



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

RENATA SANTOS VENTURINI

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM AÇÃO:
UMA JORNADA COMPARADA ENTRE BRASIL E ITÁLIA**

VITÓRIA
2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

RENATA SANTOS VENTURINI

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM AÇÃO: UMA
JORNADA COMPARADA ENTRE BRASIL E ITÁLIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Venturini, Renata Santos, 1996-

V469p Políticas públicas de inclusão escolar em ação: uma jornada comparada entre Brasil e Itália / Renata Santos Venturini. - 2020.

195 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Estudo Comparado Internacional. 4. Políticas Educacionais. 5. Cartografia. 6. Ciclo de Políticas. I. de Jesus, Denise Meyrelles. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Dedico minha jornada às três mulheres que me criaram com força e coragem: Minha vó Marilda (in memoriam), minha mãe Lilia Maria e minha irmã Karyna.

Les femmes ont le pouvoir
(as mulheres têm o poder)

AGRADECIMENTOS

“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore e nem desanime, pois, o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar”. Josué 1:9

Sou grata a Deus que tem cuidado do meu caminho e me conduzido a realizar sonhos inimagináveis. Toda honra e toda glória a Ele.

Nos meus sonhos mais ousados e atrevidos eu me imaginava mestre. Mestre jedi, mestre Pokémon mas a possibilidade de ser mestre em educação sempre me pareceu a mais distante e impossível de todas. Eu sempre acreditei que não importa o nosso nível de instrução, de riqueza financeira e de educação, a maneira como nós tratamos as outras pessoas realmente é o que nos define. Foi pensando em outras pessoas que eu vivi essa pesquisa, mais do que em mim, essa é a verdade, uma verdade maior do que essa e que precisa ser dita é que eu só consegui planejar, vivenciar e concretizar essa jornada por causa dessas pessoas. Essas pessoas me deram força, coragem e um apoio emocional incondicional. Sou eternamente grata.

Agradeço a minha irmã mais velha, Karyna Santos Venturini que me fez acreditar que sonhos podem se tornar realidade. Sou grata a todo o apoio incondicional que recebi da minha irmã. Ao meu irmão mais novo, Sandro Cotta Venturini, agradeço a Deus todos os dias pela sua vida e pela nossa cumplicidade, que um dia eu possa te ajudar a realizar os seus sonhos mais loucos. Obrigada mãe, Lilia Maria Santos Venturini e pai, Sandro Venturini, por sempre se esforçarem para fazer tudo por mim (mesmo me achando uma louca) e por aprenderem a apoiar minhas “loucuras” e aceitar minhas opiniões e posicionamentos. Obrigada pela criação empoderadora que você me deu, mãe. Agradeço a minha família, meus tios, tias, primos e primas pela base e pelo suporte em minha vida, em especial meu priminho Tutuquito que ilumina os meus dias. Amo muito todos vocês!

Agradeço aos meus colegas da turma 32 do mestrado e aos meus amigos queridos que me ajudam a manter a sanidade e estão presentes nos momentos alegres e não tão alegres assim da minha vida. Obrigada, Mari Lacerda, Isa Silveira, Camila, Vichitor, Daniel, Dudu, Emanuel, Fabiano, Richiê, Coxinha, Bia, Maria, Carol, Gege, Vic, Lainy, Larissa, Juliana, Bruna, Karina, Renan, Nayra, Raiana, Thiago, Matheus, Davi, Renato, Julia, Karon, Fran, Mariana Souza, e Yasmim. Aos meus irmãos mais velhos do coração, Rochelle e Natan (meu mestre inspirador).

Agradeço aos meus professores desde a educação básica que me inspiraram com suas práticas de maneiras positivas e/ou negativas a seguir nessa profissão. Agradeço a minha família de pesquisa: Alex, Ines, Andressa, Edson, Aline, Alice, Ariadna, Cristiano, Carline, Sonia, Karol, Alessandra, Barbara, Mariana, Meris, Denis, Hane, Eldimar. Em especial a minha gêmea de alma Graça que investiu na minha formação e acreditou no meu potencial e a minha sis de pesquisa Lorryne, que vivenciou comigo um movimento de formação de professoras pesquisadoras desde a

Iniciação Científica. Agradeço a Mariângela e ao Reginaldo que foram meus professores na graduação e fizeram parte da minha banca me ajudando a conduzir minha jornada e agradeço a Rosana Givigi que aceitou fazer parte da minha jornada.

Agradeço aos meus alunos queridos que me motivam a ser cada dia uma pessoa e professora melhor. Agradeço a UFES que oportunizou a minha formação acadêmica gratuita, com excelência de professores e de maneira reflexiva, envolvida com as questões educacionais e sociais do meu país e de outros países do mundo. Agradeço ao CNPq, a Capes e a Fapes pelos auxílios e bolsas concedidas ao longo do meu percurso de formação.

Agradeço ao grupo de pesquisadores italianos que nos receberam de braços abertos e possibilitaram nossa coleta de dados na Itália. Agradeço as escolas italianas que nos receberam e aos profissionais que se dispuseram a participar de nossos estudos. Agradeço a Secretaria de Educação de Guarapari por ter possibilitado a realização da pesquisa em uma escola do município e agradeço a escola e seus profissionais por terem me recebido de maneira tão acolhedora.

Finalmente, agradeço a minha orientadora, minha maestra Denise, mais do que acreditar em mim você fez com que eu acreditasse em mim mesma, você investiu na minha formação, confiou em mim e acreditou no meu potencial, você me empoderou maestra, eu vou ser sempre “a menina de Jesus”, a bolsista de IC que foi pra Itália. Nunca vou poder mensurar ou agradecer o suficiente por isso.

Sou grata pelas surpresas que me aguardam em novas jornadas da vida.

RESUMO

Nossa jornada foi movida pela vontade de evidenciar a relevância da liberdade de pensar, de lutar pela democracia e pela garantia dos direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial. Iniciamos nossa jornada com o objetivo de **compreender o processo de materialização das Políticas Públicas de Inclusão Escolar** focalizando a organização do trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola em Sassari (Itália) e em uma escola em Guarapari (Brasil). Fomos movidos pelo desejo de realizar um estudo comparado que aproximasse os diferentes contextos de EE fazendo com que uma realidade pudesse contribuir e aprender com a outra. Nosso caminho teórico metodológico foi trilhado a partir da cartografia simbólica proposta por Boaventura de Sousa Santos e do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Na construção de nosso estudo comparado buscamos evidenciar a partir da tradução de nossos mapas simbólicos como essas políticas de inclusão escolar são colocadas em ação nas escolas de Guarapari e de Sassari. Para compreendermos o contexto da prática das políticas realizamos coletas de dados em uma escola de Guarapari, que representa o cenário educacional brasileiro e em uma escola de Sassari, que representa o cenário educacional italiano de nossa jornada. Realizamos Grupos Focais, observações participantes e entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos nos processos de escolarização dos alunos PA da EE dos dois locais. Em busca de nossa tradução combinada realizamos a justaposição dos mapas, um movimento no qual os dois mapas foram visualizados e traduzidos juntos, sem estarem sobrepostos. Para realizar essa tradução elegemos três eixos de análise para compreensão do contexto de prática das políticas: **inclusão escolar, trabalho colaborativo** e o **planejamento**. Nossos eixos nos revelaram que a tradução dos mapas no eixo da inclusão apresenta suas adaptações e reinterpretções como um alinhamento entre os mapas do Brasil e da Itália materializados nos movimentos observados nas escolas de Sassari e de Guarapari. No eixo do Trabalho colaborativo, os mapas de Sassari e Guarapari apresentam desalinhamentos desde as suas políticas locais na determinação dos sujeitos envolvidos nesse movimento até a tradução do contexto das práticas realizadas no trabalho colaborativo. No eixo do planejamento, observamos que as práticas de avaliação dos dois cenários se alinham ao buscarem representar os avanços e progressos dos alunos refletindo acerca de suas evoluções a partir do que estava proposto no PDI e no PEI. Consideramos que cada cenário possui um mapa de políticas públicas de inclusão escolar diferenciado, com demandas e contextos diferenciados. Os profissionais das escolas dos dois cenários materializam seus mapas de políticas a partir das necessidades de seus contextos. Concluimos essa jornada reconhecendo a importância de conhecer outra realidade para refletir acerca da nossa, aprender e ensinar a partir de outros olhares, outro continente e outro contexto.

Palavras chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Estudo Comparado Internacional, Políticas Educacionais, Cartografia, Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

Our journey was driven by the desire to highlight the relevance of freedom of thought, to fight for democracy and to guarantee the rights of Special Education targeting students. We started our journey with the objective of understanding the process of materializing public policies for school inclusion focusing on the organization of the pedagogical work develop in a school in Sassari (Italy) and in a school in Guarapari (Brazil). We were driven by the desire to conduct a comparative study that would bring together the different contexts of EE so that one reality could contribute and learn from another. Our methodological theoretical path was taken from the symbolic cartography proposed by Boaventura de Sousa Santos and the Stephen Ball and Richard Bowe Policy Cycle. In the construction of our comparative study we seek to show from the translation of our symbolic maps how these policies of school inclusion are put into action in the schools of Guarapari and Sassari. To understand the context of policy practice, we collected data from a Guarapari school, which represents the Brazilian educational scenario, and a Sassari school, which represents the Italian educational scenario of our journey. We conducted Focus Groups, participant observations and semi-structured interviews with the professionals involved in the schooling processes of the special education students from both places. In search of our combined translation we performed the juxtaposition of the maps, a movement in which the two maps were visualized and translated together without being overlapping. To carry out this translation we chose three axes of analysis to understand the context of policy practice: school inclusion, collaborative work and planning. Our axes have revealed to us that the translation of maps in the inclusion axis presents their adaptations and reinterpretations as an alignment between the maps of Brazil and Italy materialized in the movements observed in the schools of Sassari and Guarapari. In the axis of Collaborative Work, the maps of Sassari and Guarapari show misalignments from their local policies in determining the subjects involved in this movement to the context translation of the practices performed in collaborative work. In the planning axis, we observed that the assessment practices of the two scenarios are aligned to seek to represent the progress and progress of students reflecting on their evolution from what was proposed in the PDI and PEI. We consider that each scenario has a different public policy map for school inclusion with different demands and contexts. School professionals in both settings materialize their policy maps based on the needs of their contexts. We conclude this journey recognizing the importance of knowing another reality to reflect on ours, learning and teaching from other perspectives, another continent and another context.

Keywords: Special Education, School Inclusion, International Comparative Study, Educational Policies, Cartography, Policy Cycle.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 “Leste e Oeste” – Artigos sobre Estudos Comparados e Políticas Públicas Educacionais _____	52
Tabela 2 “Sul” – Teses, Dissertações, e trabalhos de conclusão de curso realizados na UFES sobre Estudos Comparados e Políticas Públicas Educacionais _____	53
Tabela 3 “Norte” – Estudos sobre Políticas Públicas Educacionais em uma perspectiva comparada internacional _____	54
Quadro 1 – Tradução dos contextos educacionais do estudo _____	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EE	Educação Especial
IC	Iniciação Científica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
FAPES	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISS	Universidade de Sassari
PEI	Plano Educacional Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
FOIST	Laboratorio per le politiche sociali e i processi formativi
INTHUM	Laboratorio Interculturale di ricerca della condizioni humana
PA da EE	Público Alvo da Educação Especial
BES	Bisogni Educativi Speciali
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	14
1.1 - O INÍCIO DA JORNADA	14
1.2 - PORQUE EMBARCAMOS NESSA JORNADA?	18
1.3 - O QUE CONDUZIU NOSSA JORNADA?	24
1.4 - COMO CONDUZIMOS NOSSA JORNADA?	27
1.5 - O QUE NOS MOVEU A PROSSEGUIR NESSA JORNADA?	31
2 – O ESTADO E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	35
2.1 - O CONCEITO DE ESTADO DE WEBER E A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO	37
2.2 - A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR GLOBAIS	41
3 - A BÚSSOLA QUE NOS GUIOU A PARTIR DE OUTRAS JORNADAS	49
3.1 - LESTE E OESTE: ARTIGOS SOBRE ESTUDOS COMPARADOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	55
3.2 - SUL: TESES, DISSERTAÇÕES, E TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO REALIZADOS NA UFES SOBRE ESTUDOS COMPARADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	71
3.3 - NORTE: ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM UMA PERSPECTIVA COMPARADA INTERNACIONAL	87
4 - O CAMINHO DA JORNADA	97
4.1 – O CAMINHO DA CARTOGRAFIA SIMBÓLICA E DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: BRASIL E ITÁLIA EM UMA PERSPECTIVA COMPARADA	98
4.2 – A CONSTRUÇÃO DOS MAPAS DE GUARAPARI E DE SASSARI E O PROCESSO DE TRADUÇÃO COMBINADA	102
4.2.1 – OS CENÁRIOS DA PESQUISA VISTOS A PARTIR DA GRANDE ESCALA	107

4.3 - PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS QUE CONDUZIRAM NOSSO CAMINHO METODOLÓGICO	111
5 - MAPAS SIMBÓLICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE GUARAPARI E DE SASSARI	117
5.1 - DESENHANDO OS MAPAS A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS	118
5.2 - O MAPA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE GUARAPARI	122
5.3 - O MAPA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE SASSARI	133
6 - A JUSTAPOSIÇÃO DOS MAPAS EM SUA TRADUÇÃO PARA O CONTEXTO DE PRÁTICA	145
6.1 - INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E MOVIMENTOS	147
6.2 - TRABALHO COLABORATIVO: PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS E PRÁTICAS COLABORATIVAS	155
6.3 - PLANEJAMENTO: ELABORAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PLANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO (PEI) E DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)	162
7 - O FIM DA JORNADA?	171
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS	187

Escrever é o ato, no entanto, mais corajoso que existe.
- Textos Cruéis Demais Para Serem Lidos Rapidamente

1- INTRODUÇÃO

1.1- O INÍCIO DA JORNADA

Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos o caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é auto-desconhecimento (SANTOS, 2006, p.92, grifos nossos).

Onde estamos na jornada? Santos (2006) nos ajuda a refletir sobre como não sabemos exatamente onde estamos no caminho a ser percorrido. Sabemos que o nosso caminho se iniciou muito antes de nosso próprio envolvimento com a pesquisa, nosso caminho se iniciou no movimento do cenário educacional se constituindo como foco de iniciativas nacionais e internacionais que visam garantir por meio de políticas, processos de inclusão para pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades. A luta pelo direito a educação para pessoas público alvo da educação especial é onde se iniciou nossa jornada.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define como seu público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, o movimento de implementação das Políticas Públicas de Inclusão com foco nos processos de escolarização dos alunos público alvo da EE no Brasil representa um cenário de luta que precisa ser constantemente reafirmada. Esse movimento no Brasil se orientou e ainda se orienta por princípios gerais do movimento internacional pela inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 nos afirma isso quando cita que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Percebemos esse movimento de construção de conhecimentos na área da educação especial de maneira significativa no Estado do Espírito Santo, sendo visibilizado a partir de Grupos de Pesquisa, Núcleos, eventos e produções acadêmicas (teses e dissertações) conduzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES. Embora cientes de que há um longo caminho a percorrer, concordamos com Tosta (2012) que,

Vemo-nos diante do desafio de construir possibilidades nas quais a educação especial venha a colaborar com a emergência de uma educação escolar alinhada a uma perspectiva educacional que contemple as necessidades e especificidades de alunos com deficiência (TOSTA et.al, 2012, p. 13).

Nesse contexto, estudos com o objetivo de entender como se constituem e se materializam as Políticas Públicas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva se configuram como um avanço na busca de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Sobretudo, quando refletem sobre o processo de materialização dessas políticas no cotidiano das Secretarias de Educação e das escolas.

Mainardes (2011) nos fala do protagonismo que as políticas públicas têm apresentado em âmbito acadêmico e como os estudos e análises sobre essa temática tem se popularizado nacionalmente:

Atualmente, no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas e eventos específicos de políticas sociais e políticas educacionais. A pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação (MAINARDES, et al. 2011, p. 144).

Ao pensar no âmbito de pesquisas relacionadas as políticas públicas educacionais dialogamos com Stephen Ball que afirma que:

Um grande número de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere a política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como uma ausência presente significativa. Ela é ignorada ou teorizada “fora do quadro”. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como

auto-determinados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas (BALL, 2006, p.20, grifos nossos).

É importante ressaltar que concordamos com o autor no que diz respeito a pensar a análise de políticas públicas levando em consideração os sujeitos que as formulam, vivenciam e articulam. Não podemos tomar a análise das políticas educacionais como um campo neutro e isolado das práticas cotidianas e não podemos ignorar as influências globais na constituição e implementação dessas políticas. Assim, assumimos nossa jornada de pesquisa em políticas públicas de inclusão escolar em uma perspectiva comparada internacional.

Na perspectiva da pesquisa comparada que busca a produção do conhecimento de maneira conjunta assumimos uma abordagem de comparação que “procura hoje novas questões que lhe permitam construir outras histórias, aquelas que não puderam ser contadas até agora” (NÓVOA, 2009, p.24). Santos (2007) nos ajuda a refletir que o que está imposto e naturalizado entre nós é pensar que “o global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível”. A partir dessa afirmação podemos perceber que muitas vezes somos levados a pensar em comparação como dizer quem é melhor e quem é pior em uma perspectiva neoliberal de “ranqueamento”. Acabamos automaticamente idealizando que o que vem da Europa é melhor pela lógica do pensamento que em nós foi “embutido” a partir da colonização.

Por isso ressaltamos a importância dos estudos comparados em educação já que “a riqueza de um estudo comparado não está apenas na capacidade de desvelamento de situações e realidades desconhecidas, mas também daquilo que não sabíamos sobre nós mesmos ” (WELLER, 2017, p. 921).

Buscamos assim, romper com essa ideia de comparação hierárquica evidenciando e justificando a relevância dos estudos comparados internacionais. Segundo Nóvoa (1994),

O conceito de comparação adquire novos sentidos deslocando-se da referência tradicional inter-países para dimensões simultaneamente intra e extra nacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos atores locais e nos processos de regulação ao nível internacional (NÓVOA, 1994, p.105).

Ao realizarmos um estudo comparado levando em consideração o aprendizado recíproco e a troca de experiências contribuimos para o fortalecimento da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, possibilitando que profissionais reflitam sobre as políticas implementadas em vários cenários e a partir do diálogo diferentes realidades possam aprender conjuntamente. É a partir dessa premissa que nós propomos um estudo assumindo um compromisso em busca da emancipação social dos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como Nóvoa (2015) nos aconselha:

Sim, é preciso assumir riscos. Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos à possibilidade de produzir algo interessante, com significado para nós e para os outros. O que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência (...). Sem coragem não há conhecimento (NÓVOA, 2015, pg. 14, 15).

Iniciamos nossa jornada e nosso envolvimento na pesquisa criando coragem para realizar as viagens (teóricas, metafóricas e literais) percorrendo diferentes caminhos que proporcionam a criação de novos conhecimentos a partir de nossas escolhas metodológicas.

Weller (2017) nos leva a refletir que o processo da comparação não é motivado apenas pela escolha de um tema e de métodos específicos para o tipo de estudo que se pretende realizar,

Também está guiado por pressupostos que orientam essas escolhas, que podem estar fundamentados em interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais ou sociais. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os pressupostos que motivam a realização de um estudo comparado (WELLER, 2017, p.929).

Então, porque embarcar nessa jornada literal e simbólica que envolve viagens, medos, superações e esperança? Porque assumir a vulnerabilidade de se entregar totalmente a pesquisa e a escrita?

1.2 - PORQUE EMBARCAMOS NESSA JORNADA?

Podemos dizer que o ato de embarcar nessa jornada representou um processo de amadurecimento a partir da dinâmica da construção do conhecimento no qual nos tornamos professora e pesquisadora a partir de um processo de formação no coletivo de um grupo de pesquisa. Defendemos a necessidade de “se formar uma consciência coletiva em face de uma consciência individualizada e individualista na forma de conceber a dinâmica de construção do saber ” (GHEDIN E FRANCO, 2011, p.133). Concordamos com Nóvoa (2015) que,

Hoje, mais do que nunca, o trabalho científico necessita de uma dimensão coletiva, colaborativa. Aqui fica o conselho: “Conhece em ligação com os outros. Perde tempo, conversa, partilha cada passo do teu trabalho” (NÓVOA, 2015, p. 16).

Durante a graduação em Pedagogia participamos efetivamente do grupo de pesquisa "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar", tendo envolvimento no projeto "Educação Especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários" (financiamento CNPq¹) coordenado pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus onde partilhamos nossos movimentos de pesquisa e constituímos momentos de diálogo e aprendizado mútuo entre alunos da graduação, bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos e doutorandos.

Nossa jornada de formação inicial envolveu diretamente o exercício da pesquisa e reflexão coletiva e por isso acreditamos que temos o compromisso social e ético de aprofundar os conhecimentos na área da Educação Especial a partir desse estudo que desenvolvemos no mestrado, dando continuidade a um processo cíclico de formação e pesquisa iniciado na graduação em Pedagogia. Assumimos a valorização e visibilização de diferentes formas de produção de conhecimento buscando evidenciar, assim como Santos (2007) nos leva a refletir, como os conhecimentos se produzem na realidade.

Somos contra as hierarquias abstratas de conhecimento, das monoculturas que dizem, por princípio, “a ciência é a única, não

¹ Trata-se do Projeto da pesquisa “Educação Especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários” financiado pelo CNPq EDITAL UNIVERSAL 2014 n° do processo 458541/2014-1.

há outros saberes”. (...) o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade (SANTOS, 2007, p. 33).

Na perspectiva de romper com as hierarquias de conhecimento, a partir de discussões teóricas acerca da vertente da Sociologia do Conhecimento de Boaventura de Sousa Santos, da realização e apresentação de duas pesquisas no projeto de Iniciação Científica², de 2015 a 2017, e do envolvimento na pesquisa comparada internacional entre Brasil, Itália, México e Moçambique da ³Rede de Pesquisa entre UFES, UFSCar e UFRGS constituímos nossa formação acadêmica. Envolvidos no contexto de pesquisas em Educação Especial numa perspectiva comparada internacional visando sempre dialogar acerca de processos de escolarização que desenvolvam a autonomia dos alunos público alvo da educação especial aprendemos a refletir acerca da educação inclusiva a partir de diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Assim, voltamos nosso olhar para o cenário italiano da educação especial destacando que,

É importante ressaltar o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência em nível mundial, no continente europeu e especificamente na Itália (...) é importante que haja a análise e a compreensão histórica e cultural da deficiência e de que maneira o que ocorre em um contexto social em relação à deficiência pode suscitar reflexos em outro contexto social/cultural (ALVES, 2016, p. 158).

Acreditamos que nossa jornada contribuiu para o fortalecimento do convênio internacional entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Universidade de Sassari (UNISS) na Sardenha, possibilitando o diálogo entre sujeitos que atuam direta ou indiretamente com os processos de escolarização dos alunos público alvo da EE. Buscamos contribuir com o desenvolvimento de estudos conjuntos que garantissem a

² Observatório Estadual de Educação Especial: a formação continuada dos professores e a análise dos microdados na região norte do Estado (2015) e Educação Especial em Cariacica: análise da relação entre as políticas instituídas e o cotidiano na escola (2017).

³ A Rede de Pesquisa é composta por pesquisadores de três Universidades Federais Brasileiras (Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal do Rio Grande do Sul) que buscam a construção de conhecimentos conjuntos na direção de socializar o conhecimento na área de Educação Especial/Educação Inclusiva com vistas a fomentar políticas públicas, disparar práticas pedagógicas mais democráticas e promover o intercâmbio entre pesquisadores, professores e profissionais de diferentes grupos de pesquisa do Brasil e do exterior.

internacionalização dos Programas de Pós-Graduação da UFES, em um movimento de pesquisas comparadas contra-hegemônicas que como Santos (2001) nos diz, demandam a comparação de discursos e análise de hierarquias e de vazios produzidos por essas hierarquias:

Os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis só são captáveis por uma sociologia das ausências que proceda pela comparação entre os discursos disponíveis, hegemônicos e contra-hegemônicos, e pela análise das hierarquias entre eles e dos vazios que tais hierarquias produzem (SANTOS, 2001, p. 30).

Diversas linhas de pesquisa do PPGE e do PPGMPE da UFES têm buscado desenvolver, mesmo em condições e contextos tão complexos, movimentos de internacionalização evidenciando processos de inclusão escolar em nível mundial. Pudemos vivenciar como os Programas desenvolvem uma prática contra-hegemônica de oportunizar a inclusão de alunos da Graduação em participação e organização de eventos, cursos de extensão e palestras de professores convidados de outras Universidades e, além disso, por meio de pesquisas de Iniciação Científica envolver alunos da Graduação em pesquisas comparadas internacionais visibilizando seu conhecimento e suas análises. Esse movimento constituiu uma relação próxima de aprendizado com professores e pesquisadores que desenvolveu autonomia e confiança para justificar o nosso embarque nessa jornada.

A partir desse movimento dos Programas e de suas linhas de pesquisa, novas possibilidades de diálogos internacionais visando captar práticas e concepções até então impronunciáveis foram surgindo.

Nesse movimento tivemos a oportunidade de realizar uma visita técnica e acadêmica a Sardenha (Itália), em maio de 2017, ainda como bolsista de iniciação científica.

Essa visita só se tornou possível, em um contexto pessoal no qual ela era inconcebível, a partir de uma iniciativa coletiva de visibilizar e oportunizar produção e diálogo de conhecimento aos alunos da Iniciação Científica.

Ressaltamos a relevância do protagonismo italiano nas discussões e movimentos de inclusão mundiais no contexto da EE:

A Educação Especial, que se ocupa do processo de desenvolvimento, de independência e de inclusão escolar,

trabalhista e social da pessoa com deficiência, adquiriu na Itália, há mais de três décadas de distância, uma grande importância e, portanto, tornou-se objeto de discussão e interesse de teóricos do âmbito educativo que creem na possibilidade da educabilidade da pessoa com deficiência, independentemente da natureza e da gravidade de sua deficiência (ALVES, 2016, p. 165).

Adentrando o cenário da EE italiana, fomos recebidos pelos pesquisadores da Universidade de Sassari do Laboratório Foist/Inthum. Pudemos conhecer professores, alunos, secretários e pesquisadores da área da educação inclusiva e participar de um seminário realizado na Universidade de Sassari que possibilitou a socialização de estudos realizados no Brasil e na Itália. Assim nasceu a relação comparada entre esses dois países, no contexto de nossa jornada, que se aproxima cada vez mais a partir da realização de novas pesquisas e escritas coletivas de artigos. A condição de nossa formação inicial foi influenciada em um processo mútuo de constituição de professora pesquisadora. Essa produção de sentidos que se deu a partir dessa visita a Sassari durante a graduação no ano de 2017 nos impulsionou a buscar mais conhecimento e mais visibilidade para os diferentes processos de escolarização vivenciados na EE pensando o contexto italiano, já que,

Na Europa foram realizadas algumas ações importantes em favor das pessoas com deficiência e que deixaram uma marca positiva em prol deste grupo social, com reflexo em decisões tomadas pelos países nesse contexto territorial onde dialogam diversas culturas (ALVES, 2016, p. 162).

Pesquisar a EE na Itália em uma perspectiva comparada com o Brasil apresentava a urgência de oportunizar um diálogo entre culturas diversas. Foi a partir dessa premissa, que o *IV Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas em diferentes contextos*, promovido pela rede de pesquisa entre UFES, UFSCar e UFRGS foi realizado em setembro de 2017 no município de Guarapari no Espírito Santo.

O evento contou com a participação de pesquisadores internacionais do México, Moçambique e da Itália (incluindo profissionais de Sassari) professores da educação básica e do ensino superior e pesquisadores. Esse evento possibilitou a participação

de profissionais da área da educação do próprio município de Guarapari que estiveram em contato com professores e pesquisadores de Sassari.

Na apresentação da mesa de *Contextos da Educação Especial e a Educação Inclusiva na Itália*, uma pesquisadora de Sassari nos levou a refletir sobre a necessidade de pesquisar sobre a educação inclusiva buscando um enriquecimento recíproco em um contexto global atual em que podemos levantar muros ou criar fronteiras.

Porque hoje em dia é necessário falar de educação inclusiva? Porque o mundo que nós vivemos atualmente é muito complexo, multiétnico e é um mundo que consegue e é capaz de levantar muros e criar fronteiras(...)Essa é a tentativa de definir educação intercultural como um projeto pedagógico sobre a realidade multicultural que promove o enriquecimento recíproco começando pelo descobrimento das potencialidades dialógicas e de encontro com a alteridade (Transcrição Contextos da Educação Especial e a Educação Inclusiva na Itália - Francesca Antongiovanni - Universidade de Sassari / Inthum, Guarapari, 2017).

A fala proferida nos indica como a partir desse evento se constituiu um momento de diálogo e reflexão teórica e prática acerca da Educação Especial com pesquisadores de vários países e contextos diversos em busca de constituição de autonomia e liberdade para seus educandos. Nesse momento nasceu o contato entre Guarapari e Sassari, que justifica a escolha de colocar essas duas realidades distintas para dialogarem a partir de uma perspectiva comparada que visibilize suas aproximações e distanciamentos. Consideramos o pluralismo que envolve os sujeitos que vivenciam os processos de escolarização dos alunos público alvo da EE que apesar de conhecerem diferentes movimentos políticos são detentores de um mesmo direito a educação e protagonizam diferentes cotidianos educativos. Sendo assim,

Não se trata de universalismos rivais mas antes de particularismos rivais, diferenças profundas na definição de objetivos de emancipação, de libertação e de dignidade e de tipos de lutas para os alcançar. Convidam a um pluralismo que, para não ser paralisante e segregador, deve transformar-se num vasto campo de tradução intercultural (SANTOS, 2013a, p. 59).

Santos (2013a) nos ajuda a refletir sobre os objetivos de emancipação e de libertação numa luta coletiva e intercultural que se manifesta em nosso estudo comparado. Em

nossa primeira visita à Itália, ainda como bolsista de Iniciação Científica e aluna da graduação nos foi dito no primeiro encontro com os pesquisadores da Universidade de Sassari que “as desigualdades sociais diminuem quando se aumenta a instrução”⁴ e que nós necessitamos de uma elaboração intelectual coletiva em busca de uma reflexão conjunta para novas práticas. Precisamos de pesquisas que sirvam para inovação responsável, participativa, dinâmica e útil. Essa busca nos motivou a embarcar nessa jornada de realizar uma pesquisa que aprofundasse a relação entre as duas regiões dos dois países em uma perspectiva de inteligibilidade recíproca que procura evitar os desperdícios de experiências sociais, assim como Santos (2007) nos anuncia:

Provavelmente, o mais preocupante no mundo de hoje é que tanta experiência social fique desperdiçada, porque ocorre em lugares remotos. Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso tem permanecido invisíveis, “desacreditadas”. A meu ver, o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo; e temos algumas teorias que nos dizem não haver alternativa, quando na realidade há muitas alternativas (SANTOS, 2007, p. 23).

O que significa uma pesquisa traduz-se na tríplice relação estabelecida entre o texto, o contexto e as pessoas (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 162). Assim, nosso objetivo significando nossa pesquisa para além do que será proposto para o estudo é contribuir para evitar o desperdício de experiências fazendo com que as regiões reflitam sobre as suas políticas de inclusão e a maneira na qual elas têm sido vivenciadas e se elas têm beneficiado os processos de ensino e aprendizagem do público alvo da educação especial garantindo uma escolarização em uma perspectiva inclusiva com qualidade para esses alunos.

Para além disso visibilizar as produções de conhecimento em Sassari na Itália e em Guarapari no Brasil levando em consideração contextos sociais históricos, políticos e geográficos diferentes e mostrando como as duas realidades distintas podem aprender juntas a partir de suas potencialidades assumindo que “não é a cultura

⁴ Em um diálogo sobre a importância da educação como promotora de mobilidade social e como forma de combater as desigualdades sociais globais.

discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz ” (FREIRE, 2001, p. 18).

Assim, refletimos acerca do que conduziu nossa jornada de pesquisa comparada internacional, assumindo que no processo de aprendizagem com e sobre o outro, nós acabamos aprendendo mais sobre nós mesmos,

Aquilo que nos parecia familiar passa a ser estranho por meio da comparação. Nesse sentido, a riqueza de um estudo comparado não está apenas na capacidade de desvelamento de situações e realidades desconhecidas, mas também daquilo que não sabíamos sobre nós mesmos (WELLER, 2017, p. 934).

1.3 - O QUE CONDUZIU NOSSA JORNADA?

Seguindo o movimento de autoconhecimento desencadeado no processo de aprendizagem coletiva que marcou nossa formação inicial por envolver diretamente o exercício da pesquisa e reflexão acreditamos que temos o compromisso social e ético de aprofundar os conhecimentos na área da EE a partir desse novo estudo em uma perspectiva comparada internacional. Concordamos com Ghedin e Franco (2011) acerca do movimento de crescimento pessoal a partir do ato e da busca de conhecer.

Conhecer envolve desvendar, na intimidade do real, a intimidade do próprio ser, que cresce justamente porque a ignorância se vai dissipando diante das perguntas e respostas construídas por si próprio, na qualidade de sujeito entregue ao conhecimento, o qual se mostra inerente à compreensão do próprio ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer, é justamente este: ao construir o conhecer de dado objeto, não é somente este que se torna conhecido, mas, essencialmente, o próprio sujeito; ou seja, o conhecimento de algo implica também, simultaneamente um autoconhecimento (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.143).

Assim, na busca por conhecer e desvendar refletimos acerca de que perguntas precisávamos nos fazer e fazer às duas realidades para conduzir essa jornada que expressa nossa vontade de nos entender nas coisas que vamos procurando compreender.

Realizamos um estudo comparado internacional entre Guarapari no Espírito Santo e Sassari na Sardenha focando na materialização das políticas públicas de inclusão escolar vividas em escolas dos dois locais. De certa forma, o processo de comparação

já foi iniciado pela construção da relação entre as duas regiões. Mas, para conduzir nossa jornada precisamos entender a razão de escolha por comparar esses dois locais.

Acreditamos que “a construção do objeto sujeito é, antes, uma autoconstrução” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 147) por isso, no cenário brasileiro, optamos por voltar nosso olhar para o município de Guarapari, conhecido por ser o principal destino turístico do Estado do Espírito Santo e local de toda a nossa formação escolar básica.

Como destacamos, no ano de 2017, Guarapari sediou o *IV Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas em diferentes contextos*, o evento trouxe visibilidade ao município e as suas práticas educativas e possibilitou o envolvimento dos profissionais da educação com os pesquisadores da Universidade. Existem poucos estudos em âmbito educacional voltados para as políticas públicas de inclusão do município e por isso acreditamos que como Santos (2007) nos alerta,

Temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes (SANTOS, 2007, p. 32, grifos nossos).

Guarapari é o nosso município e por isso temos um compromisso social, ético e moral de “construir um olhar que atribui sentido e que inscreve maneiras de agir, sentir, falar e encarar o trabalho científico e não apenas de descrever uma situação” (NÓVOA, 2009, p. 37) para entender como se constituem as suas políticas de inclusão e sua materialização na prática.

Weller (2017) nos afirma a necessidade de desenvolver um outro conceito de comparação, “que incorpore tanto as condições externas, como os encontros culturais entre diferentes” (WELLER, 2017, p.925). Buscando incorporar os encontros culturais na condução de nossa jornada no estudo comparado, em âmbito internacional o cenário escolhido foi a região de Sassari/Sardenha na Itália. Tal escolha se justifica pela visita acadêmica a Sassari que possibilitou uma aproximação em seu contexto educacional e que desencadeou reflexões e novos questionamentos acerca da Educação Especial e das políticas públicas de inclusão italianas, que vivenciaram uma mudança cultural de discurso, como nos relata Alves (2016):

Na Itália, houve uma mudança cultural influenciada por um discurso reflexivo que, em um certo sentido, moldou um novo olhar cada vez mais positivo em relação às pessoas com deficiência. Esse discurso impulsionou, e a ainda hoje continua a impulsionar a sociedade para que esta soubesse adotar atitudes positivas e sempre mais favoráveis em relação aos processos inclusivos das pessoas com deficiência. A mudança também foi normativa, traduzindo e ratificando o pensamento da sociedade (ALVES, 2016, p. 167).

Reconhecemos que a Itália se coloca entre os países que tem uma vasta produção na área da inclusão escolar com influência global em impulsionar e constituir estratégias específicas para garantir uma escolarização de qualidade para o seu público alvo da Educação Especial. Assim, buscamos a partir da comparação dessas duas realidades “ explicar e compreender” que segundo Nóvoa (2009), implica:

Explicar a construção histórica do campo nas suas relações com os espaços dos saberes e dos poderes; compreender as fragilidades, mas também as potencialidades (NÓVOA, 2009, p. 26, grifos nossos).

O que conduziu nossa jornada foi o objetivo principal de **Compreender o processo de materialização das Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Guarapari e de Sassari em escolas dos dois locais⁵**.

Considerando que o processo de compreensão proposto pelo objetivo principal demanda uma reflexão analítica e crítico-criativa, propusemos como objetivos específicos:

- **Analisar como foram se constituindo as políticas públicas de inclusão escolar nos dois cenários da pesquisa e representar essa análise por via de mapas cartográficos simbólicos;**
- **Problematizar as políticas expressas nos mapas buscando uma tradução combinada entre os mapas e o contexto de prática das políticas, focando na**

⁵ Em Guarapari uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental e em Sassari uma escola primária, *Scuola Elementare* (para crianças de 6 a 11 anos). As escolas são contextualizadas e caracterizadas no capítulo 4 do texto.

inclusão escolar, no trabalho colaborativo e no planejamento que integram os processos de escolarização dos alunos público alvo da EE dos dois cenários ;

- Tecer aproximações e distanciamentos a partir da justaposição dos mapas simbólicos das políticas públicas de inclusão escolar dos dois contextos educacionais, buscando possibilitar pelo movimento de comparação, constituição de conhecimento e aprendizagem dialógica entre Brasil e Itália.

Assumimos que ao buscar problematizar as políticas dos dois contextos estamos recortando as duas realidades a partir de nossos eixos de foco dentro dos processos de escolarização, reconhecendo que “uma vez que o real não pode ser captado infinitamente com uma possibilidade finita de conhecer ” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 173).

A condução de nossa jornada para atender nossos objetivos se pautou em um diálogo contínuo com a Sociologia do Conhecimento de Santos reconhecendo que,

O dilema é como fazer o silêncio falar por meio de linguagens, de racionalidades que não são as mesmas que produziram o silêncio no primeiro momento. Esse é um dos desafios mais fortes que temos: como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não reproduza o silenciamento (SANTOS, 2007, p. 55).

Buscamos autonomia e visibilidade em um diálogo entre as duas realidades com o compromisso social de envolvimento da Universidade com as comunidades. Segundo Ghedin e Franco (2011), a ciência, quando exercida na perspectiva de construir conhecimentos que representem elementos de transformação do mundo e das pessoas, se torna um instrumento político na direção da justiça entre os povos (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.55). Pensar os processos de escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial a partir de um estudo comparado que visibilize duas realidades distintas foi o que conduziu nossa jornada na direção da justiça entre os povos.

1.4- COMO CONDUZIMOS NOSSA JORNADA?

Assumimos a realização da pesquisa como um instrumento político de resistência ao possibilitar a comparação de duas realidades distintas considerando a “ educação

comparada como um meio de compreender o outro, sobretudo o outro que é tão diferente e que olha o mundo com outros sentidos e com outros sentimentos” (NÓVOA, 2009, p.53). Conduzimos nossa jornada com a “criação de mapas” que representam políticas públicas de inclusão escolar⁶ dos dois cenários a partir da abordagem da cartografia simbólica associada a análise a partir do Ciclo de Políticas justamente por considerarmos, concordando com Nóvoa (2009) que,

É preciso perceber os laços que existem entre o trabalho de conceituação científica e a formulação de políticas educativas, no interior de cada Estado, mas também no quadro das organizações internacionais: não se trata de duas realidades diferentes, mas antes de dois momentos que fazem parte do mesmo processo de configuração de uma ordem internacional, que se dirá natural, mas que na verdade é produto de uma construção histórica fundada sobre pressupostos culturais e interesses econômicos. (NÓVOA, 2009, p.32)

Realizamos nossa cartografia simbólica acerca dos dois contextos, levando em consideração que eles fazem parte do mesmo processo global. Optamos pela cartografia como forma de conduzir a jornada, porque ela nos obriga a questionar os fenômenos dialogando a partir da teoria e torna possível acompanhar os movimentos da realidade em análise.

A cartografia representa a realidade do espaço por meio de mapas que conforme Santos (2001) nos diz “são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orientação que buscamos”. Os mapas se distinguem da realidade porque representam o espaço e o fenômeno em análise a partir da perspectiva do pesquisador e tornam possível abandonar a perspectiva de generalização. Nesse sentido, Santos (2007, p. 20), fortalece nossa escolha metodológica de condução da jornada quando afirma que:

Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo as alternativas. (...) nos falta um conhecimento tão global como a globalização. (SANTOS, 2007, p. 20)

⁶ Seleccionadas a partir de critérios explicitados no capítulo 5.

Os nossos mapas são construções pessoais desenhadas a partir de uma abordagem poética⁷ que pautou a construção de nossos dados e análises de como foram constituindo as políticas públicas de inclusão escolar nos dois cenários da pesquisa a partir do Ciclo de Políticas. As concepções de nossos objetivos e de nossas análises dos mapas das duas realidades foram construídas em uma perspectiva coletiva, por meio das vivências do grupo de pesquisa e das viagens que produziram conhecimentos a partir dos olhares de diversos pesquisadores que refletem juntos sobre a Educação Especial em diferentes contextos globais. Sendo assim é impossível negar a presença e as marcas indiretas de cada integrante do grupo no movimento de desenhar e traduzir os mapas que conduziu a nossa jornada.

Como declaramos, para constituir a realização desse estudo comparado internacional nos apoiamos em um diálogo contínuo entre Boaventura de Sousa Santos com a “abordagem do ciclo de políticas” proposta por Ball e Bowe (1992). Esse diálogo entre teóricos pós-modernos aprofundou nossas análises, conduziu nossas abordagens e intencionalidades da pesquisa. Acerca do Ciclo de Políticas, conforme Mainardes (2006) explicita,

A abordagem do “ciclo de políticas”, adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49)

Quando nos propusemos a pesquisar sobre as Políticas Públicas no contexto escolar das duas regiões a partir da construção dos nossos “mapas simbólicos” assumimos o compromisso de entender como se materializam na prática essas políticas. Para tanto, utilizamos o procedimento da tradução concordando com Santos (2007) que esse procedimento possibilita na criação dos mapas simbólicos “inteligibilidade por meio da

⁷ A abordagem poética surge com o uso da metáfora da jornada de pesquisa e de analogias que emergem dessa metáfora na construção do texto.

argumentação para que possam ser possíveis sem uma teoria geral que diga qual é o mais importante” (SANTOS, 2007, p. 102, grifos nossos).

O trabalho de tradução permite que se defina, em cada momento o contexto histórico concreto, “quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico” (SANTOS, 2006, p.127), cujo núcleo é o pilar da emancipação e cuja estratégia consiste em identificar alternativas plurais e solidárias para o futuro em todos os campos do social. (SANTOS, 2013a, p. 29)

Em um tempo de “perguntas fortes e respostas fracas” (SANTOS, 2008, p. 13) nossa jornada representou uma forma de fortalecer iniciativas educacionais que busquem provocar rupturas na instituição de práticas excludentes, militando a favor de um processo de escolarização de qualidade para todos os alunos. Santos (2007) nos ajuda a refletir que todo conhecimento é válido mas os conhecimentos do Sul têm sido negados pelo epistemicídio⁸ e para reverter essa situação precisamos de uma Justiça Cognitiva na qual os conhecimentos produzidos em espaços não hegemônicos também sejam valorizados. Segundo Santos (2007), a injustiça social global está associada à injustiça cognitiva global de modo que a luta pela justiça social global também deve se configurar numa luta pela justiça cognitiva global. De acordo com o autor:

Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso tem permanecido invisíveis, “desacreditadas”. A meu ver, o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo. (SANTOS, 2007, p.23 e 24)

Em busca dessa justiça cognitiva nos dois contextos visibilizados pela pesquisa, conduzimos nossa jornada em uma perspectiva de pluralismo teórico, combinando idéias que fazem sentido, oportunizando o diálogo entre as contribuições de Santos e a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, a partir do movimento de tradução combinada considerando os conhecimentos produzidos nas duas realidades. Assim,

⁸ Segundo Santos 2013b o epistemicídio é a desvalorização dos conhecimentos, de saberes e de culturas dos países colonizados.

assumimos o desafio de conduzir essa pesquisa nos questionando acerca do que nos moveu a prosseguir nessa jornada.

1.5 – O QUE NOS MOVEU A PROSSEGUIR NESSA JORNADA?

O nosso comprometimento com as mudanças sociais nos moveu a prosseguir nessa jornada, refletindo acerca de um movimento que se iniciou muito antes de nosso próprio envolvimento com o estudo. Não podemos ignorar que os processos políticos globais interferem diretamente em nossa pesquisa, mas, ainda assim, a busca por produção de inteligibilidade recíproca nos moveu a prosseguir. Segundo Nóvoa (2009) devemos estabelecer laços entre localidades afastadas refletindo acerca dos processos de globalização como intensificadores das relações em nível mundial, “os acontecimentos locais são influenciados por fenômenos que tem lugar muito longe e vice-versa”. (NÓVOA, 2009, p.48)

Nossas motivações para prosseguir nessa jornada implicavam conduzir o estudo a partir do estabelecimento de laços que pudessem provocar aos dois locais reflexões sobre suas políticas de inclusão escolar e a maneira na qual elas têm sido vivenciadas questionando como eles tem contribuído para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da EE garantindo para esses alunos uma escolarização em uma perspectiva inclusiva de qualidade.

Em nossa viagem a Sassari no ano de 2017 realizamos uma visita a uma creche da região. Quando chegamos ao local as professoras confessaram estar lisonjeadas com o fato de pesquisadores do Brasil se ocuparem de visitar a pequena creche onde elas trabalhavam para entender como elas constituíam as suas práticas.

Já em Guarapari também no ano de 2017 durante a realização do *IV Colóquio* profissionais da Educação do município nos questionaram “como Guarapari pode contribuir em discussões tão importantes na área da educação? ”. Assim, o que nos moveu perpassa o ato de reconhecer que “o conhecimento toca, pois, o sujeito no mais íntimo de seu ser, apesar de ser algo que não depende dessa intimidade pessoal, mas da relação intrínseca com as coisas.” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 144).

Consideramos a importância do conhecimento para os profissionais da educação de Sassari e de Guarapari e como a visibilização das suas formas de conhecimento

proporcionam inteligibilidade recíproca e empoderamento, gerando autonomia e reconhecimento a partir da valorização e visibilidade de suas práticas.

Esse movimento se constitui nessas duas regiões levando em consideração contextos sociais, históricos, políticos e geográficos diferentes, mas mostrando como duas realidades aparentemente distintas podem aprender juntas a partir de suas potencialidades e desafios. Concordamos com Santos (2007),

A diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade. Não é possível, e tampouco desejável, mas necessitamos de uma teoria sobre a impossibilidade de uma teoria geral. Estamos de acordo que ninguém tem a receita, ninguém tem a teoria. Isso vai criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas, de articular sujeitos coletivos (SANTOS, 2007, p.39, grifos nossos)

Nossa jornada esteve marcada por essa busca de criar outra maneira de entender e de articular conhecimentos. Em 2017, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES promoveu o minicurso “Abordagens Teórico- Epistemológicas na pesquisa em Política Educacional” com o Professor Jefferson Mainardes. O Programa, em um movimento contra hegemônico possibilitou a participação dos alunos da graduação bolsistas de Iniciação Científica, o que se configurou em uma ação de reflexão e materialização do que é “partir de uma crítica radical do paradigma dominante para desenhar os primeiros traços de horizontes emancipatórios novos em que eventualmente se anuncia o paradigma emergente. ” (SANTOS, 2001, p.17, grifos nossos).

Já no ano de 2018, em dezembro, tivemos a oportunidade de receber o sociólogo Boaventura de Sousa Santos na Universidade Federal do Espírito Santo. Em sua palestra Santos nos disse que “as Universidades ainda são consideradas arrogantes e elitistas e por isso tem dificuldade de se aproximar da comunidade que por sua vez cria resistência em defendê-las”. Marcas desses encontros vividos em nossa jornada nos movem a prosseguir no paradigma emergente aproximando as escolas das secretarias, universidades e grupos de pesquisa, aproximando o Brasil e a Itália movendo a linha abissal que separa as formas de produção de conhecimentos.

Levando em consideração a necessidade de reconhecer os contextos educativos em que se materializam as políticas de inclusão escolar de maneira coerente, nosso **segundo capítulo** apresenta um Contexto Político da influência do Estado. Dialogamos acerca do conceito de Estado, o Estado brasileiro e a influência do neoliberalismo na formulação e implementação das políticas públicas de inclusão escolar globais, que marcam os dois países do estudo refletindo diretamente nas políticas e práticas das escolas.

Nossa revisão de literatura construída no **terceiro capítulo** como nossa bússola condutora discute com pesquisas desenvolvidos em uma perspectiva de comparação e pesquisas em Políticas Públicas Educacionais sobre como esses estudos nos ajudaram a refletir acerca dos movimentos de nossa própria jornada de pesquisa. Acreditamos que, “não há conhecimento pronto e acabado, tudo é processo contínuo de construção e autoconstrução” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 147).

Reconhecemos a impossibilidade de alcançar uma verdade absoluta e por isso no **quarto capítulo** abordamos a concepção de nossa perspectiva de pesquisa comparada por meio da cartografia simbólica. Apresentamos a realização de nossos objetivos do estudo a partir de nossos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o movimento de construção dos nossos mapas a partir do ciclo de políticas, a contextualização dos cenários educacionais de Guarapari e Sassari e a caracterização das escolas e dos sujeitos envolvidos no estudo. Tecemos nosso capítulo a partir de um diálogo com Santos e as contribuições do Ciclo de Políticas em nossa abordagem teórico metodológica buscando a criação de uma nova forma de conhecimento realizada durante a jornada. Assumimos o movimento de pluralidade metodológica anunciado por Santos (2006) buscando condições de possibilidade viáveis ao conhecimento pós-moderno.

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada (SANTOS, 2006, p. 77).

Em nosso **quinto capítulo** desenhamos nossos mapas simbólicos do Brasil e da Itália dialogando com a perspectiva do ciclo de políticas nos contextos de produção e influência para analisar como foram se constituindo as políticas públicas de inclusão escolar nacionais até as políticas locais dos cenários da pesquisa.

O **sexto capítulo** traz a comparação entre Brasil e Itália dialogando com Santos, Ball e Mainardes acerca dos conceitos construídos pelos autores sobre a perspectiva do movimento de tradução. Realizamos a tradução combinada dos dois mapas entre si, por justaposição, e dos mapas para o contexto de prática das escolas a partir dos eixos de Inclusão escolar, Trabalho Colaborativo e Planejamento.

Nosso **sétimo capítulo** conclui nosso estudo encaminhando nossas considerações com relação ao que construímos em nossa pesquisa. Acreditamos que a realização de nossa jornada de pesquisa comparada entre o Brasil e a Itália para compreender o processo de materialização das Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Guarapari e de Sassari em escolas dos dois locais se constituiu pelo movimento de construção e tradução combinada dos mapas. Concordamos com Santos (2007) acerca do papel da tradução na compreensão da incompletude das culturas e da necessidade de ver a diversidade para evitar os desperdícios de experiências:

Não há nenhuma cultura que seja completa, e então é preciso fazer tradução para ver a diversidade sem relativismo, porque os que estamos comprometidos com mudanças sociais não podemos ser relativistas. Mas é preciso captar toda a riqueza para não desperdiçar a experiência, já que só sobre a base de uma experiência rica não desperdiçada podemos realmente pensar em uma sociedade mais justa. Esse procedimento de tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, concebido no Norte e imposto ao restante do mundo, onde estão três quartos das pessoas (SANTOS, 2007, p. 41).

Sendo assim, nossa jornada se iniciou sobre nossas condições de possibilidade que nos levaram a embarcar nela definindo a forma como percorremos e refletindo sobre o que nos moveu a conduzi-la. Iniciamos e concluímos a jornada concordando com Clarice Lispector que “enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever”, continuaremos a jornada...

2- O ESTADO E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Segundo Santos (2013b) buscamos na comparação e na tradução intercultural o sentido mais profundo da dignidade humana que a habita e os modos de estabelecer coligações de dignidade humana com outras comunidades identitárias (SANTOS, 2013b pg. 358). Sendo assim, buscamos realizar nosso movimento de comparação a partir da tradução para conhecer os processos e movimentos políticos globais que movem as duas realidades analisadas no estudo. Como Santos (2013b) nos afirma, a tradução recíproca é possível a partir da inteligibilidade intercultural na qual levamos em consideração os diferentes contextos políticos, sociais e educacionais.

Mainardes e Stremel (2015) reconhecem a importância da análise do Estado ao nos apontarem que Ball (1994) afirma que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado.

Tendo em vista entender os contextos de formulação e implementação das Políticas Públicas de Inclusão escolar, buscamos tecer uma reflexão acerca do modelo de Estado Neoliberal e a sua influência na elaboração e implementação das Políticas Públicas de Inclusão escolar no Brasil e na Itália. Dialogamos com Max Weber para entender o conceito de Estado e Sérgio Buarque de Holanda para discutir a influência do patrimonialismo na formação do Estado brasileiro⁹. A partir da sociologia do conhecimento proposta por Santos refletimos sobre a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais globais. Nossas reflexões se implicam na compreensão e aprofundamento da análise dos contextos de influência e produção do Ciclo de Políticas. Assim, prosseguimos em nossa jornada buscando atender o objetivo proposto de **analisar como foram constituindo as políticas públicas de inclusão escolar nos dois cenários da pesquisa.**

Assumimos que na nossa busca por compreender os contextos das duas realidades, no que tange as Políticas Públicas de Inclusão escolar, devemos refletir a partir de

⁹ A opção por tais autores para tecer nossas reflexões no presente capítulo se justifica pelo aprofundamento teórico em seus pressupostos a partir das discussões realizadas durante as disciplinas do Mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação da UFES.

alguns conceitos que nos ajudam a entender os processos históricos que desencadeiam nossas experiências contemporâneas.

Há relevância em refletir durante a nossa jornada acerca dos movimentos históricos e dos contextos de influência na formulação e implementação dessas políticas. Assim, para compreender o processo de materialização das Políticas Públicas de Inclusão de Guarapari (Brasil) e de Sassari (Itália) nas escolas dos locais, buscaremos constituir conhecimentos sobre fatores que perpassam o contexto de produção e implementação dessas Políticas Públicas favorecedoras da inclusão escolar de pessoas público-alvo da Educação Especial no Brasil e na Itália.

Não podemos prosseguir em nossa jornada ignorando a influência dos modelos de Estado nas Políticas Públicas de Inclusão escolar em uma perspectiva global, sendo assim, em nosso segundo capítulo partimos de discussões e problematizações vivenciadas na disciplina do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo “Aspectos Histórico-Sociológicos da Educação” para construir um diálogo entre a sociologia compreensiva desenvolvida por Max Weber (1974,1982,1999) e as contribuições de Sérgio Buarque de Holanda (1998) que, assumindo a perspectiva analítica weberiana colabora na discussão sobre o Estado e a política brasileira. Esse propósito contribui numa melhor compreensão sobre a estrutura/modelo de estado que se materializa no curso histórico das sociedades ocidentais e seus desdobramentos na proposição de políticas de inclusão escolar.

Acreditamos que conceber a origem do conceito de Estado a partir de Weber dialogando com Sérgio Buarque de Holanda, para pensar o contexto do Estado brasileiro e a busca por entender a influência Estado Neoliberal em um diálogo com Boaventura de Sousa Santos são movimentos necessários para discutir as Políticas Públicas de Inclusão em vigor no Brasil e na Itália e os fatores que influenciaram a formulação dessas políticas.

Reconhecemos que,

A historicidade do Estado é fundamental em qualquer estudo que envolva suas instituições. O conceito e o caráter de Estado podem ser apontados histórica e sistematicamente, abstraindo-se de sua formação. Mas a verdadeira extração científica daquele conceito e a definição do caráter de Estado não podem prescindir dos dados históricos e das investigações técnicas que

conseguiram situar o Estado na sistemática jurídica (DELLAGNEZZE, 2018, p. 2).

Proseguimos orientando nossa jornada no presente capítulo inicialmente abordando a noção de Estado a partir de Weber e o contexto de formação do Estado brasileiro dialogando com Holanda, destacando a influência do modelo patrimonialista. Em seguida, fundamentados na Sociologia do Conhecimento de Santos (2013a, 2013b), problematizamos como o Estado Neoliberal influencia a formulação e implementação de Políticas Públicas de Inclusão escolar em um contexto global.

2.1- O CONCEITO DE ESTADO DE WEBER E A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Segundo Bianchi (2014) uma apresentação do conceito weberiano de Estado deve reconstruir uma rede conceitual, por meio da qual pretendia assentar sua sociologia. No contexto de discussão da Sociologia weberiana, o Estado era apresentado como uma forma social não individualizável, ou seja, não como um ente e sim como um emaranhado de ações protagonizadas por diferentes indivíduos que compõe uma sociedade. Em sua primeira menção ao Estado, Weber afirma que,

Para outros fins e conhecimento (por exemplo jurídico) ou de finalidade práticas, por outro lado, pode ser conveniente e mesmo inevitável tratar de determinadas formações sociais (“Estado”, “cooperativa”, “sociedade por ações”, “fundação”) como se fossem indivíduos (por exemplo como detentores de direitos e deveres ou como agentes em ações juridicamente relevantes). Para a interpretação compreensível das ações pela Sociologia, ao contrário, essas formações nada mais são do que desenvolvimentos e concatenações e ações específicas de pessoas individuais, pois só estas são portadoras compreensíveis para nós de ações orientadas por um sentido (WEBER, 1999, v. 1, p. 9).

No sentido weberiano, o Estado nasce das formações sociais que estão diretamente relacionadas às ações dos indivíduos que se orientam por sentidos em prol individual ou coletivo. Esses indivíduos são detentores de direitos e deveres e ao vivenciarem a materialização das Políticas Públicas, se tornam agentes de ações juridicamente relevantes para a vida em sociedade. O nascimento do Estado nos ajuda a refletir sobre a complexidade de sua influência no contexto social coletivo e individual dos

indivíduos a partir das Políticas Públicas instituídas. Concordamos com Fachin (2000) que

O Estado é uma realidade complexa presente na vida de cada pessoa (...). Há inúmeras teorias que procuram justificar o surgimento do Estado. (...) A teoria da força apoiada nas lições de Thomas Hobbes e Max Weber, sustenta que o Estado é fruto da supremacia dos vencedores sobre os vencidos. Ao término dos conflitos em que os homens sempre estiveram envolvidos, o vencedor precisava de um instrumento capaz de legitimar a força com a qual dominava o vencido. Nasceu o Estado (FACHIN, 2000, p. 336, grifos nossos).

Em “Fragmentos de teorias do Estado”, Fachin (2000) nos traz a origem da palavra Estado, que “vem do latim e significa condição, posição e ordem”. Para Weber o Estado representa uma das formas históricas da política e se relaciona diretamente com a dominação e o poder e em como eles são distribuídos em diferentes formas de organização nas sociedades. O Estado Moderno era considerado por Weber como instrumento de manifestação da razão da civilização moderna. Como tal instrumento, o Estado deveria se utilizar de seu poder para obter obediência às ordens estabelecidas garantindo assim, a paz numa estrutura burocrática.

O Estado, em vez de ser um ente objetivo completamente separado da vida, “consiste em relações de vontade de uma variedade de homens” (...) Poder e dominação são os conceitos primeiros dessa sociologia da dominação e aqueles a partir dos quais se tornava possível a reconstrução do conceito de Estado (WEBER, 1999, p. 87).

O conceito de Estado em Weber se relaciona diretamente com a noção de dominação a partir de interesses políticos. Para Weber, toda dominação se manifesta como uma administração, então, pensar o Estado a partir da sociologia weberiana nos leva a refletir que para que essa dominação se manifeste ela precisa de sujeitos interessados em mantê-la e de sujeitos dispostos a se submeterem a ela possibilitando assim a conservação da dominação que garante a ordem e que por sua vez garante a paz. Esses sujeitos que detém a dominação dos interesses políticos precisariam conduzir sua administração do Estado em busca dos interesses comuns de toda a sociedade.

Weber conceitua o Estado como “um agrupamento de dominação que apresenta caráter institucional e que procurou monopolizar, nos limites de um território, a violência física legítima como instrumento de domínio” (WEBER, 1982, p.76). O Estado moderno se pauta nas relações sociais onde devem predominar o coletivo sobre o particular e o público sobre o privado. E o Estado exercendo sua dominação deveria garantir essa ordem de predominância. Como o Estado é uma instituição de dominação é necessário a existência de um Estado maior administrativo para legitimar a racionalidade legal do Estado Moderno Democrático. Tudo isso em prol da garantia da ordem e da paz para a convivência nas relações sociais.

Weber (1974, p.22) entende que o Estado democrático “elimina a administração feudal, patrimonial, patricia, ou de outros dignitários que exercem o poder de forma honorária ou hereditária, e a substitui por funcionários civis. ”

Carvalho (2009) nos aponta que Santos amplia a concepção de dominação e poder ao articular essas formas de domínio com vertentes do colonialismo, como patriarcado, desigualdade e exploração, que se materializam na dinâmica contemporânea.

No movimento de pensar o Estado a partir das contribuições de Weber, buscamos entender como o Estado se constitui no Brasil, a partir de um diálogo com Sérgio Buarque de Holanda discutindo a influência do patrimonialismo.

Fonseca (2005) nos diz que Sérgio Buarque de Holanda foi quem incorporou pela primeira vez no Brasil, de forma sistematizada a Sociologia de Max Weber como instrumento de análise da formação cultural e política brasileira. Em sua obra “Raízes do Brasil” (1988) abordou a formação do Estado brasileiro do ponto de vista das relações do público e do privado.

Holanda (1988) buscou refletir sobre as experiências e as tradições culturais que ajudariam a compreender a sociedade brasileira. O autor se utilizou da sociologia de Weber para analisar a formação cultural e política do Brasil. Esse movimento realizado por Holanda de buscar o contexto de formação para entender a sociedade reflete no movimento que buscamos em nossa jornada, de entender o contexto de formação do

Estado para assim analisar a influência que ele exerce na formulação das Políticas Públicas de Inclusão em âmbito global.

Holanda (2002) utiliza conceitos da Sociologia weberiana que interpretam as relações sociais constituídas dentro do Estado, para pensar o contexto brasileiro. O autor busca explicar a formação do Estado brasileiro a partir das relações sociais vivenciadas no processo histórico da colonização e do modelo patrimonialista.

Segundo Carvalho (2011) Holanda faz uma “análise do personalismo social brasileiro criando um conceito de homem cordial que é o fruto da nossa história, da colonização portuguesa, de uma sociedade rural, patriarcal e escravocrata.” (CARVALHO, 2011, p. 86). Holanda entende que,

Para o funcionário patrimonial, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalece a especialização e o esforço para assegurar garantias jurídicas aos cidadãos (HOLANDA, 1998, p. 146).

Esse personalismo social brasileiro abordado por Holanda nos ajuda a entender como o Estado brasileiro nasceu sendo um Estado patrimonialista onde “o público se confunde com o privado, pois este nada mais é do que uma ampliação do círculo familiar, que o homem cordial não é capaz de romper para consolidar o Estado racional moderno” (CARVALHO, 2011, p. 87).

Nesse contexto Holanda argumenta que “no Brasil a predominância do personalismo impediu que esse tipo de Estado descrito por Weber - um Estado racional - pudesse existir” (CARVALHO, 2005, p. 88). Assim, refletimos acerca dos interesses particulares manifestados no modelo patrimonial no contexto de produção das políticas públicas de inclusão escolar considerando que esses interesses, que confundem a esfera pública e privada, influenciam diretamente a EE brasileira.

Holanda nos leva a refletir que a soberania da família patriarcal gerou forte influência na constituição do Estado brasileiro já que quem ocupava posições públicas no Brasil

não distinguia entre os domínios públicos e privados. Esse movimento gerou consequências que se refletem nos movimentos políticos vividos no Brasil atualmente.

Observa-se aqui uma sociedade onde o público não se distingue do privado, uma vez que o público é o lugar onde os interesses da família patriarcal são realizados, onde predomina uma solidariedade entre parentes e amigos, na qual interesses particularistas se realizam em detrimento da realização da vontade geral da sociedade (CARVALHO, 2005, p. 90).

Ao buscarmos refletir sobre o Estado a partir da sociologia de Weber e o contexto da formação do Estado brasileiro sob a influência do patrimonialismo dialogando com Sérgio Buarque de Holanda, temos como objetivo pautar nossa discussão acerca dos contextos de influência de formulação e implementação das Políticas Públicas de Inclusão. Essas políticas globais estão diretamente relacionadas aos seus modelos de Estado e por isso entender seu nascimento e sua transformação se torna condição importante para discutir suas implicações na sociedade. Prosseguimos, em nossa jornada, buscando problematizar, a partir de um diálogo com as contribuições de Santos como o Estado Neoliberal influencia a formulação e implementação de Políticas Públicas de Inclusão escolar em um contexto global mais contemporâneo.

2.2- A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR GLOBAIS

Atualmente, vivenciamos no âmbito global um movimento de resignificação política e social que influencia diretamente nossas concepções e experiências pessoais. Um ambiente receptivo e favorável às ideologias e pressupostos políticos neoliberais se desenhou a partir de mecanismos de representação e significação sociais. Nesse contexto, as Políticas Públicas Educacionais e dentro dessa esfera, as Políticas Públicas de Inclusão acabam recebendo essas influências e se tornando instrumentos de reprodução da ótica neoliberal em um contexto global.

Santos (2013b) nos ajuda a refletir sobre essas influências ao apresentar o Estado como um agente ativo das mudanças ocorridas na comunidade e no mercado e que se transforma constantemente para se adaptar a essas mudanças.

Definem-se obviamente de maneira diferente de país para país ou de período para período, o grau e o tipo de justiça, de solidariedade e de igualdade que é possível compatibilizar com o grau e o tipo de liberdade, autonomia e subjetividade (SANTOS, 2013b, p. 109).

No contexto de transformação do Estado, entender o movimento de desreponsabilização do Estado e o conceito de Estado Mínimo defendido pela lógica neoliberal representa grande relevância na discussão de estudos que tomam como foco as Políticas Públicas Educacionais. Desde o final do século XX Santos nos orientava acerca de nossas concepções sobre a natureza do capitalismo, do Estado, do poder e do direito estarem se tornando cada vez mais confusas e contraditórias. Analisar as influências políticas de um modelo de Estado reflete na compreensão da evolução de diferentes sociedades e de suas estruturas de formulação de Políticas Públicas de Inclusão Educacionais.

O ponto de partida é a compreensão do modelo de Estado e de seus interesses para o capital. Com isto, as instituições educativas devem questionar a sociedade em que estamos inseridos partindo das atuais políticas traçadas pelo Estado neoliberal que tem como único objetivo cumprir a lógica da competição de mercado. Isto implica em entender as políticas calcadas na descentralização que têm como idéia principal, transferir a responsabilidade das soluções da problemática social para a base da sociedade cumprindo a política do Estado mínimo (PEREIRA, 2007, p.25).

Os princípios e os modelos de Estado geram impactos e transformações no mercado que interferem no seu poder de dominação sobre os agentes condutores de sua lógica. Assim, pela lógica capitalista e pela ideologia liberal, Santos (2013b) nos afirma que os Estados Nacionais parecem ter perdido em parte a capacidade e em parte a vontade política para continuar a regular as esferas da produção e da reprodução social.

A transnacionalização da economia e o capital político que ela transporta transformam o Estado numa unidade de análise relativamente obsoleta, não só nos países periféricos e semiperiféricos como quase sempre sucedeu, mas também, crescentemente, nos países centrais; essa fraqueza externa do Estado é, no entanto, compensada pelo aumento do autoritarismo do Estado que é produzido em parte pela própria congestão institucional da burocracia do Estado e em parte, e

um tanto paradoxalmente, pelas próprias políticas do Estado no sentido de devolver a sociedade civil competências e funções que assumiu no segundo período e que agora parece estrutural e irremediavelmente incapaz de exercer e desempenhar (SANTOS, 2013b, p. 115).

Nesse contexto de perda do poder de dominação do Estado, a partir da idéia de sua incompetência administrativa, a educação se transforma de direito social em um serviço sendo assim transferida do âmbito dos direitos para o mercado.

O cenário da EE brasileira dentro desse contexto se manifesta ao considerarmos que historicamente a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento de pessoas com deficiência. Segundo Kassar (2011) essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na história da EE brasileira chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (KASSAR, 2011, p. 67)

A noção de Estado Mínimo surge no contexto em que esse cenário está inserido. Essa noção busca fragilizar e coagir os Estados-Nação fortalecendo o mercado ao transferir as responsabilidades sociais para a “sociedade” (sendo gerida pelos interesses mercadológicos). As Políticas Públicas Educacionais acabam se tornando instrumentos dos ideais de descentralização e autonomia social desse modelo que dissemina a ideia de incapacidade do Estado de organizar e gerir a educação.

Empresas estão agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro. As relações envolvidas aqui atravessam e apagam as fronteiras nacionais e formam a base para novos tipos de agenciamentos globais dentro dos quais novas políticas educacionais são produzidas e disseminadas (BALL, 2014, p. 37).

No contexto da história da EE brasileira essas relações se manifestaram, segundo Kassar (2011), a partir do vínculo estabelecido na legislação entre poder público,

instituições privadas e rede de ensino nasceu caracterizada por uma complementaridade de ações no que se refere a responsabilidade no atendimento de alunos com deficiência.

A idéia de liberdade dos mercados começa a ser propagada propondo a desresponsabilização do Estado que não exerceria mais suas funções de administrar. Nesse modelo, o Estado apenas regularia e monitoraria as instâncias sociais cuja gestão seria delegada a terceiros (empresas). Os processos sociais de reprodução do modo de produção capitalista e os processos educacionais se tornam assim diretamente relacionados. A educação, como Corrêa (2000) nos ajuda a refletir, sempre teve a função histórica de mediar os projetos políticos que tanto podem ser democráticos como autoritários, incluídos ou de exclusão das maiorias e por isso devemos reconhecer a influência direta que os modelos de Estado configuram nas Políticas Públicas de Inclusão em uma esfera global.

A partir de 1950, nos Estados Unidos da América e, por volta de 1980, no Reino Unido da Grã Bretanha, surgiu também, outra teoria de organização de Estado, que se denominava de “Estado Neoliberal”, que tinha como pressuposto primordial, que o Estado não deveria fornecer as funções básicas, mas, apenas, regular estas funções, cabendo às empresas privadas a responsabilidade pela realização desses serviços essenciais, de modo a prover a sociedade, dentro da regulação estabelecida pelo Estado (DELLAGNEZZE, 2018, p. 3).

Do movimento de organização estatal liberal surge o modelo de Estado Neoliberal, com a ideologia do neoliberalismo (novo liberalismo) que repagina as teses econômicas liberais de modo a conquistar maior adesão global aos seus modelos de política econômica. Resgatando a ênfase na ineficiência do Estado, o neoliberalismo nasce a partir do século XX. Ball (2014) nos ajuda a pensar a discussão desse modelo voltado as questões da política educacional. Segundo o autor o:

Neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, e como eu seguirei argumentando é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos. (...). Ao levarmos o neoliberalismo a sério, torna-se claro que a análise da política educacional não pode ficar restrita aos limites do Estado-Nação. Alguns dos desenvolvimentos em curso na política global levantam questões sobre mais e mais Estados estarem perdendo a capacidade de controlar seus sistemas de ensino–desnacionalização. A política educacional está sendo “feita” em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações (BALL, 2014, p. 26).

Silva (1995) nos leva a refletir que a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional embora ele seja um elemento passível de ser utilizado como técnica de regulação e controle social. Na busca por constituir conhecimentos sobre as aproximações e os distanciamentos entre os contextos educacionais que perpassam a implementação de Políticas Públicas favorecedoras da inclusão escolar de pessoas público-alvo da Educação Especial no Brasil e na Itália, devemos entender primeiramente como essas políticas recebem a influência do neoliberalismo.

A globalização como experienciada ao longo dos últimos trinta anos ou mais tem sido globalização neoliberal, uma ideologia que promove mercados sobre o Estado e a regulação e o avanço/interesse próprio individual sobre o bem coletivo e o bem-estar comum. Temos visto um novo individualismo, com indivíduos agora sendo considerados responsáveis por seu próprio “autocapitalizar” durante suas vidas. Menos foco tem sido dado ao bem comum e às preocupações da proteção social, e o mercado tem sido valorizado sobre o Estado, com mercado reforçado ou envolvimento do setor privado nos trabalhos do Estado (LINGARD, 2009, p.18).

A conjuntura das políticas educacionais no Brasil e na Itália, seguindo o modelo neoliberal, disseminado globalmente, tem demonstrado foco hegemônico nas ideias liberais sobre a sociedade, o que reflete na influência do neoliberalismo na formulação e implementação das Políticas Públicas de Educação e nesse contexto, das Políticas Públicas de Inclusão escolar. Para Corrêa (2000) as políticas neoliberais de educação são impostas por organismos nacionais e internacionais como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional), dentre outros, que definem como o conjunto das nações devem se ajustar à globalização do capital e ao neoliberalismo.

A perda da centralidade institucional e de eficácia reguladora dos Estados nacionais, por todos reconhecida, é hoje um dos obstáculos mais resistentes à busca de soluções globais. É que a erosão do poder dos Estados Nacionais não foi compensada pelo aumento do poder de qualquer instancia transnacional com capacidade, vocação e cultura institucional viradas para a resolução solidária dos problemas globais. De fato, o caráter dilemático da situação reside precisamente no fato de a perda de eficácia dos Estados nacionais se manifestar antes de mais na incapacidade destes para construir instituições

internacionais que colmatem e compensem essa perda de eficácia (SANTOS, 2013b, p. 305).

Santos (2013b) nos ajuda a analisar como o neoliberalismo constitui a desresponsabilização do Estado, assumindo assim seu poder de dominação e regulação. Devemos refletir acerca da intervenção de mecanismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI numa perspectiva global dos interesses da economia mundial e como esses mecanismos acabam interferindo decisivamente no âmbito educacional. Brasil e Itália vivenciam crises no capitalismo que nos evidenciam os limites e as contradições da ideologia neoliberal como estrutura dominante. No âmbito educacional dos dois países as estratégias neoliberais se manifestam de maneira semelhante, apresentando a educação como prioridade para democratizar oportunidades, mas colocando sua responsabilização em uma esfera de investimento individual para uma busca por ascensão e mobilidade social numa lógica capitalista.

Somos instigados por Santos (2013a) a produzir conhecimentos anti-hegemônicos, antimodernos e anti-instrumentais já que o saber crítico emancipatório é interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento. Nesse contexto, a escola ainda resiste como um espaço oportunizador de reflexões críticas sobre nossa realidade se manifestando como uma força contrária à dominação global da ideologia neoliberal.

Buscamos compreender os contextos de influência e produção das Políticas Públicas de Inclusão escolar a partir de uma perspectiva global em sua relação com o movimento neoliberal. Para tanto, esse movimento implicou analisar o Estado para entender como esses contextos refletem na formulação e implementação dessas políticas nos cenários nacionais e locais de nosso estudo. A partir de nossa análise do conceito de Estado, presente na sociologia de Weber e das contribuições de Sérgio Buarque de Holanda para pensar a formação do Estado brasileiro a partir do modelo patrimonialista, pudemos iniciar nossa reflexão e posteriormente dialogar com Boaventura de Sousa Santos para pensar as influências do Estado Neoliberal na formulação e implementação de Políticas Públicas de Inclusão escolar do Brasil e da Itália. Nosso estudo busca entender como essas políticas se constituem e se

materializam, refletindo sobre o seu processo de materialização nas escolas. Sendo assim, tecer aproximações e distanciamentos entre os dois contextos educacionais que possibilitem constituição de conhecimento e aprendizagem dialógica entre eles, implica questionar os movimentos que influenciam a produção e prática das políticas públicas de inclusão escolar numa perspectiva global.

Analisando a historicidade e construção da estratégia neoliberal reconhecemos que ela não se atém à esfera educacional, mas, a educação acaba se tornando uma vítima desse sistema por meio das políticas públicas que se tornam instrumentos de reprodução dos interesses dos grupos hegemônicos. Assim, um modelo educacional que segue a lógica do mercado prepara cidadãos capazes de desempenhar papéis de manutenção dessa lógica. Concordamos com Ball (2014) acerca da abrangência do neoliberalismo.

O neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades) e está estendendo-se pelo menos em potencial por meio de todas as arenas da vida social (BALL, 2014, p. 229).

Nesse contexto, um estudo comparado entre Brasil e Itália que leva os profissionais envolvidos na formulação e implementação das políticas que pautam os processos de escolarização dos alunos PA da EE dos dois países a refletirem acerca de suas práticas, representa combustível à resistência das escolas. Mesmo em realidades de exclusão social que caracterizam a tendência atual das Políticas Públicas em uma vertente neoliberal, tecer uma comparação a partir dessa vertente representa o movimento da globalização contra-hegemônica anunciada por Santos (2013a):

Esta forma de globalização hegemônica tem sido crescentemente confrontada por outra, “uma globalização alternativa, contra-hegemônica, constituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, por intermédio de vínculos, redes e alianças globais/locais, lutam contra a globalização neoliberal mobilizados pelo desejo de um mundo melhor, mais justo e pacífico que julgam possível e a que sentem ter direito” (SANTOS, 2002, p. 15). A globalização contra-hegemônica tem um caráter redistributivo, no sentido mais amplo da expressão, baseado, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença (SANTOS, 2013a, p. 30).

Seguindo a proposta de Santos (2013a), de pensar o saber crítico emancipatório como autoconhecimento, reconhecemos que o movimento vivenciado em nosso processo de formação na Pós-Graduação em Educação da UFES de discussões sociológicas e filosóficas contextualizadas em nossa realidade política atual nos conduziram em nossa jornada de pesquisa e nos auxiliaram na construção desse capítulo.

Em nossa luta a favor de uma globalização contra-hegemônica que siga o princípio da igualdade reconhecendo as diferenças, prosseguimos em nossa jornada buscando em nosso **terceiro capítulo** evidenciar avanços nos processos de reflexão a partir da análise de estudos desenvolvidos em Políticas Públicas Educacionais e numa perspectiva comparada, embasando assim nossa luta por melhorias nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e nossa condução da jornada. Nossa Revisão de literatura se constituiu refletindo acerca de como esses estudos analisados nos guiaram e nos direcionaram, como uma bússola, em nossa própria jornada de pesquisa.

3 – A BÚSSOLA QUE NOS GUIOU A PARTIR DE OUTRAS JORNADAS

Pode-se dizer que conhecer significa tornar-se hábil em descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 145). Buscamos uma orientação a partir de nossa revisão de literatura ao conhecer estudos já realizados que vislumbram o nosso mesmo horizonte de diferentes perspectivas. Utilizamos a revisão com uma bússola, o instrumento de navegação da nossa jornada que vai nos conduzir para nosso caminho metodológico.

Acreditamos que o processo de compreensão que rege a condução de nossa jornada demanda entender como outras jornadas que já foram percorridas em diferentes destinos e com diferentes propósitos foram conduzidas. Buscamos analisar pesquisas que se guiaram pelo mesmo pressuposto de um estudo comparado e almejando o mesmo destino ao pesquisar Políticas Públicas Educacionais, no nosso caso tomando como foco as Políticas de Inclusão escolar. Defendemos a perspectiva de que,

Resgate crítico é mais que elencar estudos anteriores: é estabelecer as diferentes perspectivas de análise, comentar as contradições que historicamente se organizaram em torno do assunto e como foram sendo superadas, identificar as rupturas que demarcaram novas perspectivas para a temática e, fundamentalmente, esclarecer as premissas do avanço que se pretende propiciar com a pesquisa atual (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 121).

A partir de uma abordagem de resgate crítico que visibilize diferentes caminhos trilhados e registrados de formas particulares podemos aprender e nos guiar com quem já desbravou e conduziu suas próprias pesquisas. Assim podemos trilhar o caminho de nossa jornada a partir das diferentes direções apontadas por nossa bússola conhecendo as experiências vivenciadas em diferentes estudos, assim como nos apontam Ghedin e Franco (2011):

A proximidade com a experiência alheia não faculta ao pesquisador conhecer o que significa aquela experiência que o outro faz de si mesmo em sua identidade construída no coletivo da cultura introjetada no universo de cada indivíduo. O pesquisador aproxima-se dela para poder descrevê-la e, ao analisá-la compreender seus significados, não em sua própria ótica, mas na dinâmica da cultura experimentada por todos e cada um dos sujeitos em relação no grupo (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 180).

Buscamos nos aproximar das experiências adquiridas por outros pesquisadores a partir da análise de 1 trabalho de conclusão de curso, 7 dissertações, 6 teses e 11 artigos. Os trabalhos foram selecionados a partir de uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na área de “Teses e Dissertações defendidas” e da bibliografia trabalhada durante as disciplinas cursadas no Mestrado Acadêmico em Educação da UFES. Optamos por analisar trabalhos realizados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFES para visibilizar o movimento de internacionalização que vem sendo impulsionado pelos grupos de pesquisa da Universidade.

Santos (2007) nos ajuda a refletir que “vivemos em um conhecimento preguiçoso, que é, por natureza, um conhecimento dicotômico” E essas dicotomias podem parecer simétricas, mas “sabemos que escondem diferenças e hierarquias” (SANTOS, 2007, p. 27). Buscamos desconstruir essas hierarquias e essas dicotomias a partir de nossa perspectiva comparativa, por isso precisamos analisar como outros estudos podem ter contribuído nesse movimento de desconstrução. Assim, nossa bússola se direcionou para análise de estudos comparados.

Nossa bússola também se direcionou pela análise de estudos sobre Políticas Educacionais buscando entender como o Estado tem sido discutido e problematizado em estudos sobre essas políticas em diferentes contextos. Acreditamos que os estudos que tomam a análise das Políticas Públicas Educacionais devem considerar as transformações sociais e históricas dos Estados.

Nosso capítulo anterior nos ajudou na construção de uma contextualização do Estado que possibilitou a partir de apontamentos e discussões teóricas dialogar acerca de aspectos que determinam a configuração do Estado e suas constantes transformações. No presente capítulo, reconhecemos que para compreender o processo de materialização das políticas educacionais em uma perspectiva comparada internacional é necessário entender o contexto do Estado e suas transformações em diferentes países e períodos.

Para nos guiar em nossa seleção dos estudos, utilizamos como descritores de busca de nossa bússola os termos: estudo comparado, educação comparada, políticas

públicas de inclusão escolar, políticas educacionais e educação inclusiva. Acreditamos que a análise de estudos que se direcionam na perspectiva comparada e de pesquisas que tomam as Políticas Públicas Educacionais como objeto nos apontam direções possíveis a serem trilhadas. Ao todo selecionamos 25 trabalhos e os dividimos em 3 tabelas que nos apontam direções (“Norte”, “Sul” e “Leste e Oeste”) nas categorias de análise de “Estudos Comparados” e “Políticas Públicas Educacionais”.

**Tabela “Leste e Oeste” – Artigos sobre Estudos Comparados e Políticas
Públicas Educacionais**

Categoria do Artigo	Título	Autor	Ano
Estudo Comparado	Compreendendo a operação denominada comparação	Wivian Weller	2017
	Práticas Culturais e Orientações Coletivas de Grupos Juvenis: Um estudo comparativo entre jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim		2002
	Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa	Antônio Nóvoa	2009
	Estudo Comparado das salas de recursos (Brasil) e das salas de apoio (Portugal): buscando nexos entre a educação especial e a escola inclusiva	Fabiany de Cássia Tavares Silva	
	Considerações sobre estudos comparados em história da educação	Fernando Vendrame Menezes	2014
Políticas Públicas Educacionais	A produção do conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped	Janete Azevedo e Márcia Aguiar	2001
	Revisitando o enfoque das epistemologias da Política educacional	César Tello, Jefferson Mainardes	2015
	Pessoas com Deficiência e Escola: principais mudanças na experiência italiana	Giovanna Di Pasqualelli Marina Maselli	2014
	Políticas de inclusão escolar e escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique	Delfina da Silva Cláudio Roberto Baptista	2019
	Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional	Stephen Ball	2011
	Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos	Jefferson Mainardes, Márcia Ferreira e César Tello	

Elaboração nossa - 2019

Tabela “Sul” – Teses, Dissertações, e trabalhos de conclusão de curso realizados na UFES sobre Estudos Comparados e Políticas Públicas Educacionais

Categoria	Tipo de Estudo	Título	Autor	Ano
Estudo Comparado	Dissertação de Mestrado	Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional	Ellis Regina dos Santos Godoy	2018
		Educação especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil	Junio Hora	2017
		Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México	Alexandre Bazilatto	
Políticas Públicas Educacionais	Trabalho de Conclusão de Curso	Os Movimentos de Materialização de Políticas Públicas de Inclusão Escolar para os alunos público alvo da Educação Especial: o caso de Cariacica/ES	Lorrayne Ribeiro e Renata Venturini	
	Tese de Doutorado	Política estadual de educação especial no espírito santo: cartografando espaços locais	Sônia Aparecida Alvarenga Vieira	2018
		A prática avaliativa na Educação Especial: processos de reflexão com o outro	Marta Alves da Cruz Souza	2015
	Dissertação de Mestrado	Políticas de inclusão escolar na educação infantil: um estudo no município de Cariacica-ES	Angela do Nascimento Paranha de Oliveira	
		A Autorreflexão Colaborativo-Crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para Inclusão Escolar	Fernanda Nunes da Silva	2019
		Avaliação em Educação Especial: uma proposta de construção coletiva	Suelen da Silva Sales	2014

Elaboração nossa - 2019

Tabela “Norte” - Estudos sobre Políticas Públicas Educacionais em uma perspectiva comparada internacional

Tipo de Estudo	Título	Autor	Ano
Dissertação de Mestrado	Os estudos de educação comparada internacional no banco de dissertações e teses da CAPES no período de 1987 a 2006	Marcia Gomes Gregório	2009
Tese de Doutorado	Brasil alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das Políticas de Alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013	Jaira Coelho Moraes	2015
	Política curricular para a educação integral: Formação de professores no Brasil e em Portugal	Zoraia Aguiar Bittencourt	2017
	Políticas Educacionais Antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado	Wellington Oliveira dos Santos	
	Políticas Educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014): um estudo comparativo	Andrea Cristiane Maraschin Bruscato	

Elaboração nossa – 2019

Acreditamos que as pesquisas descritas nos textos selecionados nos auxiliaram em nosso direcionamento, visto que nos inspiraram a partir de diferentes trajetórias e metodologias que resultaram em novas produções de conhecimentos. As bússolas apontam para o norte e desse modo mostram as direções sul, leste e oeste. Nossa bússola nos mostra direções distintas que levam a caminhos diversos trilhados por pesquisadores que se moveram perspectivando analisar os mesmos objetos de estudo em suas pesquisas, a partir de diferentes perspectivas. Essas direções distintas apresentadas pelos estudos representam as direções que nomeiam as tabelas que os ordenam. A análise desses estudos nos mostrou a direção a seguir em nosso caminho. Realizar esse resgate crítico nos moveu a refletir sobre a construção e trajetória de nossa jornada.

3.1 - LESTE E OESTE: ARTIGOS SOBRE ESTUDOS COMPARADOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Iniciamos nossa análise dos artigos da categoria de Estudos Comparados da Tabela “Leste e Oeste” com o texto “Considerações sobre estudos comparados em História da Educação” de Menezes (2014). O autor buscou a partir da perspectiva comparada investigar a implementação do Ensino Secundário em Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Durante a realização da pesquisa e construção do texto, Menezes (2014) evidenciou uma carência de estudos que tomem a comparação em nível nacional e buscou entender que caminhos metodológicos outras pesquisas desenvolveram com a abordagem comparativa.

O que se busca refletir aqui é sobre a possibilidade de se empregar a comparação no contexto de um mesmo país, tomando um mesmo sistema de ensino e buscando semelhanças e diferenças nesse mesmo sistema, tomando como referência as questões regionais, nos seus aspectos políticos, econômicos, culturais e/ou sociais (MENEZES, 2014, p. 2).

Ao propor uma comparação nacional o autor trabalha o conceito de “unidade nacional”. No caso de nossa jornada de pesquisa com a perspectiva comparada internacional buscamos contextualizar nossa discussão comparativa entre Brasil e Itália discutindo a globalização.

Menezes (2014) analisou diversas pesquisas que tomam por base a perspectiva comparada e evidenciou que diversos estudos articulam mais de um referencial teórico e/ou campo conceitual e que existem poucos estudos comparados na área da Educação, a maioria é na área da Linguística e Literatura.

Quando se analisa o conjunto das produções acadêmicas selecionadas neste estudo, destaca-se que a maioria delas (12) tomam a comparação em nível internacional e apenas 4 comparam objetos em contexto nacional, sendo que destas, uma dedica-se a comparação de diferentes estados dentro do território nacional. A maioria das comparações internacionais tomam como referência países latino-americanos (8 produções) (MENEZES, 2014, p. 7).

O autor assume que buscou indicar caminhos que ainda estão sendo percorridos com os estudos comparados. No caso de sua pesquisa específica descrita no artigo ele

nos leva a refletir sobre como dentro de um mesmo país existem realidades distintas de práticas escolares a partir de legislações próprias e específicas, ou seja, como as políticas educativas representam um eixo comparativo. Conclui sua discussão com uma hipótese nos remetendo a concepção de que não podemos alcançar nenhuma verdade absoluta em nossas pesquisas e em nossas jornadas.

A hipótese aventada para este estudo, e também a chave de comparação, é a de que imperativos relacionados à questões político-econômicas locais imprimiram um ritmo diferenciado à forma como o ensino secundário público se expandiu em cada um dos estados aqui abordados, pois cada um deles produziu (apesar das legislações nacionais) legislações próprias para tratar da questão desse processo de expansão, versando sobre questões como financiamento e abertura de instituições escolares (MENEZES, 2014, p. 11).

Em seu artigo, Weller (2017) anuncia “a necessidade de verificarmos o que vem sendo realizado sob a denominação comparação e como esta operação está sendo compreendida” (WELLER, 2017, p.926). A autora busca desvelar o que é o movimento de comparação e nos leva a refletir que nessa busca nós vamos compreendendo a nós mesmos. Essa premissa de buscar compreender o movimento da comparação nos compreendendo nesse processo exprime nossa perspectiva de realização da pesquisa em nossa jornada. Concordamos com a autora e assumimos o propósito de,

Colocar em primeiro plano não só a comparação como um processo social e cultural, mas também a importância de um olhar crítico sobre o exercício da comparação que vinha sendo realizado até então (WELLER, 2017, p. 926).

A discussão é introduzida abordando a importância de entendermos os motivos da comparação, o que nos levou a buscar uma perspectiva comparada entre diferentes realidades, o que nos mantém motivados e qual foi a nossa motivação e assim refletimos sobre o nosso problema de pesquisa. “Devemos nos perguntar o que deve ser comparado e o que é fundamental na comparação” (WELLER, 2017, p.925) e é isso que buscamos a partir da análise de estudos realizados na perspectiva comparada.

A autora ainda discute a noção de Comparação em Ciências Sociais e critica a busca de paralelismos de uma sociedade em relação a outra, o que nos alertou a evitar esse movimento na construção de nossos mapas simbólicos de Guarapari e Sassari.

O entendimento de que não se trata de uma simples busca por paralelismos (Tenbruk) ou de uma operação mental de equiparação e dissolução de contrastes (Matthes) nos levou a refletir não só sobre a escolha dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos para a análise dos dados, mas também sobre a experiência da alteridade e a construção de um entendimento recíproco com e sobre o outro (WELLER, 2017, p. 929).

Weller (2017) nos ajuda a refletir sobre a importância de entender a comparação sem tentar igualar e buscar equivalências mas reconhecendo os contrastes e assimetrias de cada realidade. “Assim, no processo de reconstrução contextual é possível desenvolver uma reflexão comparativa” (WELLER, 2017, p. 929).

Nóvoa (2009) constrói a reflexão de seu texto “Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa” a partir da noção do outro, dos sentidos e dos limites da perspectiva comparada e assim nos leva a refletir acerca da fragilidade dos nossos enquadramentos teóricos e conceituais e dos limites de nossas interpretações. Assim como Weller (2017), o autor aborda a historicidade da comparação a partir das Ciências Sociais.

O trabalho comparativo em educação foi fortemente influenciado pelo desenvolvimento das Ciências Sociais e pela importância adquirida por estas no campo educativo e na reflexão pedagógica (NÓVOA, 2009, p. 31).

Seguindo em sua abordagem histórica da perspectiva comparada, o autor discute a questão da hierarquia entre diferentes sociedades e critica o modelo classificatório entre os países afirmando que é “como se a Europa fosse a única categoria teoricamente capaz de ser conhecida” (NÓVOA, 2009, p. 24). Em nossa jornada de pesquisa buscamos romper com esse pensamento a partir da comparação entre a realidade da Educação Especial italiana e a brasileira.

O autor busca “explicar e compreender” (NÓVOA, 2009, p. 26) o campo da Educação Comparada e como ela se constituiu historicamente. A principal crítica à Comparação

é que ela nunca conseguiu definir um método ou objetivo próprio, mas em nossa perspectiva acreditamos que isso não se configura em um fator negativo dessa abordagem, visto que possibilita uma liberdade de interpretações e realizações de estudos.

Nóvoa (2009, p. 34) estabelece quatro aspectos essenciais da educação comparada: a ideologia do progresso, um conceito de ciência, a idéia de Estado- Nação e a definição de um método comparativo. O autor nos ajuda a refletir que atualmente buscamos racionalidades alternativas e pós modernas.

A pluralidade de sentidos substitui assim, a hegemonia das explicações singulares, recolocando a consciência humana no centro das decisões que não dependem de uma “verdade” científica qualquer (NÓVOA, 2009, p. 35).

Para abordar essa pluralidade de sentidos e os diferentes aspectos da Educação Comparada, o autor decide construir um mapa simbólico da educação comparada e dialoga com a perspectiva de abordagem pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos, diálogo que assumimos durante a realização de toda a nossa jornada. Nóvoa (2009) desenha seu mapa abordando diferentes perspectivas comparativistas em um esquema de configurações que constituem uma totalidade de modelos de comparação. O autor busca uma reconfiguração da Educação Comparada e anuncia que “os atuais desafios da educação comparada podem resumir-se em: novos problemas, novos modelos e novas abordagens” (NÓVOA, 2009, p. 51).

O argumento principal do autor em seu texto é que devemos “interpretar e construir fatos não nos limitando a descobri-los e a descrevê-los” (NÓVOA, 2009, p. 52) e esse é o movimento que buscamos construir na nossa jornada de pesquisa, considerando que nossa construção da análise dos dados não representa uma realidade total e nem uma verdade absoluta uma vez que, “o mundo atual, o mundo da educação, obriga-nos a cultivar com uma mão o ceticismo e com a outra a utopia” (NÓVOA, 2009, p. 54).

Silva (2009) em seu texto “Estudo Comparado das salas de recursos (Brasil) e das salas de apoio (Portugal): buscando nexos entre a educação especial e a escola inclusiva” parte de uma premissa comum que permite a comparação entre os dois

países e propõe uma imersão nos contextos do Brasil e de Portugal. Nesse sentido a autora segue a proposição de Nóvoa (2009) de interpretarmos e construirmos fatos e inicia seu texto justificando porque ela usa a perspectiva da comparação e a partir de que conceito, o que vai ao encontro com a premissa dos motivos e motivações proposta por Weller (2017). A autora argumenta que:

Nesse sentido a Educação Comparada visa a alcançar um melhor entendimento das especificidades dos serviços e das relações de dependência entre os fatores que as geram. A utilização da abordagem histórica permite buscar as semelhanças e diferenças entre os serviços, a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo) e reconstruí-las como parte de determinada realidade, que é sempre complexa (SILVA, 2009, p. 373).

A autora assume a importância de trazer a historicidade dos dois contextos para melhor compreendê-los e embasar sua discussão comparada, por isso ela aborda a constituição das salas de apoio em Portugal e das salas de recursos no Brasil, considerando que “a construção da igualdade e da diferença nesses países tem configurações distintas por ocuparem posições distintas no desenvolvimento do capitalismo, da globalização, da sociedade e do conhecimento” (SILVA, 2009, p. 374).

O espaço, o tempo escolar e os currículos adaptados são as categorias de análise comuns entre os dois contextos que permitem tecer as aproximações e distanciamentos das duas realidades. Pensando a partir desse modelo de análise da autora a partir de categorias de análise comuns definimos nossos eixos de comparação entre Guarapari e Sassari que vão nortear e conduzir a construção de nossas reflexões.

Mesmo evidenciando as particularidades dos dois locais, Silva (2009) discute uma variável determinante entre eles, no caso, a Inclusão Escolar. A autora nos ajuda a refletir que “não se trata apenas da percepção das diferenças individuais dos alunos na escola, mas das diferenças individuais de todos na totalidade das relações sociais” (SILVA, 2009, p. 387) o que nos remete a relevância de entender um determinado contexto local em suas diferentes esferas locais e globais levando em consideração aspectos comuns. Em nossa jornada na educação comparada esse movimento se configura em nossa discussão dos contextos políticos que movem a realidade das

duas regiões estudadas. Concordamos com a autora que devemos buscar interpretar os contextos mais do que explicá-los.

Fatores de ordem política e educativa específicos trazem à cena novos contextos e levam a novos estudos e à superação das relações causais mecanicistas de deficiência – serviços, em favor de uma leitura mais interpretativa do que explicativa (SILVA, 2009, p. 388, grifos nossos).

Seguindo a proposta de interpretar diferentes contextos anunciada por Silva (2009) analisamos a pesquisa de Weller (2002) “Práticas Culturais e orientações coletivas de Grupos Juvenis: um estudo comparativo entre jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim” que assume as diferenças históricas, políticas e sociais do Brasil e da Alemanha.

Somente depois da análise e explicitação teórica do contexto social de determinadas representações coletivas de um grupo – via compreensão e interpretação das descrições discursivas e narrativas das discussões ou entrevistas de grupo – reconheceremos suas visões de mundo ou suas orientações coletivas (WELLER, 2002, p. 4).

A autora analisa os contextos sociais de experiências comuns entre os sujeitos dos dois locais a partir do conceito chave de visão de mundo. No caso da pesquisa de Weller (2002), a autora se utiliza de um conceito chave para constituir sua comparação, o que se difere de Silva (2009) que utiliza categorias de análise comuns. São dois movimentos de pesquisa distintos que representam as diferentes formas de se constituir um estudo comparado e exemplificam como a “crítica a falta de uma metodologia específica do modelo comparativo” descrita por Nóvoa (2009) na verdade se configura em uma perspectiva que possibilita a construção de novos conhecimentos com diferentes caminhos metodológicos.

A forma como a autora conduz sua pesquisa traz visibilidade para os sujeitos das duas realidades ao reconstruir os contextos sociais e biográficos em que se formaram os grupos. Ao analisar as práticas culturais e orientações coletivas dos rappers paulistanos e berlinenses ela pontua e discute os aspectos comuns entre os sujeitos a partir de sua fala. Ou seja, ela não parte de categorias de comparação, essas categorias surgem com a pesquisa.

A práxis coletiva em torno do movimento hip hop e as formas de discriminação etno-racial e de segregação socioespacial vividas no cotidiano, constituem uma base de experiências comuns entre os jovens paulistanos e berlinenses (WELLER, 2002, p.1).

Em nossa jornada de pesquisa optamos por caminhar a partir de eixos de tradução para comparação entre Guarapari e Sassari, que durante a pesquisa se desvelaram em categorias que nos ajudaram a tecer a comparação entre as duas realidades buscando romper as fronteiras entre elas.

A partir da análise comparativa foi possível verificar, que as visões de mundo e as estruturas do pensamento e das ações coletivas dos grupos não estão propriamente vinculadas ao contexto local ou cultural em que estão inseridos, mas que transcendem ou atravessam esse tipo de fronteira (WELLER, 2002, p. 19, grifos nossos).

Nenhum dos artigos analisados sobre estudos comparados assume a perspectiva comparativa como hierárquica e classificatória e isso nos leva a refletir sobre como construímos nossa análise a partir de nossos mapas.

Na categoria de Políticas Educacionais da Tabela “Leste e Oeste” analisamos quatro artigos que discutem diferentes abordagens acerca das pesquisas em Políticas Públicas. O primeiro artigo analisado se intitula “A produção de Conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped”. Azevedo e Aguiar (2001) tem como objetivo analisar as características e as tendências da produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil, tomando as produções apresentadas no Grupo de Trabalho da Anped “Estado e Política Educacional”, no período de 1993 a 2000. As autoras iniciam trazendo a história e trajetória desse GT e constroem um quadro de eixos temáticos mais abordados no período estudado.

O GT, como uma das células vitais da Anped, representa também uma parcela significativa do espaço de discussão e de publicização dos resultados da investigação científica da área, cumprindo, como parte dessa associação, a função de legitimação daquilo que produz a comunidade acadêmica que com que ela interage. A legitimação, como demonstra Santos (1995), na atual conjuntura mostra-se, mais do que nunca, imprescindível para que esta comunidade sobreviva enquanto tal, dada a crise que perpassa e ameaça as instituições voltadas

para a produção do saber, particularmente as universidades públicas (AZEVEDO E AGUIAR, 2001, p. 51).

As autoras apresentam a relevância das discussões produzidas pelo GT analisado dialogando com Santos (1995) acerca da crise vivenciada na transição paradigmática que ameaça a Educação. Elas nos levam a refletir que devemos reconhecer as “especificidades no campo de produção intelectual dos saberes sobre a Educação” (AZEVEDO e AGUIAR, 2001, p. 52) se quisermos produzir novos conhecimentos que legitimem nossas práticas e fortaleçam esse campo intelectual. Assim, assumindo o protagonismo das pesquisas em Políticas Públicas em âmbito nacional as autoras buscam identificar as vertentes teóricas que tem norteado essas pesquisas e a sua articulação com as questões atuais da educação que estão sendo socialmente problematizadas. Essa preocupação em realizar pesquisas com comprometimento social reflete em nosso movimento de pesquisa de nossa jornada.

Identificamos explícitas preocupações com os novos padrões assumidos pela regulação do Estado, secundadas, direta ou indiretamente, pelo trato do conceito de “neoliberalismo”. Nestes contextos, o “neoliberalismo” é acionado como uma referência com a qual se procura apreender a política a partir do enfoque da filosofia de ação que orienta as políticas econômicas, a ação do Estado e as reformas educacionais (AZEVEDO e AGUIAR, 2001, p. 59).

Em sua análise, as autoras identificam nos trabalhos selecionados uma preocupação em caracterizar, contextualizar e dialogar com as implicações do neoliberalismo para a Educação. Isso nos leva a refletir que quando abordamos Políticas Públicas em nossos estudos, sejam elas educacionais ou não, não podemos ignorar os movimentos que perpassam a construção e implementação dessas políticas, ou seja, não podemos preterir uma análise que contextualize o Estado. Essa análise nos anuncia a ausência de neutralidade que deve existir nesse campo de estudo ao se discutir as reformas educacionais.

De um lado, a quantidade de objetos empíricos expressa uma característica necessária a um campo em constituição, ela também é problemática, no que se refere ao refinamento de ferramentas analíticas que permitam uma melhor abordagem dos objetos teóricos e empíricos e de suas interrelações. (...) É importante, também, o uso de parâmetros e procedimentos

próprios dos estudos de avaliação de políticas sociais, tendo em vista a grande quantidade de investigações que se propõe a realizar avaliação de programas e projetos educativos, desconhecendo essas contribuições (AZEVEDO e AGUIAR, 2001, p. 66).

Azevedo e Aguiar (2001) finalizam seu artigo discutindo como a quantidade de objetos de estudo desse campo de pesquisa pode se constituir em uma fragilidade já que existem diversas ferramentas analíticas para abordar e discutir seus objetos teóricos e nem todas serão capazes de abarcar todas as demandas dos estudos nessa área. Sendo assim as autoras discutem a importância de se produzir pesquisas sobre Políticas Educacionais levando em consideração parâmetros e procedimentos próprios e consagrados a esses estudos, o que nos levou a buscar uma perspectiva específica para realizar nossas análises.

Em seu artigo “Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional” Tello e Mainardes (2015) produzem uma revisão dos pressupostos anteriormente desenvolvidos sobre o enfoque das epistemologias da Política Educacional. Assumem a necessidade de aprofundamento sobre questões teóricas e epistemológicas para fortalecer as pesquisas sobre Políticas Educacionais.

Os autores entendem como perspectiva epistemológica para as pesquisas sobre políticas educacionais “a cosmovisão que o pesquisador assume para guiar a sua pesquisa” (TELLO e MAINARDES, 2015, p. 156) que deve resultar em uma pesquisa coerente e consistente.

Isto é, não só os modos de ler a realidade, mas também os modos de construí-la, em termos de reflexividade epistemológica. Neste sentido, o posicionamento epistemológico se converte em posicionamento ético-político do pesquisador, inerente ao seu posicionamento ontológico como o modo de compreender o mundo (TELLO e MAINARDES, 2015, p. 157).

O posicionamento epistemológico anunciado deriva de um posicionamento ético-político, o que nos reafirma a ausência de neutralidade no campo de pesquisa de políticas públicas assim como Azevedo e Aguiar (2001) discutem. Nosso modo de compreender o mundo e nossos posicionamentos como pesquisadores estão

diretamente ligados com nossos posicionamentos éticos, políticos e epistemológicos. Ao refletirmos sobre essa ligação vislumbramos a forma como vamos conduzir nossa jornada na realização de um estudo que toma a análise das políticas públicas de inclusão do Brasil e da Itália, comprometidos com nossa compreensão de mundo e nosso posicionamento como pesquisadores. Tello e Mainardes (2015), chamam atenção para que:

Sem entrar em análises profundamente filosóficas, definimos aqui as epistemologias da política educacional como aquele esquema analítico que analisa os processos e os modos de produção de conhecimento, enquanto a ontologia se pergunta pelo essencial das coisas, o sentido, a finalidade teleológica. Poderíamos argumentar que a ontologia das políticas educacionais se pergunta pela finalidade das políticas (TELLO e MAINARDES, 2015, p. 163).

Qual é a finalidade das políticas? Tello e Mainardes (2015) apresentam essa questão como essencial para a ontologia dos estudos sobre políticas. Consideramos essa questão como condutora de nossa análise acerca das políticas públicas de inclusão do Brasil e da Itália, análise que construiremos a partir de uma epistemologia das políticas educacionais anunciada pelos autores, levando em consideração processos e modos de produção de conhecimento. Essa questão levantada e essa perspectiva epistemológica discutidas pelos autores em seu artigo nos direcionou a questionar se as políticas públicas de inclusão do Brasil e da Itália estão contribuindo para avanços nos processos de escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial dos dois países. Ir além da descrição das Políticas é um apontamento que os autores discutem em seu texto já que muitas vezes estudos nessa área se restringem a isso. Buscamos manifestar e conceber com nosso estudo o compromisso social que adquirimos em nossa jornada.

É necessário que os pesquisadores latino-americanos – sem desconhecer a potencialidade que pode haver em outros países– pensemos nas meninas e meninos de nossa região que ainda não podem ir à escola, nas jovens e nos jovens que abandonam a escola porque devem começar a trabalhar para sustentar a casa. A partir daí, desse caráter, o caráter mais humano da terra, surgem as reflexões teóricas. Porque assim como outros pesquisadores latino-americanos desejamos pesquisas teóricas melhores para melhor compreendermos a

realidade e nela poder intervir (TELLO e MAINARDES, 2015, p. 174).

No artigo de Pasquale e Maselli (2014) as Políticas Educacionais são visibilizadas no contexto da EE e da inclusão escolar da Itália. As autoras apresentam o histórico da evolução vivenciada na Itália no que tange os processos de escolarização de pessoas com deficiência como um caminho para a consolidação da inclusão. Esse caminho é tecido a partir da análise de legislações italianas como dispositivos normativos.

O objetivo do presente texto é refletir sobre o quadro atual da inclusão escolar de pessoas com deficiência na Itália, sobre as características que atualmente definem esse processo e sobre as perspectivas que abordam o tema. Tais metas implicam, inevitavelmente, retomar, ainda que em modo sintético, as referências normativas que ao longo do tempo consagraram a mudança de um sistema separado – escola comum e escola especial – para um modelo único que tem sido reconhecido como referência, para além das fronteiras nacionais, e que organiza as políticas de inclusão educacional e social no contexto italiano. Analisar tais políticas a partir de um ponto de vista histórico pode ajudar a reconhecer a perspectiva de continuidade (DI PASQUALE e MASELLI, 2014, p. 708).

A abordagem da construção das análises como um caminho nos remete ao percurso construído em nossa jornada de pesquisa. As autoras tecem suas reflexões a partir de dimensões da inclusão desdobradas em vertentes que buscam analisar os documentos destacados ao longo do texto sendo traduzidos em práticas cotidianas e pensados em ações concretas dentro do contexto das escolas italianas.

A qualidade da inclusão escolar das pessoas com deficiência, mesmo quando considerada em um momento histórico preciso e definido, em um contexto territorial como o italiano, implica necessariamente o esforço de compreender esse contexto em termos de orientação conceitual e em relação às práticas e atividades compatíveis com essa orientação. (DI PASQUALE e MASELLI, 2014, p. 712).

Di Pasquale e Maselli (2014) indicam que a busca pela qualidade no processo de inclusão escolar exige a superação de barreiras estruturais organizacionais, culturais, políticas e sociais.

O principal objetivo da inclusão escolar é uma meta nunca atingida em modo definitivo e estável. De acordo com os aspectos expostos ao longo do presente texto, a inclusão efetiva das pessoas com deficiência nas escolas e na sociedade é um processo complexo e detalhado, que requer a existência e a disponibilidade de uma pluralidade de figuras cujas habilidades, conhecimentos e histórias devem dialogar e se complementar. (DI PASQUALE e MASELLI, 2014, p. 720).

Ao analisarem tais políticas a partir de um ponto de vista histórico, as autoras reconhecem o impacto que as legislações impõem sobre a condição real da tradução dos princípios orientadores em práticas educativas cotidianas. Em nossa jornada também buscamos o procedimento da tradução para analisar como as políticas públicas de inclusão escolar se materializam.

O artigo de Silva e Baptista (2019) se encontra no livro “Estudo comparado internacional em Educação Especial: políticas e práticas em diferentes cenários”, organizado por Denise Meyrelles de Jesus. O livro apresenta o objetivo de entender a materialização em ação das políticas públicas educacionais em diferentes locais dialogando com o movimento global/internacional da educação inclusiva.

Nesse contexto, o artigo apresenta como tem se configurado o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas de Moçambique tendo como objetivo analisar suas políticas de inclusão no ensino básico. Para tanto, os autores utilizam como referência teórico analítica a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Ricard Bowe sublinhando que os contextos de influência, produção dos textos e de prática estão,

Inter-relacionados, sem que haja uma dimensão temporal ou sequencial rígida, devendo ser concebidos como momentos de um contínuo processo de produção de idéias, formulações e proposições que ganham materialidade nos quotidianos a partir da implementação (SILVA e BAPTISTA, 2019, p. 63).

A abordagem metodológica dos autores que constroem suas reflexões a partir do ciclo de políticas se associa ao nosso movimento metodológico que manifesta o pluralismo teórico de nossa jornada.

Os autores contextualizam seu cenário trazendo uma breve descrição sobre o percurso educacional de Moçambique, destacando o Projeto de Escolas Inclusivas de 1998.

A proposição de escola inclusiva surge em Moçambique em 1998, com o início do Projeto Escolas Inclusivas, que foi proposto pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO. Esse projeto tinha como finalidade gerar experiências de atendimento e educação de alunos com deficiência e formar os professores para trabalhar nas escolas consideradas inclusivas (SILVA e BAPTISTA, 2019, p. 67).

Sendo assim, Silva e Baptista (2019) destacam a atualidade da visibilidade do discurso sobre a educação inclusiva no cenário de Moçambique discutindo a situação histórica na qual se encontram as escolas Moçambicanas.

Ao analisarmos as políticas de inclusão escolar e a escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique, foi possível constatar que as políticas de inclusão no país estão em sintonia com as recomendações internacionais (...) a análise das políticas de inclusão no país permitiu-nos perceber que os alunos com deficiência são matriculados predominantemente nas escolas de ensino comum, mas ainda prevalecem a necessidade de ampliação de acesso à escola (SILVA e BAPTISTA, 2019, p. 73, grifos nossos).

Os autores concluem suas análises indicando que o percurso da educação na perspectiva inclusiva apresenta singularidades dependentes do contexto e da interpretação das recomendações de organismos multilaterais.

Continuamos nossa jornada analisando artigos na área das Políticas Educacionais que nos ajudam a refletir acerca da historicidade dos movimentos que perpassam os estudos que tomam por base a análise dessas Políticas. Ball (2011) em seu artigo “Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social” apresenta uma visão das Políticas Educacionais no Reino Unido durante os últimos 20 anos e aborda o progresso dos estudos em Políticas Educacionais.

O autor inicia sua discussão afirmando que “o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente

imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (BALL, 2011, p. 33). Essa proposição do autor nos remete as discussões anteriores (TELLO e MAINARDES 2015; AZEVEDO e AGUIAR 2001) acerca da ausência de neutralidade no campo das pesquisas sobre Políticas Educacionais. Somos levados a refletir que nem o campo da Educação em si pode ser visto como um campo neutro se assumirmos que por meio dela buscamos soluções para nossas demandas sociais, conforme Ball:

A pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma em relação às tradições e práticas das ciências humanas (BALL, 2001, p. 34).

Ao discutir as pesquisas em políticas educacionais a partir de sua origem nas ciências humanas o autor sinaliza que grande parte das pesquisas em educação ainda não abordam as políticas educacionais e nesse sentido “a política pode ser pensada como ausência significativa” (BALL, 2011, p. 36). Consideramos que ao ignorarem as políticas educacionais que direcionam, normatizam e pautam as práticas educativas vivenciadas nas escolas, esses estudos estão realizando um movimento contrário aos pressupostos dos estudos em políticas educacionais assumindo uma neutralidade que é justamente criticada e renegada nesse campo de pesquisa.

Ball (2011) conduz sua discussão definindo como “abordagem de trajetória” (p. 38) as pesquisas que discutem a evolução, redefinição e modificação das políticas em diferentes tempos e espaços e critica a grande quantidade de pesquisas sobre políticas educacionais que não discutem nenhum sentido de tempo.

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em metas particulares ou efeitos são estabelecidos (BALL, 2011, p. 46).

A discussão do autor acerca da função das políticas educacionais a partir de seus objetivos de intervenção social nos leva a refletir que as políticas não se materializam como manuais de instrução específicos que dizem o que as pessoas têm que fazer, pelo contrário, as pessoas precisam dizer que demandas as políticas precisam

atender. Com a análise do artigo de Ball (2011) entendemos a importância de analisar as políticas educacionais numa pesquisa em educação incluindo os diferentes sujeitos que vivenciam as políticas na realização dessa análise a partir da visibilização de suas práticas, só assim poderemos conduzir nossa jornada em busca de justiça cognitiva para os profissionais da educação e alunos público-alvo da educação especial de Guarapari e de Sassari.

Como observado antes, há uma tensão básica, aparentemente irredimível no âmago das pesquisas sobre política educacional. Uma tensão entre preocupações com eficiência e justiça social. Na verdade, acho difícil imaginar a aparência das pesquisas não políticas (BALL, 2011, p. 48).

O último artigo analisado na categoria de Políticas Educacionais da Tabela “Leste e Oeste” se intitula “Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos” de Tello, Ferreira e Mainardes (2011). Esse artigo apresenta uma continuidade à nossa discussão por buscar apresentar um panorama dos principais debates teórico-metodológicos relacionados à análise de políticas educacionais. Reconhece que as pesquisas sobre políticas educacionais vêm se constituindo e consolidando em âmbito nacional e internacional, assim como evidenciamos no movimento dos estudos comparados.

Os estudos sobre políticas têm uma longa história e passado curto, pois as ações do governo tem sido alvo de inúmeras críticas ao longo dos séculos, mas a sua análise sistemática como ciência conta apenas com algumas décadas (TELLO; FERREIRA; MAINARDES, 2011, p. 146).

Os autores discutem a produção de conhecimento sobre as políticas educacionais em seus diferentes modelos de análise que podem buscar compreender e interpretar as políticas ou discutir sua formulação, implementação e avaliação. No caso de nossa pesquisa buscamos analisar as políticas públicas de inclusão que regem as práticas educativas de Guarapari e de Sassari com a contribuição dos sujeitos que as vivenciam a partir da discussão de sua formulação, compreensão e materialização, visto que:

Os pesquisadores, de modo geral, desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazerem isso, oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas (TELLO; FERREIRA; MAINARDES, 2011, p. 151).

Tello, Ferreira e Mainardes (2011) seguem em sua discussão considerando que diferentes debates teórico-metodológicos têm se constituído atualmente nas pesquisas sobre políticas educacionais. Várias abordagens, metodologias e categorias de análise tem surgido por autores de diferentes países que “destacam a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas” (p. 153). Considerar fatores econômicos, sociais e políticos e os contextos históricos e contemporâneos é uma prática fundamental nas pesquisas sobre políticas educacionais e também imprescindível aos estudos comparados. Para tanto, devemos buscar “a análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos), bem como as ideias e conceitos explicitados” (p.159).

Os autores concluem seu texto abordando considerações e limites de diferentes perspectivas metodológicas para realização de estudos em políticas educacionais. Das perspectivas analisadas destacamos o enfoque na cartografia social como forma de mapear debates educacionais que podem representar diferentes fenômenos a partir da visão do cartógrafo. A cartografia como perspectiva pós-estruturalista pluralista “estimula o pesquisador a analisar tanto o contexto amplo quanto os aspectos microcontextuais” (p.163), movimento que buscamos conduzir em nossa jornada de pesquisa. Em síntese, a temática abordada pelos autores nos proporciona um embasamento teórico para realização de nossas análises e para seguirmos em nossa direção.

Acreditamos que iniciar o direcionamento de nossa bússola com os artigos sobre estudos comparados e políticas educacionais nos deu uma base epistemológica para analisar mais criticamente alguns estudos já realizados na área. Os artigos analisados na Tabela “Leste e Oeste” nos direcionam na busca de entender como devem se constituir estudos nessas duas áreas, o que possibilitou conduzir nossa jornada de maneira coerente.

3.2 – SUL: TESES, DISSERTAÇÕES, E TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO REALIZADOS NA UFES SOBRE ESTUDOS COMPARADOS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A Tabela “Sul” analisa teses, dissertações, e trabalhos de conclusão de curso realizados na UFES sobre Estudos Comparados e Políticas Públicas Educacionais. Nosso intuito em analisar estudos desenvolvidos na Universidade, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e no Centro de Educação foi de evidenciar como a UFES tem constituído pesquisas que abordam questões atuais e seguem as tendências na área das pesquisas educacionais. As pesquisas desenvolvidas buscaram atender as demandas de estudos em educação com diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas constituindo novas formas de conhecimento que agregam ao debate educacional atual em busca de justiça cognitiva e social.

A categoria de Estudos Comparados da Tabela “Sul” traz três dissertações realizadas a partir da perspectiva comparada internacional. A primeira dissertação analisada se intitula “Gestão Escolar e os Processos de Inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional” de Godoy (2018).

Godoy (2018) introduz seu texto abordando a temática dos estudos comparados apresentando a relevância e a justificativa de realizar sua pesquisa dialogando inclusive com Weller (2017) a perspectiva da comparação.

A autora buscou analisar aspectos do trabalho do diretor escolar considerando a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum localizadas nos municípios de Vitória-BR e Xalapa-MEX. Inicia sua discussão descrevendo como decorreu seu envolvimento com a temática e a motivação para realizar a pesquisa, nós concordamos que nossos objetivos precisam estar bem justificadas acerca do que nos autoriza a realizar nossos estudos.

Como aporte teórico, a autora dialoga com os conceitos de Norbert Elias pensando a sociedade e os indivíduos como entes indissociáveis. E nessa concepção, assumindo que o trabalho do diretor “perpassa as relações sociais e as múltiplas figurações da qual ele faz parte” (p.6). A partir das reflexões acerca das contribuições de Elias, Godoy (2018) defende que “é impossível separar o indivíduo da sociedade, pois esta

se constitui e é constituída simultaneamente por meio das relações, acreditamos que a escola também se configura como um espaço de relações sociais” (p.20, grifos nossos).

Godoy (2018) constrói seu percurso metodológico dialogando com a perspectiva da educação comparada numa abordagem que apresenta concordância com as proposições de seu referencial teórico.

Não pretendemos estabelecer modelos de educação, ao compararmos as ações dos diretores nesses diferentes contextos, mas buscar contribuições que nos auxiliem a discutir e problematizar as diferentes experiências vividas em cada realidade (GODOY, 2018, p. 40).

Algo que nos chama a atenção e nos remete a análise dos artigos sobre Políticas Educacionais da Tabela “Leste e Oeste” é que Godoy (2018) constrói seu estudo tomando a análise das políticas educacionais brasileiras e mexicanas mesmo que esse não seja seu foco principal, o que nos leva a refletir sobre a importância das pesquisas em educação não ignorarem as políticas e sua influência nas práticas escolares. A autora afirma que:

Diferentes sociedades em diferentes tempos constituem diferentes modos de pensar e agir. Apesar dessas diferenças, existe algo em comum: somos indivíduos e nos relacionamos uns com os outros formando uma longa rede de interdependências (GODOY, 2018, p. 21).

A autora tece sua comparação entre o Brasil e o México a partir de tópicos e categorias de análise distintas que se relacionam com o contexto local de cada realidade. Esse movimento é interessante pois desmistifica a ideia de que para constituir a comparação de duas realidades temos que ter eixos comuns. Nos inspiramos nessa perspectiva abordada pela autora para construção de nossas análises. Godoy conclui seu texto levantando e enumerando questões que aproximam e distanciam os dois contextos.

Compreendemos, assim, que a construção de uma gestão que considere a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial passa também pelas práticas dos docentes e não docentes, familiares e alunos. Desse modo, em nossas análises, tivemos como objetivo trazer a compreensão de que os processos de gestão e inclusão como uma construção não

dependem única e exclusivamente do diretor escolar (GODOY, 2018, p. 107).

A segunda dissertação da categoria de estudos comparados da Tabela “Sul” analisada se intitula “Educação Especial no Ensino Superior: Processos Sociais Comparados entre México e Brasil” de Conceição (2017). O autor propôs “analisar processos desencadeados pelas políticas públicas de entrada e, principalmente, de permanência, para estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, em contexto latino-americano, com enfoque no estudo comparado entre o México e o Brasil” (p.8). Apoiado na teoria dos Processos Sociais de Norbert Elias, buscou constituir metodologicamente um “estudo histórico-documental das legislações que marcaram as políticas públicas no período em destaque, bem como dados estatísticos relativos ao fluxo de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior” (p.8).

O processo de produção de uma escrita dos Processos Sociais se constitui por fontes diversas, pelas quais os sujeitos que trabalham no campo buscam organizar por determinados padrões, uma sequência de fatos com os quais seja possível a análise da existência humana e suas atividades de interdependência, bem como, os impactos das ações sobre a natureza, contribuindo para decifrar o mundo conforme as representações individuais e sociais atribuídas aos símbolos constituídos por um determinado grupo (CONCEIÇÃO, 2017, p. 59).

Conceição (2017) introduz seu texto trazendo o processo de construção da pesquisa juntamente com uma construção pessoal do pesquisador com uma trajetória de militância artística em movimentos sociais. Analisou as tensões vividas pelos indivíduos da Universidad Veracruzana (México) e da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) em seus processos sociais. Assim, o autor construiu seu texto a partir de um diálogo contínuo com seu referencial e analisando as possibilidades e desafios do cotidiano universitário a partir das falas dos alunos e de suas impressões oportunizando conceder visibilidade e autonomia aos discursos desses sujeitos.

O que segue faz o diálogo com quem, de fato, interessa as legislações e as políticas de Educação Especial no Ensino Superior mexicano e brasileiro, na perspectiva de que esse trabalho não caminha com o que se costuma chamar de “oficial”, unicamente por lidar com documentos produzidos por órgãos do

Estado, na condição de determinante para se compreender o que aqui se propõe (CONCEIÇÃO, 2017, p. 117).

O autor nos ajuda a refletir acerca do desafio de conceber um estudo comparado que não tenha a pretensão de esgotar a temática, considerando as peculiaridades sociais, culturais, legislativas e políticas enquanto dialoga com seu referencial teórico para discutir seus dados e analisar suas proposições.

Longe de esgotar o tema, e menos ainda de confirmar julgamentos de valor, a presente dissertação se soma ao conjunto de pesquisas que o México e o Brasil têm feito quando o assunto é o público-alvo da Educação Especial e o Processo Social em que esse público se insere para a sua entrada e permanência no Ensino Superior (CONCEIÇÃO, 2017, p. 22).

Conceição (2017) conclui seu texto com o capítulo “Considerações Finais: Aproximações e Distanciamentos”. Achemos inspirador e esclarecedor para a perspectiva comparada tecer suas últimas considerações nessa perspectiva já que ela possibilita não criar hierarquias entre os países. O autor ainda conclui seus apontamentos finais trazendo novas indagações ainda em um diálogo sempre presente com seu referencial teórico. Nos apropriamos dessa contribuição do autor para inspirar a construção das últimas reflexões de nossa jornada.

Indago assim como a Educação Especial, os seus contextos legislativos e suas referências orais de quem vivencia esses contextos legislativos (...) Perguntas às quais explicitam o quanto a pesquisa científica proporciona do frutífero campo das incertezas, o que nos permite ao menos por enquanto, dizer que o reconhecimento da humanidade do outro, é também o reconhecimento da própria condição humana e da sua/nossa História, e em conjunto, possibilitam caminhos para a manutenção do Processo Civilizador (CONCEIÇÃO, 2017, p. 140).

A análise da dissertação “Surdez, Linguagem e Conhecimento na Educação Superior: Trajetórias Formativas de Surdos no Brasil e no México” de Bazilatto (2017) conclui a categoria de estudos comparados da Tabela “Sul”. O autor objetivou analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na educação superior em realidades brasileiras e mexicanas. Assume a perspectiva da educação comparada como um campo dinâmico

e aberto a possibilidades metodológicas distintas e “sustenta sua discussão nos pressupostos da Sociologia Figuracional em diálogo com a literatura sobre as políticas educacionais e com autores que discutem sobre a educação de surdos” (p.8).

Bazilatto (2017) inicia sua discussão contando o processo de constituição da pesquisa a partir de sua formação e como ele organizou seu estudo.

Este trabalho investigativo se organiza em torno do pressuposto de que as noções de surdez, linguagem e conhecimento influenciam o processo formativo de estudantes surdos na Educação Superior. Acreditamos que essas noções medeiam a inter-relação, subsidiando as escolhas metodológicas e as estratégias implementadas pelos profissionais do ensino durante as aulas que contam com a participação de estudantes surdos em contextos universitários (BAZILATTO, 2017, p. 20).

Em seu texto o autor constrói suas reflexões acerca da surdez sempre apoiado em seu referencial teórico refletindo como “as pessoas surdas estiveram submetidas a processos intensos de evitação social legitimados em uma sociodinâmica marcada pelo flagrante sentimento de aversão e desprezo recorrente na relação estabelecidos e outsiders discutida por Elias e Scotson (2000)” (p.32). Assim, seu percurso metodológico foi planejado buscando entender os indivíduos utilizando as suas narrativas, o que caracteriza o movimento de visibilizar os sujeitos e suas formas de produção de conhecimento possibilitando emancipação e empoderamento a partir de suas falas.

Entendemos que a pesquisa em educação visa conhecer e/ou compreender o desenvolvimento dos indivíduos e suas inter-relações no processo educacional, com foco em temáticas acerca do ensino e aprendizagem, da avaliação e do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (BAZILATTO, 2017, p. 43).

Bazilatto (2017) subdivide a discussão da surdez, linguagem e conhecimento para o contexto da educação superior mexicana e brasileira abordando os dois contextos a partir dos mesmos tópicos de análise. Esse movimento se caracteriza como algo que vamos buscar realizar e acreditamos que seja uma metodologia possível e positiva na perspectiva comparada.

Os dados que sistematizamos nos permitem ressaltar que precisamos olhar a educação de surdos para além dos instrumentos legais e pensar a Educação Superior a partir do contexto e peculiaridades de cada indivíduo, reconhecendo as

responsabilidades de cada interlocutor (estudante, professor, intérprete, colegas de turma, família etc.) participante do processo formativo (BAZILATTO, 2017, p. 133).

As considerações finais do autor retomam seus objetivos geral e específicos e a forma como a pesquisa foi conduzida visibilizando os sujeitos que vivenciam os processos e como realizar o estudo foi fundamental para a formação do autor como pesquisador.

Estudar os dois casos – brasileiro e mexicano – contribuiu para realizarmos uma *comparação internacional* que não hierarquiza saberes e experiências, mas desvela *micromovimentos* que no fluxo das tensões que delineiam a imanência das figurações sociais, geram uma direção que orienta nossas concepções de surdez, linguagem e de conhecimento (BAZILATTO, 2017, p.136).

Evidenciamos que todas as pesquisas da categoria de Estudos Comparados da Tabela “Sul” dialogam com as políticas educativas dos contextos, fortalecendo a premissa de que as pesquisas educacionais devem considerar as políticas em suas análises. Inspiramo-nos nos estudos comparados realizados pelos autores para construção e caminhada de nossa jornada.

Na categoria de Pesquisas sobre Políticas Educacionais iniciamos nossa análise com o Trabalho de Conclusão de Curso de graduação de pedagogia na UFES intitulado “Os Movimentos de Materialização de Políticas Públicas de Inclusão Escolar para os Alunos Público Alvo da Educação Especial: o caso de Cariacica/Es” de Ribeiro e Venturini (2017). Acreditamos que seja relevante abordar a análise do TCC por nós realizado no contexto do grupo de pesquisa para evidenciar o nascimento de nossa jornada nas pesquisas sobre Políticas Educacionais juntamente com nossa parceria autoral da iniciação científica.

O estudo teve como objetivo compreender como se materializam as políticas públicas de inclusão escolar para os alunos público alvo da educação especial de uma instituição de ensino de Cariacica/ES. Daí surgiu nosso interesse em entender como funcionam os processos de materialização de políticas educacionais em diferentes contextos. Adotamos a cartografia simbólica como movimento de pesquisa em um diálogo com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos.

Iniciamos nossa discussão trazendo um olhar histórico dos avanços da Educação Especial abordando alguns marcos legais “tendo em vista a contextualização da discussão a respeito dos movimentos de materialização de políticas públicas educacionais que tomam como princípio a educação inclusiva (EI)” (p.21).

Após o longo caminho percorrido e os processos ocorridos desde a época de o status de Exclusão para a Segregação Institucional e, em seguida, a Integração, finalmente a ideia de efetiva Inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais surge em meados dos anos 80, já no século XX, tomando posteriormente grande impulso na década de 90 (RIBEIRO; VENTURINI, 2017, p. 24).

Ao abordarmos a trajetória de avanço da EE a partir de um olhar histórico assumimos a necessidade de refletirmos a partir dos caminhos que já foram percorridos, movimento esse que continuamos a buscar em nossa nova jornada.

A materialização das políticas de inclusão escolar dos alunos público alvo da EE nas escolas de ensino comum encontram-se dentro de um constante movimento de resistência. Faz-se necessário que um olhar seja lançado para dentro das escolas, em uma análise reflexiva do trabalho pedagógico – o que envolve os diferentes sujeitos participantes do processo educativo, com vistas a diminuir a distância entre os discursos inclusivos e a prática, identificando as possíveis tensões e desafios na busca do desenvolvimento de novos caminhos, estratégias e mecanismos que possibilitem a ressignificação de ações desenvolvidas em âmbito escolar. Talvez esse seja um dos melhores caminhos, ou pelos menos os caminhos iniciais, em busca da consolidação da perspectiva de inclusão escolar (RIBEIRO; VENTURINI, 2017, p. 36 e 37, grifos nossos).

Buscamos analisar a materialização das políticas a partir das práticas cotidianas vivenciadas no contexto escolar. Para além da política no papel, vivenciamos seu nascimento até sua prática cotidiana junto com os sujeitos da pesquisa o movimento de materialização e assim criamos nosso mapa simbólico com as nossas reflexões. Esse movimento realizado a partir desse estudo nos inspirou a buscar novas formas de conhecimento numa perspectiva que incluía os sujeitos em nossas reflexões e caminhe para oportunizar mais avanços na área da Educação Especial.

No caso do estudo em questão é possível concluir que, no que se refere aos alunos público alvo da EE, a Rede Municipal de Ensino tem constituído políticas favorecedoras para que essa ação se materialize nas unidades escolares e os (re)desenhos

feitos por tais políticas, na prática, visam sempre atender as demandas e particulares dos alunos. Pensar em estratégias e possibilidades para oportunizar uma escola inclusiva para todos revela-se, de fato, como uma meta estimada por Cariacica (RIBEIRO; VENTURINI, 2017, p. 97).

A dissertação “Políticas de Inclusão Escolar na Educação Infantil: um estudo no município de Cariacica-Es” de Oliveira (2015) foi o segundo estudo analisado na categoria de pesquisas em políticas educacionais da Tabela “Sul”.

O estudo teve como objetivo geral discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica-ES. Partiu da premissa que “a discussão sob a inclusão não deve girar apenas em torno do respeito à diversidade sem considerar as refrações das causas da exclusão social” (p.10) e tece suas reflexões a partir de um diálogo com Gramsci assumindo que a escola é capaz de reproduzir as relações de poder ou questioná-las defendendo que,

Consciente da sua condição como ser político, é que o homem deve entender que sua identidade individual é uma formação de si e dos outros no conjunto das relações existentes (OLIVEIRA, 2015, p. 36).

A autora nos leva a refletir que “fazem-se necessárias novas formas de estudar as políticas públicas, considerando todo o processo histórico dos diferentes grupos sociais envolvidos” (p.10). Nesse movimento, sua proposta metodológica foi a realização de um estudo de caso levando em consideração fatores que se configuram para além das políticas por meio das análises de contextos culturais, sociais e políticos, específicos do município estudado.

Oliveira (2015) introduz seu texto com os caminhos da Educação Especial e da Educação Inclusiva abordando suas motivações em realizar a pesquisa e seu interesse em estudar as políticas de Educação Especial que surgiu quando atuava como professora em Cariacica. Acreditamos que apresentar nossas motivações configura uma tendência positiva em estudos na área da educação porque nos remetem ao nosso comprometimento ético e social. Algo que nos chamou a atenção foi a forma como a autora teceu suas reflexões a partir de analogias mitológicas.

A escola faz parte de um sistema econômico, social, cultural e político, o que traz implicações para as políticas educacionais. Como Hércules que enfrenta de frente o Leão de Nemeia, abordar questões sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, foco desta pesquisa, é nos colocarmos ante os documentos legais, considerando toda sua historicidade, mas problematizando seus preceitos (OLIVEIRA, 2015, p. 63).

A autora conclui suas reflexões abordando todas as analogias utilizadas na construção do texto em um diálogo com a realização da pesquisa. Esse movimento nos levou a refletir sobre a importância da liberdade do autor e pesquisador se expressar intimamente para realizar suas análises o que nos inspira a buscar esse movimento na construção de nossos mapas.

Indubitavelmente as políticas públicas do município de Cariacica têm buscado contemplar, em suas legislações, o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial. Mas ainda existem lacunas a serem preenchidas e contradições que devem ser superadas para que o ensino destinado ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação propicie um ensino potencializador, ou seja, possibilite vencer o labirinto, eliminar a Hidra de Lerna, matar o Leão de Nemeia, superar o se ver no espelho e alcançar uma educação pública que atenda àquilo que esperam os sujeitos público-alvo da Educação Especial, ou seja, que viva sua cidadania como sujeitos cognoscentes (OLIVEIRA, 2015, p. 173, grifos nossos).

A tese de Souza (2015) e a dissertação de Sales (2014) foram constituídas no cenário do município de Guarapari no movimento de construção da Política “Avaliação em Educação Especial no município de Guarapari” (2014) a partir da análise das narrativas produzidas no Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp).

Sales (2014) descreve sua pesquisa como colaborativa já que seus dados se constituíram com o apoio de outra pesquisadora (Souza), com professores de educação especial, pedagogos e gestores de Guarapari pela via da formação, a fim de elaborar colaborativamente, uma proposta de avaliação em educação especial (p.10). Segundo a autora, essa colaboração se deu especialmente nos momentos em que professores e pesquisadoras pensaram juntos na maneira de avaliar os alunos

tendo por referências suas experiências e bibliografias que se relacionavam à temática (p.64).

O objetivo deste estudo foi contribuir na construção de uma proposta de avaliação do público-alvo da educação especial em colaboração com os professores de educação especial que atuam com crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Esse objetivo foi construído quando, nos estudos do Observatório Nacional de Educação Especial, realizado no Estado do Espírito Santo, constatou-se, juntamente com a gestão de educação especial, que já havia um trabalho realizado pelas escolas, porém era preciso fazer uma sistematização da prática dos professores de educação especial no que se refere ao processo de avaliação em suas diferentes perspectivas. Esta pesquisa desenvolveu um estudo da literatura científica, no qual foi identificado que o município de Guarapari não era o único que não tinha ainda uma proposta para a avaliação do aluno público-alvo da educação especial (SALES, 2014, p.10).

Souza (2015) inicia a discussão de sua tese assumindo que “Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar” (THIAGO DE MELLO). A autora inicia seu caminho partindo da ideia de que a avaliação da aprendizagem traz em si um processo de interpretação e uma tradução imbricada da subjetividade de quem avalia. A autora ainda discute que a transformação da práxis avaliativa deve ocorrer numa dinâmica de formação continuada que possibilite aos educadores refletirem sobre sua própria prática e romperem com a perspectiva de uma avaliação que busca classificar, que seleciona e exclui ao invés de estar associada aos processos de aprendizagem numa dimensão democrática e inclusiva de acesso ao conhecimento por todos (p.25).

Segundo Sales (2014) as narrativas de formação e as sessões reflexivas foram utilizadas como instrumentos metodológicos de seu estudo possibilitando conhecer os diferentes acontecimentos escolares relacionados à temática e a construção da proposta para avaliação em educação especial aconteceu no modelo de sessões reflexivas.

A partir dos dados coletados nos grupos focais pelo ONEESP, identificamos a necessidade de discutir e sistematizar a problemática da avaliação em educação especial no município de Guarapari. É importante ressaltar que esta análise também foi notória pelos participantes, inclusive os gestores, que sentiram a necessidade de ter um documento norteador da avaliação, no que se refere ao atendimento educacional especializado e aos processos de inclusão das crianças com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. Nesse movimento surgiu a ideia de construir um documento que direcionasse essa ação, pensando junto com professores uma proposta de avaliação e seus desdobramentos para a educação especial, tomando como ponto de partida as narrativas dos professores de educação especial que atuavam no município. Para tanto, foi realizada a análise das transcrições dos grupos focais. (SALES, 2014, p.68)

Segundo Souza (2015) nas narrativas dos participantes haviam pistas sobre a necessidade de uma diretriz que pudesse colaborar com as escolas nesse processo avaliativo, o que justifica a construção de uma política voltada a avaliação na EE, pela necessidade de instrumentalizar o município e a equipe de EE de Guarapari. Nesse sentido, percebemos que o município precisava dar um norte para os professores que atuam na educação especial (SOUZA, 2015, p. 159).

Nos encontros dos Ciclos de Estudos Reflexivos, dialogamos com os participantes sobre quais apoios seriam necessários para que pudessem ser agregados nos processos de aprendizagem dos alunos sujeitos público-alvo da educação especial (...) No último encontro, levamos um esboço daquilo que seria construído, para que os participantes pudessem dar o seu aval e, assim, as pesquisadoras pudessem organizar a escrita final. Esse processo de elaboração coletiva também foi um processo de aprendizagem. Éramos duas pesquisadoras com o desafio de traduzir as ideias e os pensamentos de modo a evidenciar uma elaboração que partia das experiências de um grupo, mas que servia de uma política pública para toda a rede municipal. A possibilidade de tradução sempre requer a perspectiva da responsividade com o outro (SOUZA, 2015, p.172).

Sales (2014) aponta que a avaliação da aprendizagem foi um tópico de discussão que perpassou todos os encontros, porque, de certa maneira, todo o desenvolvimento do processo de avaliação tem como objetivo final a aprendizagem da criança. (p.104). A demanda dos profissionais do município no que tange as particularidades do processo de avaliação na EE expressa pelas duas autoras nos leva a refletir acerca do contexto de produção dessa política de Guarapari e de que influências se manifestaram na produção do texto.

Para Sales (2014) a proposta construiu um movimento que possibilitou avaliar o atendimento educacional especializado no que se refere à aprendizagem do aluno. A

expectativa é que essa proposta não seja apenas mais um documento, mas que provoque movimentos de mudança na escola, contribuindo para inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (SALES, 2014, p.10).

Procuramos construir uma proposta que torne propícias as condições para que o professor tenha uma orientação quanto aos procedimentos e também aos instrumentos que poderá utilizar, assim como uma base teórica que certifique o conhecimento que os alunos já possuem (SALES, 2014, p.104).

Já Souza (2015) defende que por meio da reflexão coletiva sobre os processos de avaliação, pudemos instituir novos movimentos que possibilitam um caminho para a emancipação dos sujeitos público-alvo da educação especial. Refletir sobre a prática avaliativa com alunos público-alvo da educação especial contribuiu para a ampliação da visão sobre o sujeito público-alvo da educação especial e para a compreensão de que a avaliação e a prática pedagógica intencional caminham de maneiras entrecruzadas (SOUZA, 2015, p. 25).

Os movimentos permitiram aos participantes refletir sobre a avaliação para a identificação dos sujeitos público-alvo da educação especial, a avaliação para o planejamento na sala de recursos multifuncionais e a avaliação para a aprendizagem, no referido município (SOUZA, 2015, p.8).

Acreditamos que esses dois estudos, constituídos de maneira colaborativa, que compõe o eixo de pesquisas sobre Políticas Educacionais realizadas pela UFES, nos auxiliam na contextualização política do município de Guarapari. Além disso as autoras nos referenciam na compreensão da produção da política de Avaliação em Educação Especial de Guarapari e na justificativa de seu foco ser voltado aos processos avaliativos dos alunos PA da EE.

A pesquisa realizada por Silva (2019), integrante da primeira turma de alunos do Mestrado profissional do PPGMPE da UFES, objetivou compreender a formação continuada dos profissionais da educação, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, com a intencionalidade de contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial (p.8).

A autora contextualiza seu estudo discutindo as políticas educacionais brasileiras de Educação Especial a partir de seus avanços em suas proposições até a incorporação da perspectiva da inclusão escolar. A autora reflete acerca das influências de disposições internacionais nesse movimento, o que nos remete a necessidade dessa contextualização em estudos que abordam políticas educacionais.

Na primeira década dos anos 2000, há uma notória intensificação da atuação do estado tanto na criação quanto na implementação das políticas públicas para a Educação Especial brasileira, que assume a perspectiva inclusiva e supera, ao menos nos níveis das políticas e dos discursos, a visão de que a educação das pessoas com deficiências poderia se dar de forma paralela ao ensino regular (GARCIA; MICHELS, 2011). (SILVA, 2019, p. 49).

Silva (2019) busca compreender os processos de formação continuada em sua interface com a Educação Especial para colaborar com a construção de um processo formativo via grupo de estudo-reflexão. A autora toma a autorreflexão colaborativo-crítica e a inclusão escolar como princípios condutores de sua pesquisa e justifica sua implicação com tais temáticos em seu processo de formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Essa justificativa exposta pela autora representa uma valorização da formação pública ofertada pela Universidade e se configura como luta pela afirmação de sua potencialidade como formadora de conhecimentos que contribuem na sociedade.

A autora apresenta seu problema de pesquisa em forma de pergunta-problema: em que medida a formação continuada dos profissionais da educação, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, pode contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial? (p.22). Silva (2019) aponta que o contexto brasileiro atual da EE exige a transformação das práticas pedagógicas e da própria escola e por isso seu estudo se move apostando na formação de professores como necessidade e possibilidade para a construção de práticas e escolas inclusivas.

A formação e a prática docente estão, desse modo, no cerne dos debates sobre a inclusão escolar, pois, na medida em que há a assunção da perspectiva inclusiva pelas políticas e, portanto, pelas escolas brasileiras, exige-se a construção de outros/novos olhares para a diferença e o conseqüente rompimento com as

práticas pedagógicas tradicionais de caráter homogeneizador.
(SILVA, 2019, p. 22)

Silva (2019) assume que a complexidade do momento histórico atualmente vivenciado no Brasil e nos exige atenção e posicionamento ético-político diante dos movimentos educacionais que vêm sendo instituídos no país. Ao buscar contextualizar a Educação Especial e a inclusão escolar no cenário brasileiro, expõe as concepções assumidas em sua pesquisa e, conseqüentemente, suas escolhas éticas e políticas diante da realidade estudada. Esse movimento de contextualização acerca das concepções assumidas realizado pela autora nos inspira problematizar nossas próprias escolhas em nossa jornada para garantir que nosso estudo se manifeste como resistência em nosso cenário político atual.

Pensamos que a inclusão como uma abordagem de princípios à educação pode contribuir com a Educação Especial na perspectiva que defendemos, ou seja, da inclusão escolar. Em outras palavras, acreditamos que a inclusão escolar deve ser tomada como um princípio ou um conjunto de princípios para a educação (SILVA, 2019, p. 37).

Em seu movimento de pesquisa Silva (2019) destaca que os profissionais da escola enfatizaram a necessidade de formação continuada voltada ao processo de inclusão escolar. A autora reflete que no contexto da construção de outros modos de formação pelos profissionais da educação em seus próprios espaços de atuação eles vão se constituindo em pesquisadores de suas próprias práticas. Sendo assim, ela apresenta como produto educacional de sua pesquisa uma proposta de formação continuada pela via de grupos de estudo-reflexão. Ao apresentar uma proposta como produto educacional de sua pesquisa a autora potencializa seu estudo e representa sua implicação ética e social para o contexto educacional, ela não conclui sua pesquisa em uma perspectiva de fechamento, mas a partir de uma perspectiva de abertura de novas e potentes possibilidades. Esse movimento de apresentar sua pesquisa como resultante de um produto educacional nos inspira a buscar realizar o mesmo movimento.

Dessa forma, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, por meio do diálogo entre teoria e prática empreendido entre pesquisadores e sujeitos participantes, em nosso caso os professores atores-autores de seus contextos escolares, coloca os participantes em

situações de indagação autorreflexiva, levando à denúncia das contradições existentes nos atos educativos e sociais e, conseqüentemente, ao questionamento, à compreensão e à ressignificação das suas práticas (CARR; KEMMIS, 1988) (SILVA, 2019, p. 92).

A última pesquisa da categoria de Políticas Educacionais analisada conclui nossa discussão de estudos pertencentes a Tabela “Sul”. A pesquisa é de Vieira (2018) e se intitula “Política Estadual de Educação Especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais”. A tese teve como objetivo “cartografar as políticas estaduais de educação especial em ação, compreendendo seus desdobramentos na escolarização de alunos público-alvo da educação especial da rede estadual de ensino no município de Cariacica/ES” (p.9). A autora teceu suas reflexões dialogando com alguns conceitos de Boaventura de Sousa Santos e do “Ciclo de Políticas” buscando entender como o mapa da política em ação se modificava em suas articulações locais a partir da vertente metodológica da cartografia simbólica das representações sociais.

Os estudos teórico-metodológicos sobre cartografia de Sousa Santos (2002) nos possibilitaram encontrar percursos metodológicos diante da complexidade da realidade atual que reflete os silêncios produzidos pela humanidade. Ball (2001) e Mainardes (2006) nos ajudam no processo de produção de políticas a compreender os seus efeitos. Discorreremos sobre a legislação vigente e buscamos a literatura disponibilizada em artigos, dissertações e teses que dialogam com o tema pesquisado. Revisitamos ainda trabalhos elaborados que colaboram indicando caminhos de estudos na área das políticas de educação especial instituídas (VIEIRA, 2018, p. 29).

A autora introduziu seu texto reconhecendo a importância de abordar caminhos de estudos já realizados e trazendo uma abordagem das trajetórias e experiências das políticas públicas de Educação Especial no Espírito Santo, o que possibilitou entender melhor o contexto antes de analisa-lo.

Os movimentos políticos transitam com seus textos e discursos simultaneamente em âmbito federal, estadual e municipal. As demandas locais influenciam as decisões mais amplas, as decisões tomadas em âmbito federal promovem mudanças locais e isso nos fala das políticas em ação (VIEIRA, 2018, p. 33).

Vieira (2018) abordou o contexto do processo de formulação das políticas públicas educacionais de Cariacica buscando compreender as políticas instituídas a partir de sua formulação, implementação e avaliação seguindo a perspectiva do Ciclo de Políticas. Buscamos esse movimento do Ciclo de Políticas para realizar a análise das políticas educacionais inclusivas que norteiam e regem as práticas escolares de Guarapari e Sassari.

O “Ciclo de Políticas”, baseado nos estudos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, é uma abordagem de crítica das políticas educacionais que vêm sendo utilizadas em diferentes países na análise de trajetórias de políticas sociais e educacionais. Toma os princípios pós-modernos como orientação no que se refere à complexidade das políticas educacionais, à ênfase nos processos micropolíticos e às ações dos profissionais que vivenciam as políticas locais, indicando a articulação entre os processos políticos locais e globais. Inicialmente, esses processos políticos são caracterizados pelos autores por um ciclo contínuo de três faces: a política proposta, a política de fato e a política em uso (VIEIRA, 2018, p. 39).

Vieira (2018) caracterizou Cariacica a partir de estudos já realizados no município para realizar a construção do seu mapa simbólico que retrata o movimento das políticas em ação. A autora conclui seu texto refletindo sobre os caminhos que encontrou durante a pesquisa.

Para pensar do ponto de vista da atual estrutura política estadual, faz-se necessário ampliar as articulações entre as instâncias que atuam em pequena, média e grande escala, tendo em vista a ampliação da colaboração entre os envolvidos. Esse movimento apresenta-se para nós como um transitar de ideias que favorecerão a perspectiva que temos de uma escola que seja mais democrática (VIEIRA, 2018, p. 177).

Acreditamos que as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFES na perspectiva da educação comparada e os que tomam as políticas educacionais como objeto de estudo nos ajudaram a refletir sobre os caminhos que nós já encontramos durante a nossa jornada e que já foram trilhados por outros pesquisadores sempre movidos pelo mesmo propósito de garantir que a escola seja democrática, que as políticas assegurem isso e que diferentes contextos reflitam sobre isso.

Esse continua um tema perseguido pelo grupo da UFES e em particular pelos alunos que buscam compreender o cenário Europeu. Breciane realiza um estudo sobre os processos de escolarização dos alunos Público-Alvo da EE no Brasil e na Itália e Borges analisa as implicações dos processos de aprendizagem e de formação continuada de professores de Educação Especial nas ações pedagógicas, no âmbito do atendimento educacional especializado, na educação básica no Brasil e em Portugal.

3.3 – NORTE: ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM UMA PERSPECTIVA COMPARADA INTERNACIONAL

A dissertação de Gregório (2009) teve como objetivo analisar a produção brasileira na área da educação comparada internacional a partir de 53 dissertações de mestrado e teses de doutorado. A autora justifica o delineamento de seu problema de pesquisa na necessidade de compreender se as pesquisas na área de educação comparada no Brasil têm sido realizadas segundo padrões, procedimentos e perspectivas indicados pelos organismos multilaterais ou se tem se constituído como uma crítica as ações que legitimam as políticas educacionais implantadas no Brasil refletindo acerca de suas influências (p. 6). Essa necessidade de compreensão anunciada pela autora nos remete a importância de refletir em nossa jornada sobre o contexto de influência e de produção das políticas públicas de inclusão escolar para problematizar seu contexto de tradução na prática das escolas.

A Educação Comparada surgiu no período de consolidação dos Estados Nacionais e da constituição dos sistemas de ensino como elemento de integração e construção da ideia da cidadania e forneceu elementos para a busca do melhor modelo de sistema, adequado ao projeto político de cada Estado (GREGÓRIO, 2009, p. 42).

A autora discute as diferentes concepções dos métodos comparativos refletindo acerca do campo teórico atual da Educação comparada.

Em sua origem, os estudiosos da concepção comparativa assumiram uma perspectiva positivista e ambicionavam construir uma concepção e métodos positivos no campo da educação, a exemplo do que ocorria no campo das ciências da natureza, buscando definir leis universais a respeito de doutrinas pedagógicas e do funcionamento dos sistemas educativos nacionais (GREGÓRIO, 2009, p. 43).

Gregório (2009) destaca a teoria do pós-colonialismo que questiona a visão que se tem da globalização a partir do ponto de vista ocidental, mas aponta como essa teoria estava praticamente inexistente nas revistas mais importantes da área da Educação Comparada no Brasil. A autora aponta a necessidade de observar a evolução dessa perspectiva nos anos seguintes ao seu estudo, o que nos evidencia a necessidade de conduzir nosso estudo a partir dessa vertente comparativa. Gregório (2009) critica a incompletude de alguns estudos que não levam em consideração diferentes dimensões macro e micro de análise, movimento que vamos buscar constituir a partir das escalas grande e pequena para visualização e análise de nossos mapas cartográficos.

É imprescindível, do ponto de vista dos estudos comparados em educação, levar em conta estes contextos para analisar as diversas reformas educacionais que se apresentam sob inspiração neoliberal, no Brasil e em outros países da América Latina, tais como: o projeto em curso de privatização dos sistemas de ensino; a transferência das responsabilidades financeiras da educação as administrações municipais, a implantação de medidas de produtividade de professores através do número de alunos que permanecem frequentando a escola ou que são promovidos; os cortes nos recursos destinados à pesquisa nas universidades (GREGÓRIO, 2009, p. 62, grifos nossos).

Gregório (2009) reflete que a intensificação do processo de globalização e o enfraquecimento dos limites do Estados nacionais propiciam cada vez mais intercâmbios entre os países, que possibilitam e demandam a realização de estudos comparados. Segundo a autora, um dos aspectos mais importantes acerca desses estudos é o fato deles frequentemente constituírem instrumentos para políticas públicas. A autora conclui suas análises acerca dos estudos realizados selecionados pontuando que a maioria deles se constituiu de maneira crítica denunciando os modelos hegemônicos estabelecidos pelos países desenvolvidos que são impostos aos países em desenvolvimentos. Destacamos a potência da análise realizada no estudo da autora para pensarmos o campo da educação comparada no Brasil e o movimento que buscamos fortalecer e seguir.

Seguimos com a análise da primeira tese da Tabela “Norte” que se intitula “Brasil alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013” de Moraes (2015). A autora

buscou realizar um estudo comparado entre dois programas de alfabetização de jovens e adultos que tiveram início no ano de 2003: o PBA – Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido no Brasil, e a Misión Robinson, na Venezuela a partir da análise dessas políticas contextualizando as influências do capitalismo nas duas realidades e buscando conhecer o processo de formação de alfabetizadores nos dois países.

A pesquisa tem como base uma concepção dialética materialista. Nesta concepção, a totalidade é resultante das operações de análise dos múltiplos elementos, mediante a decomposição do objeto de estudo. (...). Entendemos que o termo analfabetismo não pode ser tratado de forma isolada sem a relação com o seu oposto. Além de que o conceito de analfabetismo/alfabetismo relaciona-se diretamente ao contexto das sociedades, melhor dizendo, ao nível de seu desenvolvimento sócio/econômico-político/cultural (MORAES, 2015, p. 22, grifos nossos).

O analfabetismo/alfabetismo foi o eixo central de análise que conectou as duas realidades distintas levando em consideração que o analfabetismo é um dos problemas sociais que mais atingem a América Latina e possibilitando assim, o movimento de comparação entre Brasil e Venezuela. A autora nos informa que:

A classificação dos termos de análise não foi pré-concebida. Estas categorias no percurso da pesquisa foram definidas pela importância que consideramos no processo de alfabetização nos programas estudados, os quais se distinguem pelas especificidades, pelo contexto geográfico, social, econômico, político e cultural de cada país. Assim, estas categorias deram uma visão ampla dos programas atuais no contexto histórico da alfabetização de jovens e adultos em cada país (MORAES, 2015, p. 36).

A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas e observações nos espaços de formação dos dois países, o que caracteriza o movimento de analisar as políticas educacionais em sua prática e materialização. Moraes informa que:

Adentr[ou] em dois programas de alfabetização de jovens e adultos, o Programa Brasil Alfabetizado, no Brasil, e a Misión Robinson, na Venezuela, fazendo uma aproximação com o contexto sociopolítico de cada país, desde um ponto de vista qualitativo. Os dados quantitativos/qualitativos acerca da realidade brasileira e venezuelana auxiliaram no estudo das propriedades que a alfabetização de jovens e adultos apresenta nos distintos contextos dos programas de governo. Procuramos,

assim, ao decompor nosso objeto, as determinações que distinguem a realidade atual e histórica, em cada país, acerca da alfabetização dos jovens e adultos e relacioná-la com o movimento global (MORAES, 2015, p. 30).

Moraes (2015) buscou a partir das reflexões de sua tese, evidenciar os movimentos que o Brasil e a Venezuela buscam desenvolver com suas políticas educacionais para combater o analfabetismo. A autora teceu todas as suas reflexões dialogando com o contexto atual de confronto ao capitalismo e a globalização neoliberal, o que demonstra a necessidade de abordar as questões políticas globais que refletem diretamente nas políticas nacionais.

Nesta pesquisa observamos que apesar das conquistas na luta por direitos fundamentais, tanto no Brasil quanto na Venezuela, as contradições persistem na correlação de forças impondo-se entre os que defendem direitos individuais e os que lutam por uma sociedade mais justa e menos desigual. Como vimos, segue o preceito do modelo atual de educação, atrelado à lógica neoliberal, em que se priorizam competências desenvolvidas para atender ao mercado, exigindo-se, cada vez mais, uma mão de obra mais qualificada, mas com menos criticidade da realidade que vive (MORAES, 2015, p. 194).

A segunda tese da Tabela “Norte” analisada é de Bittencourt (2017) e se intitula “Política Curricular para a Educação Integral: formação de professores no Brasil e em Portugal”. A autora teve como objetivo analisar as Políticas de Educação Integral do Brasil e de Portugal focando na Política Curricular para formação de professores. Justificou a escolha de Portugal como campo de investigação pela proximidade histórica dos contextos educacionais.

A proposta é a de compreender como os textos das políticas (aqui especificamente dos cursos de formação continuada) são recebidos pelos sujeitos da escola, ou seja, pelos atores (professores, diretores, supervisores) envolvidos diretamente na implantação da política, com o objetivo de investigar os efeitos da política curricular nas práticas destes docentes. Deste modo, torna-se relevante analisar como as políticas estão sendo (res)significadas pelos profissionais da escola. Em outras palavras, o que cabe é verificar se os cursos ofertados estão respondendo às demandas da formação dos professores anunciadas pelas recentes publicações na área, tais como: maior conhecimento conceitual do que seja Educação Integral, melhor capacidade de aproximação dos saberes cotidianos dos alunos com os saberes escolares, maior articulação entre sujeitos, tempos e espaços, identificando se já estão sendo

observados alguns efeitos dos cursos de formação continuada onde estão inseridos alguns desses docentes (BITTENCOURT, 2017, p. 17).

A autora realizou um estudo empírico de caráter bibliográfico e documental apoiado no método analítico do Ciclo de Políticas buscando responder à questão “Qual política curricular está sendo proposta pelas universidades para formação inicial e continuada de professores que trabalham na Educação Integral no Brasil e em Portugal? ” (p. 9)

Considerando a natureza complexa da política educacional e o avanço que significa a fuga de análises para além de binarismos, uma das grandes contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas é a de compreender que as políticas educacionais estão em movimento e analisá-las em todos os ciclos pelos quais elas circulam. Isso possibilita percorrer as políticas em seus processos macro e articulá-los às políticas no nível local (BITTENCOURT, 2017, p. 41).

Para realização do movimento de comparação a autora percorreu acerca da “Universidade e(m) formação de professores” (p. 164) abordando separadamente, a partir dos mesmo eixos, o contexto brasileiro e português e posteriormente analisou as políticas dos dois países dialogando com as duas realidades simultaneamente. Isso nos evidencia que o movimento de comparação pode ocorrer separado em categorias iguais ou conjuntamente em eixos de análise diversos.

Entende-se, portanto, que o que está em jogo é uma disputa por um projeto de sociedade, constituindo-se como desafio, na perspectiva das políticas atuais, passar a privilegiar determinados valores e saberes no bojo de um sistema capitalista, excludente e desigual, e administrar a dificuldade de oferta de uma educação de caráter emancipatório no confronto com a hierarquização dos saberes, a fragmentação do conhecimento e a competitividade provenientes de uma educação, cada vez mais, tida como mercadoria (BITTENCOURT, 2017, p. 242).

A terceira tese da Tabela “Norte” analisada se intitula “Políticas Educacionais Antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado” de Santos (2017). O autor buscou realizar uma comparação entre as políticas educacionais antirracistas do Brasil e da Colômbia. Optou por uma análise documental com o recorte temporal de 1980 até 2016 e teceu sua comparação a partir de legislações e documentos legais que normatizam as políticas educacionais desses países,

bem como propostas de lei apresentadas nas instâncias legislativas acerca do tema políticas antirracistas; produção acadêmica a respeito de políticas educacionais, educação e negros no Brasil e na Colômbia; publicações e textos de organismos multilaterais sobre políticas educacionais antirracistas locais e regionais; propostas de movimentos sociais locais, de eventos internacionais, de eventos nacionais e de intelectuais ativistas; e banco de dados disponíveis com indicadores educacionais das populações (SANTOS, 2017, p. 7).

O autor buscou realizar a análise e comparação dessas políticas a partir de outros materiais para além das políticas em si, mas que não deixam de refletir as implicações que as políticas manifestam na sociedade. Esse movimento nos evidencia que as políticas não se resumem aos seus documentos normativos e o movimento de análise de políticas educacionais demanda uma busca para além das legislações em si, principalmente quando se assume uma perspectiva de comparação entre diferentes países. Ele afirma que:

Existem particularidades entre os dois países, que não podem ser desprezadas. Enquanto o Brasil teve uma trajetória de modernização que pouco espaço deu aos negros no ensino (ainda que na existência do discurso de democracia racial); a Colômbia teve que conviver com os conflitos armados que afetaram diretamente sua população, principalmente rural, por boa parte do século XX, incluindo a população negra (SANTOS, 2017, p. 19).

O autor constrói sua comparação discorrendo em todos os capítulos sobre o contexto brasileiro e colombiano de maneira separada sempre partindo de um mesmo eixo de discussão e de maneira conjunta pensando esse eixo no contexto da América Latina que agrega tanto o Brasil quanto a Colômbia.

Para compreendermos as políticas educacionais antirracistas, consideramos relevante a análise do contexto de emergência de tais políticas. Para isso, discutimos brevemente estudos sobre as relações raciais nos países da América Latina, em especial em Brasil e Colômbia, contextualizando os racismos usualmente encontrados nessas sociedades; estudamos o papel dos movimentos sociais negros de Brasil e Colômbia no que tange ações e propostas para o campo educacional; analisamos desigualdades de acesso e permanência no sistema educacional de Brasil e Colômbia, de acordo com raça/etnia; e analisamos o papel dos organismos multilaterais na formulação

de políticas educacionais antirracistas locais e regionais (SANTOS, 2017, p. 24).

O autor abordou questões como “Raça, Racismo e Educação” e “Desigualdades estruturais entre negros e brancos” contextualizando a temática para então abordar as políticas educacionais antirracistas do Brasil e da Colômbia e tecer a comparação entre elas. Com esse movimento o autor permitiu evidenciar as particularidades de cada país sobre um mesmo contexto. Concluiu pontuando aproximações e distanciamentos entre as políticas educacionais antirracistas das duas realidades.

A partir da análise das políticas educacionais antirracistas, bem como da produção acadêmica a respeito, é possível desenvolver a seguinte tese: Brasil e Colômbia adotaram políticas educacionais antirracistas, com foco em suas populações negras, que são mais semelhantes do que distintas. São elas, principalmente, as modificações curriculares buscando valorização da história e cultura dessas populações (SANTOS, 2017, p. 179).

A última pesquisa analisada em nossa revisão de literatura foi a quarta tese da Tabela “Norte”, de Bruscato (2017) e intitulada “Políticas Educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014): um estudo comparativo”. A autora buscou analisar as políticas públicas educacionais definidas em nível normativo para as crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai entre os anos de 2001 a 2014.

Assumi a perspectiva de que as políticas públicas educacionais para a educação infantil vão “desde o direito à educação aos processos e relações no planejamento, na gestão e no controle público e social das políticas, fundamentadas nos modos como a sociedade e o Estado reconhecem a infância” (p. 17).

A partir da perspectiva comparada buscou entender as nuances nas políticas educacionais dos 3 países para “identificar semelhanças e diferenças no marco regulatório das políticas públicas educacionais, e verificar em que medida estava sendo assegurada a educação como direito da criança pequena” (p. 17).

Por meio desse campo metodológico, busquei, como primeiras ações: 1) identificar semelhanças e diferenças no marco regulatório das políticas educacionais para as crianças de zero a cinco anos, na Argentina, Brasil e Uruguai; 2) ampliar o campo de análise e de compreensão da realidade brasileira face à das

outras duas nações quanto às políticas públicas educacionais para a educação infantil; 3) interpretar dados, questioná-los e analisar suas fontes (BRUSCATO, 2017, p.52).

A autora construiu sua análise comparativa do conteúdo dos documentos das políticas a partir de 3 categorias (concepções de Educação Infantil; obrigatoriedade na Educação Infantil; atribuições de diferentes instâncias públicas na garantia da Educação Infantil) considerando elementos detalhados de cada uma para tecer suas reflexões. A busca por categorias de análise entre aspectos das políticas dos diferentes contextos representa uma prática comum entre os estudos comparados analisados. Evidenciamos que esse movimento possibilita uma perspectiva comparada que não descreve somente e não classifica os países.

Brasil, Argentina e Uruguai são países democráticos, com relações estabelecidas em suas Constituições, entre os cidadãos e o poder público. Cada nação apresenta um repertório de direitos sociais, dentre eles o direito à educação. Esta é definida como direito do cidadão e dever do Estado (BRUSCATO, 2017, p. 170).

A autora também utilizou a metáfora da jornada de pesquisa adotando planos de viagens, caminhos e rotas para representar o percurso da realização do estudo. Acreditamos que descrever um estudo comparado entre regiões distintas como uma jornada representa uma forma de dialogar com as viagens que esse tipo de estudo demanda, tanto teóricas quanto práticas.

As experiências de cada país são únicas, e envolvem aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos que definem o modo de ver, perceber e fazer políticas para a infância. Por isso, ao partilharmos os conhecimentos entre os diferentes países, temos a chance de refletir conjuntamente e aprender uns com os outros, ampliando o debate na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, contribuindo para a efetivação do direito constitucional do acesso à educação infantil, de forma pública, gratuita e universal (BRUSCATO, 2017, p. 186).

Ao analisarmos os estudos sobre Políticas Públicas Educacionais em uma perspectiva comparada internacional pudemos nos aproximar dos objetos de pesquisa de nosso estudo e da forma como eles foram trabalhados conjuntamente.

As direções de nossa bússola ilustradas pelos estudos presentes nas tabelas “Leste e Oeste”, “Sul” e “Norte” nos mostraram para além de direções, caminhos possíveis e trajetórias trilhadas.

Os artigos sobre Estudos Comparados e Políticas Públicas Educacionais nos deram como “leste” um embasamento teórico sobre essas temáticas e nos ajudaram a entender que tipo de discussões e referenciais esses tipos de estudos demandam, para além disso nos mostraram como “oeste” a construção histórica da comparação e da análise das Políticas Educacionais. Olhando para os lados, leste e oeste, direcionados por esses artigos pudemos refletir com maior propriedade teórica ao olharmos para trás, no “sul” para analisar as teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso já realizados em nossos Programas de Pós-Graduação em Educação. Esses estudos ajudaram a construir uma história de produção de conhecimento na área comparada internacional e nas Políticas Públicas Educacionais na Universidade Federal do Espírito Santo.

A direção “sul” que nossa bússola nos indicou mostrou como os estudos comparados construíram seus movimentos de comparação em uma busca de desconstrução hierárquica em um compromisso ético e social e como os estudos sobre Políticas Públicas Educacionais também se direcionaram com esse compromisso ao buscarem entender essas políticas para além do que está posto no papel que as descreve e problematizando seus efeitos na educação do Espírito Santo.

Olhamos para o “norte” apontado por nossa bússola para entender como foram realizadas as pesquisas que compõe artigos e teses sobre Políticas Públicas Educacionais que assumem a perspectiva comparada. Entender como esses autores analisaram as Políticas Públicas Educacionais de mais de um país e para além disso, construíram um movimento de comparação entre essas políticas nos leva a olhar para frente, para a direção que vamos tomar em nossa jornada entendendo como é possível conduzir nossa pesquisa.

Sendo assim, refletir sobre nossa própria jornada a partir das jornadas dos outros autores nos ensina, nos motiva, nos inspira e nos guia, como uma bússola que nos situa em várias direções nos mostrando como construir nosso próprio caminho e trilhá-lo. A melhor maneira de fazer uso de uma bússola requer sua observação juntamente com um mapa cartográfico para indicar de maneira mais precisa a direção que

almejamos encontrar. A análise dos estudos aponta direções distintas, mas sabemos que todas nos levam a produção de novos conhecimentos. Nossa bússola nos guiou para conduzir nosso caminho metodológico, trilhado em nosso **quarto capítulo**.

4 – O CAMINHO DA JORNADA

É preciso entender a comparação não como uma operação simples, mas antes como uma conceituação que implica recorrer a uma teoria de comparação. Deste modo, confirma-se a ligação estreita entre as questões metodológicas e os debates teóricos, assim como a necessidade de identificar os fundamentos que estão por detrás das diferentes comunidades discursivas da educação comparada (NÓVOA, 2009, p. 39).

A partir da construção de nossa revisão de literatura abordamos a teoria da comparação e estudos sobre Políticas Públicas Educacionais em diferentes debates teóricos e metodológicos. Assim, prosseguimos nossa jornada no presente capítulo no qual abordamos questões relativas à metodologia que embasou a realização da pesquisa e o caminho percorrido em nossa jornada comparada internacional assumindo nossa busca de “compreender as coisas que são incompreensíveis à primeira vista ” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.171).

Buscamos fundamentar a construção de nossos mapas simbólicos de Guarapari e Sassari a partir da abordagem da cartografia em um diálogo com o Ciclo de Políticas, focando na materialização das Políticas Públicas de Inclusão escolar em escolas dos dois cenários, destacando os processos de escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial. Para tal movimento, Santos (2001) nos ajuda a refletir que:

Ao usar como metáfora de base um objeto tão comum e vulgar como o mapa, a cartografia simbólica do direito pretende contribuir para vulgarizar e trivializar o direito de modo a abrir caminho para um novo senso comum jurídico (SANTOS, 2001, pg. 220).

Assim, conduzimos nossa jornada abrindo novos caminhos de construção de conhecimento e para tanto, no presente capítulo retomamos nossos objetivos abordando nosso caminho metodológico para realizá-los em nossa jornada de estudo comparado com a perspectiva da cartografia simbólica. Apresentamos nossos instrumentos e procedimentos de coleta de dados dialogando com as contribuições de Santos e do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. Concordamos com Ghedin e Franco (2011) ao assumirmos que nosso caminho metodológico deve ser concebido como

um processo que organiza nosso movimento reflexivo até sistematização de novos conhecimentos que possibilitam a leitura/compreensão/interpretação do que objetivamos realizar em nosso caminho da jornada.

4.1 – O CAMINHO DA CARTOGRAFIA SIMBÓLICA E DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: BRASIL E ITÁLIA EM UMA PERSPECTIVA COMPARADA

A partir de um aprofundamento na teoria de comparação que embasa nossa jornada, consideramos imprescindível a visibilização “do outro” e a problematização do campo de poderes que rege a educação global defendendo que “é necessário criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade” (SANTOS, 2007, p.39). Para trilhar nosso caminho na realização desse estudo comparado internacional buscamos aprofundar nossas análises acerca das políticas dos dois contextos educacionais considerando que eles integram movimentos educacionais em uma esfera global. Acerca dessa perspectiva, Weller (2017) considera que,

O outro (o diferente), visto de fora, não é simplesmente uma medida a ser contrastada à outra medida que seria o nosso (o familiar). Pelo contrário, o familiar e o estranho se encontram em uma relação de referência mútua. Em outras palavras: para existir o nós precisa existir o outro (WELLER, 2017, 928).

Concordamos com Ghedin e Franco (2011) que todo processo investigativo implica disposição de sair de nosso próprio universo cultural para mergulhar na cultura do outro. Segundo os autores, somente com a construção de uma identidade comum podemos mergulhar nos sentidos que cada contexto educacional constrói acerca de suas ações (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 196).

Caminhamos para uma nova forma de construir conhecimento na área da Educação Especial que demanda nosso mergulho nos dois universos culturais. No âmbito de pesquisas relacionadas as Políticas Públicas Educacionais buscamos a análise dessas políticas levando em consideração os sujeitos que as formulam, vivenciam e articulam para analisar como elas se constituem e se materializam. A Abordagem do Ciclo de Políticas nos auxilia em nossas reflexões, por não considerar a análise das políticas educacionais como um campo neutro e isolado das práticas cotidianas.

Segundo Mainardes (2015) o ciclo representa um movimento contínuo que é formado pelo contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática que estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

A proposta do Ciclo de Políticas reconhece a importância da análise do funcionamento e papel do Estado problematizando o contexto de influência em suas mudanças nas formas de regulação e dos limites entre Estado, sociedade civil e economia. Segundo Mainardes (2015) essa abordagem oferece uma estrutura conceitual para analisar a trajetória das políticas, as influências em sua formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação. Acreditamos que esse movimento de análise das políticas nos auxilia em reafirmar a relação direta entre o Estado e a educação e as nossas práticas escolares, por isso assumimos a relevância de nosso segundo capítulo para a construção de nossas análises.

Buscamos transformação da prática a partir da ação política no que tange a Educação Especial nos dois cenários da pesquisa e nesse movimento que direciona nossa jornada caminhamos pela cartografia proposta por Santos (2001). O autor argumenta a favor da aplicação de metáforas nas pesquisas humanas e transfere os princípios cartográficos para realizar uma “sociologia cartográfica” ou “cartografia simbólica”. Utilizamos a metáfora da jornada para realizar o nosso estudo e os princípios cartográficos para construir nossos mapas.

Cartografar é a utilização de linguagens que não são veículos de “mensagem-e-salvação”, mas criações de mundos, “tapetes voadores que promovem a transição para novos mundos e novas formas de geografia e história” (ROLNIK, 1989, p.67). Assim, acreditamos que a partir de uma combinação teórica entre a cartografia simbólica e a Abordagem do Ciclo de Políticas que “traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado” (MAINARDES, 2006, p. 3) se tornou possível analisar e refletir sobre as duas realidades em uma perspectiva comparada que não as classifique e rotule. Nóvoa (2009) nos alerta acerca das consequências da comparação que classifica diferentes contextos e realidades educacionais:

A classificação dos países segundo critérios que se creem objetivos porque quantitativos, consagra relações de

dependência baseadas em indicadores escolares que constroem, mais do que descrevem, situações de atraso e de “subdesenvolvimento” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Para entender a teoria de comparação que rege o caminho da nossa jornada na pesquisa, Santos (2007) nos ajuda a refletir que a racionalidade dominante no Norte tem tido uma influência enorme em todas as nossas maneiras de pensar, em nossas ciências, em nossas concepções da vida e do mundo e o que está imposto e naturalizado entre nós é pensar que o global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível. A partir dessa reflexão podemos perceber que muitas vezes somos levados a pensar em comparação como forma de dizer “quem é melhor e quem é pior” em uma perspectiva neoliberal de classificação e assim, acabamos automaticamente idealizando que o que vem da Europa é melhor pela lógica do pensamento que em nós foi constituído a partir da colonização.

O princípio da igualdade funda a pretensão de universalismo que subjaz aos direitos humanos eurocêntricos. Não se trata de uma igualdade sócio-econômica-cultural, mas tão só de uma igualdade jurídico-política, a igualdade de todos perante a lei (SANTOS, 2013a, p. 78).

Assumimos o compromisso de buscar igualdade e justiça cognitiva para os profissionais da educação dos dois países cenário de nossa jornada em uma perspectiva comparativa que garanta a partir da tradução a construção de um conhecimento dialógico entre diferentes espaços, assim como Santos (2006) anuncia:

Cada um é a tradução do outro, ambos criadores de textos, escritos em línguas distintas ambas conhecidas e necessárias para aprender a gostar das palavras e do mundo. Assim ressubjectivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático (SANTOS, 2006, pg. 87).

Considerando cada contexto educacional como tradução do outro tomamos o objetivo principal de nossa jornada que consiste em **compreender o processo de materialização das Políticas Públicas de Inclusão escolar de Guarapari e de Sassari em escolas dos locais** buscando possibilitar inteligibilidade recíproca no interior das pluralidades culturais dos dois espaços. Ghedin e Franco (2011) refletem sobre a questão quando apontam que:

O sujeito está, o tempo todo, diante do texto (na qualidade de fala e discurso do outro) e do contexto (na qualidade de realidade circundante), ao mesmo tempo em que se faz e é tocado pela dinâmica da realidade que se esforça por compreender. Na verdade, ele é parte dela tanto quanto ela passa a fazer parte de sua existência. É tocado pela realidade pesquisada do mesmo modo que pretende tocar nela para saber o que é. Ou ainda, se isso for possível, busca “tocar” com as mãos uma realidade preche de significados que não se revelam imediatamente diante de seu olhar, por mais atento que esteja (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 171).

Ao percorrer o caminho de nossa jornada de pesquisa fomos sendo tocados e modificados em nossa existência pelos dois contextos, produzindo sentidos em nossa busca por compreender as duas realidades. Definimos como eixos de tradução para análise de comparação os **Processos de Inclusão**, o **Planejamento** do currículo e das atividades a serem realizadas com os alunos com necessidades educativas especiais e as dinâmicas do **Trabalho Colaborativo** entre os profissionais que atuam com esses alunos. Os três eixos integram os processos de escolarização dos alunos público alvo da EE dos dois locais e foram definidos a partir da imersão nos cenários do estudo.

Ressaltamos que mesmo que o termo “comparação” pode ter um sentido pejorativo que nos leva a pensar automaticamente em “quem faz melhor a educação especial”. Defendemos uma perspectiva de comparação por meio da equidade para análise dos dados produzidos pelo estudo, a partir da tradução dos mapas das duas realidades que materializam nossa jornada comparada. Nossa perspectiva comparativa pela tradução combinada analisa conjuntamente os dois contextos, por justaposição dos mapas, buscando aprendizado mútuo a partir de aproximações e distanciamentos levando em consideração diferenças e semelhanças culturais, climáticas e políticas que impossibilitam comparar a partir da igualdade que pressupõe situações equivalentes e idênticas. Santos (2007) nos ajuda a refletir que quando começamos a ter um conhecimento da prática global, da globalização alternativa, é que nos damos conta de que o que antes acreditávamos ser universal de fato é local, é ocidental. (SANTOS, 2007, pg. 66)

Caminhamos para análise das políticas e construção de nossos mapas assumindo uma perspectiva comparada que busca romper com os critérios de classificação dos

países lutando a favor da justiça cognitiva para os sujeitos das duas realidades. Acreditamos que nosso caminho possibilitou construir uma comparação que “não se reduz a um procedimento operacional que se utiliza de instrumentos e métodos específicos para estabelecer semelhanças e diferenças de forma distanciada” (SCHRIEWER, 1990, p. 39).

Nóvoa (2009) nos aponta que que o outro é a razão de ser da educação comparada e que ele serve de modelo ou de referência ao legitimar ações ou impor silêncios. Com a combinação teórica da tradução combinada caminhamos em nossa jornada não somente contrastando realidades distintas, mas oportunizando o encontro do nosso contexto brasileiro de EE com o outro contexto, o italiano. Utilizamos ferramentas cartográficas para realizar a construção de nossos mapas simbólicos dos dois locais buscando compreender os contextos de influência e produção das políticas de inclusão escolar dos dois cenários. Santos (2001) nos indica a necessidade de uma teoria que não seja comum para tornar possível uma conversa entre diferentes contextos.

Mais do que uma teoria comum, do que necessitamos é de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos atores coletivos “conversarem” sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam (SANTOS, 2001, pg. 27).

Em nossa jornada assumimos o compromisso de tornar diferentes lutas mutuamente inteligíveis pelo movimento da tradução que oportuniza a aproximação dos diferentes contextos a partir da visibilização de suas diferentes formas de vivenciar (traduzir), as políticas públicas de inclusão escolar. Sendo assim, seguimos percorrendo sobre o movimento de construção de nossos mapas.

4.2 - A CONSTRUÇÃO DOS MAPAS DE GUARAPARI E DE SASSARI E O PROCESSO DA TRADUÇÃO COMBINADA

Caminhamos em nossa jornada discutindo o processo de Tradução combinada que nos embasou no movimento de comparação entre os mapas simbólicos de Guarapari e de Sassari e em nossa análise do contexto das políticas em prática. Buscamos uma perspectiva de comparação já anunciada, que por meio da cartografia com a

abordagem do Ciclo de Políticas redefine as categorias descritivas e classificatórias entre os países na perspectiva da educação global.

Nosso movimento de constituição e análise dos dados a partir da construção dos mapas se manifestou como uma tradução combinada por abranger o diálogo entre as contribuições de Sousa Santos e a Abordagem do Ciclo de Políticas, numa busca contínua por produção e visibilização de conhecimentos emancipatórios. Segundo Santos (2001) por via da tradução podemos compreender uma prática realizada em uma dada cultura como inteligível em outra cultura diferente, o que possibilita a construção de conhecimentos realmente emancipatórios. Segundo Santos (2001),

O conhecimento emancipatório não aspira uma grande teoria, aspira sim a uma teoria de tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas e, por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em rede (SANTOS, 2001, pg.31).

A partir do processo de tradução perspectivamos romper com os modelos hierárquicos que ao “medir” a educação a partir de índices estatísticos não se preocupam em problematizar de maneira reflexiva as Políticas Públicas de inclusão escolar. Nóvoa (2009) aponta que ao se estabelecer uma hierarquia entre diferentes países consequentemente se consagra uma escala civilizacional que divide nosso mundo em vários mundos. Segundo o autor,

A invenção de uma lógica estatística reforçou este processo que situou os países em função de indicadores que pretendiam medir o nível de progresso. Assistiu-se assim à emergência de uma série de classificações internacionais que não se limitaram a descrever uma situação, mas que construíram categorias de pensamento que definiram modalidades de ação e formulação de políticas educativas (NÓVOA, 2009, p. 29).

Nóvoa (2009) nos ajuda a refletir acerca dos movimentos e práticas globais de classificação que criam hierarquias entre os países e influenciam a formulação de políticas educativas. Nesse contexto assumimos a necessidade de uma perspectiva de Educação Comparada que “para se tornar verdadeiramente comparativa, não pode evitar ser mais teórica, até mesmo mais esotérica, e afastar-se da resolução prática dos problemas” (NÓVOA, 2009, p. 25). Acreditamos que a partir da tradução, nosso

caminho metodológico conduziu nossa jornada se afastando dessa resolução prática de problemas, dos modelos classificatórios e da perspectiva hierárquica da educação.

Assim, buscamos romper com os modelos lineares de análise de políticas assumindo que no processo de tradução entre diferentes culturas “para compreender é necessário considerar as diferentes arqueologias de cada umas das gramáticas em presença” (SANTOS, 2013a, p.70). Ressaltamos que o ciclo de políticas rompe com a perspectiva de análise linear que problematizamos.

Realizamos a tradução da realidade vivida nos sistemas educacionais e das realidades observadas nos dois países. Nosso objetivo foi constituir um movimento de tradução além de uma tradução linguística do português do Brasil para o italiano da Itália, assim como Santos (2007) anuncia:

A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização. Nesse sentido, trata-se de fazer tradução ao revés da tradução linguística (SANTOS, 2007, pg. 39).

Santos (2001) nos diz que existem vários os modos de imaginar e representar o espaço, dentre eles, os mapas cartográficos. Segundo Santos (2001) os mapas “são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orientação que buscamos”. Os mapas se distinguem da realidade porque representam o espaço e o fenômeno em análise, a partir da perspectiva do pesquisador e tornam possível abandonar a perspectiva de generalização.

Os direitos escritos são mapas cartográficos. O mapa, o poema e o direito, embora por diferentes razões, distorcem as realidades sociais, as tradições ou os territórios, e todos os fazem segundo certas regras. Os mapas distorcem a realidade para instituir a orientação: os poemas distorcem a realidade para instituir a originalidade; e o direito distorce a realidade para instituir a exclusividade. A comparação proposta é, pois, entre mapas e direito. O direito, isto é, as leis, as normas, os costumes, as instituições jurídicas, é um conjunto de representações sociais, um modo específico de imaginar a realidade que, em meu entender, tem muitas semelhanças com os mapas (SANTOS, 2001, pg. 198, grifos nossos).

Nessa perspectiva proposta por Santos (2001) de distorção da realidade, a partir dos mapas podemos considerar que os locais onde foram coletados os dados da pesquisa não são resumidos a lugares, eles se tornam espaços com significados. Por esses espaços terem se tornado tão significativos em nossa jornada de pesquisa, de vida e de formação acadêmica, cultural e ética, é que o caminho metodológico escolhido para realização do estudo possibilita representar a relevância desses espaços e dos seus processos de materialização das políticas de inclusão. Assumimos, assim, a perspectiva de Santos (2007) de que “todos têm problemas, todos são incompletos, mas é preciso fazer a tradução entre eles, examinar sua relatividade, sua incompletude”.

Utilizando a tradução para dar suporte epistemológico às práticas emancipatórias, a cartografia nos dá a liberdade de desenhar as nossas reflexões na análise. Caminhar em nossa jornada de pesquisa realizando a tradução a partir da cartografia possibilitou tecer nossas reflexões de maneira metafórica e íntima representando nossa análise cíclica das políticas públicas de inclusão escolar que constituem nossos mapas.

Assim, para caminhar em nossa jornada e construir os mapas simbólicos do Brasil e da Itália utilizamos as escalas grande e pequena, que são um dos mecanismos de representação dos mapas propostos por Santos (2011). As escalas representam os movimentos de aproximação e distanciamento do fenômeno. Quanto maior a escala, mais perto a análise do fenômeno. No caso dos locais da pesquisa podemos ilustrar as escalas grande e pequena em seus ângulos de aproximação a partir de imagens:

A pequena escala representada pela imagem dos países pesquisados:



Imagem 1: Mapa do Brasil



Imagem 2: Mapa da Itália

A grande escala representada pela imagem dos locais pesquisados:



Imagem 3: Mapa de Guarapari (Brasil)

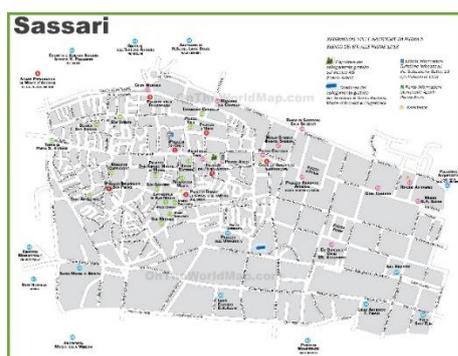


Imagem 4: Mapa de Sassari (Itália)

Ao pensarmos a perspectiva da análise dos mapas cartográficos pelas suas escalas, no contexto da pesquisa, simbolizamos a pequena escala com os mapas dos países e a grande escala, que representa uma aproximação maior do fenômeno, com os mapas das duas regiões pesquisadas em cada país. No nosso percurso de análise das Políticas Públicas de Inclusão escolar dos dois países até a problematização da materialização dessas políticas em escolas de Guarapari e de Sassari vamos ampliando a visualização do fenômeno e cada vez mais, aumentando a escala de visualização e análise realizadas em nossa jornada. Segundo Santos (2001) nós não observamos fenômenos, observamos as escalas dos fenômenos.

As diferenças de escala não são só quantitativas, mas também qualitativas. Um dado fenômeno só pode ser representado numa

dada escala. Mudar de escala implica mudar de fenômeno. Cada escala revela um fenômeno e distorce ou esconde outros (SANTOS, 2001, p. 230 – grifos nossos).

No movimento de construção dos nossos mapas simbólicos de Guarapari e de Sassari, buscamos adentrar na dialética das duas realidades sociais para desenhar a nossa análise a partir do que vivenciamos nos dois locais. Os mapas foram desenhados a partir de Políticas Públicas de Inclusão Escolar de cada país juntamente com uma política pública de inclusão escolar de cada local. Depois de prontos os mapas foram justapostos em um movimento que buscou a tradução entre eles para realizar sua comparação. As políticas nacionais estão representadas como a pequena escala e as políticas locais como a grande escala e essas políticas presentes nos mapas foram analisadas a partir dos contextos do ciclo de políticas de influência e produção dos seus textos e posteriormente foram analisadas no contexto da prática a partir da tradução.

Assumimos a perspectiva de coletividade para pluralidade de ideias e caminhos anunciada por Esteban (2002). Segundo a autora, um trabalho individualizado dificulta a crítica pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de ideias. No coletivo fortalecemos nosso movimento em busca de transformação de nossas realidades. Acreditamos que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p.40) e sendo assim, nosso caminho metodológico guiou nossa construção dos mapas a partir de instrumentos e procedimentos realizados de maneira coletiva em um movimento de reflexão contínua com o grupo de pesquisa. Seguimos ampliando a escala de visualização do nosso fenômeno nos aproximando dos cenários da pesquisa, dos sujeitos e das escolas que nos ajudaram a compreender o processo de materialização das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil e na Itália.

4.2.1 – Os cenários da pesquisa vistos a partir da grande escala

Segundo Santos (2001) os mapas distorcem a realidade a partir das escalas e dentre as escalas existem as escalas de análise e as escalas de ação. Alguns fenômenos só podem ser representados em pequena escala porque são mais abrangentes, como o caso das políticas públicas de inclusão escolar nacionais, esse tipo de fenômeno se enquadra no contexto de visualização pela escala de análise. Já a grande escala

representa fenômenos mais específicos e particulares, como o caso das políticas locais, e a visualização desse fenômeno se aplica a partir da escala de ação. Santos (2001) afirma que a escala é um “esquecer coerente” que tem de ser levado a cabo corretamente, geralmente se definem estratégias em pequena escala e decidem táticas diárias em grande escala. Sendo assim, na grande escala de visualização de nosso fenômeno, os cenários de nossa jornada, que se materializam as políticas públicas de inclusão escolar que compõe nossos mapas.

O contexto italiano se destaca quanto à sua tradição de investimento em processos de inclusão escolar, com um histórico de políticas educacionais inclusivas que asseguram a todas as pessoas o ensino comum como única alternativa de escolarização (DI PAQUALE; MASELLI, 2014). Em 1971, a Itália com a lei n. 118/1971 garantia o acesso de todas as crianças nas salas de aulas regulares e 6 anos depois por meio da lei 517 de 1977 aboliu as escolas especiais o que assegurou legalmente a presença dos alunos público-alvo da EE nas escolas regulares. Atualmente a Lei n. 104 de 1992 - Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (ITÁLIA, 1992) orienta todo o processo de inclusão do país, assim como a documentação que acompanha o aluno com deficiência na escola.

Já o Brasil tem constituído movimentos políticos para garantir a inclusão escolar dos alunos público alvo da EE que no nosso país são as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Santos (2007) anuncia a necessidade de uma nova relação entre o princípio da igualdade e o do reconhecimento da diferença que abrange toda a relação entre inconformismo, rebeldia, revolução e transformação social (SANTOS, 2007, p.65). Sendo assim, ao ampliarmos nossa escala para os locais da pesquisa buscamos contextualizar os cenários educacionais de Guarapari e de Sassari.

Ampliando nossa escala de visualização adentramos o cenário de Guarapari que é um município brasileiro do litoral do Estado do Espírito Santo, região sudeste do Brasil. Guarapari está localizado na região metropolitana de Vitória, capital do ES e possui mais de 100.000 habitantes.

A comuna de Sassari é o cenário italiano de nossa pesquisa, ela possui mais de 100.000 habitantes e compõe o território da Sardenha que é uma das regiões autônomas da Itália. A Sardenha é uma ilha italiana localizada no Mar Mediterrâneo,

ela se divide em 8 províncias e sua capital é Cagliari. Sassari é uma das 8 províncias da Sardenha. As províncias italianas se dividem em comunas, no caso da província de Sassari sua comuna capital, nosso cenário da pesquisa, também se chama Sassari.

A escola onde realizamos a coleta de dados em Guarapari é uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente a escola de Guarapari possui 742 alunos, sendo 47 alunos público alvo da EE com laudo e duas professoras de EE.

Já a escola na qual realizamos nosso estudo em Sassari é uma escola Primária de nível *Elementare*. No contexto educacional italiano o nível elementar compreende alunos de 6 a 11 anos. As salas de aula geralmente têm 25 alunos. No ano de 2018 em que realizamos a coleta de dados na escola, esta possuía 690 alunos e 35 alunos com *certificado* (laudo).

Os sujeitos de nosso estudo são os profissionais das escolas dos dois cenários que estão envolvidos nos processos de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. No cenário brasileiro de Guarapari nosso estudo contou com a participação da diretora da escola, de uma representante do setor da EE da Secretária de Educação de Guarapari, 3 professoras regentes da escola, 2 professoras especialistas da escola, 2 estagiários que atuam com os alunos PA da EE. Já no cenário italiano de Sassari, participaram do estudo 2 professoras especialistas, diretor da escola, professoras regentes, representantes do escritório escolástico da Província de Sassari e professoras de ciência motora. A partir da realização do estudo percebemos o protagonismo exercido pelos professores especializados no contexto brasileiro e dos *insegnantes de sostegno* no contexto italiano no que tangem os eixos de análise dos processos de escolarização dos alunos PA da EE dos dois cenários. Segundo Canevaro (2003) o *insegnante de sostegno* é um professor que possui um diploma específico de especialização referente as demandas relacionadas às deficiências e à integração escolar, estando assim, qualificado para realizar atividades de apoio ao ensino.

Ele coopera com os outros professores do currículo, oferecendo suas habilidades específicas para a implementação do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o direito de aprender de todos os alunos (CANEVARO 2003 P.101).

Já no contexto da EE brasileira, a Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que para atuar na EE o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008, p. 13). Essa formação poderá possibilitar a atuação desse profissional no atendimento educacional especializado e a articulação com os professores regentes nas salas de aula comuns.

Para seguirmos nosso caminho metodológico discutindo nossos procedimentos e instrumentos de coleta de dados e nossos movimentos de análise construímos um quadro que ilustra a tradução dos dois contextos educacionais do estudo.

Quadro 1: Tradução dos contextos educacionais do estudo

CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	CONTEXTO EDUCACIONAL ITALIANO
Município de Guarapari	Comuna de Sassari
Escola de Ensino Fundamental	Scuola primária (Elementare)
Aluno Público-Alvo da Educação Especial	Bisogni educativi speciali (BES)
Professor Regente	Insegnante curriculare
Professor Especializados/ de apoio	Insegnante di sostegno
Laudo	Certificado
Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	Piano Educativo Individualizzato (PEI)

Elaboração nossa - 2019

Seguimos discutindo a realização de nossos objetivos do estudo a partir de nossos instrumentos e procedimentos de coleta de dados assumindo a tentativa anunciada por Santos (2007) de tentar ver que avanços teóricos são possíveis à luz de nossos desafios.

O que estamos fazendo é compreender o mundo e transformá-lo junto com os movimentos e as associações que compartilham essa paixão conosco. É uma paixão, uma emoção, uma corrente quente que tem de ser introduzida na racionalidade ocidental. Por isso não se pode avançar muito se a prática não avança (SANTOS, 2007, p. 60).

4.3 – PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS QUE CONDUZIRAM NOSSO CAMINHO METODOLÓGICO

O que estou tentando fazer aqui hoje é uma crítica à razão indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo. Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas. (SANTOS, 2007, p. 25)

Santos (2007) nos leva a refletir acerca da necessidade de visibilizarmos a riqueza inesgotável de formas de conhecimento que existem no mundo, de dignificarmos a diversidade epistemológica. Nesse sentido, assumimos a perspectiva de trabalhar com a pluralidade de ideias e caminhos em um processo de reflexão coletiva para transformação da sociedade. Assim, para atender o objetivo principal de nossa jornada de **compreender o processo de materialização das Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Guarapari e de Sassari em escolas dos dois locais** caminhamos por movimentos que buscaram atender a realização de nossos objetivos específicos.

No cenário italiano, nossa coleta de dados orientada pelos movimentos do grupo de pesquisadores da UFES, ocorreu em dois momentos. O primeiro momento foi no ano de 2017. A visita técnica realizada em maio de 2017 contou com a participação de 3 professoras da UFES, 1 doutoranda em educação, uma professora da Rede Municipal e 2 bolsistas de iniciação científica. Tendo em vista a coleta de informações para a finalização do estudo “Educação Especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários” (CNPq EDITAL UNIVERSAL 2014 n° do processo 458541/2014-1) dialogamos com professores e outros profissionais que atuam com alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, visitamos escolas da região. Para além da coleta de dados, realizamos dois seminários de socialização das produções científicas das equipes de pesquisa envolvidas e um encontro de estudos com professores da UNISS, Temática: “Processos educativos inclusivos vividos na Educação Básica” e “Processos Educacionais Alternativos”.

Já no ano de 2018, nossa visita técnica à Sardenha também ocorreu em maio e os dados coletados foram direcionados para sistematização e elaboração de pesquisas

específicas como nossa dissertação. A viagem contou com a participação de 2 professoras da UFES, 2 alunas do doutorado em educação e 1 aluna do mestrado em educação. Buscamos um movimento de coleta de dados coletivo com as demais pesquisadoras que participaram da viagem. Nesse momento da coleta de dados nosso foco esteve direcionado no acompanhamento dos processos educacionais nas escolas juntamente com a realização de encontros com alunos e professoras da UNISS.

A coleta de dados em Guarapari ocorreu no período de maio e junho de 2019 no qual adentramos o cenário da escola do município.

A partir da abordagem do Ciclo de Políticas **analisamos como foram se constituindo as políticas públicas de inclusão escolar nos dois cenários da pesquisa e representamos essa análise por via de nossos mapas cartográficos simbólicos do Brasil e da Itália.** A contextualização do Estado e as reflexões acerca da influência do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais que compõe o segundo capítulo de nosso estudo nos ajudaram a embasar as reflexões que viabilizaram a construção de nossos mapas. O movimento de construção de nossos mapas e de análise das políticas selecionadas a partir da abordagem dos contextos que compõe o ciclo de políticas estão no próximo capítulo de nossa jornada.

Para **problematizar as políticas expressas nos mapas buscando uma tradução combinada entre os mapas e o contexto de prática das políticas** analisamos os dados coletados nos dois cenários. Nossa coleta de dados foi feita a partir da realização de Grupos Focais com profissionais envolvidos nos processos de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais dos dois locais. Segundo Gatti (2005) a técnica do grupo focal se configura como uma atividade coletiva e tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas sociais com abordagens qualitativas.

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

No cenário italiano utilizamos os dados sistematizados a partir de um grupo focal realizado no ano de 2018 na escola de Sassari em que visualizamos nosso fenômeno. O grupo focal na escola de Sassari contou com a participação do diretor, de professoras regentes, professoras especializadas e professoras de ciência motora, contabilizando 13 profissionais da escola. Os eixos disparadores desse grupo focal foram surgindo a partir das demandas específicas dos estudos das pesquisadoras brasileiras presentes, no nosso caso, levantamos questões relacionadas ao movimento de inclusão escolar. Nosso levantamento partiu de uma de nossas observações nessa visita técnica que ocorreu antes do momento do grupo focal, nessa observação específica¹⁰ nos chamou a atenção a abordagem descrita pelas professoras como “integração espontânea” na prática cotidiana com os alunos BES. Assim, nosso primeiro eixo de tradução surgiu. Nesse mesmo grupo focal realizado na escola de Sassari, as próprias professoras italianas abordaram a importância do trabalho colaborativo e do Plano Educativo Individualizado como potências e avanços no movimento de inclusão escolar. Sendo assim, definimos essas duas categorias como nossos outros dois eixos de tradução considerando que os 3 eixos estão diretamente interligados.

Já o grupo focal realizado na escola de Guarapari ocorreu em junho de 2019. O momento contou com a participação da diretora da escola, uma professora especializada, duas professoras regentes e uma estagiária. Nós conduzimos a realização do grupo focal sob os eixos: **Inclusão Escolar**, concepções, movimentos, vivências e direito à educação; **PA da EE** abordando a questão do laudo, do relatório pedagógico e das demandas específicas dos alunos; **Planejamento** individual e coletivo, PDI, currículo e avaliação; **Trabalho Colaborativo** entre os profissionais; **EE e Inclusão Escolar** potencialidades e desafios, políticas públicas de inclusão escolar e a relação com as famílias dos alunos. Salientamos que a partir do movimento de coleta de dados em Guarapari novos eixos foram surgindo e nós incorporamos esses eixos na discussão e na análise dos 3 eixos principais de tradução.

Acreditamos que a utilização da técnica do grupo focal auxiliou nossa busca em entender como materializam as políticas por oportunizar essa aproximação com os

¹⁰ Durante um evento promovido pela escola juntamente com associações da Comuna e familiares dos alunos, que ocorreu numa praça fora do horário escolar.

discursos e percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo. Gatti (2005) nos ajuda a entender como a utilização de grupos focais em uma pesquisa permite o diálogo entre diferentes perspectivas sobre uma mesma temática e ocasiona a compreensão e problematização das ideias compartilhadas.

Com a realização de nossos grupos focais buscamos dialogar e entender a partir dessa técnica particularidades e desafios das políticas locais. Segundo Esteban (2002) refletir e buscar soluções dentro do contexto de um movimento de pesquisa dizem respeito a questões reais que estão presentes dentro da escola e que possibilitam intervenções.

Buscando nos aproximar ainda mais dos eixos que integram os processos de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais dos dois cenários realizamos entrevistas com profissionais envolvidos nesses processos e observação participante das práticas realizadas, focando na **inclusão escolar**, no **trabalho colaborativo** e no **planejamento**.

Segundo Manzini (2004) as entrevistas semi-estruturadas se referem à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Elegemos esse tipo de entrevista por existir em sua abordagem um direcionamento mais focado conjuntamente com a viabilidade de possibilitar mais liberdade de diálogo.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2004, p.2).

Na escola de Sassari entrevistamos duas *insegnantes de sostegno* que atuam de maneira colaborativa com suas professoras regentes. Durante a entrevista abordamos questões relacionadas a esse movimento de trabalho colaborativo, as particularidades do atendimento aos alunos BES, ao movimento de construção do PEI e a articulação com as famílias dos alunos e as concepções das duas professoras acerca do movimento de inclusão escolar italiano. Já na escola de Guarapari entrevistamos as 2 professoras especializadas da escola, a diretora, 2 professoras regentes, 2

estagiários e uma representante do setor da EE da Secretaria de Educação de Guarapari. As entrevistas do cenário brasileiro de nossa jornada foram elaboradas considerando os eixos de formação dos profissionais entrevistados, atendimento aos alunos PA da EE, planejamento e avaliação das atividades realizadas, colaboração com os demais profissionais, apoio as escolas (no caso da representante da SEMED) concepção de inclusão escolar e potencialidades e desafios.

A observação participante nas escolas também nos auxiliou em nossa busca de aproximação da escala de visualização dos processos de escolarização dos alunos público alvo da EE. “A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos” (VALLADARES, 2007, P.154) e a realização desse movimento demanda a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e além de viabilizar uma inserção nos contextos estudados, possibilita a visualização aproximada e vivência dentro dos processos de materialização das políticas públicas de inclusão escolar que objetivamos problematizar. Ghedin e Franco (2011) nos ajudam a entender as implicações do movimento da observação participante

O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 194)

Buscamos **tecer aproximações e distanciamentos a partir da justaposição dos mapas simbólicos das políticas públicas de inclusão escolar dos dois contextos educacionais para possibilitar pelo movimento de comparação, constituição de conhecimento e aprendizagem dialógica entre Brasil e Itália.** Pelo processo de tradução combinada utilizamos nossos eixos como instrumentos de comparação. Assumimos esse movimento de tradução com nossos 3 eixos a partir do que evidenciamos em nossa revisão de literatura como uma forma de direcionar o movimento de comparação entre duas realidades distintas sem classificá-las. Sendo assim, para realizar a justaposição dos mapas consideramos em nossos eixos de tradução a **Inclusão escolar:** concepções, perspectivas e movimentos; o **Trabalho Colaborativo:** profissionais envolvidos e práticas colaborativas; **Planejamento:** elaboração, realização e avaliação do Plano Educativo Individualizado (PEI) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Santos (2006) nos ensina que,

A ciência do paradigma emergente, assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem (SANTOS, 2006, p. 77).

Consideramos a perspectiva de produção de conhecimentos a partir da tradução como um movimento de pesquisa que possibilita o diálogo contínuo entre diferentes práticas e saberes. Assumimos o propósito de conduzir nossa jornada pautados na premissa de visibilizar essas diferentes formas de conhecimento que tem como objetivo comum garantir processos educativos de qualidade para todos os alunos. Em nosso **quinto capítulo** realizamos a construção dos nossos mapas analisando as políticas que os compõe a partir dos contextos de influência e produção do ciclo de políticas, posteriormente, em nosso **sexto capítulo** realizamos a tradução combinada dos dois mapas a partir da justaposição.

5 - MAPAS SIMBÓLICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE GUARAPARI E DE SASSARI

Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador (NÓVOA, 2015, p. 14).

Assim, partimos. Partimos em nossa jornada para caminhos ainda não percorridos e para a criação de mapas ainda não desenhados, conduzidos pelas diferentes direções apontadas por nossa bússola. Nos dividimos em duas partes, em dois mapas distintos que mesmo distantes geograficamente apresentam possibilidades de aprendizado mútuo.

No presente capítulo seguiremos trilhando um caminho novo construindo nossa análise e desenhando nossos mapas simbólicos dialogando com a perspectiva do ciclo de políticas. Nosso objetivo de compreender o processo de materialização das Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Guarapari e de Sassari em escolas dos dois locais demanda uma análise sobre como são elaboradas as políticas públicas de inclusão escolar nesses dois cenários.

Desse modo, discutiremos inicialmente a perspectiva do ciclo de políticas evidenciando a relação cíclica, que rompe com a ideia de hierarquização linear entre os contextos de análise das políticas que envolve essa teorização, e defendendo a relevância dessa metodologia em nossa jornada. Seguiremos com o desenho de nossos dois mapas simbólicos, de Guarapari e de Sassari. Focaremos nas escalas de visualização dos mapas para pensar a conjuntura macro e micro das políticas discutindo, a partir do ciclo de políticas, o contexto de influência e produção. A pequena escala de visualização representa a conjuntura macro das políticas nacionais de inclusão escolar, o fenômeno visto “de longe”, já a grande escala que amplia a visualização do fenômeno representa a conjuntura micro das políticas, no qual aproximamos nosso olhar. Acreditamos que como investigadores temos,

a responsabilidade de pensar sobre o papel que nossa pesquisa desempenha ou poderá vir a desempenhar dentro dos contextos éticos e políticos das lutas nas quais está inserida. Devemos ser cautelosos para que o nosso compromisso com os valores não

solape o rigor e a independência de nosso trabalho. Mas também queremos cerrar fileiras com aqueles que, dentro da tradicional Sociologia Crítica, veem seu trabalho de pesquisa como tendo compromisso político (BALL e MAINARDES, 2011, p. 120).

5.1 – DESENHANDO OS MAPAS A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

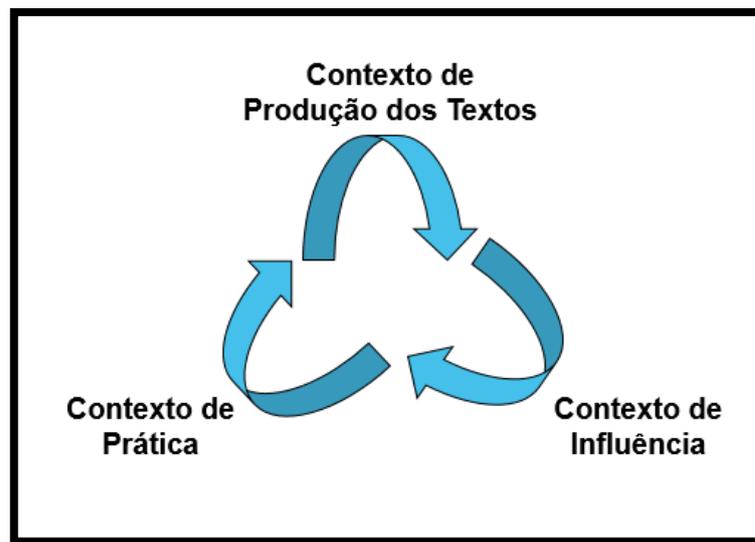
Segundo Ball e Mainardes (2011) pesquisas educacionais não podem continuar a ser pensadas ou planejadas nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais já que a política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais. Partimos dessa premissa discutida pelos autores para justificar a necessidade de analisar as políticas públicas de inclusão escolar dos dois cenários da pesquisa para compreender como elas se materializam nos processos de escolarização dos alunos PA da EE.

Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

O ciclo de políticas representa a linguagem não linear necessária para a construção dos nossos mapas simbólicos das políticas públicas de inclusão escolar de Guarapari e de Sassari. Ao salientar a necessidade de considerar as políticas em uma esfera transnacional, o ciclo nos permite realizar uma articulação entre o contexto macro e micro das políticas do Brasil e da Itália focando em Guarapari e em Sassari. Além disso, nos possibilita pensar a análise do contexto da prática, na qual discutiremos a materialização dessas políticas, relacionando os dois cenários da pesquisa.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e

cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992) (MAINARDES, 2006, p.50).



O conceito do ciclo representado pela figura acima ilustra a ideia de que não existe uma hierarquia entre os três contextos expressos por ele, significa assumir que na análise de uma política não devem existir etapas sequenciais mais ou menos importantes. A produção dos textos, o contexto de influência e da prática se movimentam conjuntamente e se modificam conjuntamente. Segundo Ball e Mainardes (2011) esse é um aspecto importante a ser destacado, uma vez que pesquisadores de políticas educacionais podem enxergar esses contextos como separados ou desconectados. Tal análise sedimentada poderia prejudicar a total compreensão do papel que as políticas representam e desempenham em nossa jornada.

O ciclo de políticas poderia ser comparado ao ciclo da chuva, no qual não há uma parte que seja mais importante: o processo de evaporação é tão fundamental quanto à precipitação, por exemplo. No entanto, se algo alterar-se na evaporação, as demais etapas também sofrerão modificações. No ciclo de políticas o mesmo ocorre, isto é, a mudança não precisa ocorrer necessariamente no contexto de influência para que uma nova política seja originada, mas, por exemplo, a forma como a política é posta em prática pode alterar o que foi pensado pelos grupos hegemônicos no contexto de influência (LIMA; GANDIN, 2012, p. 5).

O contexto de influência representa “o momento em que diferentes grupos discutem em torno dos objetivos das políticas e disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51). Nesse contexto se encontra a discussão da influência que os processos de globalização, o neoliberalismo e os organismos internacionais desempenham na formulação das políticas nacionais de educação. É representado em nossa jornada pela discussão da formação do Estado e da influência do neoliberalismo nas políticas públicas de inclusão escolar do Brasil e da Itália. “O contexto de influência é aquele no qual, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos.” (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Já o contexto da produção representa o movimento no qual os discursos produzidos a partir de influências se tornam textos que vão representar essas políticas. Esse contexto envolve diretamente o processo de tradução que vamos abordar em nossa jornada para compreender como essas políticas produzidas se traduzem na prática das escolas. Ball propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso já que os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 156). Assim, no contexto da produção fica evidente a conexão entre o contexto dos interesses que influenciam a formulação dessas políticas.

O terceiro contexto presente no ciclo de políticas é o contexto da prática, no qual abordaremos nossas análises produzidas a partir das observações, entrevistas e aproximação das escolas de Guarapari e de Sassari.

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

O contexto da prática, para Bowe, Ball e Gold (1992) é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. Nesse contexto a ação que os sujeitos exercem vivenciando as políticas pode fazer com que elas além de reinterpretadas, sejam recriadas. Esses sujeitos vivem as políticas a partir de suas experiências e demandas cotidianas e por isso podem ressignificá-las ao traduzi-las do texto para o cotidiano da escola.

Segundo Santos (2001) os mapas podem ser feitos para serem vistos ou serem lidos. Logo, desenharemos nossos mapas simbólicos das políticas públicas de inclusão escolar de Guarapari e de Sassari levando em consideração o contexto da influência e da produção presentes no ciclo de políticas, discutindo como as escalas, grande e pequena, da abordagem cartográfica se alinham à perspectiva dos contextos macro e micro das políticas educacionais do Brasil e da Itália.

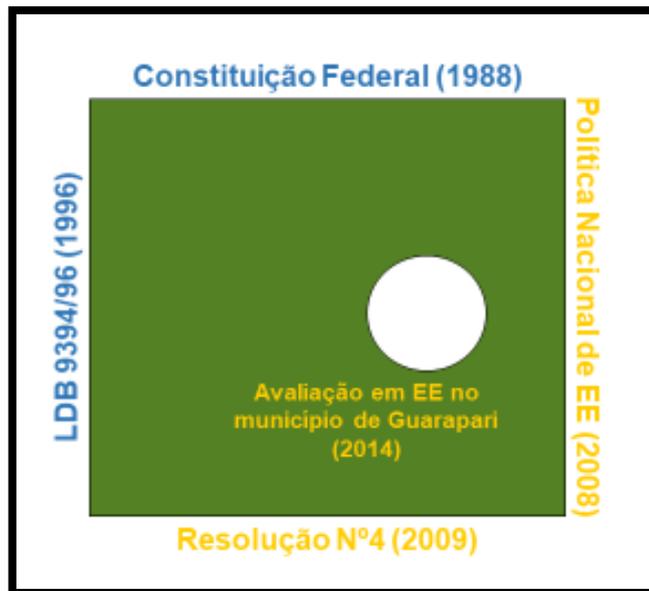
Assim, os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orientação que buscamos. A incompletude estruturada dos mapas é a condição da criatividade com que nos movimentamos entre os seus pontos fixos. De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer (SANTOS, 2001, p.224).

5.2 – O MAPA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE GUARAPARI

Santos (2001) nos diz que existem vários modos de imaginar e representar o espaço. “Dentre eles, seleciono os mapas e, nestes, os mapas cartográficos” (SANTOS, 2001, p.198). Além de representar espaços, também podemos representar fenômenos em diferentes contextos com os mapas, que proporcionam essa liberdade de expressar uma análise a partir da construção de seu “desenho”. “Os mapas são distorções reguladas da realidade, distorções organizadas de territórios que criam ilusões credíveis de correspondência” (SANTOS, 2001, p.198). Assim, podemos representar a análise dos contextos que permeiam as políticas públicas de inclusão escolar do Brasil e da Itália a partir das nossas distorções criando determinadas correspondências.

Para a criação do “Mapa de Guarapari” abordaremos, nos contextos do Ciclo de Políticas do cenário macro até o micro, as Políticas Nacionais de Educação e Educação Inclusiva até a Política Municipal de Guarapari pensando essa análise do contexto Nacional (macro) até o Municipal (micro) a partir das escalas cartográficas.

Para ilustrar o desenho do nosso mapa, no cenário macro/nacional que representa a pequena escala (o fenômeno visto com abrangência) elegemos a Constituição Federal (1988) e a LDB 9394/96 em seu contexto de influência, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução nº 4 (2009) focando o contexto de produção dessas políticas. O documento do Município de Guarapari, Avaliação em Educação Especial no município de Guarapari (2014) representa o cenário micro/municipal, visto a partir da grande escala do nosso mapa (o fenômeno ampliado) e desenhado no contexto de produção da política. O contexto da prática será abordado a partir dos eixos de tradução.



A partir da representação da imagem podemos considerar o quadrado verde como a pequena escala de visualização do mapa e cenário macro/nacional das Políticas selecionadas. Já o círculo branco ilustra a grande escala e o cenário micro/municipal, que se encontra dentro do macro/nacional. As políticas que serão analisadas a partir do contexto de influência estão destacadas na cor azul e a cor amarela destaca as políticas analisadas pelo contexto de produção. As cores selecionadas para o mapa que representa o nosso fenômeno remetem as cores da bandeira do Brasil.

Segundo Nóvoa (2009) “ignorar o contexto é suficiente para tornar iguais coisas desiguais e desiguais coisas iguais”, sendo assim para compreender a materialização das políticas públicas de inclusão escolar em suas particularidades não podemos ignorar o contexto de influências internacionais exercidos na constituição das Políticas Nacionais de Educação do Brasil e nas concepções nelas expressas.

Desde o fim da Segunda Guerra, no Brasil se utilizava uma política, que foi definida pela ONU em 1956 como Desenvolvimento da Comunidade, que significava uma união de esforços da população com os governos para melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades. São citadas orientações da UNESCO e da UNICEF para que nos países considerados subdesenvolvidos as ações no tocante à educação fossem feitas numa combinação dos recursos públicos com os das comunidades (TEIXEIRA, 2015, p. 14).

A educação brasileira sempre esteve marcada por influências externas para constituição de suas políticas públicas em diferentes âmbitos. Nesse contexto, a educação especial no Brasil surgiu em um cenário nacional no qual imperava na sociedade brasileira uma ideia advinda de países estrangeiros de separar as crianças “normais” das “anormais” e homogeneizar as classes das salas de aula escolares. “Acreditava-se que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo” (KASSAR, 2011, p. 63). O atendimento aos alunos com deficiência acontecia em locais separados de outros alunos e a esse processo de atendimento nem se pode atribuir o termo escolarização.

Em 1988 a Constituição Federal¹¹ ressignificou a educação a partir do princípio da universalização que a instituiu como direito subjetivo para todos. A educação passou a ser dever do Estado e da família no qual a sua concretização como direito implicava a colaboração e incentivo da sociedade, o que evidencia marcas de influência da “Política de Desenvolvimento da Comunidade” da ONU.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

A Constituição também assume a educação especial como responsabilidade do Estado, assegurando que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa proposição demonstra um avanço na perspectiva da inclusão escolar, mas não se configura como uma evolução total de concepção (da segregação para a inclusão) já que acaba respaldando a separação dos alunos ao atribuir o termo “preferencialmente” que invalida a obrigatoriedade da educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (MENDES, 2010, p.97).

¹¹ A Constituição de 1988 é a sétima constituição brasileira, conhecida como a Constituição Cidadã, é a que rege o ordenamento jurídico do Brasil até hoje. Essa Constituição representa um marco aos direitos dos cidadãos brasileiros por garantir liberdades civis e os deveres do Estado.

Ainda pensando o contexto de influência das Políticas Públicas Educacionais do cenário macro que ilustram nosso mapa, a Constituição Federal de 1988 representa um importante marco na Educação brasileira por representar a conquista de vários direitos sociais. Mendes (2010) nos leva a refletir sobre as influências presentes na Constituição que dá ênfase a universalização do acesso, mas ao mesmo tempo vai dando espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na era da modernidade.

Em 1994, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, a escolarização de crianças público alvo da EE e a sua inserção nas escolas comuns se tornaram discussões internacionais de relevância no cenário educacional global. Dessa conferência, resultou a Declaração de Salamanca que influenciou uma nova concepção de inclusão escolar.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (...). Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p.3 – grifos nossos).

Essa declaração influenciou um movimento de repensar a perspectiva por trás do termo “integração escolar” que passou por uma mudança de concepção no discurso político educacional brasileiro para se tornar inclusão dos alunos público alvo da EE. Segundo Mendes (2010) a educação especial brasileira no final da década de noventa ficou marcada pela sua inserção no contexto de reforma do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar.

A evolução representada pela concepção da inclusão escolar se manifestou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96 promulgada em 1996

“propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças ” (KASSAR, 2011, P. 71). Nessa política nacional, a educação especial recebeu destaque e relevância e suas particularidades foram abordadas juntamente com o discurso da inclusão escolar.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, Art. 59, incisos I, II e III).

Essas políticas exerceram uma grande influência na consolidação da mudança do discurso de integração para inclusão escolar. Essa evolução de discurso gerou uma repercussão que impactou toda a concepção da Educação Especial, o que representa o movimento que ilustra o contexto de produção das novas políticas públicas educacionais que vão estabelecer a inclusão escolar no Brasil.

Não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira (MENDES, 2010, p.106).

Assumimos a Inclusão como perspectiva filosófica, um processo no qual pessoas que por algum motivo estiveram excluídas das esferas de relações sociais, passam por um processo para voltar a integrá-las. Mas, não desconsideramos que a produção dessas novas políticas educacionais advém de um discurso importado. Segundo Prieto e Andrade (2013) “as políticas educacionais que visam a inclusão escolar prevêm a tomada de decisões sobre duas frentes: a educação comum e a educação especial”, o que demonstra que a educação especial não pode ser pensada isolada da educação comum. O discurso constitucional de “educação para todos” se figura no discurso da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). Essa Política apresenta como objetivo assegurar a inclusão escolar

de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

(...) orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Determina o caráter complementar e ou suplementar do atendimento educacional especializado, postulando que ele não se com figura como substituto da escolarização. Propõe que as atividades realizadas nesse atendimento se diferenciem das realizadas na sala de aula, produzindo um discurso acerca da concepção desse atendimento a partir de uma ótica inclusiva, que se manifesta ao conferir-lhe a atribuição de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16, grifos nossos).

Esse discurso produzido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) acerca da concepção do atendimento educacional especializado, dentro do contexto da educação inclusiva vai se materializando a partir da implementação das diretrizes da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009.

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p.1).

Nessa resolução se reafirma o direito de matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. São instituídas diretrizes operacionais para as condições

de oferta desse atendimento, que se materializa no discurso político educacional como instrumento de efetivação da inclusão escolar. Todavia, o discurso ideológico e filosófico que compõe o contexto de produção de uma política manifesta desafios e demandas particulares em sua tradução para a prática.

Isso passa por desafios que atingem diferentes âmbitos da educação, desde a garantia de metas, objetivos e recursos para efetivação de uma perspectiva inclusiva nos planos plurianuais (PPA) da União, Estados, Distrito Federal e Municípios e principalmente, em seus planos de educação, até a promoção de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores com vistas a contemplar as diferenças e promover condições favorecedoras à aprendizagem dos alunos (PRIETRO; ANDRADE, 2013, p.106).

Consideramos as singularidades vivenciadas no processo de efetivação da perspectiva educacional de inclusão ao pensarmos a Educação Especial em um contexto municipal. Ampliamos nossa escala de visualização do mapa destacando nosso cenário micro/municipal que pertence e se submete ao macro/nacional. Sendo assim, analisando a Política de EE de Guarapari em seu contexto de produção refletimos acerca de seu discurso a respeito da perspectiva de educação inclusiva.

Uma política Pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. A análise de políticas, assim, precisa analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamentam a política e os mediadores das políticas (atores) (BALL; MAINARDES, 2011, p. 161).

Pensando o contexto de produção do Documento “Avaliação em Educação Especial no Município de Guarapari – ES” (2014) refletimos sobre quais foram os profissionais que o produziram, como esse documento foi produzido e que referenciais e influências fundamentaram sua construção. Nossas reflexões acerca do contexto de produção do documento se iniciaram a partir das análises tecidas em nossa bússola, no capítulo 3, com os estudos de Souza (2015) e Sales (2014).

No Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, pode-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-

graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais (BALL; MAINARDES, 2011, p.11).

Foi justamente a partir desse movimento nacional de reflexão sobre as políticas educacionais impulsionado pelas universidades que o contexto de produção da política de EE de Guarapari surgiu. Na apresentação do documento a necessidade de aprofundamento na temática da avaliação na EE se justifica a partir da participação de profissionais da educação do município na pesquisa desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo, Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, no ano de 2012 e 2013¹². As discussões realizadas a partir desse estudo em diferentes eixos que refletiam sobre a inclusão escolar, influenciaram na formação do discurso que pauta a composição do documento produzido no município. As professoras e pesquisadoras organizadoras da proposta da política, Marta Alves Da Cruz Souza e Suelen Da Silva Sales desenvolveram suas pesquisas de doutorado e mestrado, respectivamente a partir desse movimento de pesquisa envolvendo Guarapari. A pesquisa de Sales (2014) teve o objetivo de contribuir na construção dessa proposta de avaliação do público-alvo da educação especial em colaboração com os professores de educação especial que atuam com crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Segundo a pesquisadora, esse objetivo foi construído quando, nos estudos do Observatório Nacional de Educação Especial, constatou-se que era preciso fazer uma sistematização da prática dos professores de educação especial, no que se refere ao processo de avaliação em suas diferentes perspectivas. (SALES, 2014, p. 10). Já o estudo de Souza (2015) analisou os processos de avaliação dos alunos público-alvo da educação especial com professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando a uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas.

O documento organizado pelas pesquisadoras e construído no município de Guarapari se intitula como uma proposta construída coletivamente com a participação

¹² O município de Guarapari participou da pesquisa “Avaliação do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais” do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, no ano de 2012 e 2013. A pesquisa do ONEESP foi desenvolvida na metodologia de Grupo Focal e realizada em onze encontros na Universidade Federal do Espírito Santo. Nestes encontros as professoras responderam perguntas relativas a três eixos: formação de professores para a inclusão escolar; avaliação do estudante público alvo da educação especial; e o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. (GUARAPARI, 2014, p. 4)

de professores da educação especial e pedagogos da rede municipal que buscam a partir dele “nortear a ação dos professores de educação especial, no que tangencia a avaliação da identificação, a avaliação da aprendizagem e a avaliação do planejamento” (GUARAPARI, 2014, p. 6).

Entendemos a construção da Proposta numa perspectiva de caminhos, de direcionamento para as práticas avaliativas dentro do contexto educacional. A construção de forma coletiva demonstra o princípio ético da equipe gestora que ao invés de impor, chama os professores de educação especial e os pedagogos do município para dialogar com eles, para construir juntos, em colaboração daqueles que vivenciam diretamente o processo (GUARAPARI, 2014, p.7).

Essa perspectiva de produção da política com os sujeitos que a vivenciam e não para os sujeitos simplesmente a implementarem demonstra um importante avanço na concepção da construção de políticas educacionais. Em sua própria estruturação já se manifesta uma prática de inclusão, ao incorporar a voz dos sujeitos e a dinâmica social do município em seu discurso.

No contexto de produção da política, ela foi diretamente influenciada pelas análises do estudo de Silva (2014) que revelaram uma necessidade de a Secretaria de Educação se envolver mais com os processos de avaliação, principalmente, na identificação do aluno elegível aos serviços do atendimento educacional especializado. Já o estudo de Souza (2015) em seu processo de reflexão dialógico possibilitou movimentos de transformação nos cotidianos escolares a partir da influência na produção dessa política que auxilia no desenvolvimento das práticas avaliativas referentes a educação especial. O foco nos processos de avaliação se justifica justamente nas demandas apresentadas pelo município que se revelaram a partir dos estudos.

O documento da política apresenta uma contextualização da história da Educação Especial em Guarapari, que se iniciou em 1998 com o atendimento aos alunos com deficiência auditiva e visual. Essa contextualização introduz a evolução de perspectivas e atendimentos e a adequação que o município teve que fazer para atender às demandas das políticas nacionais, situando o cenário micro do nosso mapa dentro do macro das políticas educacionais nacionais. Movimento que se exemplifica

na concepção, do município, de atendimento educacional especializado a partir da Resolução nº4 de 2009.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Conforme a Resolução 04/2009, está entre as atribuições do professor que atua no atendimento educacional especializado: “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (Art. 13, inciso II) (GUARAPARI, 2014, p. 25).

A política praticada e traduzida no contexto da prática da escola pode se distanciar ou se aproximar do que está instituído. Foi no contexto da prática da escola, que a estratégia política emergiu como fator de influência na produção do discurso do texto da política de Guarapari. Isso aconteceu porque a partir da análise da narrativa dos professores se percebeu a fragilidade nas práticas avaliativas, o que influenciou a criação de uma política que refletisse junto com esses profissionais as questões relativas a avaliação em Educação Especial. Refletindo acerca do foco da política estar direcionado nos movimentos relativos à avaliação dos alunos, a partir da análise do documento pudemos perceber que além de justificarem o direcionamento da política nas demandas apresentadas pelos próprios profissionais do município, o documento abrange diferentes aspectos relacionados ao processo de avaliação que vão desde o planejamento e realização do currículo aos diferentes tipos de apoio aos processos de escolarização dos alunos PA da EE. Esse documento atualmente se constitui como norteador do trabalho realizado na educação especial do município, como a própria secretaria de educação de Guarapari nos relatou.

(Nas questões de quem identifica o sujeito; se encaminha para uma avaliação clínica; se a avaliação pedagógica tem ou não validade; o que se avalia nesse sujeito) (...) o que considerar como aprendizagem; como mediar esta aprendizagem) e na avaliação do planejamento (que parece ser pautada na visão de resultados ao invés de uma ação mediadora e interventiva nos processos de aprendizagem dos sujeitos) (GUARAPARI, 2014, p. 7 – grifos nossos).

Um dos eixos de destaque desse documento é a avaliação do planejamento que se anuncia apresentando uma relação direta com o modelo político educacional italiano que dispõe o Plano Educacional Individualizado (PEI). A composição desse instrumento de planejamento a partir da concepção própria e particular do município, expressa a influência da perspectiva de inclusão escolar das políticas públicas educacionais nacionais associada a inspiração no modelo italiano.

Um dos instrumentos que pode ser utilizado é o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) ou Plano Especializado Individualizado (PEI). (...)O PEI é também um instrumento nos países como EUA, Itália, França e Espanha, para o acompanhamento do processo de escolarização de pessoas público-alvo da educação especial. Prevê o planejamento cuidadoso e particularizado, caso a caso, e define como será organizado o processo e o percurso educacional (VALADÃO, 2010). Sendo assim, o PEI planifica e pontua as ações com foco na superação das barreiras que impede a aprendizagem. Para isto, o professor de educação especial, constituirá um plano que contemple ações que incidam sobre o sujeito, sobre a sala de aula e sobre o contexto escolar como um todo (GUARAPARI, 2014, p. 27 – grifos nossos).

Essa diversidade de possibilidades de ações que devem constituir o plano nos remete a ampliação do presente¹³ anunciada por Santos (2007) ao nos permitir ser mais inclusivos nas possibilidades de luta para não desperdiçar experiências, “e, quanto mais inclusivos somos, mais possibilidades temos de aproveitar as alternativas” (Santos, 2007, p.125). Sendo assim, o mapa das políticas públicas de inclusão escolar de Guarapari foi desenhado ampliando suas escalas de visualização para pensar a educação especial no contexto atual e local. O mapa das políticas públicas de inclusão escolar de Sassari, também, é desenhado dentro dessa conjuntura, já que os dois cenários da pesquisa estão imbricados em nossa jornada.

¹³ Santos (2002) propõe uma Sociologia das Emergências que busca expandir o presente para possibilitar a criação de um espaço-tempo necessário para evitar o desperdício de experiências, ao buscar conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje.

5.3 - MAPA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE SASSARI

Para o desenho do mapa das Políticas Públicas de Inclusão escolar de Sassari selecionamos três políticas nacionais que compõe o cenário macro do mapa e representam a visualização do fenômeno pela pequena escala. Essas políticas serão analisadas em seus contextos de influência e foram selecionadas por terem sido apontadas, em nossa coleta de dados, pelos profissionais que atuam nos processos de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais de Sassari, como as principais políticas norteadoras de suas práticas. Ao ampliarmos nossa escala de visualização para o cenário micro do mapa, vamos analisar uma política regional que determina aspectos do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, *bisogni educativi speciali* (BES) para toda a Província de Sassari em seu contexto de produção.



A imagem que representa nosso mapa simboliza pelo triângulo verde o cenário macro/nacional italiano visto pela pequena escala. As leis que compõe esse cenário, **Lei 517/1977** *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico* (Regras de avaliação dos alunos e sobre a abolição dos exames de remediação, bem como outras regras de emenda do sistema escolar), **Lei 104/1992** *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (Lei-quadro de assistência,

integração social e direitos das pessoas com deficiência) e a **Lei 170/2010** *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (Novas regulamentações sobre deficiências específicas de aprendizado nas escolas) estão na cor vermelha que caracteriza sua análise pelo contexto de influência. O círculo branco representa Sassari e o cenário micro/municipal visualizado pela grande escala. O círculo está posicionado meio fora do triângulo em alusão a Sassari pertencer ao território da Sardenha, ilha da Itália, que mesmo compondo o cenário macro/nacional se localiza geograficamente fora dele. O *Protocollo operativo interistituzionale per la gestione integrata del servizio di assistenza scolastica specialistica agli alunni disabili* (**Protocolo operacional interinstitucional para gestão integrada ao serviço de assistência escolar especializada para alunos com deficiência**) representa a política desse cenário que está na cor preta para configurar sua análise a partir do contexto de produção. As cores do nosso mapa remetem as cores da bandeira da Itália.

Para pensarmos o contexto de influência das políticas nacionais de educação especial da Itália, devemos considerar a educação e a inclusão em seus sentidos globais no contexto italiano. Segundo Demo e Lanes (2018) a abordagem rumo à inclusão deve ser universalista, inspirando-se na justiça social e escolar sob a perspectiva da equidade, nesse sentido, tomamos a Constituição Federal italiana de 1947 como a influência principal na elaboração das futuras políticas educacionais. A Constituição demonstra clara inspiração na justiça social e escolar em seus Artigos 3 e 4 e postula a fundação das escolas a partir do princípio da igualdade no seu Artigo 34.

Artigo 3: Todos os cidadãos têm igual dignidade social e são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, língua, religião, opiniões políticas, de condições pessoais e sociais. Cabe à República eliminar os obstáculos de natureza econômica e social que, limitando-os na verdade, a liberdade e a igualdade dos cidadãos impedem o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a efetiva participação de todos os trabalhadores na organização política, econômica e social do País.

Artigo 4: A República reconhece a todos os cidadãos o direito ao trabalho e promove as condições que tornam este direito efetivo. Todo cidadão tem o dever de realizar, de acordo com suas possibilidades e sua escolha, uma atividade ou função que contribui para o progresso sociedade material ou espiritual.

Artigo 34: A escola está aberta a todos (ITÁLIA, 1947, Artigos 3, 4 e 34 – grifos nossos – tradução nossa).

Na Itália existe uma rica legislação sobre educação inclusiva desde os anos 70, sobretudo a partir das primeiras normativas sobre a temática, tais como a Lei nº 118 de 1971, cujo art. 28, já assegurava a educação de pessoas com deficiência na escola comum (DE ANNA, 2018, p. 133). Segundo De Anna (2018) foi durante a Reforma de 1974 que o Parlamento Italiano iniciou uma discussão sobre a educação no que tange aos estudantes em condições de desvantagem social e que frequentemente eram direcionados às classes especiais. Pensando a esfera global educacional, a Itália se configura como pioneira na perspectiva da integração escolar em seu sentido amplo de assegurar o acesso à educação e em sua evolução de concepção ao que concerne à inclusão. A perspectiva e os princípios práticos e teóricos da *integrazione* italiana podem ser atribuídos a perspectiva da inclusão em diversos países.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 10 de dezembro de 1948, até hoje, houve um grande avanço em nível internacional para garantir a todos os homens os direitos individuais (mas também, aqueles coletivos) de maneira indistinta. (...) A singularidade do indivíduo ao qual pertence deve ser pensada globalmente de tal modo que se faça uma transição da igualdade de direitos ideal e utópica para a real e concreta (ALVES, 2016, p. 158 e 159 – grifos nossos)

Pensando esse contexto de influência global, Alves (2016) nos ajuda a analisar o processo de concepção acerca da perspectiva da inclusão refletindo na ação das organizações internacionais. Nesse movimento, ressaltamos a ONU que promoveu discussões com o intuito de receber a aprovação e comprometimento dos Estados-Membros para executarem ações locais a partir de políticas públicas que buscassem atender às demandas particulares de diferentes grupos sociais que representam minorias, como as pessoas com deficiência. O debate em torno da *Inclusive Education* começou a se destacar na Comunidade Européia influenciado pela perspectiva de Inclusão como acessibilidade universal, difundida pela ONU. Segundo Alves (2016) o olhar sobre a educação e o processo de inclusão escolar começou a desenvolver a perspectiva de que o foco não deve estar na deficiência das pessoas, mas sim no investimento nas potencialidades que elas possuem.

Em 1975, outro importante estudo publicado no caminho da inclusão escolar é o Documento Falcucci, pois se referia aos problemas dos alunos com deficiência e representou a verdadeira “certidão de nascimento” do sistema de inclusão

escolar de alunos com deficiência ocorrido na Itália, porque muitas idéias desse documento são encontradas na Lei n^o 517/77 (ALVES, 2016, p.171).

Foi nesse cenário de influências e discussões globais, centralizado na Europa, que a Itália, em 1977 instituiu a lei 517/77 que garante às pessoas com necessidades especiais o acesso à educação comum, estabelecendo o direito de frequentar a escola para todas as pessoas com deficiência através da abolição das classes especiais e extinção das classes de recuperação.

Essa lei garante a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares e marca a história da educação especial italiana. Em seu artigo 2 confere a responsabilidade da gestão da integração ao serviço social e educacional e as “formas especiais de apoio”, juntamente com as autoridades estaduais e locais e o conselho escolar do distrito. Em seu artigo 7, a lei atribui essas formas especiais de apoio à integração aos profissionais com qualificações especiais que vão auxiliar esses alunos com deficiência nas escolas.

Artigo 2: A necessária integração especializada, o serviço social e educacional e as formas especiais de apoio, de acordo com as respectivas competências do aluno. (...). As autoridades estaduais e locais responsáveis, dentro dos limites da disponibilidade orçamental relativa e com base do programa preparado pelo conselho escolar do distrito.

Artigo 7: (...). Serão fornecidos formulários para integração e apoio aos alunos com deficiência a serem implementados através do uso de professores permanentes ou funcionários permanentes em serviço no ensino médio e na posse de qualificações especiais. Eles devem ser solicitados, dentro do limite de um para cada turma que possui alunos com deficiência. As turmas que recebem alunos com deficiência devem ser compostas por no máximo 20 alunos (ITÁLIA, 1977, Art 2 e 7 – grifos nossos – tradução nossa).

De Anna (2018) nos ajuda a compreender que essa dimensão de acessibilidade universal baseada na premissa que compreende o direito à educação na escola comum, fundamenta e influencia o conceito de inclusão em que a aprendizagem se desenvolve com a promoção da participação e envolvimento de todos. A *integrazione* passava a ser compreendida como uma mudança de contexto e reafirmava que esse “novo modo de ser escola” seria a condição para a plena participação de todos os alunos (DE ANNA, 2018, p. 137).

Nesse contexto, em 1992 a Itália instaura a Lei 104, “*Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*”, que define quem é a pessoa com deficiência e quais são os direitos dessas pessoas em vários âmbitos e níveis para a inclusão social, além de normatizar serviços de assistência, integração social e educação das pessoas com deficiência. Em seus artigos 12 e 13 estabelece que:

Artigo 12: 3. A integração educacional visa desenvolver o potencial da pessoa com deficiência na aprendizagem, comunicação, relacionamentos e socialização.

4. O exercício do direito à educação não pode ser impedido por dificuldades de aprendizagem ou outras dificuldades derivadas de necessidades ligadas à deficiência.

Artigo 13: Integração educacional. 2. (...) as autoridades locais e as unidades de saúde locais podem igualmente prever a adaptação da organização e funcionamento das escolas infantis às necessidades das crianças com deficiência, a fim de iniciar a integração, bem como a atribuição de pessoal docente especializado e operadores especializados e assistentes (ITÁLIA, 1992, Artigo 12 incisos 3 e 4, Artigo 13 inciso 2 – grifos nossos – tradução nossa).

Segundo Moliterni (2006) foi exatamente com tais normas que foram lançadas as bases para ações destinadas a assegurar o direito não somente ao acesso garantido pela Lei 517, mas ao processo de inclusão. A Lei 104/1992 ficou marcada por descrever os participantes do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência e suas responsabilidades. Os profissionais com qualificações especiais anunciados na Lei 170/1977 passam a ser concebidos como os *insegnantes de sostegno*, ou seja, os professores de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.

É dentro dessa perspectiva de mudanças alinhavada globalmente e costurada localmente que se observa que o modelo de inclusão adotado na Itália tem como elemento central a figura humana do *insegnante de sostegno* e em suas relações com o estudante com deficiência, com os demais estudantes, professores e profissionais que atuam no espaço escolar, e a família (ALVES, 2016, p. 176).

Segundo Alves (2016), o *insegnante de sostegno* deve possuir competências para mediar as relações que se desenvolvem com e ao redor do estudante com deficiência.

O perfil desse profissional de apoio foi concebido e influenciado pela perspectiva do professor inclusivo elaborada pela “Agência Europeia de Necessidades Especiais e Educação Inclusiva” (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*), que define uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades que constituem uma plataforma para o desenvolvimento profissional do docente, inclusive como instrumento de autogerenciamento de suas próprias competências (IANES; DEMO, 2018, p. 127).

Na Lei 104 fica evidente que a Itália também se inspirou na concepção de comunidade social como responsável pela educação, ao apresentar como instrumentos para a inclusão os Acordos de Programa (documentos gestores da educação assinados em acordo entre as regiões e suas províncias) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Essa concepção de comunidade social representa a ideia da responsabilidade conjunta de diferentes componentes sociais que participam dos contextos de vida do aluno em seus processos de escolarização. Esses acordos de programa apresentados pela Lei 104 propiciaram mais autonomia aos sistemas escolares e o PEI se configurou como a materialização do conceito de comunidade social por atribuir a responsabilidade por aspectos relacionados a educação desses alunos BES a escola, família e saúde.

Segundo Almeida e Caetano (2019) a Lei 104/92 dispõe que o Plano Educativo Individualizado deve conter programação coordenada de atividades escolares, sanitárias, sociais, culturais, recreativas e esportivas. Existe um modelo recomendado pelo Ministério de Educação italiano, mas cada escritório escolar pode fazer as suas modificações desde que atendam as demandas propostas pela Lei 104.

Até os anos 2000 quase ninguém falava sobre a inclusão, e o desafio era substancialmente aquele de alcançar situações de integração escolar de boa qualidade.(...) Gradativamente, começaram a surgir conceitos como Necessidades Educativas Especiais e Inclusão, processo que, na Itália, culminou na conquista de aparatos específicos, como a Lei n. 170/2010 sobre Transtornos Específicos de Aprendizagem (DEMO e IANES, 2018, p. 118 – grifos nossos).

Conforme De Anna (2018) a perspectiva inclusiva disseminada pela ONU e demarcada pela Declaração dos Direitos das Pessoas com deficiência de 2006,

incentivou um novo quadro de pensamento social global que influenciava diretamente as políticas educacionais e as práticas educativas. Nesse contexto de discussões globais acerca da educação, o Parlamento Europeu lançou em 2006 a Recomendação de 2006/962/CE que indica competências-chave que os profissionais da educação devem considerar, como comunicação na língua materna e estrangeira, competências básicas em ciências e tecnologias, competências sociais e cívicas e consciência cultural. (DE ANNA, 2018, p. 142 – grifos nossos). Essa Recomendação ao ampliar a gama de conhecimentos necessários a um profissional da educação, amplia uma perspectiva de atendimento, que na Itália se configura na instauração da Lei 170 de 2010, que discute regulamentações sobre deficiências específicas de aprendizado nas escolas.

Seguindo esse movimento global de repensar aspectos relacionados a educação, a educação italiana vivencia na Lei 170/2010 uma ampliação conceitual na concepção de necessidades educacionais especiais, que se associa também ao aumento da demanda de alunos estrangeiros, refugiados e ou imigrantes com diferentes idiomas e situações complexas nas escolas italianas.

No contexto de todo esse debate internacional o conceito de integração obteve um profundo significado naquela época. “Tratava-se de um conceito social cujo princípio era o de não excluir ninguém do processo de ensino-aprendizagem, nem mesmo crianças com deficiência, em situações de desvantagem social, com problemas de aprendizagem e, ainda, com dificuldades linguísticas advindas de uma vivência segregada em zonas menos favorecidas ou no campo (DE ANNA, 2018, p. 136).

Considerando que na escola italiana, se colocam estudantes que apresentavam diferenças de várias naturezas, Demo e lanes (2018) ao discutirem fatores físicos e sociais na utilização do modelo antropológico de Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF da Organização Mundial de Saúde – OMS em uma esfera global, nos levam a refletir sobre as influências que respaldam a concepção dos sujeitos que necessitam de apoios educacionais especiais no contexto da implementação da Lei 170 na Itália. Essa lei reconhece e define distúrbios específicos de aprendizagem como dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia e tem como

finalidade primordial garantir o direito à educação para todas as pessoas que possuem esses distúrbios.

Artigo 2: Finalidade. 1. A presente lei busca, para pessoas com distúrbios específicos de aprendizagem, os seguintes propósitos: a) garantir o direito à educação; b) promover o sucesso escolar, inclusive através de medidas de apoio didático, para garantir formação adequada e promoção do desenvolvimento de potencial; c) reduzir problemas relacionais e emocionais; d) adotar formas de verificação e avaliação adequadas às necessidades de formação dos alunos; e) preparar professores e conscientizar os pais sobre os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem; f) promover percursos educativos de diagnóstico e reabilitação precoces; g) aumentar a comunicação e colaboração entre a família, a escola e os serviços de saúde durante o caminho de educação e formação; h) assegurar a igualdade de oportunidades para a capacitação social e profissional (ITÁLIA, 2010, Artigo 2, inciso 1 – grifos nossos – tradução nossa).

A partir da análise das Políticas que compõe nosso cenário macro/nacional, ampliamos nossa escala de visualização para refletir acerca do princípio constitucional de autonomia das províncias em articulação com as políticas nacionais de educação inclusiva. O contexto de produção que reflete o movimento de articulação de Sassari para realização das proposições políticas nacionais em sua política regional é o cenário micro do nosso mapa.

De acordo com a Constituição da Itália (1947) o sistema educacional italiano se caracteriza pela descentralização administrativa que garante em diferentes âmbitos uma autonomia regional às províncias e suas instituições de ensino. As políticas educacionais nacionais orientam a constituição das políticas educacionais, que serão implantadas e geridas localmente por escritórios regionais e escolares. O Estado estabelece princípios gerais e as regiões se organizam de maneira autônoma em seus territórios para atenderem essas normativas.

Artigo 5: A República, una e indivisível, reconhece e promove a autonomia local; adapta os princípios e os métodos da sua legislação aos requisitos de autonomia e descentralização.

Artigo 114: A República é constituída pelas Comunas, pelas Províncias, pelas regiões e pelo Estado. Comunas, Províncias, e as Regiões são entidades autónomas com estatutos próprios,

poderes e funções de acordo com os princípios estabelecidos pela Constituição.

Artigo 117: Comunas e províncias têm poder regulatório no que diz respeito à organização e desempenho das funções que lhes são atribuídas. As leis regionais eliminam todos os obstáculos que impedem a plena igualdade entre homens e mulheres na vida social, cultural e econômica e promovem a igualdade de acesso. A lei regional ratifica os acordos da Região com outras Regiões para o melhor exercício de suas funções, inclusive com a identificação de órgãos comuns (ITÁLIA, 1947, Artigos 5, 114 e 117 – grifos nossos – tradução nossa).

Segundo Almeida e Caetano (2019) a Sardenha, administrativamente é uma região autônoma da Itália que se subdivide em 8 províncias. Uma dessas províncias é a de Sassari que se divide em 66 comunas e tem como capital a comuna de Sassari. Cada região tem um estatuto, ou seja, sua própria Constituição. O artigo 117 da Constituição estabelece a autonomia das organizações de ensino que podem tomar decisões educacionais independentes nas esferas organizacionais e de desenvolvimento, sempre em conformidade com a legislação nacional e as determinações regionais.

A autonomia das instituições escolares consente (e requer) uma grande flexibilidade criativa na implementação e utilização dos vários recursos disponíveis e daqueles em potencial, ainda latentes, ocultos. (...). Por exemplo, o envolvimento de realidades formais e informais da comunidade circundante, visando-se aumentar o potencial de recursos por meio de um trabalho em rede, ou mesmo a construção em vários níveis de alianças e parcerias com as famílias, para iniciativas que possam ir desde o desenvolvimento de novas estratégias e meios comunicacionais até a formas diretas de formação de competências (*parent training*) e de apoio psicoeducativo (IANES; DEMO, 2018, p. 127 – grifos nossos).

É a partir dessa premissa de autonomia educacional que analisamos o contexto de produção da política regional que norteia a educação dos alunos com necessidades educativas especiais de Sassari. Segundo Almeida e Caetano (2019) a Sardenha, por integrar o cenário macro/nacional da Itália, comunga as diretrizes nacionais; mas, em seu estatuto de região autônoma, possui movimentos específicos.

A organização do atendimento aos alunos com deficiência na província de Sassari decorre de gestão integrada dos serviços que busca assegurar assistência, inclusão social e direitos das pessoas com deficiência, a partir da garantia do direito à

educação, presente nas diretrizes intersetoriais de gestão pública (ALMEIDA; CAETANO, 2019, p. 87 – grifos nossos).

Segundo as informações disponíveis no endereço eletrônico da comuna de Sassari¹⁴, em 2009 o local incluiu o serviço de assistência escolar especializada em seus projetos experimentais de gestão associada e integrada com a área da saúde. Esse movimento experimental, que caracteriza nosso contexto de produção da política local, foi influenciado pelas discussões regionais realizadas pelas comunas que compõem os Planos unitários locais de serviços pessoais (Plus). Em 2016, em uma iniciativa dos participantes do Plus, as comunas de Sassari, Porto Torres, Sorso e Stintino, com a Província, a secretaria regional da escola, a Agência de Saúde de Sassari, a Agência do Hospital Universitário e os centros de saúde locais credenciados e centros de reabilitação produziram e assinaram o “Protocolo operacional interinstitucional para gestão Integrada ao serviço de assistência escolar especializada para os alunos com deficiência”.

O documento é apresentado e introduzido com o objetivo de estabelecer o comprometimento das comunas na busca por alcançar um nível cada vez mais qualificado de integração escolar. Como prioridade, pressupõe a realização de um modelo de trabalho colaborativo que envolva a recepção, apoio e orientação de famílias com crianças BES, na escolha de serviços e no planejamento integrado de intervenções. Apresenta como ferramenta de inclusão o PEI.

Artigo 3: Ferramentas: PEI Integrado (Plano Educacional Individualizado) O PEI (Individual Education Plan) é a ferramenta já em uso nas escolas que deve incluir e harmonizar todas as intervenções preparadas para os beneficiários, para efeitos da realização do direito à educação. O PEI deve conter os objetivos de desenvolvimento, as atividades e as metodologias, materiais e instrumentos, cronogramas e ferramentas para avaliação dos alunos. Se for considerado necessário, também levar em conta atividades e projetos de reabilitação e socialização individualizados programados fora da escola. É preparado dentro dos primeiros dois meses de cada ano letivo, em uma colaboração entre a equipe de ensino da turma e o professor de apoio, com a participação das figuras indicadas no art. 5 deste documento. (Diretor da escola, professor regente, família,

¹⁴ Comune.sassari.it

médicos especialistas) (ITÁLIA, 2016, Artigo 3 – grifos nossos – tradução nossa).

Sendo assim, em nosso mapa das Políticas Públicas de Inclusão escolar de Sassari pudemos visualizar a concepção da comuna acerca dos serviços de apoio a partir das legislações nacionais com destaque ao trabalho colaborativo, desenvolvido a partir da materialização da concepção da comunidade social, de maneira associada ao Plano Educacional Individualizado. Também observamos uma tendência na colaboração com a área da saúde para oferta de serviços específicos. Ao analisarmos como foram se constituindo as políticas públicas de inclusão nos dois cenários da pesquisa a partir do Ciclo de políticas construímos nossos dois mapas. Seguimos em nossa jornada para compreender o processo de materialização dessas Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Guarapari e de Sassari nas escolas dos dois locais.

Dispondo de nossos dois mapas, buscamos problematizar as políticas em ação focando nos processos de escolarização dos alunos público alvo da EE dos dois cenários. Para tanto, o próximo capítulo de nossa jornada trará o movimento de tradução das articulações e ajustamentos que constituem o contexto de prática das políticas. Nossos eixos de tradução vão possibilitar a justaposição dos dois mapas para uma visualização imbricada que vai garantir tecer aproximações e distanciamentos entre os dois contextos educacionais que possibilitem constituição de conhecimento e aprendizagem dialógica entre eles.

6 – A JUSTAPOSIÇÃO DOS MAPAS EM SUA TRADUÇÃO PARA O CONTEXTO DE PRÁTICA

Todos temos os problemas de nosso tempo. Eu estou buscando uma epistemologia adequada para entender uma globalização alternativa, os conhecimentos que se juntam, e não estou pensando somente em tradução entre diferentes culturas, e sim, por exemplo, entre poesia e ciência (SANTOS, 2007, p. 47).

Chegamos em um momento de nossa jornada em que dispomos dos nossos dois mapas simbólicos das políticas públicas de inclusão escolar de Guarapari e de Sassari. Os mapas são instrumentos de comunicação que proporcionam uma representação visual de uma determinada região e nos ajudam a localizar determinados pontos. Em nossa jornada, a partir do movimento de tradução dos mapas poderemos visualizar nosso fenômeno e continuar nosso caminho em busca de “conhecimentos que se juntam”, assim como aponta Santos (2007).

Nossos mapas foram desenhados a partir de nossas perspectivas e visualizados em suas escalas, grande e pequena, a partir de nossas análises contextuais fundamentadas no ciclo de políticas. Concordamos com Nóvoa (2009), que

É preciso dizer que o mapa é desenhado a partir de certas referências (limites) que não devem ser olhadas como quadros “naturais”, mas como construções artificiais (teóricas) permitindo-me sustentar um discurso sobre a comparação em educação (NÓVOA, 2009, p. 37).

A compreensão do processo de materialização dessas políticas implica o movimento de tradução dos mapas para o contexto de práticas vividas nas escolas dos dois locais relacionadas aos processos de escolarização dos alunos público-alvo da EE e *bisogni educativi speciali* (BES). Mainardes e Stremel (2015) afirmam que o contexto da prática no ciclo de políticas estimula a análise do sistema social dentro do contexto mais amplo de formulação dessas políticas, sendo assim, podemos relacionar a análise a partir do contexto da prática como uma ampliação ainda maior de nossas escalas de visualização das políticas públicas de inclusão escolar do Brasil e da Itália.

Buscamos dialogar com Santos, Ball e Maianardes acerca dos conceitos construídos pelos autores sobre a perspectiva do movimento de tradução. Assumimos a tradução

dos mapas para o contexto da prática como eixo condutor de nossa jornada juntamente com a tradução intercultural dos dois contextos em um movimento de comparação. Nos movimentamos em busca de uma visualização dos mapas juntos, não buscando semelhanças e diferenças em uma perspectiva comparativa hierárquica que rotule práticas educativas como “melhores” ou “piores”, mas concebendo um estudo comparado a partir dos desalinhamentos e alinhamentos evidenciados e analisados a partir da tradução combinada.

A ideia do movimento de tradução combinada surge a partir da discussão de Mainardes (2017) sobre os fundamentos da construção de estudos sobre políticas educacionais que dialoguem entre perspectivas-teórico epistemológicas, criando um pluralismo metodológico que se categoriza em uma teorização combinada.

nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa cuja construção parte da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico. (...) Teorização combinada, nesse sentido, é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise (MAINARDES, 2017, p. 6 – grifos nossos).

Santos (2007) propõe uma tradução recíproca para diferentes contextos, “eu traduzo e você traduz, e nos traduzimos reciprocamente”. Acreditamos que só a partir desse movimento de tradução combinada, dos mapas para o contexto de prática das políticas e do mapa simbólico do Brasil para o mapa simbólico da Itália, será possível **tecer aproximações e distanciamentos a partir da justaposição dos mapas simbólicos das políticas públicas de inclusão escolar dos dois contextos educacionais, buscando possibilitar pelo movimento de comparação, constituição de conhecimento e aprendizagem dialógica entre Brasil e Itália**, nos traduzindo reciprocamente. Santos (2007) reflete que o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais, assim, os mapas não serão sobrepostos, um colocado acima do outro, eles serão visualizados por justaposição que expressa situação de contiguidade em que se encontram duas coisas, sem que nada as separe. Assim, para compreendermos a materialização das políticas presentes nos mapas dos dois locais, discutiremos com os dados produzidos a partir das observações

participantes em escolas das duas regiões (uma escola de Guarapari e uma escola de Sassari); com as entrevistas semi-estruturadas realizadas com profissionais envolvidos nos processos de escolarização dos alunos PA da EE dos dois cenários da pesquisa e com os grupos focais realizados nas escolas (uma escola de Guarapari e uma escola de Sassari). Mainardes e Stremel (2015) nos auxiliam a conceber o nosso movimento de tradução das articulações e ajustamentos que constituem o contexto de prática das políticas.

A interpretação é uma vinculação (compromisso) com as linguagens da política enquanto tradução está mais próxima da linguagem da prática. Tradução é um tipo de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo (repetitivo) de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, de “atuação”, usando táticas que incluem: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política (MAINARDES e STREMEL, 2015, p.7).

Santos (2019) nos ajuda a refletir que falamos de regiões culturais ou epistêmicas como conjuntos de estilos, problemáticas, prioridades de pensamento e de ação dotados de alguma identidade quando comparados com outros. Sendo assim, para traduzir os mapas dos dois países entre si em um movimento de comparação a partir da sua justaposição vamos buscar visualizar seus desalinhamentos e alinhamentos a partir de 3 eixos de análise que surgiram em nossa jornada a partir do adentramento nos contextos educacionais dos dois locais. Esse adentramento foi vivenciado em nossa jornada com a contribuição da nossa bússola que nos guiou e direcionou até o presente capítulo e por intermédio do contato entre os dois países e com as escolas e profissionais do Brasil e da Itália.

Segundo Santos (2007) temos de encontrar o que é semelhante, e o semelhante é um ponto de partida, não de chegada, desse modo, no presente capítulo de nossa jornada buscaremos **problematizar as políticas expressas nos mapas buscando uma tradução combinada entre os mapas e o contexto de prática das políticas, focando na inclusão escolar, no trabalho colaborativo e no planejamento que integram os processos de escolarização dos alunos público alvo da EE dos dois cenários.**

6.1 – INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E MOVIMENTOS

De acordo com Canevaro (2003), no contexto italiano, a integração¹⁵ não é um acontecimento concreto, mas um acontecimento em concretização, uma conquista contínua, um caminho que é realizado apenas com a organização de diferentes contextos de crescimento. O direito à educação desde 1977 (com a lei 517) representou uma ruptura epistemológica verdadeira e pragmática que é inseparável de todos os outros direitos de cidadania: saúde, assistência, trabalho, família, segurança social, lazer, etc. (CANEVARO 2003 P.172)

Em entrevista realizada na escola de Sassari com *insegnantes de sostegno* (professoras de apoio), que escolhemos chamar de Dália e Margarida que são flores típicas da Itália, uma das professoras nos contou que pôde vivenciar esse movimento de concretização em sua trajetória profissional.

A Itália para chegar nesse ponto de assistência e trabalho de inclusão das crianças com dificuldade fez um grande percurso até chegar aqui. No começo se trabalhava de maneira segregada, essas crianças não eram incluídas nas classes, se trabalhava com elas nas escadas, num cantinho que a gente encontrava porque as próprias professoras regentes pediam pra gente tirar as crianças das salas de aula, como eu tenho mais de 30 anos de trabalho nessa área eu vi os progressos, a gente não tinha ajuda (Insegnante de sostegno Dália – transcrição entrevista- 2018).

Já no contexto brasileiro, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação dos processos de escolarização.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL 2008, p. 5).

¹⁵ No contexto italiano o termo integração denota um significado atrelado a inclusão do contexto brasileiro.

Em entrevista realizada com representante da área da EE da Secretaria de Educação de Guarapari ela também assume a inclusão como um “caminho sendo realizado”, um movimento em concretização e reflete sobre os avanços e desafios desse movimento.

Inclusão escolar... estamos longe do ideal, a gente sabe, mas a gente também sabe que estamos no caminho, mas temos os pedregulhos de todos os dias. A gente tem tentado fazer valer. O maior desafio sem dúvida é a integração do aluno dentro da escola e isso me intriga por pensar que alguns movimentos ainda tentam retroceder esse avanço pensando em escolas especiais e isso é um desafio, essas concepções. O que já foi conquistado até agora não é desconstruir, é avançar. Os recursos e os profissionais mais qualificados para mim são o avanço sem dúvida, essas políticas que garantem esses recursos (Representante da área da Educação Especial da SEMED de Guarapari – transcrição entrevista 2019).

Quando analisamos as perspectivas acerca da inclusão nos dois cenários da pesquisa em um movimento de tradução dos mapas das políticas públicas de inclusão escolar para a prática das escolas, podemos perceber que as concepções sobre a inclusão presentes nas falas dos profissionais envolvidos nos processos de escolarização dos alunos PA da EE se aproximam dos discursos produzidos pelas políticas dos dois países, tanto no cenário macro/nacional e micro/municipal. Além disso, podemos perceber um alinhamento das perspectivas e concepções de inclusão no Brasil e na Itália que estão atreladas a ideia da integração dos alunos no contexto escolar. Acerca dessa perspectiva de inclusão escolar, concordamos que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas que estão atualmente excluídas por qualquer razão (CARRARO, GOBBI e GREGUOL, 2013, p. 2).

Segundo Canevaro (2003) a Lei 104 de 1992 completa o caminho iniciado no início dos anos setenta e coloca o princípio da integração na esfera dos direitos da pessoa e do cidadão na comunidade civil, social e política mais ampla. No cenário político educacional italiano, seguindo o movimento de materialização do princípio da integração, o *Protocolo operacional interinstitucional para gestão integrada ao serviço de assistência escolar especializada para alunos com deficiência* (2016) que rege os

movimentos educacionais inclusivos de Sassari apresenta em seu Artigo 1º o objetivo de redefinir os métodos de colaboração compartilhada para melhorar os caminhos de inclusão escolar para alunos com deficiência. Já o documento da *Avaliação em Educação Especial de Guarapari* (2014) reflete que para atender a esse público,

A educação especial precisa direcionar suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional colaborando e intervindo para a aprendizagem deles na escola regular, através de práticas colaborativas que garantam o acesso deles na escola e ao currículo, visando sempre a inclusão educacional (GUARAPARI, 2014, p.15).

Os dois documentos locais além de apresentarem alinhamento em suas perspectivas inclusivas consideram o trabalho colaborativo como eixo fundamental para a concretização do movimento da inclusão escolar.

A inclusão é um conceito que tem provocado movimentos constantes nas diferentes sociedades (brasileira e italiana) nas dimensões filosóficas, políticas, econômicas, relacionais, pessoais e educacionais. Traz em sua proposta uma característica que mobiliza o pensar, o agir e o sentir coletivo. A presença da complexidade e da diferença fundamentada em uma concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade de oportunidades e qualidade nas aprendizagens, promove avanços em relação às circunstâncias históricas de exclusão vivenciadas dentro e fora da escola (SCUSSIATTO, 2015, p.9).

Buscando compreender o processo de materialização do discurso presente nessas políticas para as práticas vivenciadas no contexto escolar refletimos a partir da discussão do eixo de inclusão realizada no Grupo Focal na escola de Sassari e na escola de Guarapari e nas questões acerca da perspectiva inclusiva individual dos profissionais entrevistados nos dois locais.

No Grupo Focal realizado na Itália¹⁶, um dos professores regentes nos contou que atende dois alunos com demandas diferenciadas numa mesma classe e um deles é autista. O professor disse que lutou para manter o menino autista dentro da classe, lutou para que ele não fosse separado porque ele acredita que é importante que o aluno se relacione com os demais. A diretora então disse que é muito importante que o aluno fique dentro da sala de aula junto com os colegas e que tenha um trabalho

¹⁶ Grupo Focal realizado na escola de Sassari em 2018. Transcrições e traduções nossas.

diferenciado e particularizado para ser trabalhado com ele, mas que de vez em quando ele sai da sala para ter momentos de acompanhamento aprofundados.

Em entrevista realizada na escola de Guarapari com a Rosa, professora especializada de Educação Especial da escola¹⁷, ela nos relatou que seu trabalho consiste em desenvolver a criança e tentar ajudar naquilo que o professor regente não consegue da melhor forma. Já a professora especializada de EE Violeta nos falou de sua perspectiva de inclusão escolar que vai além do acesso e da matrícula:

A inclusão escolar eu entendo como e quando a escola abraça o aluno e quando a escola dá condição para que ele esteja aqui dentro e essa condição não é só chegar na escola, fazer a matrícula, inserir o aluno na sala de aula e deixar. Eu entendo quando a escola trabalha se movimentando em prol do aluno, claro que são vários, mas o aluno da EE requer uma atenção diferenciada, mas a inclusão eu entendo dessa forma, quando a escola dá condição para ele se desenvolver junto com os outros alunos mesmo que ele não vá alcançar tudo que foi proposto pra sala de aula mas que ele esteja ali com os outros alunos. (Entrevista professora EE Violeta - Guarapari 2019 – transcrição nossa)

A ideia da materialização do movimento de inclusão escolar está atrelada aos processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES dentro da sala de aula regular e também se presentifica na fala de uma das Gestoras do Escritório Escolar de Coordenação dos Professores de Apoio de Sassari¹⁸.

O Ministério da Educação da Itália a partir da Lei nº 104/92 dedica uma atenção especial aos alunos com deficiência no interior da classe e não mais em classes especiais. Esse processo inicia-se com um professor para a classe em que o aluno está matriculado, “não um professor para o aluno e sim para a classe”. O objetivo é incluir o aluno no grupo-classe e o professor de EE deve trabalhar de acordo com o docente de maneira tal que venha utilizar os instrumentos, metodologias para inserir o aluno no contexto-classe. (Gestora A – Sassari 2017 – transcrição e tradução nossa)

Segundo Monteiro (2003) existe uma série de dispositivos legais que favorecem a inclusão escolar no cenário italiano, dentre eles destacamos, a previsão de um

¹⁷ Na escola de Guarapari entrevistamos duas professoras de EE que chamamos de Rosa e Violeta representando flores encontradas no Brasil.

¹⁸ Entrevista realizada durante a visita técnica e acadêmica a Sassari em 2017.

docente de apoio em casos necessários, número reduzido de alunos e a formação de um professor que seja capaz de realizar um planejamento individualizado, que não busque fazer com que todos os alunos atinjam o mesmo rendimento, mas sim que valorize as potencialidades de cada um.

A Política de Guarapari (2014) defende a avaliação como prática investigativa que contribui para uma prática de inclusão que favoreça a todos no processo educacional, que aponte possibilidades sobre e para o outro. (GUARAPARI, 2014, P. 19). Mais um alinhamento entre os dois mapas no eixo de tradução combinada das concepções relativas ao movimento de inclusão escolar que se configura a partir perspectiva da inclusão para além das legislações, dentro das escolas e das salas de aula regulares, vivenciada a partir de planejamentos, instrumentos e metodologias e materializada com o trabalho colaborativo. Segundo a diretora da escola de Guarapari,

A gente tem a Inclusão como uma lei, no primeiro momento é uma lei no município e a gente precisa enquanto escola acolher e quando se trata de acolher dentro da escola a gente tenta buscar a família junto (...). Eu acho que tem potencialidade, tem coisa boa e tem que existir, eu não vejo hoje a EE em algum lugar fora da escola regular. (Entrevista Diretora escola Guarapari – 2019 – transcrição nossa)

Seguimos nossa jornada de tradução combinada do eixo de Inclusão escolar analisando o processo de materialização das perspectivas e das concepções apresentadas acerca dos movimentos de inclusão vivenciados nos dois cenários da pesquisa. Percebemos a partir da tradução dessas perspectivas na prática das escolas que os processos inclusivos compreendem adaptações das políticas dentro dos contextos locais dos dois cenários da pesquisa, como no caso do atendimento da modalidade do colaborativo e no contraturno da escola de Guarapari e do atendimento dos alunos BES na sala de sostegno da escola de Sassari.

Carraro, et al (2013) nos aponta que a Itália foi o primeiro país na Europa a promover o fim das escolas especiais e a inclusão de todos os alunos com deficiência nas escolas regulares. Na Itália não existe nenhuma legislação acerca das “salas de sostegno” que podem ser traduzidas no contexto brasileiro como as salas de recursos multifuncionais. Nem todas as escolas de Sassari e da Itália possuem uma dessas salas nomeadas pelas próprias insegnanties de sostegno como salas de “apoio” aos processos de escolarização dos alunos BES. A escola de Sassari em que realizamos

nosso estudo possui uma sala de sostegno e uma das professoras nos relatou que como o espaço físico da escola é grande e tinham salas vazias e sem uso, os profissionais da escola se organizaram para montar essa sala. Acerca desse movimento de criação da sala de apoio refletimos sobre a necessidade de criação dessa sala e na concepção que vem atrelada as práticas realizadas nesse espaço. Como as professoras nos relataram, havia um espaço sem uso na escola e esse espaço foi designado a se tornar uma sala que serviria como apoio aos processos de escolarização dos alunos BES, já que essa era a maior demanda da escola naquele cenário. A criação dessa sala de sostegno representa um destaque de análise do eixo da inclusão já que pela concepção inclusiva os processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES devem ocorrer dentro da sala de aula regular e como na Itália não existe nenhuma legislação que direcione o atendimento a ser realizado nessas salas de sostegno esse movimento pode acabar se configurando num retrocesso no movimento inclusivo.

Rahme (2013) aponta aspectos que constituem desafios presentes no modelo italiano como a superação de posturas pedagógicas tecnicistas e redução dos percursos de trabalho solitários nas escolas. Relata que algumas práticas ainda acontecem de forma isolada, automática, sem a participação coletiva dos professores e entre os estudantes. (SCUSSIATTO, 2015, p. 11)

A insegnante de sostegno Dália da escola de Sassari nos contou em entrevista realizada na escola em 2018, que atende um aluno com síndrome de down e trabalha com esse aluno de maneira muito individualizada e depois tem momentos com a classe toda onde compartilham o que estão desenvolvendo. Ela nos relatou que esse trabalho mais individualizado é realizado na sala de sostegno e justificou essa prática dizendo que trabalha dessa maneira com ele porque as crianças da classe já estão aprendendo a ler e escrever e ele ainda não está nesse nível então, ela prefere trabalhar individualmente, mas, mesmo assim ele participa de todos os projetos didáticos da classe com as outras crianças.

O ponto de partida são as mesmas programações e as mesmas atividades, mas as vezes acontece que essas crianças não conseguem acompanhar o programa então por isso nós elaboramos uma programação individual para cada uma dessas crianças que vem sendo realizada fora da aula, na aula de sostegno. Nós fazemos essas

atividades individuais com as crianças e procuramos integrar o que a criança fez sozinha com o resto da turma (Insegnante de sostegno Dália – transcrição entrevista- 2018).

Esse movimento realizado com os alunos BES no contexto italiano da escola de Sassari pode se traduzir nas práticas realizadas no atendimento da modalidade do colaborativo com os alunos PA da EE na escola de Guarapari que se difere do atendimento educacional especializado realizado no contraturno dos alunos. O contraturno da escola de Guarapari acontece na sala de recursos multifuncionais que fica no 2º piso da escola. A sala é ampla, bem iluminada, arejada e equipada. As professoras de EE atendem o contraturno no turno matutino e vespertino e possuem uma formação na área da inclusão escolar. O trabalho do contraturno consiste seu foco na independência dos alunos seguindo as vertentes de “Competência, autonomia e habilidade”. A professora de EE Violeta atende um aluno de cada vez em horários específicos e pré-determinados do turno vespertino e cada aluno que ela atende tem seu “caderno do contraturno” (que a própria professora personaliza com base nos gostos específicos dos alunos) para realizar as atividades. Já o trabalho realizado no momento do atendimento colaborativo é descrito pela professora de EE Violeta como um movimento de adaptação curricular em colaboração com os professores regentes mas que, assim como no contexto italiano da escola de Sassari, acontece de maneira geral fora da sala de aula regular, na sala de recursos multifuncionais.

Na verdade o colaborativo até onde eu aprendi ele é colaborativo ao professor e o que acontece, a gente reúne com os professores, vê qual a necessidade do aluno e o que precisa ser feito e aí o professor regente fala o que ele está passando para o aluno e qual é a atividade em sala de aula e o professor da educação especial entra com as estratégias para facilitar o trabalho com os alunos e aí a gente entra adaptando, tem casos que as atividades precisam ser diversificadas e tem casos que na adaptação já é o suficiente para o aluno, aqui na escola tem vários casos que eu não preciso nem de adaptar as atividades do livro e o grau deles como é leve eles conseguem acompanhar sem precisar da adaptação.(...) O certo é atendê-los em sala de aula só que dependendo da situação do aluno e do transtorno que ele tem, dentro da sala de aula é muito difícil da criança conseguir aprender porque as vezes é necessário, quando eu consigo trazer eles pra sala de recursos é necessário fechar a porta pra que eles consigam se concentrar porque com qualquer movimento eles se dispersam e aí perde tudo e todo o conteúdo então assim, já aconteceu de eu fazer colaborativo na sala de informática, de acompanhar na educação física e em outras

atividades acompanhar os professores na sala de aula, mas para atender principalmente quando a demanda é na alfabetização dependendo do grau de deficiência o bom é atender aqui na sala de recursos onde eles ficam e é um trabalho mais individual (Entrevista professora EE Violeta - Guarapari 2019 – transcrição nossa).

Segundo Ball e Mainardes (2011) as políticas podem estar relacionadas à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Por isso, quando refletimos acerca dos movimentos de inclusão realizados nos dois cenários da pesquisa levando em consideração a tradução dos mapas das políticas públicas de inclusão do Brasil e da Itália para o contexto da prática das escolas de Guarapari e de Sassari devemos considerar que essa tradução abrange as perspectivas e concepções dos profissionais se traduzindo nas demandas cotidianas da materialização das políticas.

As políticas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas) (BALL; MAINARDES, 2011, p.14).

A tradução dos mapas no eixo da inclusão apresenta suas adaptações e reinterpretções como um alinhamento entre os mapas do Brasil e da Itália materializados nos movimentos observados nas escolas de Sassari e de Guarapari.

Registro de observação participante– sala de aula da Escola de Sassari: Aula de matemática, atividade que simula um mercado sendo realizada, os alunos realizam operações de adição e de subtração simultaneamente enquanto interpretam compradores ou vendedores dos “produtos” (objetos da sala) com dinheiro de verdade. A professora regente conduz a atividade com todos os alunos da turma em geral anotando os valores no quadro. A professora de sostegno acompanha um aluno certificado (com laudo) que tem um material específico e realiza a mesma atividade, as mesmas operações matemáticas dentro do mesmo contexto de simulação que a turma está realizando mas com valores simplificados, reduzidos. Os alunos que demonstram ter certa dificuldade em realizar o exercício se sentam próximos ao aluno certificado e também são auxiliados pela professora de sostegno enquanto a regente conduz a atividade no quadro.

Registro de observação participante - de sala de aula da Escola de Guarapari: Turma com dois alunos público-alvo da EE e uma estagiária acompanhando os dois alunos. Aula de português, a professora regente trabalhando alfabetização. A

estagiária também atende e auxilia alunos que apresentam alguma dificuldade, mesmo que não tenham laudo. Na aula de matemática a estagiária não estava mais nessa turma. A professora não passava atividades para realização individual porque ela sozinha não daria conta de atender os alunos de mesa em mesa. Ela passava operações matemáticas que a turma ia resolvendo junta para que todos os alunos pudessem participar e para tentar prender a atenção de todos (essa metodologia foi relatada pela professora como alternativa a falta da estagiária em alguns momentos dos dias. Ela já realiza o planejamento dela pensando nessa demanda).

A partir da inserção nos dois contextos escolares proporcionada pelas observações participantes pudemos vivenciar a materialização das políticas de inclusão escolar brasileiras e italianas nas escolas de Guarapari e de Sassari. A tradução combinada dos mapas para o contexto de prática e dos mapas em justaposição oportunizou a compreensão desse movimento de materialização no eixo da inclusão buscando dialogar entre as concepções, perspectivas e movimentos da inclusão escolar nos dois cenários. Nossas análises nos levam a compreender o **trabalho colaborativo** entre os profissionais envolvidos nos processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES, nosso segundo eixo de tradução, como indispensável nos dois contextos de inclusão escolar. Concordamos com Canevaro (2003) que,

A integração é um processo que envolve adaptações recíprocas e se baseia não apenas nos direitos invioláveis de respeitar a dignidade humana e na igualdade de oportunidades, mas também na complexidade das reflexões devido às necessidades especiais de pessoas com deficiência e nos limites para fornecer respostas adequadas a essas necessidades, interagindo de maneira isolada e fragmentada, na capacidade de familiarizar, apoiar professores, currículos ou técnicos e operadores extracurriculares. De tudo isso, surge a necessidade de trabalho integrado, em equipe e em rede (CANEVARO, 2003, p.99 – tradução nossa).

6.2 – TRABALHO COLABORATIVO: PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS E PRÁTICAS COLABORATIVAS

O segundo eixo de análise de tradução combinada se manifesta a partir das práticas educativas colaborativas dos profissionais envolvidos nos processos de escolarização dos alunos PA da EE do Brasil e dos alunos BES da Itália.

Segundo Scussiatto (2015) os modelos de inclusão educacional que vêm se desenvolvendo no Brasil e na Itália apresentam como aproximações o fato de serem signatários das resoluções internacionais e apresentarem mudanças legislativas em

seus movimentos. Porém, os trajetos temporais, as características e as práticas políticas, sociais e pedagógicas são diferenciadas (SCUSSIATTO, 2015, p.10).

O 2º artigo da lei 170/2010 da Itália apresenta o objetivo de aumentar a comunicação e a colaboração entre a família, a escola e os serviços de saúde na busca de garantir igualdade de oportunidades de desenvolvimento para os alunos com necessidades educativas especiais. Já a Resolução Nº 4 de 2009 do Brasil em seu artigo 9º dispõe a elaboração e a execução do plano do atendimento educacional especializado como competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. A resolução Nº4 ainda estabelece como atribuição do professor do atendimento educacional especializado estabelecer esse movimento de articulação que promova a participação de todos. Esse movimento de articulação entre os professores, a família e os serviços sociais e de saúde tanto no Brasil quanto na Itália se manifesta como princípio dos processos de inclusão dos dois países e pode ser traduzido nas práticas das escolas de Guarapari e de Sassari como o trabalho colaborativo nos processos de escolarização dos alunos PA da EE e dos BES.

Ball e Mainardes (2011) nos levam a refletir acerca do contexto da prática das políticas e em como elas se traduzem no cotidiano das escolas.

Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

Pensando as políticas locais de Sassari e Guarapari como poderosos instrumentos de retórica, que utilizam a linguagem para comunicar de maneira eficaz e contextualizada as demandas da educação especial dos dois cenários, refletimos acerca do trabalho colaborativo buscando inicialmente conhecer, a partir da tradução das políticas, quem são os profissionais envolvidos nesse movimento de colaboração dos dois locais.

No artigo 5º do Protocolo Operacional de Sassari (2016) estão descritos os sujeitos envolvidos no projeto de integração dos alunos com deficiência e suas atribuições. Dentre esses sujeitos, destacamos o **assistente social do município de residência** que deve orientar na escolha e planejamento de todas as intervenções de assistência social e educacionais de sua própria competência; o **Diretor da Escola e Contato do Instituto para Integração** que deve propor e acompanhar iniciativas destinadas a melhorar o percurso educacional dos alunos e instituir pessoas com deficiência com a colaboração de todo o pessoal envolvido; **Professores de turma e apoio** que através do instrumento do PEI, desempenham um papel fundamental no processo de integração do aluno dentro da classe trabalhando constantemente com os professores e com eles estabelecendo e mantendo relações entre os diferentes atores envolvidos no projeto integrado da criança; **Pais ou responsáveis legais** que devem fornecer informações úteis a todos os operadores, para um cuidado eficaz de seus filhos e o **Serviço Neuropsiquiátrico** que deve prestar serviços e colaborar no desenvolvimento de planos educacionais. (ITÁLIA, 2016, Artigo 5º – grifos nossos – tradução nossa). Cabe destacar que o reconhecimento do papel de cada um desses sujeitos em um movimento de colaboração para buscar a inclusão escolar desses alunos representa uma potencialidade no que tange seus processos de escolarização já assegurada pela própria política local.

No cenário de Guarapari, a Política de Avaliação em Educação Especial (2014) descreve os sujeitos que devem compor e participar da equipe de avaliação pedagógica dos alunos PA da EE no âmbito escolar e municipal.

A equipe de avaliação da escola para a avaliação inicial será composta pelo: a) diretor; b) pedagogos; c) professores que atuam com esse aluno; d) professores de educação especial, e) coordenador. O professor de educação especial irá coordenar essa equipe. Cada profissional terá um foco de observação e os dados devem ser analisados de forma conjunta em uma reunião, que deve ser agendada. A Equipe de Avaliação do município deve ser composta por: a) coordenadores da educação especial do município; b) 02 professores de educação especial, efetivo e com experiência; c) 02 pedagogos efetivos; d) 01 professor efetivo do ensino fundamental; e) 01 professor efetivo da educação infantil; f) 01 psicopedagogo; g) 01 psicólogo; h) 01 fonoaudiólogo (GUARAPARI, 2014, p.39).

Analisando os sujeitos que compõe as equipes de avaliação de Guarapari em tradução com os sujeitos envolvidos nos processos de integração de Sassari percebemos um desalinhamento entre os mapas das políticas públicas dos dois locais, visualizado a partir da incorporação da família dos alunos no movimento de integração de Sassari, o que não se manifesta em Guarapari, mas é apresentado como uma demanda. A necessidade de uma maior interlocução, comunicação e apoio com a família foi discutida durante o eixo do trabalho colaborativo do Grupo Focal realizado na escola de Guarapari em 2019.

E o que a gente percebe, que aquele pai que está muito próximo da escola, a família próxima e presente que busca outras alternativas pro filho, isso ajuda a gente na escola, passa pra gente como lidar, como trabalhar, o que está acontecendo (Diretora escola Guarapari – Grupo Focal Escola Guarapari 2019 – transcrição nossa).

Canevaro (2003) nos ajuda a refletir sobre a importância do envolvimento da família nos processos de escolarização dos alunos ao destacar a necessidade de ações coordenadas e compromissos comuns entre os diferentes sujeitos que participam da vida escolar desses sujeitos.

A potencialidade da integração das pessoas com deficiência na escola mostra indicações concretas de intervenções de qualidade e nos leva a refletir sobre o importante papel da colaboração e coordenação realizada (CANEVARO, 2003, p. 24 - grifos nossos, tradução nossa).

O trabalho colaborativo e coordenado que articula o papel dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES interfere diretamente na potencialidade dos movimentos de inclusão escolar nos dois contextos.

No Grupo Focal realizado na escola de Sassari em 2018 uma das professoras de sostegno nos disse que a integração do aluno na classe depende do trabalho de equipe dos professores.

Se um colega me diz que eu tenho que trabalhar com o meu aluno fora da sala de aula isso não é integração, eu tenho que estar dentro da sala de aula e conhecer todas as matérias e os melhores resultados acontecem quando os professores colaboram. (...). Nós temos que habituar os alunos a trabalharem juntos. Se os professores trabalham juntos dão o exemplo as crianças para elas trabalharem juntas também. Uma cooperação, um trabalho conjunto e uma unidade de aprendizagem. No final dos quadrimestres as crianças fazem uma lição sobre a realidade vivida mostrando o que aprenderam fazendo. Em todo esse movimento de trabalho cooperativo as crianças com deficiência e com dificuldade se misturam com as que não tem. Os professores de sostegno e de classe coordenam juntos, sem diferença por especificidade é um trabalho de cooperação (Insegnante de sostegno – transcrição grupo focal Sassari - 2018).

Já no contexto brasileiro da escola de Guarapari quando questionamos as professoras da EE sobre o trabalho realizado durante o momento do colaborativo elas nos relataram a dificuldade de realizar a colaboração com os professores regentes conduzindo esse trabalho com os alunos dentro da sala de aula.

(O trabalho no colaborativo) funciona dessa forma: eu agendo um horário com a professora e tiro e trago o aluno para fora da sala de aula e aí eu trago ele aqui para minha sala e tento assim, ajudar a professora naquilo que a criança tem muita dificuldade, a gente tenta trabalhar e ajudar o professor naquilo que precisa (Entrevista professora EE Rosa - Guarapari 2019 – transcrição nossa).

Entre os professores regentes que tem alunos no colaborativo existe interlocução sim, porque sempre que eu vou na sala de aula pra buscar um aluno pra fazer um trabalho colaborativo eu sempre converso com as professoras e elas também me dão um retorno muito bom do que a criança aprendeu e o que a criança alcançou, as vezes ela regride também e aí a gente tem que repensar nosso trabalho e aí a gente dialoga sobre isso e as necessidades dos alunos (Entrevista professora EE Violeta - Guarapari 2019 – transcrição nossa).

Na perspectiva das duas professoras de EE da escola de Guarapari evidenciamos uma concepção diferenciada da descrita pelas professoras da escola de Sassari acerca do trabalho em colaboração com o professor regente. Na escola de Guarapari a colaboração é descrita em outra perspectiva nesse movimento fora da sala de aula, que é uma colaboração ao trabalho do professor regente realizada de maneira

separada. Esse desalinhamento entre os dois mapas visualizado pela realização da colaboração fora da sala de aula na escola de Guarapari pode ser compreendido a partir da tradução das políticas para a prática do trabalho colaborativo entre os profissionais como uma tensão no que tange o eixo da inclusão escolar. Podemos compreender melhor essa perspectiva do trabalho colaborativo a partir da observação da tradução desse movimento na prática das professoras de EE da escola de Guarapari.

Registro de observação participante - Acompanhamento de um momento de colaborativo no turno vespertino da escola de Guarapari: Duas alunas da turma do 3º ano, segundo a professora da EE Violeta, uma possui laudo de “retardo mental grave” e a outra não tem laudo mas apresenta dificuldade de aprendizagem, as alunas estão sendo atendidas no colaborativo na sala de recursos multifuncionais. A professora da EE Violeta me diz que pega as duas meninas na turma porque ela e a professora regente conversaram e acham que a aluna que não tem laudo também precisa de uma intervenção específica. As duas alunas demandam apoio na alfabetização. A professora da EE Violeta me diz que o certo seria fazer o colaborativo na sala de aula comum junto com a professora regente mas que essas duas alunas da turma demandam um trabalho diferenciado e parecido (etapas diferentes da alfabetização) e que por isso ela atende as duas juntas e na sala de recursos.

Na observação de uma sala de aula regular da escola de Sassari registramos uma dificuldade em diferenciar quem era a professora regente e quem era a *insegnante de sostegno* devido ao movimento realizado no trabalho em colaboração das duas profissionais.

Registro de observação participante – sala de aula da escola de Sassari: Todas as professoras parecem exercer a mesma função, elas trabalham em um movimento com sintonia tão grande que fica difícil perceber quem é a regente nesse caso. As duas auxiliam a todos os alunos na atividade. Uma aluna BES com autismo que está desenvolvendo a atividade junto com os demais colegas. A turma é de 15 a 20 alunos e no momento em que todos desenvolvem uma mesma atividade se juntaram todos os alunos e as professoras trabalham em conjunto e todos parecem envolvidos na mesma intensidade.

Já durante uma entrevista com uma *insegnante de sostegno* da escola de Sassari, ela nos apresentou uma particularidade vivenciada pelas profissionais da escola que se configura como uma potencialidade para oportunizar esse movimento de trabalho colaborativo no cenário italiano.

No nosso trabalho organizamos sempre em colaboração com o professor regente da classe e tudo aquilo que o professor da classe faz nós devemos saber e tudo que nós fazemos com as crianças individualmente as professoras regentes da classe tem que saber. Uma

outra coisa importante também é que eu trabalho como professora de sostegno com o mesmo grupo de professoras há mais de 20 anos e assim nos entendemos muito bem entre nós mesmas e sabemos até o que um pensa do outro e quando podemos ajudar, isso faz o trabalho ficar mais fácil e possibilita ainda mais a colaboração. (Insegnante de sostegno Dália – transcrição entrevista- 2018)

Os dois cenários apresentam variações de contextos significativas que devem ser levadas em consideração na visualização do desalinhamento entre os dois mapas, e das diferentes perspectivas e práticas realizadas no eixo de tradução combinada do trabalho colaborativo. A quantidade de alunos em sala de aula, a quantidade de alunos PA da EE e BES, o tempo de trabalho dos professores, o tempo de trabalho deles na mesma escola, são diversos os fatores que precisam ser considerados quando assumimos realizar uma comparação entre dois contextos educacionais buscando a tradução combinada entre eles.

O movimento mundial em direção a reflexões, discussões e ações no que se refere à inclusão e à educação na perspectiva inclusiva é permanente. Cada nação carrega consigo sua história, sua forma de construir tal processo, com características peculiares referentes à sociedade, dinâmicas governamentais, constituição espaço-temporal, economia, dentre outros fatores intervenientes. (SCUSSIATTO, 2015, p.14).

Quando nos propusemos a realizar nossa jornada buscando uma tradução combinada com a justaposição dos mapas para tecer aproximações e distanciamentos entre os contextos educacionais do Brasil e da Itália assumimos a responsabilidade de realizar esse movimento de tradução evidenciando desalinhamentos e alinhamentos entre os mapas dos dois países. Consideramos que cada cenário possui um mapa de políticas públicas de inclusão escolar diferenciado e demandas e contextos diferenciados, sendo assim, a perspectiva comparativa que assumimos em nossa jornada busca considerar essas particularidades locais para compreender a materialização das políticas públicas de inclusão escolar nos processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES sem categorizar as práticas dos dois locais como certas ou erradas. Na tradução combinada do eixo do Trabalho colaborativo os mapas de Sassari e Guarapari apresentam desalinhamentos desde as suas políticas locais na determinação dos sujeitos envolvidos nesse movimento até a tradução do contexto das práticas realizadas no trabalho colaborativo. Visualizar esse desalinhamento não

significa dizer que um local faz melhor ou pior o seu trabalho, significa buscar produzir conhecimentos dialógicos e apontar como os profissionais das escolas dos dois cenários materializam seus mapas de políticas a partir das necessidades de seus contextos. Concordamos com Ball e Mainardes (2011) que,

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

Sendo assim, buscamos evidenciar as variações de contextos dos dois cenários a partir de nossa tradução combinada nos movendo pela justiça cognitiva para os sujeitos dos dois locais. Seguimos em nosso movimento de tradução pelo eixo do **planejamento** das atividades realizadas com os alunos PA da EE e com os BES analisando o processo de criação e realização do Plano Educativo Individualizado (PEI) no contexto italiano da escola de Sassari e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no contexto brasileiro da escola de Guarapari.

6.3 – PLANEJAMENTO: ELABORAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PLANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO (PEI) E DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)

Analisando os eixos de Inclusão e Trabalho Colaborativo da tradução combinada dos mapas na prática das escolas de Sassari e de Guarapari também pudemos perceber que o planejamento do trabalho a ser realizado está interligado aos movimentos de inclusão e às práticas colaborativas entre os profissionais das escolas. Os processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES que demonstram, ou não, a manifestação da inclusão e estão diretamente ligados ao planejamento que foi construído de maneira colaborativa, ou não. Sendo assim, no eixo do **Planejamento** buscamos analisar como se dá a elaboração e realização do Plano Educativo Individualizado (PEI) no contexto italiano da escola de Sassari e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no contexto brasileiro da escola de Guarapari. Nosso objetivo é entender como esse planejamento se reflete na inclusão e no trabalho colaborativo a partir da tradução dos mapas que apresentam o que está posto

nas políticas acerca da construção desses documentos e da tradução na prática da realização desses planejamentos.

Segundo Scussiato (2015) ao buscar um equilíbrio das ações pedagógicas, o PEI promove o direito a um plano educativo que responda às necessidades diferenciadas e desenvolvimento de competências de todos os estudantes com deficiência. O Protocolo Operacional de Sassari (2016) apresenta como atribuição do grupo de trabalho operacional, descrito no eixo de trabalho colaborativo, a participação da elaboração do PEI em um movimento integrado de maneira que esse plano educativo inclua as atividades extracurriculares da vida dos alunos. O diretor é descrito como a figura que supervisiona a organização do movimento de integração da escola. Para promover o crescimento pessoal e social desses alunos, o movimento de elaboração do PEI busca envolver a participação de diferentes sujeitos, o que demanda o trabalho colaborativo e por isso se caracteriza como um plano educacional individualizado construído de maneira integrada.

No documento de Avaliação em EE de Guarapari (2014), um dos capítulos discorre sobre a avaliação para o planejamento do apoio aos processos de escolarização dos alunos PA da EE e descreve como deve ser a elaboração e qual é o intuito do plano de desenvolvimento individualizado.

Deve servir de base para a tomada de decisões visando atender às necessidades identificadas no aluno, isto é, para construir caminhos que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os que compõem a comunidade escolar, contribuindo assim, para uma educação inclusiva (...). Inclui o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, na sala de aula comum, os materiais pedagógicos, os apoios e os encaminhamentos para projetos desenvolvidos pela escola e pela rede municipal de educação. O plano de trabalho na sala de recurso deve ter o caráter suplementar e complementar a sala de aula (GUARAPARI, 2014, p. 46 – grifos nossos).

A preocupação com a garantia de processos de escolarização inclusivos e do trabalho de planejamento realizado de maneira colaborativa entre os diversos sujeitos e serviços de apoio relacionados aos alunos se configura como um alinhamento visualizado nas políticas locais dos dois cenários.

No contexto italiano, o protocolo de Sassari descreve como atribuição do grupo de trabalho operacional o envolvimento na elaboração do Plano Educacional Individualizado.

O Grupo de Trabalho Operacional: participa da elaboração do PEI Integrado; realiza uma verificação constante do serviço para uma avaliação conjunta do instrumento adotado - o PEI Integrado - que pode levar a novos estados de melhoria. (...) Avaliações do PEI Integrado constituem, para todos os efeitos, documentos de monitoramento e devolução do trabalho realizado, também para a família e / ou outros sujeitos envolvidos (ITÁLIA, 2016, p. 6– grifos nossos – tradução nossa).

Além de participar da elaboração do plano, o grupo de trabalho operacional deve participar de sua avaliação e monitoramento. Essa atribuição representa um alinhamento com a política de Guarapari que no documento de Avaliação da EE (2014) atribui a participação de professores especializados, regentes, cuidadores e pedagogos na avaliação constante do PDI dos alunos, mas, também representa um desalinhamento já que somente o professor da EE é designado a elaboração do documento, podendo ou não contar com a participação do pedagogo. Na sistematização do relatório trimestral que deve ser avaliado se maneira colaborada o professor pode, ou não, fazê-lo em colaboração com o pedagogo e o professor da sala regular na qual este aluno está matriculado.

De acordo com a manifestação e/ou laudo do aluno, o professor de educação especial podendo ter a colaboração do pedagogo, irá traçar um plano de trabalho diante da especificidade apresentada e fazer um acompanhamento de como esses apoios viabilizados para o aluno estão potencializando o seu desenvolvimento social e cognitivo na sala de aula comum. A cada trimestre o professor de educação especial, deverá elaborar um relatório dizendo dos apoios e atividades viabilizadas e se estas ajudaram no desenvolvimento do aluno (GUARAPARI, 2014, p. 46 – grifos nossos).

O Plano de Desenvolvimento Individualizado deve ser constantemente avaliado para verificar se os apoios e as intervenções elaboradas estão provocando desenvolvimento no sujeito. A avaliação deve ser sempre processual e contínua para que o planejamento tenha sentido. Contudo, a cada trimestre, o PDI deve ser revisto e reconfigurado visando as metas que se quer alcançar. O professor de educação especial deve elaborar um relatório trimestral narrando a trajetória do atendimento e deixando claro os apoios oferecidos, as dificuldades e tensões,

mas também o processo de desenvolvimento desse sujeito e quais as mediações realizadas (GUARAPARI, 2014, p. 48 – grifos nossos).

No contexto italiano da escola de Sassari uma *insegnante de sostegno* nos contou durante o Grupo Focal, que esse planejamento do PEI integrado é feito levando em consideração as dificuldades e necessidades dos alunos para possibilitar uma melhor inclusão. Depois elas decidem as atividades que vão ser realizadas e fazem reuniões com as professoras regentes para estabelecer em que momentos os alunos vão precisar receber auxílios para realizar as atividades. A diretora nos disse que o plano é feito em comum acordo entre os professores e é um esquema de matéria por matéria combinando os objetivos de aprendizagem e no decorrer do ano durante o andamento do programa ele pode sofrer alterações de acordo com as demandas.

O PEI é um documento que todos os professores que tem os alunos em sua classe devem conhecer, os professores de italiano, de matemática, de língua estrangeira... Alguns professores têm muita dificuldade de entender a necessidade de adaptar a atividade que está no papel para a realidade. Para a constituição do PEI os professores se encontram com os médicos do aluno e com os pais e familiares dele, o PEI é um resultado da colaboração da escola, da família e da estrutura de saúde. Quando o documento final do PEI fica pronto lá para novembro os pais podem avaliar o documento e se eles não aprovarem o documento tem que ser modificado. Na escola primária o PEI não é dividido por matérias, disciplinas, ele é dividido por áreas de aprendizagem, trabalha mais a autonomia e os conhecimentos específicos, a socialização (Diretora – transcrição grupo focal Sassari - 2018).

No contexto brasileiro da escola de Guarapari, o plano de desenvolvimento individual é descrito pela diretora da escola, durante uma entrevista, como um plano de trabalho construído coletivamente entre as professoras regentes e de EE durante o seu planejamento semanal na escola.

De acordo com a necessidade de cada um é feito o PDI que eles fazem juntos a professora regente e a professora da sala de recursos. PDI é o plano de desenvolvimento individual e ela faz isso aí e a professora da sala de recursos dá esse apoio e aí elas vão traçando as atividades de acordo com o nível da criança e com os desafios da criança. Esse PDI é feito no planejamento delas, cada planejamento que elas têm semanalmente elas já têm aquilo ali que está montado e elas vão preparando as atividades. (Entrevista Diretora escola Guarapari – 2019 – transcrição nossa)

Podemos observar um desalinhamento entre os dois mapas no movimento de elaboração do PEI e do PDI. A elaboração do PEI é descrita como uma colaboração da escola, da família e da estrutura de saúde que resulta em um documento que deve ser constantemente avaliado e que norteará o trabalho a ser realizado com o aluno BES. Já a elaboração do PDI é descrita como uma construção coletiva entre as professoras regentes e de EE realizado semanalmente durante os momentos de planejamento das profissionais.

Analisando o documento do PDI podemos perceber que ele é elaborado em dois modelos diferentes, um é o modelo do Plano de desenvolvimento individual do atendimento realizado no contraturno e o outro é o modelo do Plano de desenvolvimento individual do atendimento colaborativo. Scussiatto (2015) aponta que no contexto educacional do Brasil, existe o atendimento educacional especializado como modalidade de EE para as pessoas com necessidades educativas especiais que se constitui em um trabalho docente paralelo ao trabalho da classe regular, que ocorre nas salas de recursos multifuncionais.

Os dois modelos¹⁹ de planejamento de Guarapari trazem os objetivos do plano, as estratégias a serem desenvolvidas com os alunos, os instrumentos, as parcerias, os resultados obtidos e a avaliação dos resultados. Os documentos modelo do PDI se configuram a partir do que é descrito na política de avaliação da EE de Guarapari (2014) acerca desse plano de trabalho que deve ser constantemente avaliado e acompanhar como os apoios viabilizados para o aluno PA da EE estão potencializando o seu desenvolvimento social e cognitivo na sala de aula comum.

Tem o PDI do colaborativo e o PDI do AEE e então ali a gente informa tudo do aluno. A gente pensa com os professores regentes as atividades que muitas vezes não são simplificadas, só são em quantidade reduzida. Depende do aluno (Professora EE Rosa – Grupo Focal Escola Guarapari 2019 – transcrição nossa).

O PDI é feito com a EE e o professor regente que fazem o PDI pro aluno e ali vão trabalhando as competências que tem que ser trabalhadas de acordo com o conteúdo da turma mas em formato especializado pra ele e a gente tem crianças PA que acompanham o desenvolvimento da turma e não precisam de uma atividade diferenciada porque dão conta, e tem aqueles que

¹⁹ Em anexo.

não acompanham, os que a gente faz adaptado, depende do aluno (Diretora escola Guarapari – Grupo Focal Escola Guarapari 2019 – transcrição nossa).

Já o documento do Plano Educativo Individualizado do contexto italiano da escola de Sassari²⁰ contempla uma análise mais detalhada sobre a situação inicial do aluno BES descrevendo suas habilidades cognitivas, neuropsicológicas, afetivas, linguísticas, sensoriais, motoras, de autonomia, de comunicação e de aprendizagem, traçando assim um projeto educativo didático a ser realizado com esse aluno durante o ano letivo. O documento do PEI apresenta objetivos a serem alcançados no trabalho com o aluno nessas diversas áreas de habilidade e traça objetivos específicos para cada disciplina com conteúdos e metodologias específicas.

Nós constituímos o PEI com o que o psiquiatra pontuou, com o que nós observamos e com o que a família nos diz, quando nós realizamos a programação para a criança com objetivos do que temos que atender nas demandas das áreas a partir das atividades. A medida que a criança vai evoluindo nós vamos modificando o plano. Esse é o documento mais importante do nosso trabalho é como organizamos o trabalho com as crianças (Insegnante de sostegno Dália – transcrição entrevista- 2018).

Buscando analisar como os dois documentos se traduzem nas escolas de Guarapari e de Sassari precisamos entender que seus movimentos de elaboração apresentam demandas específicas aos seus diferentes contextos que abrangem os diferentes tempos de aplicação (anual no caso do PEI e semanal no caso do PDI) os sujeitos que participam da elaboração do PEI e do PDI e os sujeitos que realizam e avaliam sua materialização na prática. Só a partir dessa análise que busca visualizar os desalinhamentos e alinhamentos dos mapas que podemos traduzir os dois contextos educacionais de maneira combinada.

Os dois modelos de planejamento analisados são construídos em movimentos de colaboração que representam as demandas dos contextos educacionais que investigamos, embora no aspecto de elaboração colaborativa ocorra um desalinhamento ao considerarmos os sujeitos dos dois contextos que participam do movimento de elaboração dos documentos. A partir da análise acerca das particularidades de elaboração do PDI e do PEI buscamos entender como os

²⁰ Em anexo.

documentos se implicam nas práticas avaliativas constituídas com os alunos PA da EE e BES refletindo sobre a sua relação com a inclusão escolar desses alunos.

No cenário da escola de Guarapari, a professora de EE Rosa nos relatou durante entrevista que em sua prática avaliativa ela busca mostrar o que o aluno evoluiu ou regrediu do que estava proposto no PDI. Ela nos relatou que avalia os alunos trabalhando com o registro como recurso e que a avaliação geral anual é realizada a partir da elaboração de um relatório em colaboração com a professora regente.

Eu gosto de trabalhar com registro e eu acho que principalmente com os alunos do contraturno é um portfólio bem legal que fica pra ver o que foi trabalhado aqui na sala do AEE. A gente trabalha com o PDI que é o plano individual do aluno e aí é onde a gente registra o objetivo de desenvolvimento com o aluno, se ele é faltoso, as estratégias a serem montadas, os recursos que a gente usa com esses alunos e aí no final a gente avalia como ele rendeu no fim do ano e deixa registrado e faz um registro geral pra escola (Entrevista professora EE Rosa - Guarapari 2019 – transcrição nossa).

No cenário da escola de Sassari, a avaliação dos alunos também visa mostrar seus progressos não somente a partir de uma avaliação quantitativa, mas também por meio do registro que descreve a evolução dos alunos e é sistematizado no quadrimestre letivo.

Nós avaliamos os alunos a partir dos seus progressos sem considerar a comparação com o progresso das outras crianças. Nós tentamos sempre adaptar, algumas coisas são simplificadas mesmo sendo a mesma coisa. No final do ano nós fazemos uma relação de progresso para todas as crianças. Nós descrevemos a situação e os progressos que as crianças fazem, todo quadrimestre nós refazemos e mostramos aos pais. A avaliação não é só feita por números, nós temos a possibilidade, graças a Deus, de fazer assim porque só assim nós temos a possibilidade de dizer exatamente como as crianças estão aprendendo (Insegnante de sostegno Margarida – transcrição entrevista-2018).

As práticas de avaliação dos dois cenários se alinham ao buscarem representar os avanços e progressos dos alunos refletindo acerca de suas evoluções a partir do que estava proposto no PDI e no PEI. As práticas avaliativas também apresentam um alinhamento dos mapas dos dois cenários ao se traduzirem na construção dos

registros como instrumentos para a avaliação do planejamento que são analisados no final dos períodos anuais letivos para refletir acerca dos processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES vivenciados durante o ano.

Ball e Mainardes (2011) nos ajudam a refletir que as implicações práticas estão enraizadas em nossa jornada, sendo assim nossa tradução combinada deve buscar entender como essas implicações práticas estão sendo traduzidas em alinhamentos e desalinhamentos entre os mapas na busca de tecer aproximações e distanciamentos entre os dois contextos educacionais pensando os processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES.

A construção de nossos mapas simbólicos e nossas análises acerca de seus desalinhamentos e alinhamentos apontam para nossas implicações práticas e políticas nos dois contextos educacionais. Santos (2007) nos leva a refletir que, geralmente, a realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal. O global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível (SANTOS, 2007, p. 31).

Ao ampliarmos as escalas de nossos mapas para visualizar os contextos de práticas das políticas em Guarapari e Sassari pelo movimento da tradução combinada buscamos, justamente, romper com a invisibilidade do particular e local. Nossos instrumentos de análise dos eixos de tradução nos oportunizaram a realização de um movimento de aproximação dos dois contextos que possibilitou vivenciar a tradução. Pensando o movimento da **inclusão escolar**, o **trabalho colaborativo** entre os profissionais e a elaboração, realização e avaliação do **planejamento** de maneira desassociada pudemos realizar a tradução combinada dos dois contextos educacionais. As particularidades locais que observamos, nos levam a compreender o movimento de materialização das políticas públicas de inclusão nos processos de escolarização dos alunos PA da EE, assumindo, assim como Santos (2019) nos afirma, a tradução intercultural dos dois cenários como construção de resistência da luta social pelo direito a educação gratuita e de qualidade, em Guarapari no Brasil e em Sassari na Itália.

A tradução intercultural também não é uma atividade excessivamente individualizada na construção da resistência e das lutas sociais. É uma dimensão do trabalho cognitivo coletivo sempre que estão presentes ecologias de saberes, trocas de experiências, avaliação de lutas (próprias e alheias), escrutínio do conhecimento que os grupos sociais dominantes mobilizam para isolar ou desarmar os oprimidos. O trabalho de tradução intercultural tem uma dimensão de curiosidade que não nasce por curiosidade distante, nasce por necessidade (SANTOS, 2019, p. 60).

7- O FIM DA JORNADA?

Gostaria muito de convencê-lo aqui de que a democracia não é uma ilusão do século passado, um arcaísmo superado em um mundo onde as comunidades humanas se fecham cada vez mais em torno de crenças voltadas ao passado. Gostaria de persuadi-lo de que a liberdade de pensar, o ato de deliberar e de participar da decisão coletiva, em um espaço político definido, não estão condenados. A democracia continua sendo para o professor a única utopia de referência possível (MEIRIEU, 2006, p. 78 – grifos nossos).

Nossa jornada foi movida pela vontade de evidenciar a relevância da liberdade de pensar, de lutar pela democracia e pela garantia dos direitos dos alunos PA da EE e BES, buscamos assim como Santos (2013b) nos instiga, inventar ou reinventar não só o pensamento emancipatório como também a vontade de emancipação nos profissionais envolvidos nos processos de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais do Brasil e da Itália.

Iniciamos nossa jornada com o objetivo de **compreender o processo de materialização das Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Guarapari e de Sassari em escolas dos dois locais**, buscando oportunizar um diálogo entre conhecimentos e práticas educacionais inclusivas do Brasil e da Itália. Fomos movidos pelo desejo de realizar um estudo comparado que aproximasse os diferentes contextos de EE.

Cuidadosamente buscamos caminhar em nossa jornada considerando as particularidades e demandas específicas de cada local viabilizando a construção de análises motivadas pela busca da justiça cognitiva para os profissionais que vivenciam os processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES. Por isso, defendemos a relevância de discutir o contexto político da formação do Estado brasileiro e da influência no neoliberalismo na concepção das políticas de inclusão escolar do Brasil e da Itália. Segundo Correa (2003) as reformas neoliberais redefinem a educação segundo a lógica neoliberal.

As reformas neoliberais transferem a educação da esfera dos direitos para a esfera privilegiada do mercado, transformando-a de um direito social que o Estado-Nação deve garantir aos cidadãos, como consta na Constituição Federal, para um serviço, uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado (CORREA, 2003, p.46).

Ball e Mainardes (2011) nos chamam atenção para o perigo de pensar que as ciências humanas assim como os estudos educacionais situam-se fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população, ou que, de alguma forma, detém um status neutro, incorporado em um racionalismo progressivo flutuante (BALL e MAINARDES, 2011, p.89). Reconhecemos que os dois países participam e são influenciados pelo movimento da globalização na formulação de suas políticas públicas. Assim, a partir da discussão presente no segundo capítulo de nosso estudo, assumimos um posicionamento que direcionou as análises construídas em nossa jornada.

Santos (2013a) nos leva a refletir que vivemos um período em que estamos diante da hegemonia de uma razão indolente, que segundo o autor é uma razão engessada, imóvel e inflexível. Essa razão indolente conseqüentemente ocasiona o desperdício de experiências e limita novas possibilidades de futuro. Nesse contexto, nossa bússola direcionou nossa jornada e nos guiou a partir de diferentes vertentes de produção de conhecimento em pesquisas sobre políticas educacionais e estudos comparados. Conhecer as direções seguidas por diferentes pesquisadores, em diferentes locais, a partir de diferentes metodologias e abordagens teóricas nos inspirou a direcionar o nosso caminho teórico metodológico a partir da cartografia simbólica e do ciclo de políticas para construção de nosso estudo comparado. Nos movemos contra o desperdício de experiências anunciado por Santos (2013a).

Buscamos analisar, a partir do Ciclo de Políticas, como foram se constituindo as políticas públicas de inclusão escolar nos dois cenários da pesquisa para então, representar nossa análise por via de mapas cartográficos simbólicos. Para tanto, discutimos a concepção de comparação que assumimos para romper com uma categorização hierárquica que dite o certo e o errado e determine quem é o melhor e o pior. Concordamos com Weller (2017) que critica o fato da comparação cultural na sociologia se restringir a uma busca por paralelismos no desenvolvimento interno de uma dada sociedade em relação à outra, o que se revela problemático, uma vez que o desenvolvimento interno é constituído na relação com estruturas ou condições externas (WELLER, 2017, p. 924).

Relatamos nosso percurso no caminho metodológico de nossa jornada a partir dos conceitos abordados acerca da cartografia simbólica de Santos e do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. Ball, et al (2016) aponta que é com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais “fazem sentido”, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas (BALL et al, 2016, p. 14).

Nosso objetivo foi evidenciar a partir da tradução de nossos mapas simbólicos como essas políticas de inclusão escolar são colocadas em ação nas escolas de Guarapari e de Sassari. O foco de nossa jornada se direcionou pelo propósito de construção de conhecimento na área da EE dos dois países buscando fortalecer e contribuir com o movimento de inclusão escolar nos dois cenários educacionais.

Segundo Nóvoa (2009) o mapa que desenhamos é o resultado da nossa viagem ao interior da educação comparada, e esta viagem é marcada por decisões racionais, mas também por acasos, encontros, acontecimentos, situações imprevisíveis (NÓVOA, 2009, p. 37). Os nossos mapas foram desenhados com políticas públicas do Brasil e da Itália que norteiam as práticas realizadas na EE dos dois países, visualizadas a partir da pequena e da grande escala nas esferas políticas macro e micro. Nesse movimento nossas análises foram ampliando a visualização de nosso fenômeno que partir da pequena escala no cenário político macro/nacional a grande escala no cenário micro/local. O ciclo de políticas que pautou a construção de nossas reflexões acerca das políticas que compõe nossos mapas, nesse momento do estudo englobou as análises do contexto de influência e de produção dos textos das políticas. Salientamos que o movimento do ciclo é contínuo e interligado, os três contextos que o compõe foram abordados durante a análise das políticas selecionadas para construção de nossos mapas simbólicos.

Ball, et al (2016) nos leva a refletir que acima de tudo as políticas são sempre apenas parte do que os professores fazem, há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política. Por isso, o contexto de prática das políticas recebeu destaque em nosso estudo, por corresponder a compreensão do movimento de materialização das políticas públicas de inclusão escolar dos dois cenários de nossa jornada. Lima e Gandin (2012) nos chamam a atenção para a necessidade construir uma análise de

políticas educacionais levando em conta as ações daqueles que normalmente são vistos apenas como destinatários dessas políticas.

Concordamos com Ghedin e Franco (2011) que a compreensão do movimento proposto em nosso estudo demandou nosso mergulho nas duas realidades. Nosso mergulho nos dois cenários da pesquisa foi marcado pelo reconhecimento que as duas realidades possuem diferentes históricos no contexto educacional inclusivo e diferentes percursos trilhados no que tange a EE. Para compreendermos o contexto da prática das políticas realizamos coletas de dados em uma escola de Guarapari, que representa o cenário educacional brasileiro e em uma escola de Sassari, que representa o cenário educacional italiano de nossa jornada. Realizamos Grupos Focais, observações participantes e entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos nos processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES dos dois locais. Nosso intuito sempre foi conduzir nossa jornada para oportunizar o reconhecimento das práticas realizadas na EE dos dois cenários, devolvendo as sociedades brasileira e italiana e aos profissionais envolvidos no estudo uma reflexão acerca das tensões e possibilidades que atravessam suas práticas cotidianas que materializam a EE dos dois países. Reconhecemos, assim como Correa (2003) nos anuncia, que:

Esse movimento pressupõe a provisoriidade, o dinamismo e a especificidade da realidade mais ampla, com toda a riqueza das tensões, conflitos e contradições que fazem parte das relações sociais que nela ocorrem (CORREA, 2003, p. 147).

Ball, et al (2016) apontam que a política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos, a atuação das políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, a tradução dos textos em ação. Para **problematizar as políticas expressas nos mapas**, buscamos **uma tradução combinada entre os mapas e o contexto de prática das políticas**. Nosso movimento de tradução combinada abarcou os pressupostos teóricos da tradução dos mapas e da tradução das políticas em um diálogo entre Ball e Santos.

Santos (2007) nos ajuda a entender que não podemos reduzir as heterogeneidades do mundo a uma homogeneidade que seria de novo uma totalidade que deixaria de fora muitas outras coisas. (p.39) por isso devemos analisar os alinhamentos e

desalinhamentos dos mapas das políticas públicas de inclusão do Brasil e da Itália buscando refletir sobre como eles se materializam na prática das escolas. Mesmo tecendo aproximações e distanciamentos entre os dois contextos não é possível construir uma teoria geral, mas em busca de produzir sentido e aprendizagem dialógica Santos (2007) nos propõe o procedimento da tradução. Por isso, buscamos uma tradução combinada dos eixos de análise que dialogam entre si diretamente e na construção de suas análises traduzem os processos de escolarização dos alunos PA da EE e dos BES.

Nóvoa (2009) afirma que o inquérito comparativo interroga o infinitamente grande e o infinitamente pequeno, o autor defende que a pesquisa comparativa interpreta e constrói fatos não se limitando a descobri-los ou a descrevê-los. Acreditamos que as escalas de visualização de nossos mapas e as esferas políticas macro e micro dos cenários nacionais e locais analisadas pelos três contextos presentes no ciclo de políticas nos possibilitaram a interpretação do movimento que objetivamos compreender.

Nóvoa (2015) destaca que ninguém pode ser investigador em Educação fechado numa redoma. Quer queiramos quer não, andamos sempre misturados com as práticas, com as instituições, com as políticas. Mais vale reconhecer esta condição do que ignorá-la (NÓVOA, 2015, p. 19). Reconhecendo nossa condição que implica nossa mistura com as práticas, as instituições e as políticas, elegemos como eixos de tradução a **inclusão escolar** na qual discutimos concepções, perspectivas e movimentos, o **trabalho colaborativo** que envolveu a discussão acerca dos profissionais envolvidos e das práticas colaborativas e o **planejamento** que abarcou a análise acerca da elaboração, realização e avaliação do PEI e do PDI.

Os nossos eixos de tradução integram os processos de escolarização dos alunos público alvo da EE dos dois cenários e se nos ajudaram a **tecer aproximações e distanciamentos buscando possibilitar pelo movimento de comparação, constituição de conhecimento e aprendizagem dialógica entre o Brasil e a Itália.**

Nossos eixos nos revelaram que a tradução dos mapas no eixo da inclusão apresenta suas adaptações e reinterpretrações como um alinhamento entre os mapas do Brasil e da Itália materializados nos movimentos observados nas escolas de Sassari e de Guarapari. Destacamos a questão da sala de sostegno da escola de Sassari, que não

está presente em nenhuma legislação italiana, mas se apresenta como uma particularidade da escola pesquisada. A criação dessa sala no contexto de demanda prática apresentado pelas profissionais da escola se configura como uma tensão ao pensarmos as implicações que a utilização desse espaço pode converter ao movimento da inclusão escolar.

No eixo do Trabalho colaborativo, os mapas de Sassari e Guarapari apresentam desalinhamentos desde as suas políticas locais que indicam os sujeitos envolvidos nesse movimento de colaboração no que tangem os processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES, até a tradução do contexto das práticas realizadas nos movimentos de trabalho colaborativo nos dois cenários.

No eixo do planejamento, observamos que as práticas de avaliação dos dois cenários se alinham ao buscarem representar os avanços e progressos dos alunos refletindo acerca de suas evoluções a partir do que estava proposto no PDI e no PEI. A construção dos registros como instrumentos para a avaliação do planejamento que são analisados no final dos períodos anuais letivos oportunizam uma reflexão acerca dos processos de escolarização dos alunos PA da EE e BES vivenciados durante o ano. Acreditamos que esse movimento se configura como uma potencialidade.

Concordamos com Carraro, Gobbi e Greguol (2013) que discutem acerca da inclusão escolar como nossa responsabilidade e como um desafio da escola e da sociedade ao assumirem as mudanças nessa área como necessárias, graduais e contínuas. Segundo os autores as dimensões que compreendem a inclusão escolar são também políticas e por isso ela deve ser compreendida com um ato de democracia que se constitui de maneira fundamental para nossa busca de igualdade de direitos e oportunidades. (CARRARO, GOBBI e GREGUOL, 2013, p. 16).

Ao assumirmos em nossa jornada a luta pela democracia, assumimos a luta pela inclusão escolar reconhecendo que ela ser compreendida como um ato de democracia que devemos nos empenhar para assegurar. O nosso estudo, que desvela o percurso realizado em nossa jornada se manifesta como uma agregação a perspectiva dos estudos comparados internacionais. Reconhecemos nosso distanciamento da perspectiva de neutralidade durante a realização da pesquisa já que, em nossa

tradução buscamos evidenciar as potencialidades das práticas para oportunizar aprendizado e crescimento mútuo nos dois cenários da EE.

Segundo Santos (2013a) o saber crítico emancipatório deve ser anti-hegemônico, antimoderno, anti-instrumental, esse saber se configura como interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento. Buscando produzir esse conhecimento de saber crítico emancipatório anunciado por Santos, em um movimento de autoconhecimento, trilhamos nosso caminho metodológico a partir de um diálogo pautado no pluralismo teórico coerente no qual vivenciamos a construção de novos conhecimentos que foram produzidos na dinâmica de reflexão coletiva oportunizada pelo envolvimento com um grupo de pesquisa atuante e colaborativo. Diferentes perspectivas e diferentes olhares nos impulsionaram a concretizar nosso estudo como objeto de análise das políticas em ação nos dois cenários do estudo e possível instrumento para formulação de novas políticas de inclusão escolar. Ball e Mainardes (2011) apontam que os pesquisadores de modo geral desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e ao fazerem isso oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas.

Iniciamos nossa jornada nos indagando acerca de onde estávamos na jornada, sendo assim, nos questionamos a respeito de onde chegamos na jornada. O que alcançamos e o que queremos alcançar é o que nos motiva e nos instiga a viver novas jornadas. Concordamos com Nóvoa (2015) que nos afirma que é preciso ler, ler muito, ler devagar, coisas diversas, coisas inúteis. É preciso pensar, pensar muito, conquistar o tempo de pensar. Conquistamos nosso tempo de pensar e nos traduzimos em nossa jornada inspirados por diversas literaturas que nos mostraram o real propósito de compreender a materialização das políticas públicas de inclusão escolar. Concluímos essa jornada reconhecendo a importância de conhecer outra realidade para refletir acerca da nossa, aprender e ensinar a partir de outros olhares, outro continente e outro contexto. Acreditamos que não chegamos no fim de nossa jornada, porque as jornadas em busca de produção de novos saberes emancipatórios nunca terão fim.

REFERÊNCIAS

ALVES, Anderson S. **Diálogos Internacionais: reflexões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência na Itália**. In: Miranda, Theresinha (org). Práticas de Inclusão Escolar: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Angela. **A produção do Conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped**. Educação & Sociedade, ano XXII, no 77, Dezembro/2001.

BALL, S., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo. Cortez. 2011.

BALL, S. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, S.J.; BOWE, R. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues**. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BAZILATTO, A. **Surdez, Linguagem e Conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BIANCHI, Álvaro. **O conceito de Estado em Max Weber**. Lua Nova, São Paulo, 92: 79-104, 2014.

BITTENCOURT, Z. A. **Política Curricular para a Educação Integral: formação de professores no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2017.

BRASIL. Guarapari. **Avaliação em Educação Especial no município de Guarapari**. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008.

BRASIL. **Resolução n 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRUSCATO, A. C. M. **Políticas Educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001- 2014): um estudo comparativo**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial – da década de 1970 aos dias atuais**. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CABRAL, L.S.A. MENDES, E.G. **Aproximações entre e Legislação Brasileira e Italiana sobre educação de estudantes com deficiências**. In: Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva. MENDES, E. G. ALMEIDA, M.A. CABRAL, L.S.A. (org) Marília: ABPEE, 2018.

CANEVARO, A. GIOVANNINI, M.L. SANDRI, P. **Bambini, imparate a fare le cose difficili**. Bologna, Edizioni Erickson, 2003.

CARRARO, A; GOBBI, E; GREGUOL, M. **Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 3, 2013.

CARVALHO, A. D. S. **A teoria weberiana na invenção do Brasil: uma análise de Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda**. Intratextos, Rio de Janeiro, 2011

CARVALHO, Alba Maria Pinho. **Pensamento de Boaventura de Sousa Santos em foco: reinvenção da emancipação em tempos contemporâneos.** Diálogos Jurídicos, Universidade Federal do Ceará, 2009.

CONCEIÇÃO, J. H. **Educação Especial no Ensino Superior: processos sociais comparados entre México e Brasil.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CORRÊA, V. **Globalização e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

DE ANNA, Lucia. **A inclusão entre o passado e o presente: formação de professores para a educação inclusiva na Itália.** In: Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva. MENDES, E. G. ALMEIDA, M.A. CABRAL, L.S.A. (org) Marília: ABPEE, 2018.

DELLAGNEZZE, René. **O estado de bem-estar social, o estado neoliberal e a globalização no século XXI.** Parte II - O estado contemporâneo. Rio Grande, Novembro de 2018.

DI PASQUALE, G.; MASELLI, M. **Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana.** Educação & Realidade, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul/set. 2014.

ESTEBAN, M. T. ZACCURE. (orgs.) **Professora – pesquisadora, uma praxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FACHIN, Zulmar. **Fragmento de Teoria do Estado.** Revista Scientia Iuris, v4, 2000.

FONSECA, T. N. L. E. **Trilhando caminhos, buscando fronteiras: Sérgio Buarque de Holanda e a História da Educação no Brasil.** In: Luciano Mendes de Faria Filho. (Org.). Pensadores sociais e História da Educação. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 7-311.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo, Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília – DF, Liber Livro Editora. 2012, 80 p.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GODOY, E. R. S. **Gestão Escolar e os Processos de Inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GREGÓRIO, M. G. **Os Estudos de educação comparada internacional no banco de dissertações e teses da CAPES no período de 1987 a 2006**. 2009. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

IANES, D; DEMO, H. **Da educação especial à educação inclusiva: o percurso cultural da Itália e algumas estratégias evolutivas gerais**. In: Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva. MENDES, E. G. ALMEIDA, M.A. CABRAL, L.S.A. (org) Marília: ABPEE, 2018.

ITÁLIA. Ministero della Pubblica Istruzione. **Circolare Ministeriale, n. 199**, 28 de julho de 1979.

ITÁLIA. Legge n. 104. **Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate**. 5 febbraio 1992.

ITÁLIA. Legge n. 517. **Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico**. 1977.

ITÁLIA. Legge n.170. **Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico**. 2010.

ITÁLIA. **Protocollo operativo interistituzionale per la gestione integrata del servizio di assistenza scolastica specialistica agli alunni disabili**. 2016.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, n 41, p. 61-79. 2011.

LIMA, I.G. GANDIN, L.A. **Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais**. Anped GT 05. 2012

LINGARD, B. **Testing Times: the need for new intelligent accountabilities for schooling**. QTU Professional Magazine. 2009.

LOVELACE, Amanda. **A bruxa não vai para a fogueira neste livro**. Rio de Janeiro. Leya, 2018.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006.

MAINARDES, J. et al. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROM.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre; Artmed, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogia, vol 22, 2010.

MENEZES, Fernando Vendrame. **Considerações sobre estudos comparados em história da educação**. In: XII Encontro da Associação Nacional de História. UFMS, Aquidauana, MS, 2014.

MONTEIRO, A.T.M. **Educação inclusiva – um olhar sobre o professor**. 2003, 113f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MORAES, J. C. **Brasil alfabetizado e Misión Robinson: um estudo comparativo acerca das Políticas de Alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013**. Tese

(Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Carta a um jovem investigador em Educação**. Investigar em Educação, Número 3, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa**. In: Souza, D. B. Educação Comparada Rotas de Além-mar. Editora Xamã, 2009.

NÓVOA, Antônio S. Sampaio. **História da Educação. Provas de Agregação Não Publicadas**. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

OLIVEIRA, A. N. P. **Políticas de Inclusão Escolar na Educação Infantil: um estudo no município de Cariacica-ES**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

PASQUALE, Giovanna Di; MASELLI, Marina. **Pessoas com Deficiência e Escola: principais mudanças na experiência italiana**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul./set. 2014.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Políticas Educacionais no contexto do Estado neoliberal: a descentralização de poder em questão**. Políticas Educativas, Campinas, v.1, n.1, p. 16-28, out. 2007.

PRIETO, Rosângela; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine Alves. **Inclusão Escolar e constituição de políticas públicas**. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática Pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. P. 105-126. 2013.

RAHME, Monica Maria Farid. **Inclusão e Internacionalização dos Direitos à Educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013.

RIBEIRO, L. H. C., VENTURINI, R. S. **Os movimentos de materialização de políticas públicas de inclusão escolar para os alunos público alvo da educação especial: o caso de Cariacica/ES.** Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Educação, UFES, Vitória, 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SALES, Suelen. da Silva. **Avaliação em Educação Especial: uma proposta de construção coletiva.** 2014. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente.** São Paulo, Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal.** Revista crítica de ciências sociais, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013a.

SANTOS, B. S. **O fim do Império Cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2013b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica.** São Paulo, Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo, Cortez, 2006.

SANTOS, W. O. **Políticas educacionais antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado.** Tese (Doutorado) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. – Curitiba, 2017.

SCHRIEWER, Jürgen. **The Method of Comparison and the Need for Externalization: methodological criteria and sociological concepts.** In:

SCHRIEWER, Jürgen; HOLMES, Brian (Ed.). Theories and Methods in Comparative Education. 2. ed. Frankfurt: Lang, 1990. P. 25-83.

SCUSSIATTO, C. C. **Inclusão: percursos e experiências educacionais no Brasil e na Itália.** INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática Porto Alegre, v. 18, n. 2, jul./dez. 2015.

SILVA, Fernanda. Nunes. **A Autorreflexão Colaborativo-Crítica como princípio para Formação Continuada: Perspectivas para Inclusão Escolar.** 2019. Dissertação (mestrado profissional em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da Pedagogia.** In: GENTILI, Pablo A, A; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Estudo Comparado das salas de recursos (Brasil) e das salas de apoio (Portugal): buscando nexos entre a educação especial e a escola inclusiva.** In: Souza, D. B. Educação Comparada Rotas de Além Mar. Editora Xamã. 2009.

SILVA, Delfina Benjamim Massangaie da; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Políticas de inclusão escolar e escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique.** In: Estudo Comparado Internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários. Org: Denise Meyrelles de Jesus, Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

SILVA, Igor Pires. **Textos Cruéis Demais Para Serem Lidos Rapidamente.** São Paulo: Globo Alt, 2017.

SOUZA, Marta. A. C. **A Prática Avaliativa na Educação Especial: processos de reflexão com o outro.** 2015. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo

TEIXEIRA, Albano Luiz Francisco. **Um Breve Histórico da Educação Brasileira: sob o signo da precariedade.** Encontros, ano 13, Número 24, 2015.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. **Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TOSTA, E. et al. **50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos**. In: Anais ANPED Sul Seminário de Pesquisa da Região Sul, 9, Caxias do Sul, 2012.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2007, vol.22, n.63, pp.153-155.

VIEIRA, S. A. A. **Política Estadual de Educação Especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais**. 2018. 194 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

WEBER, Max. 1999. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB. 2 v.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara 1982.

WEBER, Max. **Parlamentarismo e Governo numa Alemanha Reconstruída**. In: WEBER, Max. Ensaio de Sociologia e outros escritos. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

WELLER, Wivian. **Compreendendo a Operação Denominada Comparação**. Educação e Realidade. Porto Alegre. 2017

WELLER, Wivian. **Práticas culturais e orientações coletivas de grupos juvenis: um estudo comparativo entre jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim**. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 13., 2002. Anais... Ouro Preto: S.Ed., 2002.

ANEXOS

PDI COLABORATIVO



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

PDI-PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - ATENDIMENTO COLABORATIVO						
1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO						
Nome do aluno:						
Filiação:		Pai:		Mãe:		
Nascimento	Natural	Estado	Nacionalidade	Dia	Mês	Ano
Escola de Origem:						
Escolaridade:	Ano de Referência		Série	Turma		Turno
Descrição da Deficiência Diagnóstico do Estudante:						
Informações do Atendimento:						
Nome	do	Professor	de	Educação	Especial:	
Dias de atendimento:						
Organização do atendimento:						
• Frequência: () 02 vezes por semana () 01 vez por semana						
• Tempo do atendimento () 02 horas () outros						
Composição do Atendimento: () Individual () Coletivo () outros						
FREQUÊNCIA DO ATENDIMENTO COLABORATIVO:						
1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre		
Atendimento Previsto:	Atendimento cumprido:	Atendimento Previsto:	Atendimento cumprido:	Atendimento Previsto:	Atendimento cumprido:	
Justificativa das faltas ao atendimento:						
Objetivos do plano						

Estratégias a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:

Seleção/ adequação de materiais a serem produzidos para o aluno:

Profissionais da escola que estarão em parceria e orientação com o professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de desenvolvimento individual do aluno:

Avaliação dos resultados:

Professor Ed Especial

Pedagogo

Guarapari, _____ de _____ de 2019.

PDI CONTRATURNO



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - AEE/CONTRATURNO						
1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO						
Nome do aluno: _____						
Filiação:		Pai:			Mãe:	
Nascimento	Natural	Estado	Nacionalidade	Dia	Mês	Ano
	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Escola de Origem: _____						
Escolaridade:	Ano de Referência		Série	Turma		Turno
	_____		_____	_____		_____
Descrição da Deficiência Diagnóstico do Estudante: _____						
Informações do Atendimento do AEE:						
Nome da Professora SRM: _____						
Dias de atendimento: _____						
Organização do atendimento:						
<ul style="list-style-type: none"> • Período de atendimento () trimestral () Mensal () outros _____ • Frequência: () 02 vezes por semana () 01 vez por semana • Tempo do atendimento () 02 horas () outros _____ • Composição do Atendimento: () Individual () Coletivo () outros _____ 						
Frequência do aluno na Sala de Recurso Multifuncional:						
1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre		
Atendimento Previsto:	Atendimento cumprido:	Atendimento Previsto:	Atendimento cumprido:	Atendimento Previsto:	Atendimento cumprido:	
_____	_____	_____	_____	_____	_____	
Justificativa das faltas ao atendimento na sala de recurso: _____						

Atendimentos Clínicos:						
Fonoaudióloga () Psicóloga () Assistente Social () () Outros: _____						

Objetivos do plano:						

Estratégias a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:

Seleção/adequação de materiais a serem produzidos para o aluno:

Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:

Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

Indicação de forma de registro:

Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de desenvolvimento individual do aluno:

Blank lined area for initial notes or observations.

Avaliação dos resultados:

Main body of lined area for evaluation results.

Professor Educação Especial

Pedagogo

Guarapari, _____ de _____ de 2019.

DIREZIONE DIDATTICA 2° CIRCOLO

Sassari

Plesso San Giuseppe

Scuola Primaria

A.S. 2016/2017

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

ai sensi della C.M. n. 258 del 22/09/1983 e D.P.R. del 24/02/1994 art.5

Xxxx yyyy

Classe e sez. 5°- Plesso San Giuseppe

Sezione I - DATI E INFORMAZIONI GENERALI

→ RELATIVI ALL'ALLIEVO/A

DATI ANAGRAFICI e RECAPITI

Cognome e nome	2006
Luogo e data di nascita	SASSARI
Residenza	SASSARI
Indirizzo E-mail	
Telefono/Cellulare	

NUCLEO FAMILIARE

Gr. di parentela	Cognome e nome	Data di nascita	Tiolo di studio	Professione
Padre				
Madre			laurea	Insegnante
Sorella				Studentessa

L'allievo vive in famiglia X SI NO [Se NO, specificare]

Note/ulteriori informazioni:

DOCUMENTAZIONE

Diagnosi clinica sintetica	"Disturbo generalizzato dello sviluppo". Difficoltà nella comunicazione, nella relazione con i coetanei, interessi ristretti e ripetitivi.	
Legge 104/92 art.3 comma 3.	Data di definizione / 2015	Data di scadenza permanente
Diagnosi Funzionale	Data e luogo di definizione / 2012 Medico specialista Dott.ssa S.Manca	Sassari UONPIA -Sassari

Note/ulteriori informazioni:

ULTERIORI NOTE INFORMATIVESituazioni mediche particolari SI NO [Se SI, specificare]Trattamenti farmacologici SI NOIn orario scolastico SI NOÈ stato attivato il protocollo SI NO Nome del somministratoreTerapie riabilitative in corso XSI NO

X In orario extrascolastico

 In orario scolastico con ingresso posticipato o uscita anticipataTipologia di intervento: X Logopedico Fisioterapico X Psicomotorio X Altro pedagogico

Sede dell'intervento: CentroRNM-Sassari Ore settimanali: 3

Coop.Insieme Per Crescere Ore settimanali: 4

Note/ulteriori informazioni:

SERVIZIO DI ASSISTENZA DOMICILIAREAssistenza domiciliare SI NOTipologia di intervento Ass. educativa Ass. alla persona Altro [Se ALTRO, specificare]

Nome dell'operatore: Ore settimanali:

Indirizzo E-mail: Telefono/Cellulare:

Note/ulteriori informazioni:

INTERVENTI DI CARATTERE SOCIALEInterventi di carattere sociale XSI NOTipologia di intervento X Gruppo sportivo Centro di aggregazione Centro diurno Altro [Se ALTRO, specificare]

Denominazione della sede:

Note/ulteriori informazioni:

→ RELATIVI AL CONTESTO SCOLASTICO**DESCRIZIONE DELLA SCUOLA**

Il territorio del 2° Circolo Didattico di Sassari comprende il quartiere di San Giuseppe, parte del Centro Storico e il quartiere di Viale Italia. La Direzione ha la sede nel plesso di San Giuseppe. Il caseggiato della scuola, che risale al 1936 attualmente accoglie alunni della città e dei paesi vicini, per la presenza di diversi uffici pubblici: Sono inoltre presenti Scuole secondarie di 1° e di 2° grado, varie sedi di facoltà Universitarie, la Biblioteca Universitaria, associazioni di tipo religioso della Parrocchia di San Giuseppe, associazioni culturali e società sportive private. La popolazione scolastica del 2° Circolo Didattico proviene dai vari quartieri della città, dalla periferia e dall'agro, in conseguenza dell'attività lavorativa svolta dai genitori presso i numerosi enti pubblici, uffici privati o servizi commerciali ricadenti nel territorio. Nella scuola di San Giuseppe non sono presenti barriere architettoniche vi sono ampie aule dotate di Lim e spazi che possono essere utilizzati per lavorare individualmente. La scuola dispone di due laboratori di informatica e uno di lingua inglese, una palestra, una biblioteca, un'aula di sostegno ed un'aula priva di elementi distrattori che vengono utilizzate per le attività individualizzate. E' presente il GLH d'Istituto supportato dalla funzione strumentale per la disabilità e integrazione. Due volte l'anno e laddove se ne ravveda la necessità viene convocato, per ogni classe ove è presente un alunno diversamente abile, il glh operativo alla presenza dei docenti della classe dei genitori il personale educativo, medico e specialistico che seguono il bambino.

DESCRIZIONE DELLA CLASSE

Classe e sezione: 5[°]A **Indirizzo:** Plesso S.Giuseppe

Ale frequenta la classe 5[°]A a tempo normale, composta da 20 alunni, 13 femmine e 9 maschi. È una classe molto motivata ad apprendere e il livello di apprendimento generale degli alunni è medio-alto. Nella classe lavorano 5 docenti curricolari e due docenti di sostegno in quanto all'interno della classe è presente anche un'altra alunna che usufruisce dell'insegnante di sostegno per 11 ore settimanali. L'insegnante di sostegno opera all'interno della classe per 22 ore settimanali ripartite su 5 giorni e partecipa alle attività di programmazione insieme alle insegnanti curricolari. Il bambino ben incluso nel gruppo classe lavora all'interno della classe con e senza la presenza dell'insegnante di sostegno, usufruisce dell'azione di supporto di un'assistente educativa per 4 ore settimanali. L'alunno lavora insieme al gruppo-classe e segue in termini semplificati nei contenuti ed individualizzati nella metodologie la programmazione di classe.

TEAM DOCENTI/ CONSIGLIO DI CLASSE

Cognome e nome	Ambito di competenza	Continuità	n° anni
Donadu Daniela	Ambito linguistico	si	4
Valerio M.Elena	Ambito logico-matematico	si	4
Biosin Nives Rosa	Ambito Scientifico	si	1
Sanna Giovanna	Religione	si	4
Fadda Sabrina	Musica	si	2
Pittaluga Tiziana	Sostegno	si	2
Ghibellini Alessandra	Sostegno	si	1

Nome del docente coordinatore del Team docenti/Consiglio di classe: **Daniela Donadu**

SERVIZIO DI ASSISTENZA SCOLASTICA

Assistenza scolastica SI NO

Tipologia di intervento Ass. educativa Ass. alla persona Altro [Se ALTRO, specificare]

Nome dell'operatore: Gabriella Mureddu Ore settimanali: 4

Indirizzo E-mail: Telefono/Cellulare:

Assistenza di base SI NO Collaboratore Scolastico:

Note/ulteriori informazioni:

COLLABORAZIONI

Scuola-famiglia

I rapporti con la famiglia sono molto buoni. I genitori sono molto ben informati sulle difficoltà che caratterizzano la patologia del proprio figlio, dimostrano grande interesse per le attività didattiche e sono aperti ad ogni forma di collaborazione.

I genitori sono sempre pronti a fornire informazioni utili per costruire con la scuola un percorso educativo e di crescita coerente.

Collaborano attivamente con le insegnanti nel perseguire gli obiettivi formativi educativi e didattici. Ci si attende che Alessandro possa ulteriormente sviluppare la propria socialità, potenziare il linguaggio verbale e non verbale, acquisire una maggiore autonomia operativa e migliorare la capacità di interagire con l'altro.

ATTIVITÀ IN COMPRESENZA CON IL DOCENTE DI SOSTEGNO

Ore di sostegno settimanali assegnate alla classe: 22

Quadro orario della classe con evidenziate le ore di compresenza con il docente di sostegno:

Ora	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
1°	Italiano sostegno	Scienze sostegno	Matematica sostegno	Italiano sostegno	matematica sostegno	Religione
2°	Italiano sostegno	Scienze sostegno	geografia sostegno	italiano sostegno	matematica sostegno	Religione
3°	Italiano sostegno	Matematica sostegno	Geografia sostegno	storia sostegno	matematica sostegno	Musica
4°	Storia sostegno	matematica sostegno	inglese sostegno	Ed.fisica	italiano sostegno	Musica
5°	Storia sostegno	tecnologia	inglese sostegno	inglese	italiano sostegno	
6°						

La scelta della distribuzione delle ore di sostegno è stata effettuata per venire incontro alle esigenze dell'allievo/a. Ci si riserva, tuttavia, di apportare eventuali modifiche qualora nel corso dell'anno emergessero esigenze diverse.

Attività con la classe (aspetti metodologici e operativi, risorse e strumenti):

Verranno incentivate le attività di collaborazione tra alunni attraverso attività di piccolo gruppo e di cooperative learning per promuovere l'apprendimento fra pari e momenti di relazione interpersonale.

Intervento individuale in classe (aspetti metodologici, risorse e strumenti):

Per rispondere ai suoi bisogni il team docente intende favorire il coordinamento e la coerenza tra i vari insegnamenti, le scelte di atteggiamenti e stili educativi comuni nell'organizzazione degli interventi. Per raggiungere gli obiettivi didattici preposti sarà fondamentale, laddove necessario, semplificare o ridurre i contenuti delle attività per adeguarli alle potenzialità dell'alunno ed evitare esperienze frustranti che possano incidere negativamente sulla motivazione ad apprendere. Soprattutto per l'ambito linguistico e logico-matematico le insegnanti provvederanno a calibrare le richieste alle sue capacità, semplificando e modificando alcuni obiettivi troppo complessi e si opererà in itinere per una semplificazione nei contenuti, allo scopo di fare leva sulla sua motivazione ad apprendere e promuovere una positiva autostima.

Sarà importante modificare la metodologia di lavoro utilizzando tecniche di aiuto, di semplificazione e privilegiando il rinforzo positivo. Verranno incentivate le attività di collaborazione tra alunni attraverso il cooperative learning per promuovere momenti di relazione interpersonale.

Tutti gli interventi saranno effettuati previ accordi procedurali tra gli insegnanti su posto comune e l'insegnante di sostegno al fine di garantire le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi precedentemente indicati.

Ulteriori note:

ATTIVITÀ DI SUPPORTO DELL'ASSISTENTE EDUCATIVO IN AMBITO SCOLASTICO

Ore di assistenza educativa settimanali assegnate all'allievo/a

Quadro orario della classe con evidenziate le ore in cui è presente l'assistente educativo:

Ora	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
1°						x
2°						x
3°						x
4°						x
5°						
6°						

Interventi educativi in ambito scolastico:

gli interventi educativi sono finalizzati a supportare il bambino nello svolgimento delle attività scolastiche nei momenti di assenza dell'insegnante di sostegno, incoraggiando l'attenzione e la partecipazione attiva e stimolandone l'autonomia operativa