

**Análise sobre a implantação da política inclusiva na França
e no Brasil: impactos das orientações supranacionais
e efeitos sobre a gestão escolar**

**Analysis of the implementation of inclusive policy
in France and Brazil: impacts of supranational orientations
and impacts on school management**

**Análisis de la implementación de la política inclusiva
en Francia y en Brasil: impactos de las orientaciones
supranacionales e impactos en la gestión escolar**

Keyla Santana Painaud

Universidade de Bordeaux, Bordeaux/Aquitaine - França

Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation (Inspé), Bordeaux/Aquitaine - França

Magdalena Kohout-Diaz

Universidade de Bordeaux, Bordeaux/Aquitaine - França

Resumo

O ponto de virada em favor da transformação dos sistemas educacionais por meio da ética inclusiva traduz as ambições mais recentes em termos de reforma política educativa adotada por países como Brasil e França. Nesses contextos, esse projeto remete a um alinhamento, nem sempre coerente, entre disposições nacionais, internacionais, supranacionais (Unesco, OCDE) e demandas da sociedade civil. A fim de ponderar essas diferentes retóricas e verificar seus efeitos sobre as condições de implementação da educação inclusiva na França e no Brasil, este artigo propõe uma análise teórico-bibliográfica, cujos resultados apontam para importantes contradições entre a ética inclusiva e a gestão escolar de nossos dias.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Políticas educativas, Organizações internacionais, *Benchmarking*, Gestão escolar

Abstract

The turning point in favor of the transformation of educational systems through inclusive ethics reflects the most recent ambitions in terms of educational policy reform adopted by countries such as Brazil and France. In these contexts, this project refers to a not always coherent alignment among national, international, supranational (Unesco, OECD) provisions and civil society demands. In order to ponder this different rhetoric and verify their effects on the conditions of implementation of inclusive education in France and Brazil, this article proposes a theoretical-bibliographical analysis, whose results point to important contradictions between inclusive ethics and school management of our days.

Keywords: Inclusive education, Education policies, International organizations, Benchmarking, School management

Resumen

El punto de inflexión a favor de la transformación de los sistemas educativos a través de la ética inclusiva refleja las ambiciones más recientes en términos de reforma de política educativa adoptada por países como Brasil y Francia. En estos contextos, este proyecto se refiere a una alineación no siempre coherente entre las disposiciones nacionales, internacionales, supranacionales (UNESCO, OCDE) y las demandas de la sociedad civil. Para considerar estas diferentes retóricas y verificar sus efectos sobre las condiciones de implementación de la educación inclusiva en Francia y en Brasil, este artículo propone un análisis teórico-bibliográfico cuyos resultados apuntan a importantes contradicciones entre la ética inclusiva y la gestión escolar actual.

Palabras clave: Educación inclusiva, Políticas educativas, Organizaciones internacionales, *Benchmarking*, Gestión

1. A virada inclusiva no cenário internacional

Da escolarização em classes regulares para alunos **com deficiência** (SALAMANCA, 1994) ao reconhecimento de **cada aluno em sua especificidade**, apresentada pelo Fórum Internacional sobre Inclusão (COLÔMBIA, 2019), a ética inclusiva aplicada à escola se apresenta como um novo paradigma em termos de política educacional. A experiência existencial relacionada à vida escolar, não sendo privilégio de alguns, nos lembra que "todo ser nasce para a equidade e para a liberdade" (GARDOU, 2012, p. 144), e que a escola constitui uma das condições indispensáveis para o acesso à equidade e à justiça social.

A adesão de diferentes nações a esse projeto, através da implantação de estratégias destinadas à implementação da ética inclusiva nos seus respectivos sistemas educativos, é um importante imperativo a considerado. Nesse sentido, o processo de transição do projeto merece uma análise atenta sobre as mutações suscetíveis de aparecer entre as determinações supranacionais e sua assimilação nos contextos locais. Mediante um cenário em que cada contexto nacional traz sua própria pedra para a construção do edifício **inclusão escolar**, a recomendação da Unesco para harmonização em nível nacional e internacional dos critérios comuns (UNESCO, 2018) surge como um sinal de alerta.

Como harmonizar as várias intenções que gravitam em torno do projeto inclusivo? Sem pretender dar respostas definitivas, este artigo propõe uma análise comparativa dos caminhos escolhidos pelo Brasil e pela França, visando à implementação desse projeto. Para entender as pistas de reflexão propostas no bojo dessa reflexão, duas grades de análise são utilizadas. A primeira corresponde aos

efeitos dos processos de globalização/internacionalização das orientações educacionais, sobre a formulação das políticas educativas nacionais. A segunda remete aos impactos dessas lógicas sobre a gestão escolar à dominante inclusiva nos dois países.

2. Em preâmbulo: políticas educacionais na era da globalização

Atualmente, uma evidência parece se consolidar sobre o plano político decisório, apontando para a influência das organizações internacionais na elaboração das políticas educativas nacionais, num processo de coexistência entre diferentes atores da realidade educativa local. Devido à sua complexidade, essas dinâmicas podem ser percebidas através de duas grades de análise: a primeira, aquela que as apreende como fenômeno da globalização, e a outra, como fenômeno da internacionalização. Esses dois aspectos tornam possível referir-se, de maneira mais ou menos global, aos princípios do mercado liberal, nos quais o funcionamento de serviços, mercados, instituições e pessoas se baseia atualmente.

Por "globalização", Leclerc (2013) entende uma dinâmica multicausal e multidimensional, envolvendo processos, indivíduos, projetos e atividades articulados em torno de fluxos transnacionais. Nesse contexto, esse fenômeno se distingue por seu objetivo multidimensional, focado em diferentes aspectos da vida social (educação, emprego, cultura, economia, política). Por outro lado, a internacionalização tende a refletir esses novos modos de consumo facilitados pelo apagamento de fronteiras (NOGUEIRA; AGUIAR, 2008). Particularmente enraizada na economia neoliberal das sociedades modernas, a internacionalização, embora faça parte do processo de globalização, se distingue por sua capacidade de recriar suas próprias regras. Nos dois casos, o impacto desses fenômenos nos sistemas educacionais é óbvio, e muitos autores (HUTMACHER, 2005; CHARLIER, 2005; MALET, 2013; LANGE et al., 2015) tentam capturar esses contornos.

Em termos de educação, a internacionalização assume o papel de elemento ativo, dentro da lógica globalizada, permitindo que muitos indivíduos se libertem das fronteiras, por meio de novos espaços desenhados pela dinâmica das trocas (LANGE et al. 2015). Esse elemento, geralmente considerado como o componente proativo da globalização, é uma estratégia que permite aos atores libertarem-se ou até "se beneficiarem da globalização" (p.5). Mudando a dinâmica da organização global,

essas dinâmicas de circulação se estendem aos níveis nacional, estadual e local (CHARLOT, 2003), em que as resultantes das dinâmicas globais são disseminadas.

Nesse contexto, resulta uma recomposição identitária de papéis institucionais, às vezes acompanhada de um desmoronamento de responsabilidades, com prejuízo para os Estados-nação, fortemente desacreditados e enfraquecidos nesse processo. Uma primeira observação que ilustra esse argumento se refere à intensificação do intercâmbio internacional, que se encontra na origem da reconfiguração dos atores, dos objetivos e dos papéis atribuídos à escola: trata-se da entrada no mundo escolar dos princípios norteadores do mercado liberal. Os “sintomas” dessas lógicas de mercado internacional podem ser identificados nas noções de eficiência ou desempenho, por exemplo. De qualquer forma, é possível observar a existência de lógicas de uniformidade transnacional (avaliações, classificações) na origem da convergência dos quadros de referência (MALET, 2001) dos sistemas educacionais. Nessas condições, um processo de eliminação de fronteiras em relação às políticas educacionais nacionais tende a ser generalizado na mesma proporção que a interferência dos órgãos gestores inter/supranacionais.

3. O papel das organizações internacionais

Não há como negar que, atualmente, qualquer reflexão sobre políticas educacionais exige uma análise cuidadosa das transformações provocadas por organismos internacionais – O.I. (Unesco, OCDE, Banco Mundial). Essas instituições se tornaram indispensáveis na agenda da ação política nacional e internacional e, desde a Segunda Guerra Mundial, têm desempenhado um papel importante nesse contexto. No âmbito das mudanças provocadas pelo impacto dessas organizações, o direito à educação se destaca como um objetivo voltado à equidade e à justiça social (UNESCO, 2020). No entanto, de um ponto de vista puramente político, as modalidades de concertação em que cruzam, hierarquicamente e sequencialmente, o desenvolvimento de políticas nacionais, apontam para a existência de dinâmicas de interdependência que devem ser consideradas.

Nesse contexto, o papel da Unesco é indubitavelmente diferenciado, por sua posição estratégica no âmbito das ações de promoção e cooperação para o projeto de internacionalização da educação inclusiva. O papel e as intervenções dessa organização no setor educacional são conhecidos. Desde a sua fundação, em 1945,

a Unesco incorpora um papel canalizador, tentando motivar as nações a servir às causas educacionais escolhidas em seus projetos. Globalmente, suas ações se concretizam por meio de diferentes modos de entrada nos contextos nacionais através de serviços de estudo/prospecção, consulta e orientação em diversos campos.

Por sua vez, a OCDE¹ remete à um contexto de reestruturação de organismos internacionais pós-Segunda Guerra, favorável à gestão do futuro socioeconômico de 34 países europeus. Particularmente, essas ações implicam na coleta e análise de dados nos países parceiros, para a produção de diagnósticos capazes de subsidiar discussões e orientações decisórias. Por exemplo, é da OCDE que emerge a preeminência atual em termos de avaliação e *ranking* de qualidade entre os países. Investindo por mais de vinte anos nesse campo, através de uma ideologia que se tornou dominante entre os atores políticos, as palavras-chave em matéria de educação, nesse contexto, são "qualidade", "eficácia", "avaliação".

No nível educacional, essa organização realiza conferências que fornecem uma reflexão aprofundada sobre a educação, na qual participam diversos ministros europeus (PAPADOPOULOS, 1994). Além disso, contribui para o desenvolvimento de programas de avaliação, como o International Standard Classification of Education (Isced). Na perspectiva de Charlot (2008), esse protagonismo é um sinal claro da assimilação das lógicas neoliberais aos grandes discursos da política educacional, consolidando outras tendências nesse campo. Assim, esse cenário remete à existência de discursos de controle e transparência: conhecer tudo, controlar tudo, prever tudo, como no "Panopticon Bentham", de Michel Foucault (1975), e, muitas vezes, esse discurso trazem a ideia de que a inovação é em si um progresso.

Em muitos aspectos, a extensão progressiva do poder exercido por esses organismos internacionais, no processo de formulação de políticas nacionais de educação, levanta questões. Ao impactar a organização de todo o setor, essas transformações afetam, *ipso facto*, a gestão do processo educacional, que é então levado a se autoquestionar. Divididos entre a singularidade dos contextos nacionais e a hegemonia das determinações impostas pelas OI's, os Estados-nação se encontram em um "tabuleiro de xadrez" de interesses complexos, muitas vezes, divergentes. No que diz respeito às abordagens para a implementação da educação inclusiva, como ética específica das políticas educacionais francesas e brasileiras, essa condição

¹ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

levanta questões sobre as convergências entre o local e o global, em favor da constituição conceitual do projeto inclusivo e sua implementação.

4. Alguns aspectos dessas dinâmicas para a implementação da ambição inclusiva na França e no Brasil

No Brasil, a Unesco atua no campo da educação desde os anos 1990. Na maioria dos casos, suas ações incluem estudos, relatórios e serviços de cooperação técnica, para o desenvolvimento de políticas nacionais de educação. Um dos primeiros marcos da parceria Unesco-Brasil foi a conferência "Educação para Todos" (JOMTIEN, 1990), que estimulou tanto as disposições para o ensino fundamental de massa, quanto os fundamentos da abordagem inclusiva em nível nacional. Um efeito dessa aliança, no nível legislativo, foi a implementação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Ldben (9394/96), fortemente inspirada na Declaração de Jomtien. No entanto, se, para alguns autores, o Ldben reflete o reconhecimento público do serviço público oferecido à população em geral (CURY, 2007), para outros, decreta a submissão desses serviços ao modelo neoliberal de OIs (HERMIDA, 2011). De fato, dentre as mudanças geradas por essa lei, inúmeras medidas de apoio à descentralização administrativa, financeira e educacional significam a inscrição de uma racionalidade econômica (BONAMINO, 2013) na organização da gestão escolar.

Em relação a um investimento real em favor da ética inclusiva no sistema educativo, faz-se referências a eixos estratégicos, estabelecidos no âmbito da política nacional de 2003². No que diz respeito a essas referências, as evoluções, quanto à uma perspectiva ampla da noção de inclusão, são pronunciadas, no nível conceitual, pela inscrição do conceito de "diversidade" na agenda dos programas nacionais. Nesse contexto, a inclusão consiste em uma extensão do reconhecimento dos direitos fundamentais, desde o acesso ao emprego, transporte e acesso à escola e à educação (PLAISANCE, 2015).

Além de reconhecer o direitos da pessoa com deficiência, evidenciada na Lei Brasileira de Inclusão³ (2015), um novo significante ético, visando à garantia dos

² Entre 2003 e 2011, dois planos plurianuais incluíram "inclusão" em suas disposições. Esses são os planos "Brasil de Todos: Participação e Inclusão" 2003-2006 e "Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade" 2007-2010.

³ Lei Brasileira de Inclusão (13.146 / 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoas com Deficiência". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 02 ag.2019

direitos fundamentais, passou a constituir um aspecto relevante para se pensar a inclusão. Particularmente recente na história democrática do país, a associação entre inclusão e reconhecimento de direitos fundamentais, no Brasil, pode ser explicada pelo fenômeno das desigualdades sociais que, historicamente, marcam a sociedade em geral e seu sistema educacional em particular. A meio caminho das metas acordadas no âmbito da educação inclusiva desde Jomtien (1990), o Brasil decidiu trabalhar em direção à agenda inclusiva, através da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No entanto, o *modus operandis*, da ação, reduzindo a inclusão a uma “perspectiva” da educação especial, parece se opor às evoluções experimentadas no contexto internacional e se aproximar de uma perspectiva integrativa. Para citar apenas uma referência, enquanto a **perspectiva inclusiva** brasileira é reservada apenas para estudantes com deficiência, desenvolvimento ou alunos intelectualmente precoces (MEC, 2008), a Declaração de Salamanca recomenda uma “Escola para Todos” (UNESCO, 1994, art.3). De fato, analisando a tradução da Declaração de Salamanca, J.G.S. Bueno (2004) observa distorções significativas nas diferentes versões do documento circulado no Brasil. Mais especificamente, o autor nota ambivalências flagrantes, em que a persistência em torno da noção de “deficiência” incentiva a manutenção da abordagem especializada na descrição dos objetivos nacionais, portanto em favor da inclusão. Na apreciação do autor, entre duas versões da declaração, apenas a primeira, desenvolvida pela Coordenação Nacional de Integração das Pessoas com Deficiência (Corde)⁴, permanece fiel ao texto original, a versão seguinte apresentando distorções generalizadas. Além do mais, ele observa que a segunda tradução do documento (1997) substitui a expressão “necessidades educacionais especiais” do texto original por “educação especial”, curiosamente, ausente da primeira versão do documento.

Breitenbach et al. (2016) também observam antinomias importantes do mesmo estilo. Em particular, pela descrição de 35 ocorrências da expressão “educação especial”, em vez de “necessidades educativas especiais” do texto original da declaração, na qual a abordagem especializada é recomendada apenas em “raras exceções” (SALAMANCA, 1990). Nossa própria análise comparativa dos dois documentos mostra que as diferenças são importantes. A primeira delas é de

⁴ Publicado em 1994 e reeditado em 1976.

tamanho: das 47 páginas do texto original, a versão brasileira possui 17; fragmentos inteiros, especialmente, no que diz respeito ao quadro de ação em favor da inclusão, desaparecem, ocultando, assim, importantes evoluções conceituais. Mesmo se uma tentativa de alinhar os dois quadros de referências pareça existir, a solicitação para o reconhecimento da inclusão como uma "nova maneira de pensar a educação especial" da versão brasileira acaba distorcendo as disposições e recomendações originais. Da mesma maneira, enquanto a categoria "Recursos" do documento original da declaração recomenda uma abordagem socioeducativa de "necessidades especiais", a versão brasileira caminha para o investimento em estruturas especializadas. Assim sendo, uma lógica diametralmente oposta aparece.

Voluntárias ou involuntárias, essas distorções alertam para a vasta mutação de significados, na qual o movimento de implementação do projeto inclusivo no Brasil está inscrito. Nesse sentido, um olhar transnacional e comparativo pode lançar luzes sobre os diferentes caminhos adotados e, assim, inspirar a reflexão das iniciativas locais.

No contexto francês, as mudanças nas políticas educacionais são frequentemente consideradas atrasadas em relação às mudanças nos países anglo-saxões ou da própria União Europeia (MONS, 2015; EBERSOLD; PLAISANCE; ZANDER, 2016). Enquanto a reforma *Education Act* (1988), na Inglaterra de Margaret Thatcher, incentivava a introdução de lógicas gerenciais, permitindo o surgimento de diferentes tipos de mercado escolar, sobre os quais o desenvolvimento da educação inclusiva é indexado (KOHOUT-DIAZ, 2018a), o sistema educacional francês permaneceu isolado dos movimentos reformistas de larga escala vivenciados nesse contexto.

Tida como ineficaz em suas ações pedagógicas e acusada de se afastar das mudanças sociais (MONS, 2015), a instituição escolar republicana francesa, à imagem do que acontece na maioria dos países europeus, parece conhecer uma fratura. De fato, a partir da década de 1980, o fortalecimento do poder dos organismos internacionais marcou um ponto de virada, no qual o controle dos Estados nacionais foi abalado. Sob essas condições, o controle estatal perdeu seu lugar, em um vasto movimento de descentralização, levando à entrada no cenário de vários agentes decisórios (OIs, autoridades locais, instituições privadas, sociedade civil), que se tornaram essenciais em termos de implementação de reformas educativas. Essa

reconfiguração das trajetórias de ação produziu formas inesperadas de vetorização de poder e regulação, mudando drasticamente os métodos de gestão e organização atribuídos à escola. Esses elementos podem explicar por que a noção de "desempenho acadêmico", assim como de procedimentos baseados em eficiência, seja considerada num processo de tomada de decisão similar às estruturas de referência das OIs.

Buisson-Fenet e Pons (2011) observam três aspectos na abordagem francesa, que explicariam uma "institucionalização particular", em comparação com outros países. A primeira é a de uma "hesitação" do quadro legislativo local, no qual as imprecisões generalizadas estão na origem de uma "institucionalização da imprecisão". O segundo aspecto é o das discontinuidades das políticas educativas, cuja incerteza na obtenção de resultados reduz qualquer investimento a um *status* de projeto experimental, sem que os resultados possam realmente avaliados. O terceiro aspecto é a importância dada à "cultura da avaliação", reflexo de uma lógica regulatória fortemente ligada à cultura gestonária transnacional.

Entre "imobilismo" e "corporativismo paralisante" (MONS, 2015, p. 3), a França chama atenção por seu *status* de "exceção", reivindicada contra a virada das reformas educacionais trazidas pelas OIs. O país é realmente uma exceção, no que diz respeito ao alinhamento com a lógica educacional global? Provavelmente, podemos considerar que esse é, pelo menos, um caso de "exemplaridade institucional para a análise de políticas públicas" (BUISSON-FENET, 2007, p. 386). De fato, se as mudanças internacionais forçam o Estado francês a mostrar, se não aquiescência, pelo menos adaptação, a evolução da abordagem inclusiva, nesse país, parece apontar para uma clara evolução, tal como demonstra a comunicação abundante sobre o projeto no cenário educativo francês.

Em termos de implementação da educação inclusiva, a conformação francesa à estrutura supranacional se pauta na lei de 11 de fevereiro (2005) ou ainda na lei de Refundação da Escola da República (2013), através das quais intenções comuns sobre a inclusão foram alinhadas. A harmonização da abordagem francesa aos desenvolvimentos trazidos pela moderna noção de "inclusão" (Tratado de Amsterdã, 1997, Estratégia de Lisboa, 2007, Educação 2030: Declaração de Incheon, entre outros) foi responsável pela promoção de mudanças significativas, afetando vários aspectos da política nacional. No caso da lei de 11 de fevereiro de 2005, a

conformidade das disposições legislativas locais com as evoluções conceituais recomendadas em nível internacional levou à mudança terminológica, substituindo a noção de "pessoa portadora de deficiência" por "pessoa em situação de desvantagem". Essa nova concepção se alinha à definição de *handicap* proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001) pautada em três dimensões: deficiência, incapacidade e desvantagem.

Depois dessa lei, a noção de inclusão, definida na lei de orientação e reprogramação da Escola da República (2013), sinaliza ambições mais amplas. Além do princípio de não discriminação (artigo 2, alínea b), a atenção prestada ao sucesso escolar de todos os alunos atesta as convergências em termos de orientações do quadro supra/internacional, contribuindo para avançar com mais eficiência o projeto inclusivo nos últimos anos (Qualinclus Guide 2018, criação de Centros Locais de Suporte Inclusivos, PIAL, 2019). Assim, a noção de educação para todos (*éducation pour tous*) ganhou em visibilidade de maneira a integrar um projeto democrático de acesso à escola e qualidade em educação.

Embora, para o caso brasileiro, essas mudanças tenham sido sinalizadas pela lei brasileira de inclusão (Brasil, 2015), em que a perspectiva biopsicossocial da deficiência está prevista, a persistência em torno da noção de "deficiência" parece um paradoxo conceitual, significando uma persistência da abordagem do "defeito" (KOHOUT-DIAZ, 2018b). Dessa forma, deve-se notar que, se o ideal inclusivo é delimitado nos contornos do consenso supra/internacional/nacional, os resultados concretos, em termos de implementação, podem variar drasticamente. A França, por exemplo, assim como um grande número de países, ainda se concentra na compensação de necessidades especiais ou no apoio direcionado a grupos marginalizados (MESSIOU, 2016). A orientação de se levar em conta a diversidade, não apenas na escola, mas ao longo de todo o processo educacional, parece revelar os limites do modelo prescritivo na implementação de políticas públicas de abertura e equidade.

Aparecido no contexto neoliberal do *new management*, uma nova gestão do trabalho aparecido no final dos anos 1980 (MÉDA, 1995), esse estilo injuntivo se mostra contraproducente e paradoxal (GAULEJAC, HANIQUE, 2015), uma retórica inadequada a seu propósito (impor hospitalidade é o esvaziamento de sua essência). Várias vozes se levantam para enfatizar que é melhor apoiar as práticas existentes,

concretas, do que prescrevê-las (LANTHEAUME, 2011, 2015)⁵: a educação inclusiva traz consigo a possibilidade de um novo modelo epistemológico e profissional, fundado na interação dialética entre pesquisa, treinamento e prática. No entanto, depara-se com as práticas geradas pelos novos modos de gestão.

A implementação de políticas públicas de educação inclusiva enfrenta, portanto, vários paradoxos fundamentais e recorrentes que criam confusão. De fato, além da aceitação ética humanista, há um significado gerencial que não diz seu nome, nem a que veio, e muito menos o que subordina em termos de mudanças para o desenvolvimento neoliberal, exacerbando, assim, desigualdades e contradições. A confusão conceitual atua, nesse sentido, como um catalisador dessas contradições.

Na França, por exemplo, os Centros Localizados de Apoio Inclusivo (PIAL, 2019)⁶, recém-experimentados em cada zona administrativa, prenunciam uma reestruturação geral do setor, seguindo uma "referência internacional de práticas inclusivas" (MEN, 2018, p. 5). Ignorando a singularidade de cada contexto⁷ nacional em que o processo inclusivo se desenrola, muitos países são levados a melhorar suas práticas inclusivas no quadro competitivo das análises de desempenho e de melhoria em termos de competitividade. Essas políticas performativas liberais estão em desacordo com abordagens humanísticas, por serem indexadas no consumo exponencial de objetos valorizados pela tecnociência. Se a educação inclusiva consiste em fragilizar a normatividade acadêmica/escolar, pela adaptação de trajetórias capazes de respeitar a singularidade da aprendizagem, essas práticas de *benchmarking* e classificação, bem como a avaliação performativa que elas geram (reivindicação de excelência por meio de competição e comparação), contrariam os valores humanistas transmitidos pela educação inclusiva.

O advento de uma concepção pós-disciplinar de escola e de uma nova normatividade correlacionada ao sucesso de cada aluno considerado como pessoa e sujeito de direito à educação (EBERSOLD, 2017) são os princípios da restauração da

⁵ Disponível em: <<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-4-perspectives-relatives-au-pilotage-et-a-levaluation/francoise-lantheaume-coordination-regulation-cooperation-quels-defis-pour-les-metiers-en-education-prioritaire>>. Acesso em: 10 ago. 2019

⁶ Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/cid142647/ecole-inclusive-le-pial-qu-est-ce-que-c-est.html>>. Acesso em: 29 set. 2019.

⁷ Numa equivalência mais próxima à organização do sistema educativo brasileiro, essas estruturas corresponderiam às Secretarias de Estado de Educação.

justiça social, relacionando as desigualdades escolares à discriminação causada pela inacessibilidade educacional.

6. Conclusão

Na França e no Brasil, a influência de OIs nos sistemas educacionais geram, além da interdependência das políticas públicas, efeitos diversos, e, às vezes, divergentes das intenções das convenções internacionais à adaptação dessas políticas nos contextos locais. Nesse âmbito, as transformações educacionais voltadas para uma escola de todos", insufladas pela ambição inclusiva destinada à educação, materializam os novos objetivos socioeducativos no horizonte das políticas públicas globalizadas do século XXI. Às vezes, como um "*soft power*" exercido pelas "normas supranacionais do modelo globalizado" (GUILLUY, 2018, p. 137), às vezes como uma recusa da lógica desigual do "racismo sem raça" (ELIAS; SCOTSON, 1965), essas mutações revelam um apelo à luta contra a exclusão e a discriminação, sendo a escola uma das alavancas da luta.

Em termos gerais, as políticas de educação inclusiva refletem o respeito por alguns princípios orientadores fundamentais. Na prática, uma abordagem equitativa sobre as pessoas, baseada em sua singularidade, e não nos estereótipos associados às classificações, ainda se faz necessária. Nesse sentido, a valorização da unicidade de cada indivíduo e da condição de diversidade ligada à sua existência podem constituir uma linha de luta contra a noção de "diferença" que, ainda hoje, constitui um fator de exclusão.

A aceitação de erros, de pontos de vista diferentes e críticas construtivas, a preocupação com objetivos comuns, e não em seus interesses pessoais exclusivos, a aceitação de riscos pessoais e o compartilhamento de responsabilidades com confiança e solicitude complementam essas disposições. Ainda que conhecidos, esses princípios permanecem, com maior frequência no estado de figuras retóricas consensuais, em vez de constituírem o húmus concreto de gestos profissionais de maneira sustentável inclusiva. Embora a retórica inclusiva pareça estar sendo excessivamente usada atualmente na educação, a luta contra a segregação e as desigualdades, bem como contra a injustiça e a homogeneização dos caminhos escolares, é mais relevante do que nunca. O desafio da educação inclusiva é,

portanto, imenso hoje: consiste em dar um passo à frente, em direção à inclusão, como estratégia de uma abordagem humanista da educação.

Referências bibliográficas:

ALLEMAND, Frédéric. La stratégie de Lisbonne. *Futuribles*, n. 310, p.31-58, 2005.

BERNARD, C. La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & Éducatives* [on-line]. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/455>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira*. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.

BONAMINO, A. M. C. D. Marcos históricos na reforma da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n.52, p.229-232, 2013. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100014>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016*. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. In: *DOU*, Brasília, 20 de dezembro de 1961.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. *DOU*, Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. In: *DOU*, Brasília, 24 de outubro de 1989.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: Unesco, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco, 1994.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). In: *DOU*, Brasília, 6 de julho de 2015.

BUISSON-FENET, H. L'éducation scolaire au prisme de la science politique: vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative? *Revue internationale de politique comparée*, v.14, n.3, p.385-397, 2007.

BUISSON-FENET, H. ; PONS, X. Les pratiques d'évaluation externe des établissements scolaires en France, au Royaume-Uni et en Suisse: vers des figures de l'État éducateur contemporain en Europe. Paris: Archives Hal, 2011.

- CHARLOT, B. Education et globalisation. In: WULF, C.; BEILLEROT, J. (Dir.) *L'éducation en France et en Allemagne*. Paris: L'Harmattan, 2003a. p. 335-344.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n. 3, p.483-495, 2007.
- DERRIDA, J. *L'écriture et la différence*. Paris: Editions du Seuil, 2019.
- GAULEJAC, V. de; HANIQUE, F. *Le capitalisme paradoxant*. Un système qui rend fou. Paris: Seuil, 2015.
- EBERSOLD, S.; PLAISANCE, E.; ZANDER, C. *École inclusive pour les élèves en situation de handicap: accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. 2016. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378/document>>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- EBERSOLD, S. L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, n.40, p.89-103, 2017.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Logiques de l'exclusion*. Paris: Fayard, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Surveiller et punir. *Paris*, n.1, p. 192-211, 1975.
- FRANCE. Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019. Pour une école inclusive. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 2016.
- _____. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Ministère de l'Éducation Nationale, 2016
- _____. Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013. Ministère de l'Éducation Nationale, 2016.
- GONO, A. Parutions récentes. *La Nouvelle Revue-Education et Societe Inclusives*, n.1, p.345-356, 2019.
- GUILLUY, C. *No Society*. La fin de la classe moyenne occidentale. Paris: Flammarion, 2018.
- HERMIDA, J.F. *A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflitos e sujeitos históricos*. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 2011.
- HUTMACHER, W. Enjeux éducatifs de la mondialisation. *Éducation et Sociétés*, n.16, p.41-51, 2005.
- KOHOUT-DIAZ M. School marketing and segmentation: a comparative study in Bulgaria and the Czech Republic. *International Journal of Education and Research*, v. 90, p.87-94, 2018a.
- _____. *Éducation inclusive*. un processus en cours. Toulouse: Érès, 2018b. (Col. Connaissances de la Diversité).
- LANGE, M. F.; HENAFF, N. Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation. *Revue Tiers Monde*, n.3, p.11-28, 2015.
- LANTHEAUME, F. La prise en compte de la diversité: émergence d'un nouveau cadre normatif? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n. 26, p. 117-132, 2011.
- LECLERC, A. *L'Europe dans la mondialisation: de la crise économique à la crise*

- de sens du projet européen. 2013. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02123835/>>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- MALET R.; MANGEZ É. (Dir.). Éducation et mondialisation. *Spirale*, n.51, p. 89-104, 2013
- MAUREL, C. L'unesco aujourd'hui. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n.102, p. 131-144, 2009.
- MÉDA, D. *Le travail. Une valeur en voie de disparition?* Paris: Flammarion, 2010.
- MEN. *Ensemble pour l'école inclusive mercredi 18 juillet 2018*. 2018. Disponível em: <http://cache.media.education.gouv.fr/file/07_Juillet/80/0/DP_Ensemble_pour_l_école_inclusive_complet_984800.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019
- MESSIOU, K. Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, v.21, n.2, p.1-14, 2016.
- MONS, N. *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses Universitaires de France, 2015.
- NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"? *Education et sociétés*, n.1, p. 105-119, 2008
- PAPADOPOULOS, G. S. *L'OCDE face à l'éducation: 1960-1990*. Québec: Educ, 1994. (Col. Historique de L'OCDE)
- PLAISANCE, E. Da educação especial à educação Inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, v.38, n.2, p.231-238, 2015.
- UNESCO. *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanca: Unesco, 1994.
- _____. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Inclusion et éducation*. Note conceptuelle. Paris: Unesco, 2018.
- UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. UNESCO: Institut for Longlife Learning, 2017.
- UNION EUROPÉENNE. *Traité d'Amsterdam*. Luxembourg: Union Européenne, 1997.
- UNITED KINGDOM. *Act, E. R. Education Reform Act*. 1988. Disponível em: [In:http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf). Acesso em: 02 set. 2019.