

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um Estudo Exploratório e Transnacional entre o Brasil e a França

Andressa Caetano Mafezoni¹
Keyla Santana Painaud²
Alexandro Braga Vieira³

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a educação inclusiva e a formação de professores nos contextos brasileiro, no município de Vitória, no Estado do Espírito Santo, e na França, na cidade de Bordeaux, na região da Nouvelle Aquitaine. A análise apoia-se numa abordagem qualitativa a partir de grupos focais, questionários e entrevistas, realizados em cada contexto e baseados numa leitura transnacional, o que permite desvelar e compreender como cada um desses países, signatários de políticas de inclusão escolar, investem na formação dos educadores em uma perspectiva de educação inclusiva. Os resultados desta pesquisa mostram que, nos dois países, embora existam políticas voltadas para diferentes grupos sociais, a compreensão sobre a educação inclusiva permanece ligada à existência da Educação Especial, o que pode constituir um freio para o desenvolvimento da inclusão escolar e para a formação de professores dentro de uma perspectiva ampliada do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; formação de professores; estudos transnacionais.

INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING: AN EXPLORATORY AND TRANSNATIONAL STUDY BETWEEN BRAZIL AND FRANCE

ABSTRACT

This article aims to discuss Inclusive Education and teacher training in the Brazilian context, in the city of Vitória, in the State of Espírito Santo and in France, in the city of Bordeaux, in the Nouvelle Aquitaine region. The analysis is based on a qualitative approach based on focus groups, questionnaires and interviews, carried out in each context and based on a transnational reading, which allows us to reveal and understand how each of these countries, signatories of school inclusion policies, invest in the training of educators from an inclusive education perspective. The results of this research show that, in both countries, although there are policies aimed at different social groups, the understanding of Inclusive Education remains linked to the existence of Special Education, which can constitute a brake on the development of school inclusion and training of teachers within a broader perspective of the teaching and learning process.

Keywords: special education; inclusive education; teacher training; comparative studies.

Submetido em: 14/3/2024

Aceito em: 23/8/2024

Publicado em: 2/1/2025

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0944-2596>

² Universidade de Bordeaux. France. <https://orcid.org/0000-0002-4674-0237>

³ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>

INTRODUÇÃO

A constituição deste estudo emerge de uma parceria firmada entre dois professores do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, ambos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e uma docente do *Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation* (Inspé), na cidade de Bordeaux, na França. Essa parceria consolidou-se na assinatura de um acordo internacional entre as duas instituições, assim como a organização de projeto de pesquisa, aulas interinstitucionais e produções acadêmicas, ganhando destaque a metodologia dos estudos transnacionais.

Assim, este artigo é um desdobramento desta parceria a partir de dados produzidos nos dois cenários retratados e objetiva discutir, de maneira exploratória e transnacional, a educação inclusiva e a formação de professores nos contextos brasileiro e francês. No Brasil, especificamente, adota o município de Vitória, no Estado do Espírito Santo, e na França, a cidade de Bordeaux, na região da Nouvelle Aquitaine.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DOIS PAÍSES

A Declaração de Salamanca traz como princípio orientador a necessidade de as escolas acolherem todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras (Unesco, 1994). Nessa perspectiva, as unidades de ensino devem matricular

[...] crianças deficientes e crianças superdotadas, crianças que vivem na rua e crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas ou marginalizadas (Unesco, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca foi um documento significativo, tendo em vista favorecer a visibilidade dos grupos citados e o compromisso dos governos e de seus representantes com o desenvolvimento da educação inclusiva, situação que levou países signatários desse movimento a desenvolver variados modos de pensar e criar políticas e práticas de educação inclusiva ao longo dos anos.

No caso do Brasil, por exemplo, a luta das pessoas com deficiência moldou a compreensão da inclusão, ou seja, o processo de constituição de escolas inclusivas, que deveria ser reconhecido como a abertura da escola para todos, vem sendo significado na matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008) nas escolas comuns.

A própria legislação educacional brasileira contribuiu para a produção do imaginário social/escolar que suprime os pressupostos da educação inclusiva na educação especial. Como alertam Prieto (2009), Garcia (2013) e Jesus *et al.* (2019), no Brasil o conceito “necessidades educacionais especiais” fez-se presente por determinado período na política educacional brasileira, atrelado somente aos processos de escolarização de estudantes público da educação especial, conforme podemos perceber na Resolução n.º 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, art. 5º).

No caso da França, os pressupostos da educação inclusiva assumem uma compreensão mais ampla, integrando diversas populações, tal como é recomendado pela Unesco que considera a educação inclusiva como um paradigma educativo à destinação de todos, como indica o título do último relatório *“All means all”*⁴ (Unesco, 2020). Diante disso, vários grupos sociais são significados como parte dessa política.

Esse conjunto de disposições foi reafirmado pela Lei de Orientação e Programação para a Refundação da Escola da República (2013), em que o serviço público nacional assume a garantia da inclusão na escola de “[...] todas as crianças, sem qualquer distinção” (seção 1, artigo 2º). Em 2019 a Circular nº 2019-088, intitulada “Para uma escola inclusiva”, impulsiona a capacidade de as unidades de ensino se adaptarem às mudanças nas demandas da sociedade. Para tanto, passa a adotar medidas, instituindo serviços públicos, como a escola inclusiva localizada, significada em francês como *Pôle inclusif d’accompagnement localisé*, presentes em cada serviço departamental da educação nacional. Esse organismo permite uma melhor coordenação e distribuição dos recursos destinados ao acompanhamento de alunos com deficiências, assim como discentes que possuem necessidades educativas especiais de outra natureza, por exemplo, as de ordem linguística, migratória, entre outras.

Nesse movimento de orientações internacionais, tanto o Brasil como a França, na condição de signatários de uma política de educação inclusiva, vêm dando andamento a políticas educacionais e promovendo modificações que representaram um ponto de virada na cultura escolar dos dois países. Assim, o discurso de uma educação para todos “sem exceção” (Unesco, 2020) tem mantido e levado a mudanças significativas nas representações, na formação de professores, na organização e nas práticas profissionais atribuídas à escola.

Diante desse cenário, a formação inicial e contínua de professores tornou-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam à escola inclusiva, tornando-se importante no âmbito científico investigar como diferentes nações que comungam desse princípio e os abordam na formação de professores.

Dessa maneira, o texto está organizado em momentos correlacionados. O primeiro é esta introdução. Na sequência trazemos a metodologia por meio de uma reflexão acerca dos estudos exploratórios e transnacionais adotados como procedimentos para a constituição dos dados. Continuando, uma discussão sobre a educação inclusiva e a formação de professores nos cenários brasileiro e francês numa perspectiva transnacional será apresentada. Finalizamos com as considerações e as referências.

⁴ “Todos sem exceção” (Tradução nossa).

NOTAS SOBRE A ABORDAGEM TRANSNACIONAL E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem transnacional⁵ corresponde a uma modalidade de compreensão e análise de contextos nacionais inspirada nos movimentos pós-coloniais dos anos de 90,⁶ que trazem uma crítica aos estudos comparativos em voga desde o fim do século 19. A crítica do movimento repousa no argumento de que a perspectiva comparativa encontraria uma forma de “engessamento” nas suas análises pelo fato de estas terem como foco as relações entre os países.

Por outro lado, a análise transnacional permitiria uma libertação dos “*transfers*” culturais com vistas a dar abertura às referências próprias de cada contexto. Assim, enquanto os estudos comparatistas concentram-se nas aproximações e singularidades dos contextos, a abordagem transnacional privilegia uma compreensão das relações entre países que se situam “*au-dessus, au-delà et en deçà de ceux-ci*”⁸ (Saulnier, 2004, p. 110).

De acordo com este autor, as investigações com base numa abordagem transnacional procuram adotar nas suas análises de realidades distintas o movimento dinâmico dos processos sociais que, não se reduzindo os contextos como poderia crer a abordagem comparativa, interagem de maneiras distintas com o que lhes é interior ou exterior. Dito de outra maneira, trata-se de uma abordagem fluida, cujo objetivo é menos comparar do que acompanhar pela análise combinatória o fluxo das interações intra ou inter-nacionais que constituem as dinâmicas coletivas entre países.

No âmbito desta perspectiva, as noções de fluxo ou circulação possuem uma importância fundamental e inspiram pesquisas sobre a circulação de pessoas (migração) e de sistemas de ideias (políticas públicas, educação, etc.), oferecendo a possibilidade de pensá-los sem condicioná-los a seus respectivos “quadros de referência”. Logo, a abordagem transnacional, apesar de integrar alguns elementos dos estudos comparativos, não se reduz a estes.

No campo da pesquisa apresentada neste artigo, a perspectiva transnacional visa à compreensão do papel da educação inclusiva na formação dos professores franceses e brasileiros, com vistas a caracterizar não somente cada contexto, mas também as dinâmicas internas e externas que atravessam cada um. Assim, tal como vimos no início do artigo, sabemos que o Brasil e a França são signatários das legislações internacionais de defesa da perspectiva inclusiva, a exemplo da Declaração de Salamanca.

Destarte, nos dois países a inclusão integra a formação dos professores, tal como firmado nos acordos internacionais. Nos dois países várias publicações têm aparecido com o objetivo de fazer um balanço das ações instituídas por diversas nações envolvidas

⁵ En inglês este termo se associa à noção de “cross-national”.

⁶ Cf. Michael MCGERR, “The Price of the New Transnational History”, *American Historical Review*, 96, 4, 1991, p. 1.036-1.067; Kiran Klaus PATEL, “Transnations” Among “Transnations”? *The Debate on Transnational History in the United States and Germany*, Center for European Studies Working paper, Series 159, 2008.

⁷ Entendendo-se como transferência.

⁸ “acima, além e aquém destes” (tradução nossa)

com acordos internacionais impulsionadores da ampliação do direito à educação. Podemos, por exemplo, citar a abordagem escolhida pela Unesco presente em diversos relatórios sobre educação, publicados entre 2002 e 2020.

Estes aspectos – que se situam tanto em nível intra como inter e supranacional – propiciam uma análise transnacional, aproximando essas múltiplas realidades e observando-as, tendo em conta as dinâmicas próprias de cada país, sem, necessariamente, conduzir a uma comparação em termos de valores. Na verdade, o objetivo não será criar um veredito que resulte da comparação. Buscamos, ao invés, examinar a reciprocidade das relações que estabelecem a educação inclusiva nos dois países, ou seja, identificar como a inclusão escolar opera no Brasil e na França, tendo em conta as especificidades de cada um.

Inspirados nesses pressupostos, o presente estudo foi constituído a partir de uma abordagem qualitativa que visa a discutir dados não mensurados numericamente, mas a partir das falas dos sujeitos e das realidades analisadas. Apoiar-se em fontes, como bibliografias, normativas e a discursividade produzida pelos envolvidos na investigação (Taquete; Borges, 2020).

Os procedimentos adotados para a produção dos dados nas duas realidades pesquisadas perpassaram por caminhos diferentes. No contexto brasileiro, foram: a) solicitação à Rede Municipal de Educação de Vitória para fins de envolvimento dos profissionais da educação na pesquisa; b) realização de dez grupos focais, no transcorrer do ano de 2021, para diálogo sobre questões que versam sobre a inclusão escolar, com duração de duas horas cada um. As informações foram transcritas para análise.

Em virtude da pandemia da Covid-19 esses procedimentos foram realizados remotamente, por meio da Plataforma Google Meet, e os encontros constituídos no turno noturno (das 19h às 21h). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sob nº 21247719.5.0000.5063. No que se refere à Rede Municipal de Educação de Vitória, envolveu: a) profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação; b) pedagogos; c) professores das escolas; d) dirigentes escolares.

No cenário francês foram utilizados elementos do banco de dados obtidos no âmbito da pesquisa doutoral de uma das autoras sobre educação inclusiva realizada na França e no Brasil, entre os anos de 2017 e 2021. Essa pesquisa, destinada ao Ensino Fundamental, teve, na sua primeira fase, dita exploratória, 200 questionários semidiretivos respondidos (100 em cada país), permitindo uma elaboração mais fina dos instrumentos de recolha de dados das fases posteriores do trabalho. Em uma segunda fase, dita qualitativa, 60 entrevistas foram realizadas presencialmente (30 na França e 30 no Brasil) com professores da classe regular e de diferentes níveis do Ensino Fundamental, correspondendo a três anos na França e um mês no Brasil. Enfim, em uma última fase, dita etnográfica, a pesquisa foi realizada em quatro escolas, 2 no Brasil e duas em Bordeaux, Nouvelle Aquitaine, na França. Ressaltamos que trabalhamos com os dados produzidos na França.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CONTEXTOS BRASILEIRO E FRANCÊS

A perspectiva de educação inclusiva introduzida nos dois cenários em análise convoca a compreender os sentidos atribuídos por essas realidades aos pressupostos da inclusão escolar. Conforme anunciado neste texto, documentos internacionais – como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e o Relatório de Monitoramento Global da Educação (Unesco, 2020) – vêm constituindo sentidos conceituais, discussões e acordos políticos para que diferentes nações e redes de ensino colocassem em prática propostas de uma educação inclusiva, significada em uma perspectiva de educação para todos.

Quando analisamos os sentidos conceituais presentes na Rede Municipal de Educação de Vitória acerca da educação inclusiva, percebemos que, seguindo uma tendência nacional (Meirelles; Baptista, 2016; Jesus *et al.*, 2019), há certa correlação/significação do conceito com os princípios da educação especial. Muitos profissionais compreendem educação inclusiva e educação especial como sinônimos. Isso não quer dizer que a referida rede de ensino não venha adotando políticas educacionais inclusivas para grupos socialmente excluídos dos cotidianos escolares, no entanto, mesmo com políticas de tais naturezas, no imaginário dos profissionais da educação uma escola inclusiva se constitui a partir da matrícula de alunos considerados no Brasil como público da educação especial.

Discursos como explicitados a seguir denotam a assimilação da perspectiva da inclusão escolar na educação especial, situação que dificulta o professor compreender a modalidade de ensino supracitada como parte do processo de inclusão escolar e não a significação total dele.

A inclusão veio de cima para baixo e a escola não está preparada para receber os alunos com deficiência (Professora dos Anos Iniciais, 2021).

Quando eu me formei, não se falava de inclusão. Eu não tive preparação para trabalhar com os alunos especiais. Estou perdida (Professora dos Anos Finais, 2021).

Que relação tem o conteúdo da minha disciplina com os alunos da inclusão? Não sei trabalhar com esses alunos! Não tenho formação para ensinar um aluno com deficiência (Professora dos Anos Finais, 2021).

A gente planejou a visita pedagógica, mas como faremos com os alunos de inclusão? Os alunos do atendimento educacional especializado? (Pedagoga, 2021).

No contexto da cidade de Bordeaux, apesar de as normativas e a política educacional apontarem para uma compreensão mais ampla de inclusão escolar, para além da educação especial, no imaginário escolar podemos perceber uma dubiedade. Para alguns professores a inclusão escolar é significada como uma ação que modela a defesa de uma escola para todos; para outros, é considerada como compreensões que se direcionam à inclusão escolar na matrícula de estudantes com deficiência.

Assim como no contexto brasileiro, no cenário francês é possível encontrar linhas de pensamento que advogam por instituições para trabalhos mais específicos, considerando as necessidades dos educandos. Nos fragmentos a seguir é possível

identificar objetivamente essa ambivalência, caracterizando o sentido atribuído à noção de inclusão no imaginário das escolas/professores:

L'éducation inclusive accueille ou devrait accueillir tous les enfants (Enseignante en CM1, 2020).

A educação inclusiva acolhe ou deve acolher todos os alunos (Professora CM1, equivalente ao 1º ano do fundamental maior, 2020).

C'est permettre à des enfants en situation de handicap d'être inclus au système ordinaire, en permettant des prise en charges spécifiques complémentaires si besoin (Enseignante au CP, 2019).

É permitir às crianças com deficiência serem incluídas no ensino regular permitindo um atendimento específico e complementar se necessário (Professora CP, equivalente ao 1º ano do fundamental menor, 2019).

De acordo com os estudos de Oliveira (2021), em 2021 a Secretaria Municipal de Educação de Vitória introduziu/coordenou 37 cursos de capacitação, compondo 160 turmas de professores em formação, envolvendo 16.889 profissionais, perfazendo um quantitativo de 440 encontros e 1.477 horas de processos formativos, discutindo temáticas como Educação Especial, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Tempo Integral, entre outras. Com isso, há indicativos quanto à compreensão da escola como espaço-tempo que acolhe grupos sociais diversos que impulsionam investimentos na formação continuada de professores para o acolhimento das trajetórias de escolarização desses estudantes.

Por outro lado, ao visitar publicações oficiais da rede de ensino na página oficial da prefeitura de Vitória, na busca sobre normativas referentes à educação inclusiva, deparamo-nos com um cenário que se distancia do outrora retratado, quando os debates sobre a inclusão escolar se direcionavam para a educação especial, produzindo a compreensão de que uma escola inclusiva se constitui a partir da matrícula de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

É possível perceber que, de certo modo, os pressupostos de uma educação inclusiva perpassam os encontros formativos, no entanto é necessário discutir/reafirmar com os profissionais envolvidos que as temáticas mencionadas fazem parte da política de educação inclusiva, abrindo caminhos para que os profissionais da rede compreendam que a inclusão escolar não se circunscreve somente à matrícula de alunos público da educação especial nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Mesmo com políticas de formação continuada de professores que tomam temáticas importantes para a constituição de escolas inclusivas, muitos docentes da rede de ensino ainda sinalizam que entendem os pressupostos da educação inclusiva como sinônimo de educação especial.

[...] eu sou professora que lida com a alfabetização há uns dez anos. Eu não sei como conduzir a alfabetização de uma *criança de inclusão*. Uma *criança que tem uma deficiência* demora a responder. Faz uns movimentos que as pessoas me falam que se chamam espasmos. Não tenho essa técnica de fazê-la aprender. Me sinto paralisada (Professora, 2021, grifos nossos).

Os professores ainda confundem muito a educação inclusiva com a educação especial. Com isso temos sempre que estar com as escolas para explicar quem são os alunos da modalidade, porque todo menino mais diferente passa a ser especial. Com isso, a escola quer o laudo e estagiários. É um trabalho de construção contínuo. Por isso minha equipe está sempre com as escolas fazendo esse trabalho (Coordenadora de Educação Especial, 2021).

As narrativas nos levam a compreender a necessidade de valorizar as políticas criadas pela rede brasileira no campo da formação continuada em função da defesa do direito à educação na igualdade-diferença, assim como o adensamento de debates com os seus profissionais acerca dos pressupostos de uma escola inclusiva e dos princípios da educação especial, fortalecendo a compreensão das aproximações e singularidades entre os dois conceitos.

Analisando o contexto francês, é possível perceber que, apesar dos fortes investimentos da política pública francesa no sentido de colocar a educação inclusiva no eixo das grandes transformações educativas – por exemplo, a instituição da Lei de Refundação da Escola Francesa (2013) e das Novas Referências Profissionais para os Professores do Ensino Regular e Especial na Defesa de uma Educação para Todos (2017) – as representações do termo ainda tendem a oscilar entre o acolhimento do aluno com deficiência nas escolas comuns e a noção dessa educação para todos.

Entendemos que o que poderia ocasionar esse fenômeno pode estar ligado a dois fatores. O primeiro seria a organização estrutural do sistema inclusivo francês. Apesar de avanços importantes no plano legislativo, mesmo com a sua reorganização, tal sistema segue pouco modificado na sua capacidade em combater a segregação escolar a fim de se tornar mais inclusivo.

Assim, apesar dos avanços trazidos pelos dispositivos ditos de “passarela”, criados para permitir uma melhor intersecção entre as diferentes modalidades de escolarização, a França, no contexto europeu, aparece na avaliação Programme for International Student Assessment (Pisa) como um dos países em que as desigualdades escolares são mais pronunciadas. Diante disso, a inclusão escolar passa a ser significada como lutas firmadas para o enfrentamento desse processo de desigualdade da escola comum como espaço-tempo de todos.

O segundo fator é quando a inclusão passa a ser significada na matrícula de alunos com deficiências nas escolas comuns, constituindo-se mediante o peso histórico das instituições especializadas, como os Institutos Médicos Educativos (IMEs) e os Institutos Terapêuticos e Educativos e Pedagógicos (ITEPs) – estabelecimentos educativos ainda sob forte influência do modelo médico, configurando-se como portadores de “expertise” no acompanhamento pedagógico dos estudantes citados. Diante disso, há a compreensão da importância da inclusão dos alunos com deficiência, dada a sua presença nessas instituições historicamente substitutivas à escola comum.

Além da dualidade estrutural do sistema educativo francês, é possível situar essa problemática em três quadros explicativos propostos por Chauvière e Plaisance (2008): a) a persistência da fronteira entre o modelo especial e o modelo regular; b) as contradições cognitivas e institucionais que caracterizam um e outro e c) a permanência de elementos que contribuem para a impossibilidade de articulação dos dois modelos.

Levando em consideração essa análise dos dois contextos, é preciso ressaltar documentos internacionais que versam sobre a educação inclusiva, a partir da década de 90. Nesse período o objetivo maior foi atingir uma “Educação para Todos” até o ano 2000. Essa defesa foi deliberada na Conferência Mundial de Educação para Todos e referenciada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial.

Dessa maneira, na direção de uma Educação para Todos e de uma educação inclusiva, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em Salamanca, em 1994, ratificou o direito que todos têm à educação, reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990. De acordo com Mittler (2000), dez anos após a Conferência de Jomtien, poucos países haviam atingido um nível suficiente de investimento e efetivação de ações e políticas, levando em consideração as metas estabelecidas em 1990.

Recentemente, no Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020 da Unesco, a inclusão é entendida como um processo que envolve “[...] ações e práticas que contemplam a diversidade e constroem um sentimento de pertencimento, baseado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada” (Unesco, 2020 , p. 13). Nessa perspectiva, a inclusão também é um estado de coisas e um resultado com uma natureza multifacetada que torna difícil defini-la. O documento ainda aponta que, embora os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs 4) anunciem a educação inclusiva “[...] como abrangendo todas as crianças, jovens e adultos, esse tipo de educação tem sido historicamente associado, e muitas vezes conceituado, como educação para crianças com deficiência” (Unesco, 2020 , p. 13).

Essa compreensão político-pedagógica, como salientam Prieto (2009), Garcia (2013) e Jesus *et al.* (2019), tem implicado a produção social da deficiência, quando estudantes que demandam apoios em seus processos de escolarização passam a ser encaminhados para os serviços de educação especial, quase sempre a única rede de apoio disponível para as escolas. Com a publicização do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e normativas subsequentes (Brasil, 2009; Brasil, 2011), foram adotados encaminhamentos para definição do alunado a ser apoiado pela educação especial, sejam os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com isso, fortaleceram-se as possibilidades de reflexão sobre as aproximações e as singularidades entre os princípios que norteiam a educação inclusiva e a educação especial na lógica da escola para todos.

Na França, a inclusão dos estudantes com deficiência parte da política de inclusão escolar, segue o fluxo de ampliação do direito à escola regular para todos, ganhando maior sustentação, em 2005, com a lei intitulada *Pour l'Égalité des Droits et des Chances, la Participation à la Citoyenneté des Personnes Handicapée* (Pela Igualdade de Direitos e de Oportunidades, Participação na Cidadania das Pessoas com Deficiência). Trata-se de uma normativa que aponta um passo importante no movimento em favor da inclusão desses sujeitos, visando à compensação e à acessibilidade à escola.

Os modos como os dois países significam os pressupostos da educação inclusiva precisam ser analisados criticamente por implicar fomento de políticas de formação continuada. Na Rede Municipal de Vitória, conforme afirma Gobete (2014), normativas nacionais (Brasil, 1988; Brasil 1996) foram adotadas para fundamentar a defesa da escola comum como espaço-tempo de todos. Em uma microescala, resoluções que regulamentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental trazem apontamentos sobre políticas de inclusão de grupos sociais diversos nas etapas da Educação Básica.

É importante considerar que a própria organização da oferta escolar francesa que, embora se baseie no princípio de igualdade de acesso para todos à escola regular, acaba por diferenciar, no seio mesmo dos estabelecimentos educativos, uma lógica dita de “*filière*” (setorização). Essa lógica consiste na atribuição de dispositivos específicos para alunos com deficiência incluídos na escola regular, à imagem do PPS⁹, do AESH¹⁰ ou com dificuldades escolares (Segpa,¹¹ por exemplo). Não obstante, pesquisas mostram que essas lógicas tendem a acentuar as desigualdades entre os alunos, como é o caso do dispositivo Segpa, em que o perfil do alunado aparece como o de meninos pertencentes a famílias numerosas e vivendo com grande precariedade social.

Desse modo, podemos constatar que, apesar de a educação inclusiva recomendar o acesso a um contexto educativo sem discriminação, na realidade os mecanismos estruturais da separação dualista especial-regular operam na distribuição dos alunos, conforme suas potencialidades ou dificuldades. No fundo, essa economia de gestão da diversidade permite uma composição da carta escolar, aqui entendida como a distribuição dos alunos no conjunto global dos estabelecimentos escolares, segundo as características pessoais de cada um, e mais precisamente, na sua (in)capacidade de se adaptar às normas escolares.

Nesse sentido, seria pertinente perguntar se esse cenário ainda se remete à noção de educação inclusiva, visto que esse modelo se diferencia justamente do modelo integrativo na medida em que, no campo da inclusão, a escola deve se adaptar ao aluno, e não o contrário. Tal como podemos perceber nas palavras de alguns professores franceses, entretanto, reproduzidas a seguir, a escola regular continua a aparecer como o apanágio da exceção, talvez mesmo do privilégio que, em caso de existência de necessidades especiais complexas, deve ser abandonada em prol do ensino especializado:

Pour moi, l'éducation inclusive c'est scolariser au maximum l'enfant dans sa classe et lui permettre de rejoindre le groupe spécialisé quand le besoin s'en fait sentir (Enseignante en CM2, 2019).

⁹ Projet Personnel de Scolarité, em português Plano Pessoal de Escolaridade, se trata de um documento que lista o conjunto de adaptações necessárias ao aluno com deficiência ou com NEE.

¹⁰ Accompagnant d'élève en situation de handicap, em português Acompanhador do aluno com deficiência.

¹¹ O dispositivo Segpa (Section d'enseignement général et professionnel adapté) corresponde a uma modalidade de escolarização destinada aos alunos que apresentam dificuldades escolares duráveis e persistentes a partir do fundamental maior.

Para mim, a educação inclusiva quer dizer escolarizar o máximo a criança numa classe e lhe permitir reintegrar ao modelo especial quando suas necessidades se fizerem perceber (Professora CM2, equivalente ao 2º ano do fundamental maior, 2019).

l'éducation inclusive permet aux élèves en situation de handicap d'être scolarisé dans une école primaire comme tous les enfants (Enseignante au CE1, 2019).

A educação inclusiva permite que alunos com deficiência frequentem o ensino fundamental como todas as crianças (Professora CE1, equivalente ao 2º ano do fundamental menor, 2019).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos investimentos produzidos nos dois cenários analisados para a formação continuada de professores e o público dessa política, considerando os modos como se conceituam e significam os pressupostos da inclusão escolar.

No cenário brasileiro é possível perceber ações estatais direcionadas para o fortalecimento dos saberes-fazer dos profissionais da educação, assim como investimentos do próprio educador para o adensamento de seu percurso formativo. A Rede Municipal de Educação de Vitória conta com um setor, na Secretaria de Educação, denominado “Gerência de Formação e Desenvolvimento Educacional”, que realiza processos de formação continuada, fora do horário de trabalho dos educadores, sem a cobrança de pagamentos pelo docente, mesmo que seja por meio de adesão por parte dos educadores. Destacamos o fato de a referida Rede contar com uma política de valorização do magistério que, entre as possibilidades apresentadas para o educador progredir na carreira, está a apresentação de certificados de capacitação.

A Progressão Horizontal é a passagem de uma Referência para outra imediatamente superior, mantida a Classe, e ocorrerá: I – por merecimento e desempenho, a cada triênio, mediante critérios de apresentação de comprovantes de participação em cursos e/ou eventos de qualificação profissional e de avaliação de desempenho, a ser regulamentada por ato do Chefe do Poder Executivo; II – por antiguidade, a cada quadriênio (Prefeitura Municipal de Vitória, 2006, artigo 23).

Na Gerência de Formação e Desenvolvimento Educacional são impulsionadas políticas de formação continuada de professores para a abordagem de temáticas em uma perspectiva inclusiva, conforme já mencionamos no texto. O público-alvo dessas políticas de formação são os educadores, os pedagogos, os coordenadores de turnos e os gestores escolares.

É possível também encontrar, na rede de ensino, parcerias com universidades, Institutos Federais de Educação e outras instituições no fomento de ações formativas, assim como envolvimento em propostas advindas do Ministério da Educação. Além disso, os educadores vêm investindo em seus processos de formação por meio da inscrição em eventos científicos e estudos de Mestrado e de Doutorado, muitos constituídos dentro de temáticas relativas à educação inclusiva.

Há algumas décadas a rede de ensino de Vitória vem garantindo a concessão de 1% dos profissionais efetivos para a realização de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, conforme Decreto nº 14.958, de 10 de fevereiro de 2011, considerando o número total de educadores estatutários. Essa política encontra-se fragilizada na gestão atual, pois

impossibilita o usufruto desse direito pelos educadores, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 promulgue: “[...] garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 1996, artigo 62-A, parágrafo único).

Quando analisamos o contexto francês, é possível perceber que a política de formação continuada para a educação inclusiva apoia-se essencialmente em dois programas: o diploma intitulado *Certificat d’Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l’Éducation Inclusive* (Cappei) — (Certificado de Aptidão Profissional para Práticas de Educação Inclusiva) e os Módulos de Iniciativa Nacional (MIN). O Cappei foi instituído pelo Decreto nº 2017-1969, em 2017, substituindo dois diplomas, Capa-SH e 2CA-SH (2004), anteriormente atribuídos aos professores da educação especial nos níveis primário e secundário, respectivamente.

A obtenção do Cappei pode ser feita de três maneiras: a) uma formação de 300 horas; b) uma validação de experiência profissional, c) uma candidatura aberta. No primeiro caso, a preparação para o diploma é de responsabilidade de dois grandes institutos de formação francesa ligados à educação (regular e especial) que coordenam a oferta de disciplinas, bem como dos professores-formadores. Cabe salientar que essa formação é composta de 300 horas com as quais o(a) candidato(a) deve alternar o exercício de suas funções profissionais, ou seja, a participação na formação implica que o professor esteja presente ao mesmo tempo nos cursos oferecidos e no seu trabalho. A organização desse calendário fica sob a responsabilidades da administração local.

Em último caso, cabe aos professores da educação especial que possuam diplomas anteriores ao Cappei, realizar apenas algumas das provas para obter a certificação. A passagem pela formação Cappei é geralmente percebida pelos professores-estagiários como um período “intenso”, “rico”, às vezes “estressante” e gerador de uma importante carga emocional devido à cronologia longa, ao conteúdo diversificado e à modalidade em alternância com as atividades profissionais do professor.

Je dirais que c’est une année riche, on a beaucoup d’information, de formation très intéressante, et on a beaucoup de chose à assimiler, beaucoup de document à lire et on est une équipe. En fait, c’est ça qui a été vraiment la richesse de cette formation... la rencontre avec d’autres stagiaires et tout ce temps passé ensemble (Enseignante-Stagiaire en formation Cappei à l’Inspé de Bordeaux en 2020).

Eu diria que é um ano rico, temos muita informação, um treinamento muito interessante, e temos um monte de coisas para assimilar, um monte de documentos para ler e nós somos uma equipe. A propósito, foi realmente a riqueza desse treinamento o encontro com outros estagiários e todo esse tempo juntos (Professora Estagiária em formação no Inspé de Bordeaux em 2020).

Em 2005, embora uma lei voltada para a pessoa com deficiência tenha recomendado ao serviço público mobilizar recursos financeiros e humanos necessários à escolaridade em ambientes comuns a todos, não foram claramente identificados os métodos concretos de atuação sobre formação. O espírito dessa lei generalista,

no que diz respeito às medidas de adaptação, é, de fato, conivente com a Circular de Refundação da Escola da República (2013), em que a formação professoral ganha um novo impulso. Em seu Capítulo V as disposições tratam, em especial, da organização das Escolas Superiores de Ensino e Educação (Espes). Sob essas bases, as disposições legais do documento determinam que a formação dos professores deve levar em conta “o desafio da base comum de conhecimento, habilidades e cultura e os da aprendizagem ao longo da vida”. Nesse contexto da formação para os professores especializados, foi criado o Cappei, destinando-se a

[...] certificar a qualificação de professores do Ensino Fundamental e Médio convocados a desempenhar suas funções em escolas, estabelecimentos de ensino e estabelecimentos e serviços de acolhimento aos alunos com necessidades educacionais especiais vinculadas a uma situação de incapacidade, grande dificuldade acadêmica ou doença e contribuir para a missão de prevenir dificuldades de aprendizagem e adaptação do ensino (Circular n. 26, 2017) (tradução nossa).

Compreendendo uma formação de 300 horas, são propostos três eixos: a) um núcleo comum de temas abordando a temática educação inclusiva; b) módulos aprofundados sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, c) módulos de profissionalização. Ao final da certificação o professor especializado deve poder trabalhar como “*personne ressources*” (pessoa recurso), capaz de dar vida à educação inclusiva no contexto de uma escola comum.

Em 2019 a circular “Para uma escola inclusiva” convoca cada organismo de gestão da educação nacional a agir em prol da formação inclusiva em todos os níveis de ensino. Uma formação de seis horas mínimas é prevista e voltada para a aquisição de conhecimentos básicos no domínio da educação inclusiva e da adaptação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, são propostos módulos isolados de formação denominados de Iniciativa Nacional (MIN) com vistas a oferecer a todos os membros da comunidade educativa a transição para a escola inclusiva por meio de formação contínua sobre diversos temas ligados à inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento internacional de instituição do modelo de educação inclusiva, adotado pela França e pelo Brasil, traduz-se em um processo e, como tal, sua existência é caracterizada por um desenvolvimento constante sujeito a ambivalências e até mesmo a ambiguidades. Na França, como no Brasil, os sentidos atribuídos à educação inclusiva e o modo como tem sido significados trazem impactos à formação de professores e às práticas educacionais. Observamos que nos dois países, embora existam políticas voltadas para diferentes grupos sociais, há a compreensão sobre a educação inclusiva ligada à existência da educação especial, o que pode constituir um freio para o desenvolvimento da inclusão escolar e a formação de professores dentro de uma perspectiva ampliada do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é necessário que as duas nações observem as políticas públicas e o imaginário circundante acerca da educação inclusiva na formação de seus professores. Dessa maneira, uma parte importante dessa condução provém do fato de que, tanto no plano institucional quanto no das representações e conceitos defendidos pelos

professores que têm como função promover a educação inclusiva, esta não é ainda uma categoria cognitiva, discursiva, operacional e autônoma.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; Secadi, 2008.
- BRASIL. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.
- CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Eric. Les conditions d'une culture partagée. *Revue Reliance*, Paris, v. 1, n. 1, p. 31-44, 2008.
- FRANCE. Loi nº 2013-595 du 8 juillet 2013: d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2013.
- FRANCE. Loi nº 2005-102 du 11 février 2005 Pour l'Égalité des Droits et des Chances, la Participation et la Citoyenneté des Personnes Handicapées. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2005.
- FRANCE. Loi d'Orientation sur l'Éducation nº 89-486 du 10 juillet de 1989. Disponível em: www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html. Acesso em: 22 mar. 2018.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 72, p. 197-230, ago./set. 2000.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação do docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.
- GOBETE, Girlene. *Educação especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2014.
- JESUS, Denise Meyrelles et al. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.
- LAVOIE, Gérard et al. Construction sociale de la désignation des élèves à besoins éducatifs particuliers: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Revue Alter*, Rouen, v. 7, n. 2, p. 93-101, mar. 2013.
- LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo Janela. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- MALET, Régis. De l'État-nation à l'espace-monde: les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'Éducation*, Picardie, v. 7, n. 1, p. 165-188, 2005.
- MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Os processos de inclusão escolar na Itália e a educação infantil no contexto de Bologna. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Anped, 2016. p. 1-15. V. 1.
- MEURIS, Georges. L'éducation comparée pour faire connaissance. *Recherches & Éducatives*, Nantes, v. 45, n. 1, p. 1-25, 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Circulaire nº 088-2019 "pour une École Inclusive". France, 2019.
- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, António. *Etat des lieux l'éducation comparée: paradigmes, avancées*, Paris: Presses Universitaires, 2001.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de. *A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Vitória, 2021.

PAINAUD, Keyla Santana. *Éducation inclusive en France et au Brésil: formes, pratiques et obstacles*. 300 pages. Dissertation (Doctorale em Sciences de L'Éducation) – Université de Bordeaux, Bordeaux, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *Lei nº 6752, de 16 de novembro de 2006*. Institui o plano de cargos, carreira e vencimentos dos funcionários do município de Vitória. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-vitoria-es>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

SAULNIER, Pierre-Yves. Circulations, connexions et espaces transnationaux. *Genèses*, n. 57, 2004.

TAQUETE, Stella; BORGES, Luciana. *Pesquisa qualitativa para todos*. Petrópolis: Vozes, 2020.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação 2020, América Latina e Caribe: inclusão e educação: todos sem exceção*. Paris, 2020a.

UNESCO. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Paris, 2020b.

Autor correspondente

Andressa Caetano Mafezoni

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras, Vitória/ES, Brasil. CEP 29075-910

andressamafezoni@yahoo.com.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

