

POLÍTICA E INCLUSÃO: abordagem biográfica e abordagem conceitual

Eric Plaisance¹

Resumo

O artigo propõe duas abordagens complementares: uma pessoal e biográfica, com uma dimensão histórica, e outra conceitual. Na primeira parte será mostrada a evolução do meu engajamento profissional na França, no Centro Nacional de Pedagogia Especial, que se ocupava da formação de professores da educação dita "especial". Em seguida, minhas atividades no CRESAS, organismo de investigação sobre a escolarização. E, finalmente, na Universidade Paris Descartes, com várias colaborações internacionais e compromissos políticos e sociais militantes. Através desta evolução pessoal, vemos as transformações das políticas nacionais que ultrapassaram a educação especial e valorizam atualmente a educação inclusiva. Na segunda parte, são analisados os conceitos de inclusão e de educação inclusiva, tendo como referência principal os documentos da UNESCO. A relativização da relação entre o normal e o patológico abre novas representações da deficiência e das necessidades educativas especiais. A última questão abordada é a das dimensões internacionais e nacionais das políticas de educação inclusiva. Recomendações práticas são formuladas com vista à aplicação concreta do direito à educação para todos.

Palavras chaves:Educação;Política;Especial; Inclusão.

POLITICS AND INCLUSION: biographical and conceptual approach

Abstract

The article proposes two complementary approaches: a personalized, biographical approach with a historical dimension; and a conceptual approach.

¹ Professor emérito da Universidade Paris-Cité. Sociólogo. Membro do Centro de Pesquisa em Laços Sociais - CERLIS. Doutorado em Letras e Ciências Humanas (Sorbonne 1984). Professor visitante da Universidade de São Paulo - USP (2006) e da Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro - UNIRIO (2020-2022). Professor colaborador da UNIRIO e membro do Grupo Interdisciplinar Educação Inclusiva - GIEI da UNIRIO. Área de atuação: questões sociopolíticas de pessoas "em situação de deficiência"; educação infantil; educação inclusiva; inclusão social. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7047-4194>. LATTES <http://lattes.cnpq.br/8541690829238876>. Contato: erplaisance@gmail.com.

The first part shows the evolution of my professional commitment in France, first in the “Centre National de Pédagogie Spéciale” a training center for special education teachers, then in CRESAS, a research organization on schooling, and finally at the Université Paris Descartes, with various international collaborations and militant political and social commitments. Through this personal evolution, we see the transformations in national policies that have gone beyond special education and now value inclusive education. The second part analyzes the concepts of inclusion and inclusive education, referring mainly to UNESCO documents. The relativization of the relationship between the normal and the pathological opens up new representations of disability and special educational needs. The final question addressed is that of the international and national dimensions of inclusive education policies. Practical recommendations are also formulated with a view to the concrete application of the right to education for all.

Key words: Education; Politics; Special; Inclusion.

POLÍTICA E INCLUSIÓN: enfoque biográfico y conceptual

Resumen

El artículo propone dos enfoques complementarios: un enfoque personal y biográfico con una dimensión histórica; y un enfoque conceptual. La primera parte muestra la evolución de su compromiso profesional en Francia, primero en “Centre National de Pédagogie Spéciale”, un centro de formación de profesores de educación llamada “especial”, luego en CRESAS, un organismo de investigación sobre escolarización, y, por último, en la Universidad de París Descartes, con diversas colaboraciones internacionales y compromisos políticos y sociales militantes. A través de esta evolución personal, vemos las transformaciones de las políticas nacionales que han ido más allá de la educación especial y ahora valoran la educación inclusiva. La segunda parte analiza los conceptos de inclusión y educación inclusiva, refiriéndose principalmente a los documentos de la UNESCO. La relativización de la relación entre lo normal y lo patológico abre nuevas representaciones de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales. La última cuestión abordada es la de las dimensiones internacional y nacional de las políticas de educación inclusiva. También se formulan recomendaciones prácticas con vistas a la aplicación concreta del derecho a la educación para todos.

Palabras claves: Educación; Política; Especial; Inclusión.

INTRODUÇÃO

“Eu compreendo os que preferem substituir o termo “integração” pelo de “inserção” ou de “inclusão”. Longe de ser politicamente correta, essa preocupação semântica convida não a “integrar” no sentido de afastar a diferença, mas de incluir as pessoas diferentes no espaço público (escolas, empresas, etc.), à condição de modificar os percursos individuais e os acompanhamentos singulares.” (Julia Kristeva, 2003, p.51, original em francês)

Para falar das dimensões políticas da inclusão ou da educação inclusiva várias abordagens são possíveis, mas temos principalmente duas abordagens dominantes:

- Uma acadêmica tradicional, com a apresentação de um plano racional de análises e de apresentação de conceitos (plano-modelo formal do trabalho: tese, antítese, síntese)

- Uma outra personalizada, que mostra a evolução de uma carreira como pesquisador, o início na pesquisa, as experiências com os estudos de campo, o amadurecimento das referências teóricas, etc. Esta última abordagem, mais subjetiva, é usada, por exemplo, por Howard Becker, sociólogo, que relata suas primeiras experiências como pesquisador em Chicago, seus problemas de financiamento, sua ligação com colegas na corrente teórica do “interacionismo simbólico” (BECKER, 2008). Essa abordagem tem a vantagem de mostrar não uma abstração, mas os processos subjetivos de produção da pesquisa, o que não elimina a exigência teórica e conceitual.

No entanto, devemos ter cuidado com a ilusão biográfica, com a reconstrução a posteriori, ou seja, com os riscos das representações pessoais retrospectivas. As análises de Pierre Bourdieu são, sobre esta questão, alertas importantes. Ele mostra a necessidade de analisar o “campo de possibilidades” em que o pesquisador entrou: “Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual nós fizemos (BOURDIEU, 2004, p.35). Ele afirma que seu “esboço para uma autoanálise” (título de seu livro) não é uma autobiografia! É necessário analisar a formação das disposições pessoais “em relação ao estado dos espaços sociais em que se atualizam.” (ibid, p.109)

ABORDAGEM PESSOAL COM PONTO DE VISTA HISTÓRICA

As minhas pesquisas marcam uma distância de tempo, desde os anos 1960 até hoje, e se referem as modificações de concepções e representações sobre a educação das crianças com necessidades especiais.

A minha formação em filosofia, na Sorbonne, direcionou-me para uma posição de professor desta disciplina no ensino secundário, mas fui atraído para atividades menos filosóficas e mais ligadas a questões concretas na educação. Na realidade meu primeiro posto de professor, nos anos 1966-67, foi como professor de “psicopedagogia” em um centro de formação de professores de escolas primárias, especializados para crianças ditas “deficientes” ou “desadaptadas” (“inadaptés”).

O centro se chamava “Centre National de Pédagogie Spéciale” (CNPS), situado à 40 km ao Norte de Paris. Na época, o Centro era um lugar de referência importante para a reflexão teórica e prática sobre a educação das crianças com dificuldades intelectuais, principalmente em classes e escolas especiais. Como centro de referência para o Ministério da Educação, tivemos muitas colaborações pela produção de textos oficiais sobre a educação e a formação profissional das crianças e adolescente chamados “deficientes intelectuais”.

Tratava-se de uma situação institucional paradoxal, porque este setor especializado era um subsetor vinculado à Direção do Ensino Primário no Ministério da Educação, menos valorizado e essencialmente dominado dentro das demais preocupações do Ministério ². Mas foi um período muito estimulante de reflexão e de debates sobre a debilidade, às vezes com fortes polêmicas entre a vertente tradicional de concepção psicométrica da inteligência, segundo o modelo de Binet e Simon (René ZAZZOe al., *Nouvelle Echelle Métrique de l’Intelligence*, 1966) e a vertente de concepção qualitativa da

² Ver : Eric Plaisance e Monique Vial, *Genèse de la politique d’intégration scolaire en France. Le rôle majeur d’Aimé Labregère (1925-1991). La Nouvelle Revue Education et Société Inclusive- NRESI* (Institut INSHEA, France), mai 2021, n. 89-90, p.245-253.

psicanálise sobre a debilidade (Maud MANNONI, *L'enfant arriéré et sa mère*, 1964).

É interessante lembrar que a denominação principal do centro de formação foi a noção do “especial”. Mas aqui, o “especial” se referia muito mais a uma “pedagogia” do que a uma “instituição” especializada e isolada da escola. Por exemplo, na mesma época, já tínhamos experiências experimentais de integração escolar nas escolas comuns e tive a oportunidade de visitar várias escolas inovadoras nesse sentido. Lembremos que enquanto “instituição a parte”, embora pertencente tanto ao Ministério da Educação quanto ao Ministério da Saúde, a Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne, para crianças em grande sofrimento psíquico, dirigido por Maud Mannoni, de 1969 a 1998, inspirou práticas pedagógicas e instituições no campo da saúde mental e da educação no Brasil.

A partir de 1969, trabalhei como pesquisador em um novo centro de pesquisa, o “Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire” (CRESAS). É importante destacar que este Centro de pesquisa foi criado graças à iniciativa pública do Ministério da Educação, com um objetivo muito específico: estudar os primeiros sinais de dificuldades escolares ou fracasso, temas que muito preocupavam os poderes políticos e a opinião pública em geral. Isto é, a intenção política da época era propor medidas de prevenção desde a escola maternal, na tentativa de evitar o fracasso escolar ulterior.

No centro de pesquisa fizemos um grande estudo em várias escolas maternas sobre as dificuldades precoces das crianças. As representações das professoras sobre as crianças eram mais interpretações pessoais sobre os seus comportamentos, das capacidades ou das dificuldades das mesmas. Por exemplo as dificuldades de linguagem ou das capacidades motoras, etc. Isso levou este centro de pesquisa a criticar as visões simplistas do normal e do patológico e, acima de tudo, a criticar a medicalização das dificuldades precoces das crianças e a visão fatalista do fracasso escolar (CRESAS, 1980). Um bom exemplo desse trabalho crítico foi a publicação do livro, no qual participei,

"La dyslexie en question" com grande sucesso e com traduções em espanhol e português (STAMBAK e al., 1972).

Foi nessa mesma época que publiquei com Jacques Beauvais et Monique Vial, o livro "Les mauvais élèves" (1970) que teve uma repercussão importante no mundo acadêmico e na construção das práticas pedagógicas. Nele mostramos a intrincação entre dificuldades escolares e posições sociais geradoras de "desadaptação" (segundo o vocabulário da época) e sua relação com a questão das desigualdades sociais.

Politicamente, na mesma época, o governo preparava a lei de 1975, dita "em favor das pessoas com deficiências", e naquele momento fui representante sindical dos professores do ensino secundário (SNES) no Ministério da Educação. Estive como representante oficial junto ao Ministério da Educação, onde apresentei as análises e as demandas do sindicato. Um grande debate se desenvolveu sobre a obrigatoriedade educativa para as crianças ditas "handicapés" (deficientes). O sindicato foi a favor da noção de obrigatoriedade "escolar" e não somente "educativa", o que valorizava o papel universal da escola para todas as crianças. Ao final, porém, a lei de 1975 publicou a noção de obrigatoriedade educativa, o que permitiu que os institutos ditos "médicos educacionais" continuassem a operar fora da escola.

Desde 1979, na Universidade Sorbonne, Paris 5, que posteriormente veio a ser denominada Paris Descartes, tive inúmeras colaborações internacionais, o que me permite, até hoje, relativizar as questões que tocam a educação em geral e a educação das crianças com dificuldades e deficiências (Rahme, 2013). Políticas, instituições e práticas dependem da história de cada país, de suas tradições institucionais e educacionais e de seus profissionais. O especial não tem o mesmo significado em todos os lugares! E isso nos faz refletir melhor sobre a realidade do nosso próprio país, para situá-lo em relação aos outros, sem pretender que seja um modelo (Plaisance, 2015).

Um importante momento de reflexão político-social foi a preparação, em 2004, da nova lei sobre as pessoas com deficiência, finalmente aprovada em 2005. Para esta preparação, fui convocado como conselheiro pela Ministra

Ségolène Royal (então Ministra da família, da infância e das pessoas “handicapées”), com três outros colegas, para formularmos propostas para uma nova lei. Nossa maior referência foi a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a partir da qual a deficiência não é mais considerada somente como um fenômeno individual, mas em relação a sua dimensão social. Daí, nosso trabalho ter insistido na dimensão social e propor que se adotasse a expressão “pessoa em situação de deficiência” em vez de apenas “deficiente”. Uma modificação no vocabulário que nos pareceu fundamental, porque relaciona a pessoa ao seu meio de vida, mais ou menos favorável, mais ou menos acessível. Importante considerarmos que na maioria dos casos, a pessoa é vítima de situações sem acessibilidade, ocasionando discriminações sociais.

Nossas propostas foram de sustentar um modelo novo, que se chamou “modelo para a vida autônoma e para uma sociedade acessível”. Finalmente, a lei de 2005 “sobre igualdade de direitos e oportunidades, participação e cidadania das pessoas com deficiência” atualizou a lei de 1975, foi um progresso que valorizou os direitos das pessoas e a acessibilidade da sociedade. Mas, infelizmente, essa lei não adotou o vocabulário de “situação de deficiência”, e manteve a expressão tradicional de pessoa “deficiente” (“handicapée”). A questão que formulo é que provavelmente há uma relutância dos poderes políticos e de deputados diante das necessidades de mudanças inovadoras.

No entanto, nesse mesmo período de 2014, grupos militantes faziam propostas para a adoção do vocabulário de inclusão (que não existe na lei de 2005). Cito um grupo ao qual pertenço: “Conseil National du Handicap: sensibiliser, informer, former” sob a presidência de Julia Kristeva e Charles Gardou. Este conselho desempenhou o papel de um “grupo de pressão”, para que as autoridades públicas modificassem o sistema social para as pessoas com deficiência. O objetivo era desenvolver uma mudança cultural, real e, portanto, apoiava o vocabulário de inclusão e educação inclusiva (KRISTEVA, 2003). Paralelamente, no início dos anos 2000, alguns Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM) apoiaram essas mesmas orientações em prol

da nova expressão de “educação inclusiva”, com o intuito de promover a presença de crianças com deficiência nas escolas regulares.

Somente a lei de 2013 sobre a “Refundação da Escola da República” que utiliza o conceito de inclusão escolar nos seguintes termos: o serviço público de educação “garante a inclusão escolar de todas as crianças, sem distinção” (art. 2). É, portanto, uma adoção oficial tardia da noção de inclusão e educação inclusiva, sob a pressão insistente de grupos e associações de defesa de pessoas com deficiência. Para finalizar a minha apresentação destaco o evento que organizei, em 2013, junto com o inspetor geral da educação, Albert Prévos, um colóquio internacional na UNESCO em Paris, cujo título foi: “L’éducation inclusive: une formation à inventer.” O foco do colóquio foi a formação de novos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva. E as palavras-chaves para se nomear as crianças foram: diversidade e necessidades educativas particulares e não mais nomeá-las “deficientes” ou “desadaptadas” como se fazia antigamente, nos anos 60/70. A conferência inaugural foi realizada pelo professor Roberto Jamil Cury, professor na PUC-MG e membro do Conselho Nacional de Educação no Brasil. O professor Cury se referiu à noção da educação inclusiva nos seguintes termos: “A educação inclusiva refere-se a uma modalidade de ensino onde todos os alunos têm os mesmos direitos, sem discriminação de qualquer espécie. Têm direito a frequentar os mesmos estabelecimentos e a participar em atividades próprias da maioria dos alunos da sua idade, com as devidas adaptações.” E, concluindo, insisti na noção de democracia como uma dialética que deve combinar o direito à igualdade e o direito à diferença (UNESCO, 2014).

Quero enfatizar e destacar que as relações estreitas entre as orientações políticas e as designações das crianças estão sempre presentes. Encontramos, por exemplo, desenvolvimentos paralelos das expressões:

- Educação especial com designação dos alunos com deficiências.
- Prevenção do fracasso escolar com designação dos alunos com dificuldades precoces.

-Integração escolar com designação dos alunos desadaptados ou com dificuldades.

-Inclusão e educação inclusiva com designação dos alunos em “situação de deficiência” ou com “necessidades educativas especiais”.

-Acessibilidade com a abertura a todas as diversidades

ABORDAGEM CONCEITUAL

O vocabulário relativo a problemática da “inclusão” se banalizou de tal modo que há vários anos se aplica a pessoas ou grupos de pessoas. Tradicionalmente a palavra inclusão se aplicava a objetos a serem incluídos um no outro, objetos materiais ou ainda textos. Hoje a expressão mais comum de inclusão se aplica a pessoas a serem inseridas em segmentos sociais e instituições.

O ponto inicial do movimento político internacional pela educação inclusiva é habitualmente fixado no momento do encontro de Salamanca de 1994, organizado pela UNESCO, na Espanha. A declaração e o quadro de ações adotadas orientam os governos a se situarem para além da educação “especial” e a se engajarem numa educação para todos, em particular, junto às crianças com necessidades educativas especiais. Assim, são as escolas ditas “inclusivas” «que devem partir do “princípio fundamental de que todos os alunos de uma comunidade devem aprender juntos, na medida do possível, sejam quais forem suas deficiências e dificuldades”. Ademais, tais escolas seriam “o meio mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, ao criar comunidades acolhedoras...”. Nestas condições, as escolas especiais podem ter um novo papel: ser um recurso para escolas inclusivas e servir como centro de formação para profissionais das escolas regulares (UNESCO, 1994).

Os documentos recentes da UNESCO adotam um vocabulário ainda diferente desses aqui citados. Trata-se claramente da diversidade do público escolar. Assim, os princípios de base para a inclusão na educação fazem referência ao conjunto de aprendizes e não a um tipo específico de aluno: “A educação inclusiva reforça a capacidade do sistema educativo de atingir todos

os estudantes e deve ser compreendida como uma estratégia para realizar a educação para todos. A educação é assim definida como um processo que visa abranger e satisfazer a diversidade das necessidades de todos...”. O termo “diversidade” torna-se central para o funcionamento de uma “escola para todos». Na ampliação do público em questão, discernimos uma ambição sociopolítica que faz da promoção da diversidade uma base de desenvolvimento social democrático (UNESCO, 2009).

Em 2020, a UNESCO publicou um novo relatório abrangente sobre educação e inclusão que mostra dados estatísticos precisos coletados em países ao redor do mundo. Esta revisão internacional reforça ainda mais o ponto fundamental que a inclusão na educação e as práticas inclusivas vão muito além das crianças com necessidades especiais, abrangem a diversidade dos alunos ao construir um sentimento de pertencimento para todos. Nesse sentido, a diversidade, ao invés de ser um problema, seria uma oportunidade para mudanças nas práticas educacionais (UNESCO, 2020).

Na Europa, a European Agency for Special Needs and Inclusive Education ocupa um lugar importante. Ao longo dos últimos anos, a agência enfatizou precisamente a formação de professores. Fazendo o censo das políticas europeias e o balanço da literatura existente, a agência insiste na necessidade de uma reforma sistêmica para garantir o desenvolvimento de escolas ditas inclusivas e da promoção da formação de professores para a inclusão. A originalidade do trabalho conduzido pela agência em comparação a outros organismos internacionais merece ser notada, uma vez que engaja uma reflexão precisa sobre o lugar e a formação do professor na perspectiva inclusiva. Isso implica uma transformação cultural e educativa da escola, uma flexibilidade da escola de tal modo que todas as crianças sejam aí acolhidas (EUROPEAN AGENCY, 2013).

A relativização das relações entre o normal e o patológico

As mudanças que implicam novas expressões, tais como as de «situação de deficiência» e de «necessidade educativa especial (ou particular)» merecem

reflexões. No primeiro caso a de «situação de deficiência » evidencia a necessidade de relativizar a «deficiência». Situa-la numa interação entre as características da pessoa e as condições, favoráveis ou não, do meio onde vive. Uma expressão célebre do filósofo e médico francês Georges Canguilhem evidencia bem essa problemática: «com uma enfermidade como o astigmatismo ou a miopia, se é normal em uma sociedade agrícola ou pastoral, é anormal na marinha ou na aviação» (CANGUILHEM,1966, p.133). O normal e o patológico não são mais considerados como realidades fechadas que se referem somente a um indivíduo isolado, mas sim com atribuições sociais dependentes de um sistema de normas.

A outra expressão, «necessidade educativa especial ou particular », se aplica ao campo da educação. Sua origem no relatório britânico de 1978 (relatório Mary Warnock) evidencia evoluções essenciais: interrogar-se sobre as «necessidades educativas » das crianças, e não de seus déficits; se desobrigar de um modelo médico de diagnóstico de dificuldades para se situar em uma problemática educativa. Aqui ainda é a atenuação das alteridades fechadas e a compreensão de um continuum entre os alunos, quaisquer que sejam suas características.

A dimensão nacional das políticas de inclusão e de educação inclusiva

Um relatório comparativo internacional sobre inclusão e educação inclusiva nos ajuda a compreender as diferenças entre políticas nacionais. Nos casos de adoção oficial de uma política educativa inclusiva, as abordagens nacionais diferem-se profundamente. Alguns países adotam uma abordagem essencialista das necessidades educativas especiais, concentrando-se principalmente nas dificuldades do aluno, situando-o em uma margem relativa a um padrão escolar. Medidas específicas de apoio são então implementadas, incluindo aulas especiais, por exemplo, para os alunos considerados como os mais deficientes: Bélgica, República Tcheca ou algumas regiões (*Länder*) da Alemanha.

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 das políticas escolares: por exemplo, os países escandinavos. O principal desafio é, então, pensar a necessidade educativa não a partir do aluno, mas a partir do meio ambiente e das interações educativas (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 visa uma educação total das crianças e o laço social.

As recomendações finais do relatório são as seguintes:

- Tornar a educação inclusiva como um objetivo comum a todas as políticas públicas, isto é, mais amplamente do que a política da educação.
- Confirmar que o nível do “estabelecimento escolar” (escola, colégio etc.) é o ator- chave na educação inclusiva, bem mais do que o professor isolado.

CONCLUSÃO

Concluo afirmando que a inclusão e a acessibilidade são questões fortemente políticas em qualquer país. A questão da deficiência é como “um agente de mudança política» (BAUDOT, FILLION, 2021, p.18).³

O Brasil é o único país que oficializou, nos anos 2000, a noção de inclusão como uma orientação nacional geral. Define suas ações específicas de acordo com o vocabulário da sociologia política, como um “referencial de ação pública”. A inclusão se desenvolvendo ao mesmo tempo em diferentes lugares: empregar a população vulnerável, combinando uma política de não discriminação; facilitar o acesso das populações desfavorecidas aos transportes públicos; lutar contra o abandono escolar; facilitar o acesso das crianças em situação de deficiência à escola comum etc. A inclusão se torna a palavra-chave, seja ela social ou escolar (NEVES RODRIGUES e al. 2019).

³ O texto original em francês é: « le handicap comme opérateur de changement politique »

Em 2020, um novo decreto era formulado e se apresentava com características de retrocesso. Com o título de “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, ele foi aprovado pelo Presidente da República da época. Após uma enorme manifestação contrária de Universidades, instituições, especialistas e pesquisadores da área, militantes, como o do grupo de defesa das pessoas com síndrome de Down, e com importantes debates sobre os pontos negativos do decreto, o Supremo Tribunal Federal suspendeu a implementação com a argumentação de inconstitucionalidade do decreto.

O que nos chama a atenção neste decreto é a utilização do vocabulário relativo ao “especial” e ao “inclusivo”. Ao contrário do texto de 2008 do Ministério da Educação brasileiro que afirmava claramente uma perspectiva para a educação inclusiva, o texto de 2020 afirmava que o “especial” é, ele próprio, “inclusivo”. O que não deixa de ser uma perversão dos termos do vocabulário, um grave mal-entendido, contrário às orientações internacionais, como por exemplo a declaração de Salamanca. Mas a gravidade maior é que o decreto tinha a intenção de orientar as escolas tradicionais e classes especiais, isoladas da educação comum.

A Educação Inclusiva é, efetivamente, uma opção política fundamental para a aplicação do direito à diversidade visando uma escola de qualidade para todos. Isto implica mudanças importantes nos procedimentos de gestão da educação escolar, na formação dos professores, nas metodologias educacionais e nas práticas colaborativas.

REFERÊNCIAS

BAUDOT Pierre-Yves, FILLION Emmanuelle. *Le handicap cause politique*. Paris, Presses Universitaires de France, 2021.

BECKER, Howard. *Outsiders, Estudos de sociologia do desvio*, Rio de Janeiro, Zahar, 2008 (Free Press, 1963 e 1991, em inglês).

BOURDIEU, Pierre. *Science de la science et réflexivité*. Paris, Editions Raisons d’agir, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, Editions Raisons d’agir, 2004.

CANGUILHEM, Georges. *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

CRESAS Centre de Recherches de l’Education Spécialisée et de l’Adaptation Scolaire, *L’échec scolaire n’est pas une fatalité*, Paris, ESF, 1980.

EBERSOLD, Serge, PLAISANCE, Eric, ZANDER, Christophe. *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap: accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport de conférence de comparaisons internationales. Paris : Conseil national d’évaluation du système scolaire-CNESCO, 2016.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Organization of Provision to Support Inclusive Education* Odense (Denmark) Brussels, (Belgium). 2013.

KRISTEVA, Julia. *Lettre au président de la République sur les citoyens em situation de handicap, à l’usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*. Paris, Fayard, 2003.

MANNONI, Maud. *L’enfant arriéré et sa mère*. Paris, Éditions du Seuil, 1964.

NEVES RODRIGUES, Libéria, RAHME FARID, Monica, FERREIRA JATOBA MERCES da

ROCHA, Carla. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação e Realidade*. vol. 44, n. 1, p. 1 - 21, 2019.

NEVEU Eric. (2015). *Sociologie politique des problèmes publics*. Paris, Armand Colin, 2015.

PINHEIRO, Diógenes, PLAISANCE, Eric, PRADO de OLIVEIRA, Luiz Gustavo. L’éducation inclusive en danger au Brésil, *La Nouvelle Revue. Éducation et société inclusives*, n°94, p.229-245, 2022.

PLAISANCE, Eric. Biographie et recherche en sciences sociales. Itinéraire et reconstruction biographique, in : HASSENFORDER J. (dir), *Chercheurs en éducation*, Paris, L’Harmattan- INRP, p.327-340, 1992.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 230-238, 2015.

RAHME, Monica 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*, n. 64, p. 223-240, 2013.

STAMBAK Mira, VIAL, Monique, DIATKINE René, PLAISANCE, Eric (dir). *La dyslexie en question*. Paris, Armand Colin, 1972.

UNESCO. *Déclaration de Salamanque sur les Principes, les Politiques et les Pratiques en Matière d'éducation et de Besoins Éducatifs Spéciaux*, Paris, Unesco, 1994.

UNESCO. *L'éducation inclusive : une formation à inventer*. Actes du colloque international. Paris, UNESCO, 17-18 octobre 2013. Paris, Unesco, 2014.

UNESCO. *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, Unesco, 2009.

UNESCO. *Inclusion and education: all means all*. Global Education Monitoring Report. Paris, Unesco, 2020.

VIAL, Monique, PLAISANCE, Eric, BEAUVAIS, Jacques. *Les mauvais élèves*, Paris, Presses Universitaires de France, 1970.

ZAZZO, René, GILLY, Michel, VERBA-RAD, Mina. *Nouvelle échelle métrique de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 1966.

Recebido em:02/11/2023

Aprovado em:23/04/2024

Publicado em:29/04/2024