



# Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas<sup>1\*</sup>

*From special education to inclusive education:  
clarifying terms to in order to define practices*

*De la educación especial a la educación inclusiva:  
aclarando las palabras para definir las prácticas*

ERIC PLAISANCE\*\*



**RESUMO** – O artigo propõe uma análise crítica da evolução das palavras e expressões utilizadas no campo da educação para as crianças com necessidades especiais: deficiência, especial, necessidades educacionais especiais, integração, inclusão. Faz referências tanto às organizações internacionais como às especificidades francesas e, por fim, problematiza as ambiguidades, contradições e desafios da educação inclusiva. As palavras fazem as coisas, estruturam realidades sociais e até mesmo criam instituições. Portanto, é indispensável que os profissionais da Educação, mas também os da Saúde, estejam atentos para descobrir em suas próprias práticas os obstáculos que ainda subsistem à participação de todos nos espaços de vida compartilhados.

**Palavras-chave** – Educação especial. Necessidades educacionais especiais. Integração. Educação inclusiva.

**ABSTRACT** – This article presents a critical analysis of the evolution of words and expressions used in the field of education for children with special needs: disability, special, special educational needs, integration and inclusion. It makes reference both to international organizations and French specificities and, lastly, addresses the ambiguities, contradictions and challenges of inclusive education. Words form things, structure social realities and even create institutions. Therefore, it is essential that educational, as well as health professionals, be attentive to discover in their own practices the obstacles that prevent the participation of all in shared living spaces.

**Keywords** – Special education. Special educational needs. Integration. Inclusive education.

**RESUMEN** – El artículo propone un análisis crítico de la evolución de las palabras y expresiones utilizadas en el campo de la educación para los niños con necesidades especiales: discapacidad, especial, necesidades educacionales especiales, integración, inclusión. Hace referencia tanto a las organizaciones internacionales como a las especificidades francesas y, por fin, problematiza las ambigüedades, contradicciones y retos de la educación inclusiva. Las palabras hacen las cosas, estructuran realidades sociales e incluso crean instituciones. Por lo tanto, es indispensable que los profesionales de la Educación, y también los de la Salud, estén atentos para descubrir en sus propias prácticas los obstáculos que todavía subsisten a la participación de todos en los espacios de vida compartidos.

**Palabras clave** – Educación especial. Necessidades educacionales especiales. Integración. Educación inclusiva.

\*Tradução de Patrícia Reuillard (UFRGS).

\*\*Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de Paris V (Paris, França) e professor na Universidade de Paris V (Paris, França). E-mail: <ericplaisance@noos.fr>.

Em uma obra coletiva com o título *L'école face aux handicaps* (não publicada no Brasil), deu-se atenção às “palavras da educação especial”, justificando essa atenção às palavras e às denominações do seguinte modo:

As terminologias correntes são, com frequência, obstáculos à análise científica, exatamente porque veiculam evidências não questionadas. Um dos melhores remédios para isso, sempre necessário, é tomar precisamente essas terminologias como objeto de pesquisa e submetê-las a uma decodificação crítica (CHAUVIÈRE, PLAISANCE, 2000, p. 15).

Procede-se aqui a esse questionamento crítico que, no entanto, não é novo. Um dos diálogos de Sócrates, relatado por Platão, pode inspirar. Trata-se de *Crátilo*, interlocutor de Sócrates, ligado à escola de Heráclito e adepto da tese do fluxo incessante das coisas. Esse diálogo tem o significativo subtítulo “Da correção dos nomes”. Como de hábito, Sócrates não oferece soluções a seus interlocutores, mas reflexões, chegando a desestabilizá-los em suas convicções e levando-os a tomar a iniciativa de esboçar respostas às questões levantadas. Eis algumas declarações de Sócrates (referências 388 b e c do diálogo): “Então, um nome é um instrumento de ensino e, em relação à realidade, um instrumento que desembaraça os fios, assim como uma lançadeira numa trama”. Em outras palavras, a denominação serve para desembaraçar, para achar a trama, como faz o artesão-tecelão. Mas, no mesmo diálogo, uma questão complexa fica sem solução: a palavra é uma testemunha do real, um reflexo, ou apenas uma convenção entre os homens? Há uma “correção natural” da palavra ou a palavra pertence a algo “em virtude de um decreto ou de um hábito?” (referência 384 d).

Como essas declarações são atuais! De fato, essas questões permanecem no centro dos debates não somente dos filósofos e dos linguistas, mas de todos aqueles que tentam esclarecer as palavras ou expressões que fundamentam suas práticas, por exemplo, na Educação. Tenta-se aqui “desembaraçar” a linguagem que diz respeito à história da educação especial e às terminologias atuais, como a da educação inclusiva. Na tentativa de encontrar os fios certos, levantam-se algumas hipóteses, ao modo do tecelão evocado por Sócrates:

- As denominações das pessoas são ao mesmo tempo suas representações. Denominar e designar não consistem apenas em atribuir um nome, são também maneiras de atribuir características às pessoas, quer isso seja explícito ou não para aquele que designa e para o que é designado. Formulando mais diretamente, certas designações funcionam como um *negativo* das pessoas.
- As denominações podem ser consideradas como matrizes conceituais que engendram maneiras de

agir em relação às pessoas; concretamente, modos de relações interpessoais, práticas e até mesmo instituições. Por ora, basta lembrar que instituições médico-sociais ou educativas foram e continuam sendo definidas, em grande parte, pela categoria de pessoas que as frequenta. Uma determinada instituição ou um determinado serviço são considerados adequados para receber, tratar, acompanhar, educar um dado público, definido de antemão e, frequentemente, já diagnosticado. Concebe-se também que tais denominações se vinculam estreitamente a práticas profissionais, que repousam em competências específicas a cada população.

As análises aqui apresentadas se situam na mesma linha dos trabalhos do sociólogo americano Howard Becker, para o qual “os termos descrevendo as pessoas são relacionais, ou seja, eles têm um sentido apenas quando nós os consideramos como pertencentes a um sistema de termos” (2002, p. 215). Ele acrescenta ainda que há “uma grande diferença entre um traço físico e a sua importância social”, pois são apenas certos traços físicos que são percebidos socialmente e “se integram em um sistema de relações”.

### REFERÊNCIAS HISTÓRICAS: O PESO DO “ESPECIAL”

A referência à história das denominações e das representações é fundamental, pois permite perceber o desgaste das palavras que já foram utilizadas e que se tornaram bastante pejorativas para nós. Citam-se algumas: anormal, retardado, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável... Como sugerido anteriormente, essas designações subentendem obstáculos insuperáveis, intrínsecos às próprias pessoas, inerentes. Obstáculos para a educação, para o trabalho, para a vida cotidiana. Em suma, impedimentos consubstanciais.<sup>2</sup>

Essas visões *em negativo* foram analisadas como *estigmas* atribuídos às pessoas nas interações corriqueiras. Em sua pesquisa bastante conhecida e na obra com o título *Stigmaté* (na tradução francesa de 1975),<sup>3</sup> o sociólogo americano Erving Goffman definia o estigma como um atributo que lança o descrédito sobre uma pessoa e que está relacionado a um estereótipo negativo. Goffman não limitava sua análise às pessoas deficientes, mas incluía as vítimas de preconceitos raciais ou religiosos entre os estigmatizados. Para esse autor, o ponto fundamental era determinar como se atribuem identidades negativas a certas pessoas na vida cotidiana, com toda a arbitrariedade que isso comporta, pois não existe “estigmatizado” em si, mas sempre em uma inter-relação contextual, relativa a circunstâncias variáveis.

O outro interesse de se referir a Goffman é que, após uma longa pesquisa de campo em um hospital psiquiátrico em Washington, nos anos 1955-56, ele também analisou as instituições chamadas “totais”. Na obra *Asiles* (publicada em inglês, em 1961),<sup>4</sup> Goffman estuda, em primeiro lugar, os diferentes tipos de organismos sociais que ele denomina “instituições” e que são simplesmente lugares onde uma atividade particular ocorre com regularidade. Depois, distingue as instituições que criam barreiras ao intercâmbio social e às entradas e saídas, quase sempre concretizadas por obstáculos materiais: portas chaveadas, muros altos, arames farpados, fossos, água, florestas ou pântanos difíceis de transpor. É exatamente esse tipo de instituição que ele chama de “total” e que define como “um lugar de moradia e de trabalho onde um grande número de indivíduos, colocados na mesma situação e apartados do mundo externo por um período relativamente longo, levam juntos uma vida reclusa cujas modalidades são explícita e minuciosamente reguladas” (GOFFMAN, 1968, p. 41).<sup>5</sup> Ele cita então as prisões, os hospitais psiquiátricos, os asilos para as pessoas incapazes de atender às suas próprias necessidades, os quartéis, assim como as instituições religiosas que promovem um retiro do mundo exterior. Nesses lugares, funcionam ao mesmo tempo uma comunidade residencial e uma organização regulamentada. Paralelamente a essa construção de um tipo ideal de instituição, Goffman buscou descrever a vida cotidiana dos pacientes no hospital psiquiátrico que observou. Essa vida de “recluso” (tradução do inglês *inmate*) se desenrola no mesmo lugar, seguindo normas burocraticamente estabelecidas, sejam quais forem as atividades. Porém, os próprios pacientes conseguem construir adaptações “clandestinas”, distanciando-se do papel atribuído pela instituição e por seus profissionais, e preservam uma parte de si mesmos da influência da instituição (GOFFMAN, 1968).

Ora, sabe-se que as instituições para pessoas deficientes, independentemente do tipo de deficiência, seguiram por muito tempo esse modelo de segregação e de isolamento. Em outras palavras, a representação das pessoas como “anormais” acarretou a necessidade de colocá-las em instituições também incomuns. Aprofundase essa análise, tomando o exemplo da Educação: nessa área, a atribuição de “especial” indica uma característica negativa das crianças implicadas e, ao mesmo tempo, define um lugar de educação (estabelecimento ou turma), ele próprio definido sob a égide do “especial”, como em um jogo de espelhos.

A melhor ilustração dessa conjunção de representações está na célebre obra de Binet e Simon, *Les enfants anormaux*, de 1907. Eles afirmam: “As crianças anormais e retardadas são crianças que a escola comum e o hospital não querem: a escola os julga muito pouco

normais, o hospital não as considera doentes o suficiente. Para elas, deve-se tentar escolas e turmas especiais” (BINET, SIMONT, 1907, p. 10). Foi o lançamento das escolas e das turmas chamadas “de aperfeiçoamento”, oficializadas pela lei de 1909 na França. Os autores relacionavam claramente a noção de “aperfeiçoamento” com a representação de crianças retardadas, mas também “perfectíveis”, ou seja, que podiam receber, nessas escolas ou turmas, certos elementos de instrução primária (leitura e cálculo elementares) que lhes permitiriam depois exercer alguns ofícios. Nisso diferiam dos retardados de asilos que, segundo Binet e Simon (1907, p. 67), deviam apenas receber atenção médica, pois “apenas uma proporção extremamente pequena era educável”.

Fica claro, portanto, que o problema principal era a *educabilidade*. Pode-se reformular essa questão da seguinte maneira:

- ou se considera a educabilidade para todas as crianças, sejam quais forem e independentemente de suas eventuais diferenças;
- ou se reserva a educabilidade a algumas crianças apenas, estabelecendo uma escala de capacidades, mas que comporta necessariamente fronteiras imprecisas e porosas entre o educável e o não educável, submetidas a avaliações de especialistas.

Contrariamente ao que se pode pensar, essa clivagem entre tipos de crianças do ponto de vista de sua educabilidade só começou a se atenuar, embora não tenha desaparecido completamente, em uma época muito recente, em torno dos anos 1970, nos países economicamente desenvolvidos. Os textos oficiais franceses do final da década de 1960 (Comissão Parlamentar “Infância Inadaptada”, do 5º Plano de Desenvolvimento Econômico e Social, em 1966) faziam distinções entre as crianças educáveis, semieducáveis e ineducáveis. Essas classificações, que hoje em dia causam surpresa, eram, no entanto, validadas na época por grandes nomes da Psiquiatria infantil, tais como Lafon e Launay, da Psicologia, como Zazzo e Favez-Boutonnier, e até mesmo da Pedagogia, como Maurice Debesse. Todos eles faziam parte desse grupo de trabalho. As distinções entre níveis de educabilidade eram complementadas por distinções entre tipos de instituição. O Ministério da Saúde encarregava-se das instituições para os ineducáveis, enquanto o Ministério da Educação, das instituições para os educáveis. A clivagem nocional concernente às crianças era acompanhada, portanto, de uma divisão de territórios administrativos e, ao mesmo tempo, de uma divisão de profissionais conforme os setores institucionais. E a eventualidade de territórios compartilhados se mostrava difícil e conflituosa no caso das crianças “semieducáveis”. Quem devia cuidar delas?

Essa história tem repercussões ainda hoje, e muitos problemas de territórios ainda permanecem em suspenso,

apesar de a chamada “parceria” ter progredido um pouco. Na França, os institutos médico-educativos, principalmente para crianças com deficiências mentais, encontram-se sob a tutela administrativa do ministério encarregado das questões sociais (também chamado da Solidariedade) e não do Ministério da Educação. É o peso do passado segregativo, que faz com que culturas profissionais diferentes compartilhem muito pouco entre si!

### **PALAVRAS NOVAS PARA AÇÕES NOVAS?**

Apesar do peso das palavras antigas, que perdura ainda hoje, deve-se prestar atenção aos termos que se tornaram oficiais nas leis e nos regulamentos ou que são cada vez mais usados nas orientações pedagógicas, como as expressões “necessidade educativa particular” ou “educação inclusiva”.

#### **a) Deficiência**

Trata-se de uma noção moderna, cujo uso em relação às pessoas chamadas de “deficientes” (*handicapées*, em língua francesa) é atestado somente no final dos anos 1950 e, sobretudo, nos anos 1960. Na realidade, a palavra vem do inglês e várias referências históricas atestam que se tratava de um jogo de azar irlandês entre dois jogadores, que apostavam uma soma em dinheiro dentro de um chapéu (*hand in cap*). Existem também corridas de cavalo sob a forma de “corridas com *handicap*”, que consistem em tentar igualar as chances de concorrentes, dando um peso extra a um cavalo considerado melhor. Daí essa inversão de sentido no uso atual referente às pessoas: não se trata mais de diminuir a velocidade do melhor, mas de indicar uma desvantagem em pessoas “deficientes”, tentando ao mesmo tempo mantê-las na corrida!

Como afirma Stiker (2005, p. 155): “O deficiente deve buscar suas chances, chances iguais às dos outros. Ele deve poder se comparar aos outros; não mais ser diferente, assim como os cavalos igualados, mas participar da corrida comum”. Além disso, a deficiência se torna uma característica intrínseca às pessoas, um traço que faz parte de sua essência. O indivíduo não tem mais uma “deficiência” dentre outras características pessoais, ele é “um deficiente” (PLAISANCE, 2009, p. 16).

As definições de deficiência levantam problemas em língua francesa não somente nas disposições legislativas, mas também no uso da língua comum, o que não acontece em inglês, pois essa palavra não é mais empregada e se tornou pejorativa. Quando se fala de deficiência, a que nível de realidade se visa? O nível da deficiência eventual (quando se diz “deficiência motora, sensorial” etc.) ou o nível das consequências sociais que podem consistir em entraves à vida cotidiana? É preciso lembrar também que

a expressão equivocada “deficiência social” é às vezes utilizada. Como superar essas dificuldades e até mesmo essas contradições?

Uma pista fecunda é, sem dúvida, considerar os debates internacionais sobre as definições e classificações da deficiência. Acerca disso, os trabalhos da Organização Mundial da Saúde (OMS) merecem atenção, mesmo que devam ser complementados por outras referências internacionais, sobretudo no campo da Educação.

A primeira classificação da OMS data de 1980. Com o título global de “Classificação Internacional das Deficiências (CIH)”, tinha a vantagem de ter desmembrado a representação simplista e homogeneizante da deficiência, considerando três níveis distintos, mas interconectados: a deficiência, a incapacidade, a deficiência no sentido de desvantagem social. Uma orientação pragmática havia guiado os autores, que seguiam o inglês Philip Wood: encontrar uma linguagem comum entre os especialistas e fornecer elementos mais precisos para a avaliação das pessoas. Porém, essa classificação foi muito criticada, inclusive por movimentos de defesa de pessoas deficientes. De um lado, ela repousa em uma dimensão médica subjacente, pressupondo uma causalidade médica da deficiência e até dos níveis posteriores (incapacidade, desvantagem); de outro, repousa em um *negativo* das pessoas. Por fim, negligencia o papel dos contextos sociais e das condições de vida dos indivíduos.

Uma revisão dessa classificação levou à “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)” em 2001. Esse esquema proposto é mais complexo e mais interativo entre os níveis, que recebem novas denominações em um sentido positivo: funções orgânicas e estruturas anatômicas; atividade; participação. O alcance geral dessa classificação é mais ambicioso, pois agora se trata de delimitar, de maneira global, todo problema de saúde e aplicar essa classificação em nível internacional. Nesse esquema, também se leva mais em conta o papel do ambiente.<sup>6</sup>

Todavia, essa revisão ainda permanece bastante marcada por um modelo médico, mesmo que a noção de saúde seja ampliada ao bem-estar das pessoas. De fato, dificilmente essa classificação é aplicável como tal às dificuldades e perturbações de tipo cognitivo ou psíquico. As críticas mais produtivas vêm sem dúvida dos trabalhos do pesquisador quebequense Patrick Fougeyrollas. Em seu último livro, que tem o original título *O equilibrista, o fio e a rede: transformações recíprocas do sentido de deficiência*,<sup>7</sup> ele retoma as evoluções conceituais da deficiência, em estreita relação com os movimentos reivindicativos das pessoas deficientes, e propõe outro modelo, que denomina “Processo de Produção da Deficiência” (PPH, em francês). Trata-se de um modelo antropológico de construção interativa

dos seres sociais, no qual se situa a deficiência como experiência da vulnerabilidade humana, pois se deve “reconhecer a riqueza da falta e do limite [...] a incrível criatividade e diversidade dos modos de compensação da vulnerabilidade ontológica dos seres humanos. O desafio é enriquecer as possibilidades de convivência entre os seres humanos” (FOUGEYROLLAS, 2010, p. 287).

Fougeyrollas destaca, sobretudo, o papel capital dos contextos sociais e dos meios, não somente na construção subjetiva de cada um, mas também na facilitação ou não da existência concreta das pessoas. O referencial teórico geral é a análise sistêmica da construção interativa dos seres humanos. Na realidade, a consideração do meio e, em sentido geral, dos contextos sociais é declinada em vários níveis pelo autor: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Essa reflexão sobre os contextos foi radicalizada na orientação defendida pelo modelo dito “social” da deficiência, que faz uma crítica à normalização das diferenças por um poder dominante. A posição de Fougeyrollas é, no entanto, mais nuançada: mesmo reconhecendo o interesse do modelo social como ferramenta de mudança, ele também pretende englobar aspectos subjetivos, incluir na compreensão antropológica os “corpos diferentes” e os “hábitos de vida” das pessoas. Esse esquema de análise também se distancia das classificações da deficiência da OMS e não se limita mais aos problemas de saúde, referindo-se explicitamente à Convenção Internacional das Nações Unidas de 2006, relativa aos direitos das pessoas deficientes. Fougeyrollas o chama de “modelo antropológico pelos direitos humanos”.

Por essa razão, convém lembrar a definição de deficiência oferecida no preâmbulo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: “A deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que levantam obstáculos à sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os outros”. O interesse dessa definição é não limitar mais as pessoas a eventuais deficiências (ou a “alterações de funções”, como diz a lei francesa de 2005), mas situá-las em seus “hábitos de vida”, de acordo com a fórmula de Fougeyrollas, isto é, numa relação de reciprocidade e de influência entre fatores pessoais e contextos de existência. Esses esclarecimentos nocionais já apareciam nas célebres análises do filósofo e médico Georges Canguilhem sobre o normal e sobre o patológico: “É para além do corpo que se deve olhar para poder julgar o que é normal ou patológico para esse próprio corpo. Alguém com astigmatismo ou miopia seria normal em uma sociedade agrícola ou pastoril, mas anormal na marinha ou na aviação” (CANGUILHEM, 1966, p. 133).

É possível, a partir dessas análises, chegar a conclusões sobre as maneiras de designar as pessoas? Sem nenhuma dúvida, são as abordagens situacionais que abrem novas representações. Nesse sentido, não se trata de afetação da linguagem o emprego da expressão “pessoa em situação de deficiência”, mas de afirmação do peso dos contextos de vida que constituem obstáculos para a pessoa (obstáculos materiais à locomoção, comunicacionais à troca de informações etc.). Convém, então, atentar para dois pontos essenciais:

1. Certos enunciados que se tornaram correntes são um total contrassenso. As expressões “pessoa em situação de deficiência motora” ou “pessoa em situação de deficiência mental” são uma retomada das deficiências, alterações, incapacidades; tenta-se, ao contrário, destacar o papel dos obstáculos ambientais. A “situação” não se define pela deficiência; pode-se, por exemplo, ter uma deficiência motora, mas não se encontrar em situação de deficiência!
2. As políticas não devem se limitar aos níveis individuais na diversidade das “compensações” possíveis (atendimento, acompanhamento, reeducações etc.), mas tentar transformar as condições gerais de acessibilidade dos indivíduos. Sem dúvida, é essa noção de acessibilidade que melhor resume as vias de ação que resultam da abordagem situacional.

## b) Necessidade educativa particular

Esta expressão se aplica diretamente à educação, o que não é decerto o caso quando se trata mais geralmente de “deficiência”. Ela foi valorizada por organismos internacionais, como a OCDE e a Unesco, e está entrando progressivamente no enunciado das políticas educativas, de maneira variável, conforme os países e em função de suas orientações gerais sobre a escolarização de crianças que apresentam dificuldades diversas. Porém, para compreender bem o interesse dessa expressão e, ao mesmo tempo, suas ambiguidades, deve-se voltar à sua origem, ou seja, ao Relatório Warnock, de 1978, na Grã-Bretanha.

Mary Warnock havia coordenado uma comissão do Departamento da Educação e da Ciência, dedicada à educação das crianças e dos jovens designados, ainda naquela época, na Grã-Bretanha, como *handicapped*. Mas foi exatamente com esse relatório que as denominações mudaram: o vocabulário da deficiência foi rejeitado devido à sua conotação médica e à clivagem pressuposta entre normal e anormal. A meta expressa era buscar objetivos educativos comuns, dissociados dos diagnósticos médicos, e insistir nas aprendizagens. E a questão das dificuldades de aprendizagem era o

foco da reflexão com a proposta de utilizar a expressão “necessidades educativas especiais” (*special educational needs*). As crianças implicadas não deviam mais se limitar àquelas das turmas ou escolas especiais (cerca de 2%), mas se estender àquelas que, no circuito escolar normal, apresentassem dificuldades diversas de aprendizagem. Estimava-se globalmente que 20% das crianças, ao longo de sua escolaridade, tinham necessidades “particulares” (na tradução francesa, escolheu-se o adjetivo “particular”, em detrimento de “especial”), precisando de auxílio ou de dispositivos pedagógicos extras. Reconhecia-se, portanto, uma certa continuidade entre os tipos de crianças e, logicamente, recomendava-se a integração destas em escolas comuns. As escolas, por sua vez, deviam adotar um “tom neutro” em relação às crianças com deficiências manifestas, pois se buscava tratar os aprendizes como essencialmente semelhantes. Seguindo esse relatório histórico, a lei britânica de 1981 – *Education Act* – precisou a noção de dificuldade de aprendizagem e definiu as medidas administrativas para reconhecimento dessas necessidades, criando dispositivos diferentes daqueles destinados às outras crianças. As precisões terminológicas e operacionais são as seguintes:

Uma criança tem dificuldades de aprendizagem que requerem dispositivos especiais se:

- tiver, de maneira significativa, dificuldades maiores do que a maioria dos alunos de sua idade;
- estiver em uma situação de deficiência (*disability*) que impeça a utilização dos recursos educativos geralmente fornecidos nas escolas para as crianças de sua idade;
- com menos de 5 anos, passar ou correr o risco de passar pelas situações anteriores, caso medidas educativas especiais não forem tomadas para ela.

As medidas educativas especiais são definidas como adicionais ou diferentes em relação às educativas, tomadas para o conjunto das crianças nas escolas sob a jurisdição de uma autoridade educativa local (*Local Educational Authority*).

Que futuro tiveram essas orientações nocionais, políticas e práticas?<sup>8</sup> A autora do relatório de 1978 retomou criticamente o trabalho efetuado, denunciando a ilusão de uma homogeneidade das “necessidades especiais”, a partir, principalmente, do exemplo do autismo. Para muitos autores, a “necessidade especial” se tornou uma “supercategoria” que “gruda” nos indivíduos e os estigmatiza. Isso é reforçado pelas medidas administrativas, como o código das práticas de 2001: na Grã-Bretanha, conforme esse código, as “necessidades” são ligadas às questões de cognição e de aprendizagem, às questões de comportamento e de desenvolvimento emocional e social e às de comunicação e de interação ou de desenvolvimento sensorial ou físico.

Em suma, é um retorno do recalcado categorizador! Para Tomlinson (1988) ou Armstrong (2003), a “necessidade especial” ainda é uma característica centrada no indivíduo como tal, um modelo interno à criança. Isso significa que a noção continua sendo motivo de reflexão sobre as dificuldades das crianças na escola, desde que não se repitam as práticas anteriores e que se evitem, sobretudo, novos rótulos que mantenham as estigmatizações.

### c) Modalidades de ação: integração ou inclusão?

Neste caso, a relação entre as evoluções nocionais e as transformações institucionais é ainda mais estreita do que anteriormente, mas também suscita inúmeras interrogações e até mesmo muita inquietude sobre as práticas pedagógicas a serem aplicadas.

O vocabulário da integração foi um marco essencial da superação da educação especial. Enquanto esta é uma educação baseada na separação, o objetivo da integração foi uma tentativa de aproximar setor especial e setor comum, ao menos para certas crianças. Todavia, foram grandes as diferenças de interpretação e de implantação entre os países, em razão de seu passado institucional, culturas e profissionais envolvidos. Os países europeus mais inovadores e mais voluntaristas a favor da integração foram a Suécia e a Itália, ou seja, o norte e o sul da Europa! Na Suécia, em nome do Estado-providência, buscou-se transformar ambientes educativos inadaptados às crianças e promover um modelo de adaptação das estruturas comuns. Na Itália, em nome de um ideal político radical, tentou-se suprimir as escolas e as turmas especiais e, simultaneamente, fazer uma reforma pedagógica geral. O ponto em comum entre esses dois países (principalmente no decorrer dos anos 1970) era a busca de uma “desinstitucionalização”. Isto é, retomando o vocabulário de Goffman, a vontade de suprimir as “instituições totais”, fechadas em si mesmas, em favor da presença das pessoas nos circuitos normais.

Outros países, como a França, também recorreram ao vocabulário da integração, mas de modo ambíguo. No início da década de 1980, a política francesa de integração escolar coexistiu com turmas e estabelecimentos especiais, públicos ou privados. O paradoxo era que a escolarização de crianças deficientes em turmas especiais, em estabelecimentos comuns, definia-se como uma integração “coletiva”. Já a integração “individual” em classes comuns custava a se desenvolver.

Como se chegou ao vocabulário atual da inclusão? Sem dúvida, as instâncias internacionais tiveram um papel determinante nisso, fazendo esse vocabulário entrar pouco a pouco na língua francesa e, mais geralmente, nas línguas latinas (italiano, espanhol, português...). Deve-se lembrar

de que, assim como a expressão “necessidade educacional especial”, a palavra “inclusão” se aplica às coisas e não às pessoas – inclusão de uma cláusula jurídica em um texto de Direito, inclusão de uma peça de metal em outra etc. Porém, em certos meios científicos e profissionais envolvidos nas reivindicações de políticas e de práticas educacionais, o termo foi sendo progressivamente utilizado. Foi o que aconteceu, na França, com certos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM). Essas evoluções foram tamanhas que o próprio Ministério da Educação francês mudou a denominação das “turmas de integração escolar” (CLIS, em francês), que se tornaram “turmas para a inclusão escolar”. Observe-se a nuance trazida pelo uso de “para”: interpretando livremente, isso significa que essas turmas são um dos caminhos possíveis para uma inclusão mais completa no meio escolar usual.

Os contrastes em relação à integração são bem definidos pela autora britânica Felicity Armstrong. Para ela, a integração escolar é uma medida parcial, uma simples melhoria do especial. De um lado, distinguem-se os alunos “integráveis” e aqueles que não o são. Do outro, os “integrados” mantêm o *status* de meros “visitantes” quando estão no meio escolar usual. A inclusão e a educação inclusiva, ao contrário, repousam em uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, isso demanda uma transformação das escolas e das práticas profissionais, ou seja, não mais a adaptação das crianças a dependências educacionais permanentes, mas, ao contrário, a adaptação dessas dependências às diferenças acolhidas. Nessas condições, haveria três fases de escolarização das crianças deficientes:

- a educação especial, que instaura uma cultura da separação;
- a educação integrativa, que instaura uma cultura visando à assimilação;
- a educação inclusiva, que instaura uma cultura da acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências.

#### **d) Novas interrogações sobre ambiguidades, contradições e desafios**

As ambiguidades da educação inclusiva podem se manifestar em vários aspectos. Em primeiro lugar, as interpretações contrastam muito de um país a outro, e as definições não são homogêneas. A Itália, por exemplo, lançou uma política radical chamada *integrazione*, já em 1977, e executou uma política militante de supressão de qualquer estrutura especial (escolas ou turmas especiais) e de escolarização de todas as crianças nas turmas comuns: era a inclusão radical antes do uso do termo, a *full*

*inclusion*, segundo a expressão em inglês. Na Bélgica, a cidade de Gand divulgou documentos definindo a inclusão como a possibilidade de os pais escolherem para o filho deficiente entre modalidades diversas de escolarização. Na França, até agora, as políticas nacionais oficiais não referem a noção de inclusão; somente a nova lei de “refundação da escola”, de 2013, enuncia o objetivo de educação inclusiva.

No Brasil, a inclusão faz parte de um conjunto de políticas nacionais, de modo que a noção diz respeito tanto a diferentes aspectos da sociedade, tais como emprego, transportes, escolarização, quanto a populações diferentes, como pobres, afro-brasileiros e pessoas com “necessidades especiais”. Entretanto, permanecem grandes ambiguidades na política brasileira de escolarização das crianças com necessidades especiais. De fato, esta se define como *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Consequentemente, pode-se questionar a pertinência de uma coexistência do especial e do inclusivo, que tangem, no entanto, a paradigmas opostos e orientam para políticas radicalmente diferentes. Além disso, esse texto oficial define crianças como públicos-alvo.<sup>9</sup> Ora, a própria noção de *necessidades especiais* sugere uma atenção às particularidades educacionais das crianças, às suas singularidades e, por conseguinte, opõe-se à delimitação de diagnósticos médicos ou psiquiátricos. É grande o risco de novamente categorizar as crianças e se orientar para uma psicopatologia da inclusão (NABUCO, 2009).

Em segundo lugar, a oposição mais ou menos formulada, até mesmo subentendida, entre exclusão e inclusão é sujeita a discussões. É fácil afirmar que a exclusão é uma noção descritiva e que a inclusão é uma noção normativa, que visa a transformações sociais. Robert Castel, como sociólogo das questões sociais, empreendeu uma análise crítica precisa, e igualmente radical, da noção de exclusão no campo das políticas sociais e da história do trabalho assalariado (CASTEL, 2009). Para ele, a noção de exclusão é uma noção-armadilha, uma noção-encobridora, pois abrange situações que são, na realidade, muito heterogêneas, levando a crer que se está diante de estados estáveis. Ele ilustra isso com pessoas que estão perdendo o emprego ou passando por dificuldades sociais diversas, mas que, contudo, conseguem manter redes familiares e de amizade e ser apoiadas por associações. Convém, então, exercer o espírito crítico acerca de modelos teóricos baseados em dicotomias, em noções binárias, em tudo ou nada. Como contramodelo, Castel propõe que se recorra à noção de afiliação e a suas diversas modalidades. Em resumo, é um modelo que apresenta processos, passagens, trajetórias individuais, e não oposições radicais que impossibilitam uma compreensão mais dialética das situações complexas.

E, em Educação, o que fazer com essas análises? Basear-se conceitualmente nos processos de afiliação, com fases diferentes que podem chegar a formas de “desafiliação”, possibilita um retorno à educação inclusiva. Que se faça uma pergunta provocativa: não há “excluídos do interior”? A expressão agora não é de Castel, mas de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (BOURDIEU, 1993), que a empregavam para descrever a situação de adolescentes escolarizados no ensino secundário, mas em vias de dita “relegação”, sem perspectivas nem de qualificação profissional nem de emprego futuro. Que a pergunta seja formulada de outro modo: não se constatam situações em que crianças em dificuldade estão bem incluídas em ambientes escolares comuns, mas que, na realidade, encontram-se alheias aos processos de afiliação? Sob esse ângulo, não se pensam prioritariamente nas aprendizagens (seria uma visão demasiado restritiva, demasiado acadêmica), mas também e acima de tudo no estabelecimento dos laços sociais dos profissionais e das crianças. Isso significa também se referir à importância da socialização, que, para Émile Durkheim, era a própria definição de educação (DURKHEIM, 1922).

### ALGUNS ELEMENTOS DE CONCLUSÃO

Este artigo tem como proposta principal desenvolver uma análise crítica do uso de algumas palavras ou de certas expressões que, no campo da educação de crianças ditas “deficientes”, guiam a ação, constroem práticas e até mesmo justificam instituições. A educação especial foi estabelecida sobre a cultura da separação, considerando certas crianças como estando fora da porção comum, ou mesmo “ineducáveis”, tendo, portanto, de frequentar instituições separadas (classes ou estabelecimentos especiais). O próprio postulado da educabilidade de todos, inclusive para as crianças deficientes, teve dificuldades em tomar espaço, e isto até por volta dos anos 1970, em vários países europeus.

Outras palavras ou expressões mais modernas e, aparentemente, menos estigmatizantes não são, contudo, despidas de toda ambiguidade. O próprio termo de deficiente, não aceito em inglês por parecer demasiado pejorativo, ainda é oficialmente utilizado em francês, mas produz novos debates como, por exemplo, sobre a noção de “situação de deficiência”, que está muito mais alinhada com as abordagens situacionais no nível internacional. Quanto à “necessidade educativa especial (ou particular)” resultante dos trabalhos britânicos do final dos anos 1970, ela apresenta a vantagem de ir além das visões médicas da deficiência e de alargar o campo de aplicação para todo um conjunto de crianças que tem dificuldades diversas. Mas em seu uso concreto pelos atores da educação, pode,

mais uma vez, transformar-se em uma nova rotulação das crianças, em uma espécie de “supercategoria”.

Os tipos de ação educativa também foram progressivamente reformulados além do “especial” em termos de integração e, principalmente a partir dos anos 2000, em termos de inclusão. A mudança da educação integrativa para a educação inclusiva não é apenas um efeito da retórica modernista, pois introduz uma nova visão da adaptação: não mais uma adaptação das crianças às estruturas existentes, mas, ao contrário, das instituições educativas à diversidade de crianças, o que implica transformações em termos de acolhida e currículo para que algumas delas não se tornem “excluídos do interior”. Nesse sentido, a vigilância continua sendo indispensável por parte dos profissionais da educação para que sempre saibam eliminar, dentre suas práticas, os obstáculos que ainda persistam contra a participação de todos nos espaços comuns de vida.

### REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, F. Curricula, ‘Management’ and special and inclusive education. In: CLOUGH, P. (Ed.). **Managing inclusive education: from policy to experience**. London: Paul Chapman, 1998. p. 48-63.
- ARMSTRONG, F. Le concept de special educational needs dans le contexte de la culture scolaire britannique. **La Nouvelle Revue de l’AIS**. Adaptation et intégration scolaires, n. 22, 2003. p. 9-17.
- BECKER, Howard. **Les ficelles du métier**. Comment conduire sa recherche en sciences sociales. Paris: La Découverte, 2002.
- BÉLANGER, Nathalie; DUCHESNE, Hermann. (Ed.). **Des écoles en mouvement**. Inclusion d’élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l’école. Ottawa: Presses de l’Université d’Ottawa, 2010.
- BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Éric. (Ed.). L’éducation inclusive en France et dans le monde. **La Nouvelle Revue de l’Adaptation et de la Scolarisation**, 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.
- BOURDIEU, Pierre. (Ed.) **La misère du monde**. Paris: Ed. de Minuit, 1993.
- CANGUILHEM, Georges. **Le normal et le pathologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- CASTEL, Robert. La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l’individu. Paris: Seuil, 2009.
- CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Éric. (Ed.). **L’école face aux handicaps**. Education spéciale ou éducation intégrative? Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- DE ANNA, Lucia. La situation de l’inclusion scolaire en Italie: qu’est ce qui fait encore débat? In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Éric. (Ed.). **L’éducation inclusive en France et dans le monde**. Suresnes: INSHEA, 2009. p. 185-191.

DURKHEIM, Emile. **Education et société**. Paris: Alcan, 1922.

FOUGEYROLLAS, Patrick. **Le funambule, le fil et la toile**. Transformations réciproques du sens du handicap. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Asiles**. Etude sur la condition sociale des malades mentaux. Paris: Ed. de Minuit, 1968.

GOFFMAN, Erving. **Stigmate**. Les usages sociaux des handicaps. Paris: Ed. de Minuit, 1975.

GÖRANSSON, K.; NILHOM, C. L'éducation inclusive en Suède. In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Éric. (Ed.) **L'éducation inclusive en France et dans le monde**. Suresnes: INSHEA, 2009. p. 67-81.

KRON, Maria; PLAISANCE, Éric. (Ed.) **Grandir ensemble**. L'éducation inclusive dès la petite enfance. Suresnes: INSHEA, 2012.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 63-74, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100004>

PLAISANCE, Éric. **Autrement capables**. Ecole, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées. Paris: Autrement, 2009.

PLAISANCE, Éric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

PLAISANCE, Éric. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100002>

PLAISANCE, Éric. Representações sociais do handicap no ocidente: história e atualidade. **Perspectiva**, v. 24, n. especial, p. 223-250, 2006.

PLAISANCE, Éric; SCHNEIDER, Cornelia. Inclusion. Le concept et le terrain. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, n. 5 (numéro spécial), p. 25-34, 2009.

STIKER, Henri-Jacques. **Corps infirmes et sociétés**. Essais d'anthropologie historique. Paris: Dunod, 2005.

TOMLINSON, Sally. Special educational needs. The implementation of the Education Act 1981. **Journal of Education Policy**, v. 3, n. 1, p. 51-58, 1988.

WARNOCK, M.; NORWICH, B.; TERZI, L. (Ed.). **Special educational needs: a New Look**. Continuum International Publishing Group, London-New York, 2010.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este texto é livremente inspirado na conferência que o autor proferiu na abertura do colóquio internacional "Intégration scolaire: regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants", Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne (Suíça), 18 de abril de 2011.

<sup>2</sup> Uma das referências essenciais sobre esses aspectos históricos das denominações e das representações é a obra de antropologia cultural de Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et sociétés* (3. ed. Paris: Dunod, 2005).

<sup>3</sup> No Brasil, *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (N. de trad.).

<sup>4</sup> No Brasil, *Manicômios, prisões e conventos* (N. de trad.).

<sup>5</sup> Houve erro de tradução na edição francesa de 1968. A expressão inglesa "total institution" foi traduzida por "instituição totalitária", o que pressupõe uma denúncia político-moral, ao passo que Goffman visa a uma expressão neutra e geral para instituições tão variadas quanto os quartéis, os conventos, os asilos...

<sup>6</sup> Ver o simpósio internacional do Grupo Internacional Francófono para a Formação às Classificações da Deficiência (GIFFOCH), "Deficiências e classificações. Conceitos, aplicações e práticas profissionais", Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (Suíça), 16 e 17 de setembro de 2010.

<sup>7</sup> Em francês, *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*, 2010 (N. de trad.).

<sup>8</sup> Ver o balanço crítico de Warnock, Norwich e Terzi (2010).

<sup>9</sup> Tais como deficiências de natureza física, intelectual ou sensorial; transtornos globais de desenvolvimento; autismo; síndromes do espectro do autismo; psicose infantil; altas habilidades; transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia); transtornos de atenção e hiperatividade.

Artigo recebido em março 2015.

Aprovado em julho 2015.