo contrário, aos sistemas escolares e às práticas pedagógicas se adaptarem à diversidade dos alunos.

O especial em seus usos paradoxais na Itália e no Brasil

Itália

O *especial* em educação ainda faz sentido na Itália? Não se trata mais da questão de retornar às antigas instituições especiais, sejam classes ou escolas reservadas aos alunos em situação de *handicap*. No entanto, a referência ao conceito de pedagogia especial ainda ocorre. É preciso, então, diferenciar cuidadosamente o *especial institucional*, que não é mais uma realidade na Itália (é claro, o atendimento hospitalar permanece, quando necessário), e o *especial pedagógico*, que continua em uso. Neste último caso, o objetivo é atender necessidades educativas específicas, ou mesmo de tentar reduzir as situações impossibilitantes (*handicapantes*), ajustando as ações pedagógicas às características próprias dos alunos. A pedagogia especial é mesmo considerada como uma área disciplinar específica nas universidades (com cátedras universitárias). Nestas condições, a pedagogia especial se inscreve no normal, o *especial* alimenta o normal e fornece um apoio para a educação de crianças com necessidades educativas especiais no meio escolar. Ela não é isolada dentro da instituição escolar (Canevaro; Ianes, 2013)⁷.

Brasil

O Brasil é o único país que oficializou a noção de inclusão como uma orientação nacional geral que pode referenciar ações específicas, ou seja, de acordo com o vocabulário da sociologia política, como um *quadro de referência para a ação pública*. Ali, a inclusão se desenvolve diferentemente: para empregar os afro-americanos, combinado a uma política de não discriminação; para facilitar o acesso das populações pobres aos transportes públicos; para lutar contra o abandono escolar; para as crianças em situação de *handicap* acessem a escola comum, etc. A inclusão é, portanto, tanto a inclusão social quanto a inclusão escolar. Nestas condições, pelo menos no nível dos usos, considera-se que o conceito de integração reflete concepções ultrapassadas. É a inclusão que se torna a palavra-chave. A Educação Inclusiva é, portanto, uma opção política fundamental para a aplicação do direito à diversidade e para uma escola de qualidade para todos. Isto implica em mudanças importantes nos procedimentos de gestão da educação escolar, na formação de professores, nas metodologias educacionais e nas práticas colaborativas.

Contudo, esta clara afirmação política em favor da Educação Inclusiva se combina, paradoxalmente, com a manutenção da Educação Especial. Em um primeiro nível, permanecem instituições públicas especializadas (para deficientes visuais e auditivos) e instituições particulares de acolhimento a crianças em situação de *handicap*, gerenciadas por associações poderosas, como associações de pais, a associação Pestalozzi, etc. Em um segundo nível, as políticas públicas escolares articulam as duas noções de especial e de inclusivo, mais exatamente nos seguintes termos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Segundo esta orientação, a Educação Inclusiva pertence à responsabilidade da escola comum e de seus professores e, de sua parte, a Educação Especial se refere aos serviços, tais como: os serviços de acolhimento especializado, as salas de recursos, os professores especializados. Seria, portanto, uma articulação complexa e, talvez, contraditória entre o ensino comum *inclusivo* e a educação dita *especial*, principalmente através do acolhimento educativo especializado⁸.

Elementos de Conclusão: *handicap* e educação no centro dos debates sobre a ética e os desafios democráticos

A questão do *handicap* está intimamente ligada às políticas sociais e educativas. Na realidade, não é tanto o *handicap* em si como realidade *objetiva*, mas as representações do *handicap* que engendraram novos olhares sobre a pessoa e seu lugar na sociedade. A modernidade das sociedades democráticas assistiu ao início dos debates sobre integração social, integração profissional e, na linguagem atual, sobre a inclusão de pessoas em *situação de handicap*. Esta última expressão é significativa destas evoluções, pois ela evidencia não somente as incapacidades das pessoas, mas suas interações entre as características pessoais e as condições de vida, os fatores ambientais, as facilidades ou, pelo contrário, os obstáculos à sua aceitação. Isto pode ser claramente observado na crescente importância atribuída à acessibilidade no sentido amplo, não somente a acessibilidade física aos locais de vida (as rampas de acesso, os elevadores...), mas também à acessibilidade sensorial, pela multiplicidade dos canais de informação (visuais, auditivos), a acessibilidade informática (a internet para todos), a acessibilidade política (direito de voto com ou sem acompanhamento) e, por fim, a acessibilidade pedagógica que deveria focar nas transformações dos ambientes de aprendizagem para o conjunto dos alunos (Plaisance, 2009; 2013; Mantoan, 2003; Carvalho, 2008).

Devido a estas novas representações, muitos autores situaram a questão do *handicap* no seio dos debates sobre a ética da responsabilidade, segundo a bela expressão do sociólogo Max Weber (1963), e sobre os desafios democráticos contemporâneos. De fato, as pessoas em situação de *handicap* levantam a questão da ética como um problema contemporâneo fundamental, isto é, em conexão com valores essenciais: abertura ao outro, dignidade inalienável de todo ser humano, reconhecimento do indivíduo e respeito de sua existência, quaisquer que

sejam suas particularidades. É preciso, ainda, referir-se claramente à noção de ética: não no sentido superficial de uma *moral* que diz respeito às tradições de uma dada sociedade, mas no sentido de que a ética funda uma relação ao outro e à sua humanidade. As obras do filósofo Paul Ricoeur são referências essenciais aqui. Sua expressão-chave para a definição da visão ética é a seguinte: “Viver bem com e pelo outro em instituições justas” (Ricoeur, 1990, p. 202). Trata-se da articulação subjetiva entre si mesmo, a relação com o outro e a vida comum. Uma outra noção é reveladora desses trabalhos, a de *solicitude*, definida como “[...] a dimensão de valor que faz com que cada pessoa seja insubstituível em nosso afeto e em nossa estima” (Ricoeur, 1990, p. 226), sobretudo quando o outro encontra-se adoentado, em situação de *handicap* ou no fim da vida. Encontramo-nos, então, em autêntica relação de reciprocidade.

Focalizando de modo específico o *handicap*, nós podemos considerar que ele desvela “uma figura de alteridade radical” e constitui uma “[...] prova-limite ao entrecruzamento da identidade e da diferença” (Gardou; Kerlan, 2002, p. 13). O *handicap* “[...] interroga nossos dispositivos éticos na sua aptidão de fundar uma autêntica abertura para a alteridade, tendo como referência a identidade” (Gardou; Kerlan, 2002, p. 13). Nessas condições, como definir uma posição ética frente ao *handicap* e às pessoas aí implicadas? As análises filosóficas sobre a ética permitem precisar que a posição ética é uma recusa aos estereótipos que desvalorizam e discriminam face ao outro. É o “sentimento de indignação”, formulado também por Ricoeur, que orienta essa postura como ruptura contra as representações e práticas discriminatórias. Além disso, é uma posição de combate pelo reconhecimento das pessoas em sua diversidade (Plaisance, 2010).

No campo político, é a questão da integração social das pessoas em situação de *handicap* e, portanto, de sua cidadania que está em pauta:

Eu definirei ao menos a integração como o fato de ser cidadão, isto é, de contribuir para a sociedade e de receber certo número de bens e serviços, sejam eles materiais, culturais, médicos, etc. A integração ocorre quanto cada um está em uma situação onde ele tem o direito de receber, mas também onde ele está na condição de contribuir (Stiker, 2000, p. 142).

As pessoas em situação de *handicap* sacodem as políticas sociais, e é a democratização que está em jogo: “[...] como construir uma sociedade coerente e justa com as muitas singularidades que exigem, cada uma delas, o seu reconhecimento?” (Stiker, 1999, p. 75). Com o vocabulário mais atual da inclusão, nós podemos também elaborar tomadas de posição muito ambiciosas sobre a sociedade como um todo: “Uma sociedade inclusiva é uma sociedade sem privilégios, sem exclusividades nem exclusões. Sem hierarquizações” (Gardou, 2012, p. 151). Se o *handicap* foi a origem destes questionamentos e ainda permanece uma espécie de *espelho amplificador*, a perspectiva de uma sociedade inclusiva o supera para encontrar a diversidade humana: “[...] reunificar os

universos sociais hierarquizados para forjar um ‘nós’. Um repertório comum” (Gardou, 2012, p. 60).

A busca por uma sociedade inclusiva implica uma profunda transformação das instituições, das práticas e dos modos de pensar. Nela, a educação ocupa um lugar privilegiado. Longe da antiga cultura da separação presente na Educação Especial e ultrapassando os limites da integração escolar, a Educação Inclusiva pode marcar uma etapa decisiva no acolhimento de todos os educandos e, conseqüentemente, inscrever-se plenamente na ambição democrática.

Aprovado em 17 de julho de 2018
Recebido em 08 de novembro de 2018

Notas

- 1 Item *Novos eixos de reflexão*, da versão francesa da Declaração de Salamanca, linhas 7 e 8.
- 2 Podem ser citadas, nesse sentido, a Bélgica, a República Tcheca ou certas regiões (Länder) da Alemanha.
- 3 Podem ser citados neste âmbito sobretudo os países escandinavos.
- 4 O texto que se segue sobre a Itália é livremente inspirado na introdução que fizemos para um número especial da *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n. 62, 2013.
- 5 Para mais informações sobre estes aspectos históricos, ver Gardou e Plaisance, 2014.
- 6 Reforçamos aqui a manutenção do uso oficial da expressão *personnes handicapées*. Essa mesma Lei de 2005 propõe uma definição do termo *handicap*. De um lado, a definição faz referência ao conceito de *alterações* diversas (físicas, sensoriais, mentais, etc) que acometem uma pessoa. De outro lado, diz respeito às noções de limitação de atividade e de participação na vida em sociedade, o que remete ao ambiente e, por conseguinte, à questão da acessibilidade. Nessas condições, nós não podemos assimilar o *handicap* como *deficiência* que limita uma pessoa, e podemos compreender o emprego, a cada dia mais abrangente, da expressão francesa *situation de handicap*, que faz alusão aos dois aspectos citados acima. É por esse motivo que é preferível manter o termo *handicap* em certas traduções. A expressão correspondente em inglês seria *disability*, e não *deficiency*.
- 7 Esta posição é também aquela de Henri Jacques Stiker (2000, p. 118) que analisa as políticas francesas destinadas à questão do *handicap*: “[...] desespecializar o setor especializado para especializar o setor comum”.
- 8 Análises críticas a esta política de dupla face foram desenvolvidas por Maria Eugenia Nabuco (2010) e Kelly Cristina Brandão da Silva (2016). Ver também Rinaldo Voltolini (2014).

Referências

ARMSTRONG, Felicity. Curricula, ‘Management’ and Special and Inclusive Education. In: CLOUGH, Peter (Org.). **Managing Inclusive Education: from Policy to Experience**. Londres: Paul Chapman, 1998. P. 48-63.

BANKS-LEITE, Luci; GALVAO, Izabel; DAINÉZ, Débora. **O garoto Selvagem o Dr. Jean Itard**. História e Diálogos Contemporâneos. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BENOIT, Hervé; PLAISANCE Éric. L'éducation Inclusive en France et Dans le Monde. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, Paris, n. 5 (numéro spécial), 2009.

BINET, Alfred; SIMON, Théodore. **Les Enfants Anormaux**. Guide Pour l'Admission des Enfants Anormaux Dans les Classes de Perfectionnement. Paris: Colin, 1907.

CANEVARO, Andrea; DE ANNA, Lucia. The Historical Evolution of School Integration in Italy: some witnesses and considerations. **ALTER: Revue européenne de recherche sur le handicap**, Paris, v. 4, n. 3, p. 203-216, 2010.

CANEVARO, Andrea; IANES, Dario. Des Bonnes Pratiques d'Intégration à la Documentation de la Pédagogie « spéciale ». **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, Paris, n. 62, p. 187-195, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**. A Reorganização do Trabalho Pedagógico. Porto Alegre: Editora Meditação, 2008.

CHAUVIÈRE, Michel. Handicap et Discriminations. Genèse et Ambiguïtés d'une Inflexion de l'Action Publique. In: BORRILLO, Daniel (Org.). **Lutter Contre les Discriminations**. Paris: La Découverte. 2003. P.100-122.

CRESAS. Centre de Recherches sur l'Éducation Spécialisée et l'Adaptation Scolaire. Pourquoi les Échecs Scolaires dans les Premières Années de la Scolarité. **Recherches Pédagogiques**, Paris, n. 68 (numéro especial), 1974.

CRESAS. Centre de Recherches sur l'Éducation Spécialisée et l'Adaptation Scolaire. **L'Échec Scolaire n'est pas une Fatalité**, Paris: ESF, 1980.

DE ANNA, Lucia. La Situation de l'Inclusion Scolaire en Italie: qu'est-ce qui fait encore débat? In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Éric (Org.). L'Éducation Inclusive en France et dans le Monde, **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, Centre de Formation de Suresnes - INSHEA, n. 5 (numéro especial), p. 185-191, 2009.

DE ANNA, Lucia; PLAISANCE, Éric. Inclusive Education and 'Special Pedagogy': the Italian approach. **ALTER: Revue européenne de recherche sur le handicap**, Paris, v. 8, n. 2 (numéro especial), 2014.

EBERSOLD, Serge; PLAISANCE, Éric; ZANDER, Christophe. **École Inclusive pour les Élèves en Situation de Handicap**. Accessibilité, Réussite Scolaire et Parcours Individuels? Rapport pour la Conférence de Comparaisons Internationales. Paris: Conseil national d'évaluation du système scolaire – CNESCO. 2016.

L'ENFANT SAUVAGE. Direção: François Truffaut. Paris: FNAC, 1970.

GARDOU, Charles. **La Société Inclusive, Parlons-En**. Toulouse: Erès, 2012.

GARDOU, Charles; KERLAN, Alain. L'éthique à l'Épreuve du Handicap, **La Nouvelle Revue de l'AIS**. Adaptation et Intégration Scolaires, Centre de Formation de Suresnes - INSHEA, n.19, p. 7-22, 2002.

GARDOU, Charles; PLAISANCE, Éric. Les Savoirs des Sciences de l'Éducation. In: GARDOU, Charles (Org.). **Handicap, une Encyclopédie des Savoirs**. Des Obscurantismes à de Nouvelles Lumières. Toulouse: Erès, 2014. P. 289-306.

GATEAUX-MENNECIER, Jacqueline. **Bourneville et l'Enfance Aliénée**. Paris: Éditions du Centurion, 1989.

JATOBÁ FERREIRA, Carla. **As Sombras das Escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2016.

- MALSON, Lucien. **Les Enfants Sauvages, Mythe et Réalité, Suivi de:** Victor de l'Aveyron par Jean Itard. Paris: Union Générale d'Éditions, 1964.
- MANNONI, Maud. **Éducation Impossible.** Paris: Seuil, 1973.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar.** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- NABUCO, Maria Eugenia. Práticas Institucionais e Inclusão Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 63-74, 2010.
- NU. **Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées.** New York: Nations Unies, 2006.
- PLAISANCE, Éric. Éducation Spéciale. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). **Dictionnaire de l'Éducation.** Paris: Presses Universitaires de France, 2008. P. 208-212.
- PLAISANCE, Éric. **Autrement Capables.** École, Emploi, Société: pour l'inclusion des personnes handicapées. Paris: Autrement, 2009.
- PLAISANCE, Éric. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010.
- 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**, Centre de Formation de Suresnes, INSHEA, n. 63, p. 219-230, 2013.
- RAHME, Mônica Maria Farid. Inclusion et Internationalisation des Droits à l'Éducation: les expériences brésilienne, nord-américaine et italienne. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, Centre de Formation de Suresnes, INSHEA, n. 64, p. 223-240, 2013.
- RICOEUR, Paul. **Soi-Même Comme un Autre.** Paris: Seuil, 1990.
- SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns Paradoxos (In)Convenientes.** São Paulo: Editora Escuta, 2016.
- STIKER, Henri-Jacques. Quand les Personnes Handicapées Bousculent les Politiques Sociales. **Esprit**, Paris, n. 12, p. 75-106, 1999.
- STIKER, Henri-Jacques. **Pour le Débat Démocratique:** la question du handicap. Paris: CTNERHI (Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations), 2000.
- UNESCO. **Déclaration de Salamanque sur les Principes, les Politiques et les Pratiques en Matière d'Éducation et de Besoins Éducatifs Spéciaux**, 1994. Disponível em: <<http://www.unesco.ch/pdf/salamanca>>. Acesso em: 10 maio 2018.
- UNESCO. **Principes Directeurs pour l'Inclusion dans l'Éducation.** Paris: Unesco, 2009.
- UNESCO. **Promoting Inclusive Teacher Education.** Advocacy Guides. Paris: Unesco, 2013.
- VASQUEZ, Ana; OURY, Fernand. **Vers une Pédagogie Institutionnelle.** Paris: François Maspero, 1967.
- VOLTOLINI, Rinado (Org.). **Retratos do Mal-Estar Contemporâneo na Educação.** São Paulo: Editora Escuta Ltda., 2014.
- WEBER, Max. **Le Savant et le Politique.** Paris: UEG, 1963.
- WOODILL, Gary; DAVIDSON, Ian. Le Langage des Professionnels de l'Éducation Spéciale: un cadre conceptuel. **Handicaps et Inadaptations.** Les Cahiers du CTNERHI (Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations), Paris, n. 47-48, 1989.

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.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7047-4194>

E-mail: erplaisance@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.