



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KAROLINI GALIMBERTI PATTUZZO BRECIANE

**PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NA ITÁLIA: UM ESTUDO COMPARADO**

VITÓRIA

2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

KAROLINI GALIMBERTI PATTUZZO BRECIANE

**PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NA ITÁLIA: UM ESTUDO COMPARADO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

VITÓRIA

2020

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

B829p BRECIANE, KAROLINI, 1981-
Processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no Brasil e na Itália: um estudo comparado / KAROLINI BRECIANE. - 2020.
261 f. : il.

Orientadora: Denise Jesus.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Estudo comparado. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. I. Jesus, Denise. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAROLINI GALIMBERTI PATTUZZO BRECIANE

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NA ITÁLIA: UM ESTUDO COMPARADO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo

P

Professor Doutor Alexandro Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo

H

Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal de Sergipe

H

Professor Doutor Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho a Deus por me guiar durante a minha vida.

A Wagner por ser amigo, companheiro e pelo amor incondicional. Você me completa e possibilita os avanços e conquistas que são NOSSOS.

A Guilherme, minha razão de viver, minha vida. Por você, buscamos sempre mais.

Aos profissionais da educação que buscam transformar a sala de aula em um lugar de aprendizagem e trocas de conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

À minha família: minha mãe, Danuza, e meu pai, Luiz Claudio e meus irmãos Erick e Yngrid, pelo amor, carinho e cuidado comigo.

À minha segunda família. Tio Luciano, obrigada pelos conselhos e apoios diários; tia Dagmar, obrigada pelas conversas; minhas primas-irmãs Manuela e Gabriela, vocês são perfeitas para mim, pois cada uma com suas qualidades se complementam.

A Wagner, pelo companheirismo, pelo apoio, pelo carinho, pelo amor e pela ajuda constante. Você me completa.

A Guilherme: você é tudo para mim, nunca imaginei que poderia amar alguém como eu te amo.

À minha orientadora, professora Denise Meyrelles de Jesus, tê-la como professora e orientadora foi um privilégio único que tive a oportunidade de vivenciar por toda a minha trajetória acadêmica. Obrigada pela atenção despendida durante o percurso de pesquisa, obrigada pelos diálogos-orientação que me instigavam/inspiravam a sempre buscar os avanços dos alunos juntamente com os profissionais engajados na pesquisa, visando aos movimentos e às aprendizagens dos educandos.

Aos professores Alexandro Vieira, Rogério Drago, Rosana Givigi, Maria das Graças Sá e Claudio Baptista obrigada pela disponibilidade, diálogo e contribuição durante o processo de pesquisa e atenção na leitura e análise deste trabalho.

Aos professores Andrea Vargiu, Alberto Merler, Antonello Mura e Luigi Zurro obrigada pela disponibilidade, diálogo e contribuição durante o processo de pesquisa na Sardenha.

Às minhas amigas Alice, Carline e Cinthya obrigada por participarem deste momento de forma ímpar.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pelos momentos de reflexão e aprendizagem.

A todos os profissionais e alunos das escolas participantes nos municípios de Cariacica, Serra e Sassari, obrigada pelo acolhimento, por acreditar em outros possíveis e por vivenciar a construção de nossos saberes/fazerem colaborativamente.

Aos colegas da Turma 13 que conosco iniciaram a caminhada e que contribuíram com as reflexões e com os diálogos durante o doutorado.

Aos companheiros do grupo de pesquisa. Todos vocês contribuíram com este trabalho: Alessandra, Alice, Barbara, Carline, Christiano, Denis, Lorryne Mariana, Merislandia e Renata obrigada pelo apoio e diálogos.

A Universidade Federal do Espírito Santo que por mais de 10 anos propiciou a minha constituição e o meu percurso como professora-pesquisadora que me permitiu/permite ser uma profissional ética.

A Università di Sassari que abriu as portas, me recebeu de forma acolhedora e possibilitou outros/novos diálogos que potencializaram as análises da tese.

À Secretaria Municipal de Educação de Cariacica e Serra pela licença para a realização deste estudo.

A equipe da Gerência de Educação Especial Seme/Serra: Alessandra, Aline, Anadir, Ana Selma, Elizete, Helen, Lilia Rose, e em especial nossa gerente, Mara Rubia, obrigada pelo apoio, diálogo e parceria.

Aos amigos da Seme/Cariacica: Elismar, Eula, Flaviane, Joelma, Roberto, Salomé e Tatiana obrigada pelo apoio, diálogo e parceria.

À Capes pelo fomento financeiro com a bolsa do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior concedido para a realização desta pesquisa no período de outubro de 2018 a março de 2019, sem a bolsa de estudo não seria possível a realização desse trabalho.

[...] não existem apenas professores do ensino superior que são “professores-pesquisadores”: todo professor do ensino fundamental pode ser – deve ser – um pesquisador sobre seu próprio ensino. Alguém que questiona permanentemente os saberes que ensina. Alguém que escapa, ao mesmo tempo, à preguiça expositiva e ao enquistamento repetitivo. Formar-se, em formação inicial e continuada, não significa outra coisa: pesquisar, construir, analisar, confrontar, com colegas e com especialistas, situações de aprendizagem (MEIRIEU, 2006, p. 43-44).

RESUMO

Este estudo buscou cartografar a materialização das políticas públicas de Educação Especial, em uma perspectiva comparada, nos municípios de Cariacica/ES, Serra/ES e Sassari/Sardenha. Defendemos a tese de que a política prescrita educacional voltada para a área de Educação Especial vêm se materializando nas ações político-pedagógicas construídas no cotidiano escolar, visando à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados no ensino fundamental. Como aporte teórico-epistemológico, nos embasamos nos conceitos de Boaventura de Sousa Santos (1999, 2007, 2008, 2010, 2018, 2019) e Philippe Meirieu (2002, 2005, 2006). Como aporte teórico-metodológico tivemos inspiração no Estudo Comparado Internacional em Educação, buscando o que é singular e plural nas três redes de ensino e combinadamente, lançamos mão da cartografia simbólica, com o intuito de contribuir com a compreensão dessa trama de relações sociais, pedagógicas e política buscando encontrar sentidos nos mapas que nos foi projetado. O trabalho foi desenvolvido em três frentes de trabalho: realização dos trâmites legais, acompanhamento das ações pedagógicas praticadas nas escolas e consulta aos documentos normativos e orientadores. Os resultados evidenciam que os três municípios buscam assegurar de forma prescrita (por meio das legislações vigentes) e também vivida (por meio do encaminhamento dos profissionais as escolas) os diferentes tipos de apoio pedagógico, suporte e acompanhamento para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Compreendemos que a realidade italiana vem avançando na articulação de ações intersetoriais com a interlocução de diferentes profissionais. No caso brasileiro, o processo de intersetorialidade está garantido na legislação nacional e local, porém ainda encontra-se como uma tensão na sua materialização. Concluimos que a escola pública é o lócus que potencializa o atendimento educacional especializado, sendo a realidade vivida nas três redes de ensino. Também identificamos que a pluralidade das ações desenvolvidas nas escolas, com o foco no atendimento educacional especializado propiciou avanços significativos aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Compreendemos que as três redes de ensino possuem diferentes formas de organizar o atendimento educacional especializado, mas o trabalho colaborativo é uma ação potente e vivido nos dois países de forma diferenciada, ganhando diferentes contornos. Percebemos que tanto no Brasil quanto na Itália demonstram uma preocupação com o processo educativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Concluimos que em um campo vasto de possibilidades, a cartografia, em consonância com a Educação Comparada Internacional, contribui para a construção de novos/outros conhecimentos potentes com vistas a uma educação que contemple a todos os sujeitos.

Palavras-chave: Estudo Comparado Internacional em Educação, Educação Especial, Política em ação, Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study aims to map the materialization of public policies for Special Education, from a comparative perspective, in the municipalities of Cariacica/ES, Serra/ES and Sassari/Sardinia. We defend the thesis that the prescribed educational policy aimed at the area of Special Education has been materialized in the political-pedagogical actions built in the school routine, aiming at the inclusion of the target students of special education enrolled in elementary school. As theoretical-epistemological framework, we are based on the concepts of Boaventura de Sousa Santos (1999, 2007, 2008, 2010, 2018, 2019) and Philippe Meirieu (2002, 2005, 2006). As a theoretical and methodological contribution, we were inspired by the International Comparative Study in Education, looking for what is singular and plural in the three education networks and, concomitantly, we used symbolic cartography in order to contribute to the understanding of this network of social, pedagogical and political relations which seek to find directions on the maps that were designed for us. The study was developed on three fronts: carrying out legal procedures, monitoring pedagogical actions practiced in schools, and consulting normative and guiding documents. The results show that the three municipalities seek to ensure, in a prescribed (through current legislation) and also experienced manner (through the referral of professionals to schools) the different types of pedagogical support, support and follow-up for special education students. We understand that the Italian reality has been advancing in the articulation of intersectoral actions with the dialogue of different professionals. In the Brazilian case, the intersectoral process is guaranteed by national and local legislation, but there is still a conflict in its materialization. We conclude that the public school is the locus that enhances specialized educational assistance, being the reality experienced in the three education networks. We also identified that the plurality of actions developed in schools, with a focus on specialized educational assistance, provided significant advances to Special Education target students. We understand that the three education networks have different ways of organizing specialized educational assistance, but collaborative work is a powerful action experienced in both countries in a different way, acquiring different traits. We realized that both in Brazil and in Italy show concerns about the educational process of Special Education target students. We conclude that in a vast field of possibilities, cartography, in line with International Comparative Education, contributes to the construction of new/other powerful knowledge with a view to an education that contemplates all the subjects.

Keywords: International Comparative Study on Education, Special Education, Policies in action, School inclusion.

RIASSUNTO

Questo studio ha cercato di cartografare la materializzazione delle politiche pubbliche di Educazione Speciale, in una prospettiva comparata, nei comuni di Cariatrica/ES, Serra/ES e Sassari/Sardegna. Difendiamo la tesi che la politica prescritta educativa rivolta all' area di Educazione Speciale si materializza nelle azioni politico-pedagogiche costruite nel quotidiano scolastico, puntando all' inclusione degli studenti pubblico destinatario dell' educazione speciale iscritti alla scuola elementare. Come supporto teorico e epistemologico, ci siamo basati nei concetti di Boaventura de Sousa Santos (1999, 2007, 2008, 2010, 2018, 2019) e Philippe Meirieu (2002, 2005, 2006). Come supporto teorico e metodologico ci siamo ispirati nello Studio Comparato Internazionale in Educazione, cercando cos'è singolare e plurale nelle tre reti di insegnamento e combinatamente, abbiamo usato la cartografia simbolica, con l' intuito di contribuire con la comprensione di questa trama di relazioni sociali, pedagogiche e politiche cercando i sensi nelle mappe che ci è stato progettato. Lo studio è stato sviluppato in tre linee di lavoro: realizzazione delle procedure legali, accompagnamento delle azioni pedagogiche praticate nelle scuole e consultazione ai documenti normativi e guide. I risultati evidenziano che i tre comuni cercano di assicurare di forma prescritta (tramite le legislazioni attuali) e anche vissuta (tramite l' incontro dei professionisti alle scuole) i diversi tipi di appoggio pedagogico, supporto e accompagnamento agli studenti pubblico destinatario dell' Educazione Speciale. Sappiamo che la realtà italiana sta avanzando nell' articolazione di azioni intersettoriali con l' interlocuzione di diversi professionisti. Nel caso brasiliano, il processo di intersettorialità è assicurato nella legislazione nazionale e locale, però ancora si trova come una tensione nella sua materializzazione. Concludiamo che la scuola pubblica è il locus che potenzializza il servizio educativo specializzato, essendo la realtà vissuta nelle tre reti di insegnamento. Abbiamo anche identificato che la pluralità delle azioni sviluppate nelle scuole, con il focus nel servizio educativo specializzato ha proporzionato avanzamenti significativi agli studenti pubblico destinatario dell' Educazione Speciale. Capiamo che le tre reti di insegnamento hanno diverse forme di organizzare l' educativo specializzato, ma il lavoro collaborativo è un' azione potente e vissuto nei due Paesi di forma diversa, generando diversi contorni. Ci siamo accorti che tanto il Brasile come l' Italia dimostrano una preoccupazione con il processo educativo degli studenti pubblico destinatario dell' Educazione Speciale. Concludiamo che in un campo vasto di possibilità, la cartografia, in consonanza con l' Educazione Comparata Internazionale, contribuisce per la costruzione di nuove/altre conoscenze potenti con vista a un' educazione che contempli a tutti i soggetti.

Parole-chiavi: Studio Comparato Internazionale in Educazione, Educazione Speciale, Politica in azione, Inclusione scolastica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de trabalhos	p. 60
Quadro 2 – Síntese aproximações e distanciamentos	p. 69
Quadro 3 – Níveis de ensino no Brasil e na Itália	p. 113
Quadro 4 – Profissionais participantes da pesquisa	p. 125
Quadro 5 – Estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no turno desenvolvido a pesquisa em cada município	p. 126
Quadro 6 – Estudantes com deficiência matriculados na escola italiana	p. 126
Quadro 7 - Síntese das aproximações e distanciamentos apontados na política prescrita no Brasil e na Itália	p. 217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Entrevistas realizadas com os profissionais que atuam nos municípios de Cariacica, Serra e Sassari	p. 103
Tabela 2 – Documentos analisados	p. 106
Tabela 3 – Escolas e estudantes matriculados nos municípios de Cariacica, Serra e Sassari	p. 114
Tabela 4 – Estudantes público-alvo da Educação Especial	p. 115
Tabela 5 – Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a matrícula no contraturno	p. 116
Tabela 6 – Carga horária dos profissionais de apoio	p. 163

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ATA – Administrativo, Técnico e Auxiliar

BES – Necessidade Educativa Especial

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDI – Coordenação de Diversidade e Inclusão Social

CEASA – Centro Econômico de Abastecimento Sociedade Anônima

CEB – Conselho de Educação Básica

CEE – Coordenação de Educação Especial

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CMES – Conselho Municipal de Educação de Serra

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CTI – Centro Territorial de Inclusão

CTS – Centro Territorial de Apoio

DAS – Distúrbio Específico da Aprendizagem

DV – Deficiência Visual

EE – Educação Especial

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEE – Gerência de Educação Especial

GLI – Grupo de Trabalho para a Inclusão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

IUFM – Instituto Universitário de Formação de Mestres

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MIUR – Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa

MP – Ministério Público

NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

PAI – Plano Anual para a Inclusão

PCAI – Professora Colaboradora das Ações Inclusivas

PDP – Plano Didático Personalizado

PEI – Plano Educativo Individualizado

PIB – Produto Interno Bruto

PMC – Prefeitura Municipal de Cariacica

PMS – Prefeitura Municipal de Serra

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSRM – Professora da Sala de Recursos Multifuncionais

PTOF – Plano Trienal de Oferta Educativa

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TIC – Tecnologia da Informática

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISS – Università degli Studi di Sassari

USR – Escritórios Escolares Regionais

SUMÁRIO

1 VIVÊNCIAS E MOVIMENTOS CONSTRUÍDOS DURANTE O PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL	20
2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ITALIANA NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	35
2.1 MOVIMENTOS INSTITUÍDOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ITÁLIA.....	37
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO VIVIDO	50
2.3 ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	59
3 AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E PHILIPPE MEIRIEU NA BUSCA POR UM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO	72
4. ESTUDO COMPARADO EM EDUCAÇÃO: OS MULTIOLHARES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	92
4.1 DESENHO DOS MAPAS	99
4.1.1 Primeira frente de trabalho: os trâmites legais.....	100
4.1.2 Segunda frente de trabalho: o acompanhamento do processo de escolarização.....	101
4.1.3 Terceira frente de trabalho: consulta aos documentos normativos e orientadores.....	104
4.2 OS MUNICÍPIOS E SUAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS: A PEQUENA ESCALA.....	106
4.2.1 Os municípios de Cariacica, Serra e Sassari	107
4.2.2 As redes municipais de ensino	112
4.3 AS ESCOLAS E OS SUJEITOS PARTICIPANTES: A GRANDE ESCALA	120
4.3.1 As escolas participantes	121
4.3.2 Os sujeitos participantes	125
5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....	128
5.1 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA.....	130

5.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	139
5.2.1. As realidades locais: o que nos dizem os documentos oficiais dos municípios brasileiros	150
5.3 APOIOS PEDAGÓGICOS	154
5.4 ARTICULAÇÕES INTERSETORIAIS E OUTROS MOVIMENTOS INCLUSIVOS	164
6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR	173
6.1 PROCESSO DE COLABORAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA	174
6.2 PLURALIDADE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS ARTICULAÇÕES INTERSETORIAIS	199
INCOMPLETUDE: PONTOS DE PARTIDA E DE ABERTURAS, DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS E POSSIBILIDADES DE NOVOS/OUTROS PROCESSOS DE CONHECIMENTO	215
REFERÊNCIAS	222
ANEXO A – TERMO DE ADESÃO DO AEE DA APAE	236
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	237
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PEDAGOGO	238
ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR ESCOLAR.....	239
ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – <i>INSEGNANTE DI SOSTEGNO</i>	240
ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – <i>INSEGNANTE CURRICOLARI</i>	241
ANEXO G – QUADRO NORMATIVO PARA INTEGRAÇÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DEFICIENTES	242
APÊNDICE A – TABELA DE DOCUMENTOS LEGAIS DO MUNICÍPIO DE CARIACICA SEPARADOS POR CATEGORIZAÇÃO E AS LEGISLAÇÕES NACIONAIS	259
APÊNDICE B – TABELA DE DOCUMENTOS LEGAIS DO MUNICÍPIO DE SERRA SEPARADOS POR CATEGORIZAÇÃO E OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	260
APÊNDICE C – TABELA DE DOCUMENTOS LEGAIS ITALIANOS SEPARADOS POR CATEGORIZAÇÃO	261

1 VIVÊNCIAS E MOVIMENTOS CONSTRUÍDOS DURANTE O PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Atualmente, vivemos no Brasil dias difíceis no que se refere aos direitos que foram conquistados com muita luta e resistência em âmbito educacional, principalmente na área de Educação Especial (EE). Além disso, continuamos enfrentando desafios educacionais no cotidiano escolar, não somente em nível nacional, mas em nível mundial. Para superá-los, reconhecemos que se fazem necessárias mudanças para tornar a escola mais equitativa e menos excludente. Para isso, precisamos que as políticas públicas cumpram o seu papel de atestar a todos os cidadãos direitos e deveres que diminuam a desigualdade que é tão forte no Brasil e em outras partes do mundo.

Concordamos com Cury (2002, p. 3), quando sinaliza que:

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.

Sabemos que o direito à educação ultrapassa o acesso à escola, por ser um direito social assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), porém ainda presenciemos a negação desse direito, de forma integral ou parcial, no que tange ao acesso do aluno à escola, sua permanência e a qualidade da educação que lhe é oferecida. Arelados a esse direito social estão os estudantes público-alvo da Educação Especial.

O movimento de inclusão escolar ganhou força no século XXI, porém é preciso refletir sobre o significado que o termo **inclusão** vem constituindo atualmente. Freitas (2013, p. 24) nos ajuda a pensar sobre o esvaziamento que esse termo vem sofrendo:

Inclusão, para falar com Bourdieu (2003), não é simplesmente passar pessoas do exterior para o interior de espaços reservados ou instituições. Não é à toa que esse autor cunhou a expressão 'excluídos do interior' (cf. Bourdieu, 2003, p. 481) para referir-se àqueles que mesmo estando dentro permanecem fora.

Concordamos com o autor, quando enfatiza que a matrícula não é garantia do cumprimento do direito constitucional, pois a exclusão pode acontecer no interior das escolas e das salas de aula, quando não são garantidos a todos os alunos a permanência na escola e o acesso ao conhecimento.

Desta forma, pretendemos nesse trabalho compreender como vem sendo garantido o direito à educação em todas as vertentes: acesso, permanência e aprendizado para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Para isso buscamos entender como as escolas interpretam as políticas educacionais instituídas, e assim atuam de forma a potencializar o trabalho pedagógico com vistas a garantir a função social da escola, como nos alerta Meirieu (2005, p. 24):

A Escola também deve ser instituída. É óbvio que temos o direito – e mesmo o dever – de querer melhorar o funcionamento do “serviço público de educação” em todos os âmbitos, da qualidade das instalações à organização do horário, da utilização das tecnologias da comunicação ao gerenciamento dos funcionários. Deve-se trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores... Mas tudo isso deve estar relacionado aos princípios fundamentais da “instituição Escola”. Para fazer progredir a Escola, é preciso saber como fazer a Escola.

Considerando que um dos princípios fundamentais da escola é a garantia do acesso ao conhecimento a todos os estudantes, nos questionamos: como as escolas do Brasil e da Itália vêm interpretando as legislações vigentes, objetivando esse princípio fundamental? Concordamos com os autores, quando apontam que:

Em nossas escolas, professores e outros atores de políticas não estavam simplesmente envolvidos na realização do trabalho de política; ou seja, implementando reformas. Ao contrário, eles estavam envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significavam, o que poderia ser ou deveria ser feito na prática, como estas interpretações poderiam ser construídas e reconstruídas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 10)

Em meio às interpretações e reinterpretações que vivenciei/vivencio no decorrer de minha caminhada, considero¹ importante apresentar o meu percurso na

¹ A partir dessa parte da introdução escolho realizar a escrita na primeira pessoa do singular por se tratar de minhas vivências e do meu percurso acadêmico e profissional. Importante destacar que

formação inicial e continuada. Também a minha atuação profissional na área educacional como professora, pedagoga² e assessora pedagógica da Educação Especial nas Secretarias de Educação dos municípios de Cariacica e de Serra me motivou/motiva a compreender o problema de pesquisa que será apresentado posteriormente. Para isso, vejo a importância de resgatar o caminho que percorri até os dias atuais.

O meu interesse pela Educação Especial teve início na graduação do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), juntamente com o processo de busca por compreender o que envolve ser “professora” e “pedagoga”, com vistas a criar possibilidades pedagógicas voltadas para a inclusão de todos os alunos na escola comum.

Na efervescência de reflexões e tensões, recordo-me de que o currículo do Curso de Pedagogia vigente à época de minha formação possibilitava a escolha de habilitações em diferentes áreas educacionais. Uma delas era obrigatória a todos os graduandos, a Habilitação em Magistério, que formava professores para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Um leque de outras habilitações, como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Infantil e Gestão Escolar, ficaria a cargo do interesse do estudante. Vale destacar que meu interesse perpassou as questões referentes à Educação Especial, além das que abordavam a gestão pedagógica.

Foi a disciplina Introdução à Educação Especial, obrigatória a todos os estudantes, que me despertou a crença na educabilidade humana e evidenciou a importância das práticas educativas inclusivas para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação³.

Ao me deparar com as leituras e as discussões sobre a complexidade que envolve os processos educativos desses educandos, senti-me desafiada a aprofundar meus conhecimentos nessas questões, por acreditar no potencial desses sujeitos; bem como por entender o desafio que tal questão impunha para as práticas docentes. (BRECIANE, 2014, p. 17)

elegi utilizar as notas de rodapés também para trazer na íntegra os textos em italiano utilizados, pois a tradução realizada ao longo do trabalho foi feita por mim.

² Em outros estados brasileiros essa função também é denominada de coordenadora pedagógica.

³ Estou tomando por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que define o público-alvo da Educação Especial.

Recordo-me de que, na conclusão da disciplina Desenvolvimento Curricular na Educação Especial, o trabalho final consistia em apresentar uma pesquisa realizada pelo grupo de estudantes. O tema a ser desenvolvido ficava a cargo do grupo. Esse foi meu pontapé inicial como professora-pesquisadora, pois definimos como lócus de pesquisa as comunidades indígenas, com o objetivo de entender como a deficiência era vivida nos espaços escolares dos grupos Tupinikim e Guarani, localizados no município de Aracruz, no estado do Espírito Santo. Percebo que já me sentia mobilizada e curiosa para compreender outras realidades e conhecimento. Essa perspectiva curiosa defendida por Boaventura de Sousa Santos (2011) potencializa a compreensão de realidades a partir de uma perspectiva alternativa.

Por perspectiva curiosa entendo a busca de um ângulo diferente a partir do qual as proporções e as hierarquias estabelecidas pela perspectiva normal possam ser desestabilizadas, e, conseqüentemente, ver subvertida a sua pretensão de uma representação da realidade natural, ordenada e fiel. [...] Em meu entender, esta perspectiva curiosa, simultaneamente lúdica e desestabilizadora, tem de ser invocada para a determinação dos graus de relevância científica [...]. (SANTOS, 2011, p. 252)

Recordo-me que esse trabalho potencializou o meu interesse e o meu percurso acadêmico como bolsista de iniciação científica em um grupo de pesquisa que discutia a formação de professores numa perspectiva inclusiva. Meu envolvimento nesse grupo, do qual faziam parte alunos da graduação, mestrandos e doutorandos, permitiu o fomento de novos/outros olhares aos meus questionamentos frente à temática da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Jesus e Gobete (2005, p. 6) traduzem o que vivenciei durante meu trajeto como bolsista de iniciação científica e como fui me constituindo como professora-pesquisadora:

Constituímos um corpo de conhecimento e isso nos mobiliza na direção de 'colocar à prova' nossas produções, nossos aprendizados. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de aprofundar o diálogo entre teoria, prática e pesquisa. Isso exigiu do grupo um mergulho teórico, no sentido de desvelar novas perspectivas de produção de conhecimento que, ao mesmo tempo, a partir das complexas interações com o contexto, nos auxiliasse a compartilhar respostas para as questões concretas com as quais se debatiam os profissionais da educação.

Essas vivências fizeram-me perceber que, apesar de toda a complexidade que abarca a educação, o direito que cada cidadão brasileiro tem de aprender não pode ser negado e deve ser possibilitado, garantindo o que é estabelecido na Constituição Federal, em seu artigo 205:

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)

Para assegurar a todos os sujeitos o direito à educação integralmente, prescrito nos documentos legais, acredito que se fazem necessários processos de mudanças nos espaços escolares para não somente oferecer a matrícula dos alunos que demandam ou não algum apoio educacional. No entanto, como profissional da educação, reconheço a necessidade de trabalhar com base no reconhecimento do outro e na sua potência de aprendizagem, envolvendo o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, defendo as contribuições de Santos (2011; 2019), quando aponta a justiça cognitiva como sendo primordial no caminho de construção da justiça social, visto que se faz necessário pensar propostas alternativas às alternativas existentes, considerando os saberes e as práticas de outros grupos e que esses também possam conhecer e valorizar outros conhecimentos.

Historicamente, presenciamos no início dos anos 2000 um forte movimento em favor dos pressupostos da inclusão escolar. Essa prerrogativa nos desafia a não retroceder na atualidade no que tange à questão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial, que, por longos anos, sofreram os impactos da exclusão fundamentada nos pressupostos da existência de sujeitos considerados “normais” e “anormais”.

Freitas (2013) aponta que a deficiência não deve ser pautada apenas pelo que a pessoa traz consigo, mas deve ser vista e entendida também pelas análises das situações relacionais, pois “[...] deficiências só se tornam distinguíveis na experiência que constitui a própria sociedade. Isoladamente não se é deficiente” (FREITAS, 2013, p. 41). Além disso,

[...] a deficiência não é uma limitação individual. Ela é a expressão de uma sociedade que não conseguiu assegurar serviços apropriados. Neste sentido, as pessoas com necessidades particulares não podem ser tidas como deficientes por causa de suas lesões, mas por conta das carências e dos erros pelos quais elas sofrem e cujas raízes se encontram nas estruturas econômicas, sociais e culturais das sociedades capitalistas. (CURY, 2014, p. 6)

Nessa perspectiva, a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial tem sido um grande desafio. Pesquisas realizadas nos últimos anos (VIEIRA, 2008, 2012; EFFGEN, 2011; BRECIANE, 2014; BORGES, 2014; AGUIAR, 2015) têm nos apontado os “possíveis” existentes para que processos inclusivos sejam vivenciados e a aprendizagem seja mediada, mesmo em contextos educacionais complexos, pois nossa aposta é na materialidade das ações cotidianas em busca do direito à aprendizagem (MEIRIEU, 2002).

Minha vida acadêmica se constituiu nesse movimento e na aposta na educabilidade de todos. No ano de 2005, concluí minha graduação e iniciei atuando como pedagoga na rede municipal de ensino de Cariacica/ES e como professora nas séries iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Serra/ES. Continuo desempenhando essas funções nos dois espaços até os dias atuais.

Minha primeira atuação como pedagoga foi em uma escola de ensino fundamental que, à época, ofertava as séries iniciais (1ª a 4ª séries). Recordo-me de que esse primeiro contato me criou uma responsabilidade muito grande, pois aprendia cotidianamente como coordenar o trabalho pedagógico do qual emergiam tensões, no que tange às questões educacionais, sociais e econômicas. Tais tensões, vivenciadas naquele contexto, entretanto, impulsionavam a mim e ao grupo de profissionais a busca e a negociação de “[...] fazer da sala de aula um lugar de invenção, de imaginação e de encontros, um lugar distanciado das mortíferas transmissões miméticas [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 145).

Reconheço que conseguimos avançar no decorrer dos anos, procurando envolver o coletivo de profissionais no processo de mudanças a partir de momentos de trocas e reflexões, propondo parceria no fazer da sala de aula, enfocando a escolarização dos educandos público-alvo da Educação Especial e o direito de todos de aprender.

Pensando a escola como espaço de aprendizagem para todos os alunos e um ambiente em que se devem fortalecer os princípios democráticos, vale a pena

recorrer a Meirieu (2005), que diz que a inclusão escolar é um movimento ético e o trabalho educativo na escola precisa se orientar comprometendo-se com o reconhecimento da diferença e da igualdade como o vetor na promoção do conhecimento e da pluralidade humana. Para o autor,

[...] abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial da sua existência [...]. Uma escola que exclui não é uma Escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44)

Todo esse processo de negociação e de aprender, junto com os profissionais da escola, a trabalhar de modo colaborativo e focado na apropriação do conhecimento de todos os estudantes também me possibilitou um olhar diferenciado para a atuação como regente nos anos iniciais. As tensões e as possibilidades vivenciadas no espaço da sala de aula perpassavam

[...] trabalhar com a subjetividade dos sujeitos, as práticas pedagógicas que cada profissional realiza, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, a participação da família no contexto educacional, a constituição de um ambiente facilitador para o acesso de todos à aprendizagem, a disponibilização de recursos que favoreçam o acesso ao currículo escolar [...]. (BRECIANE, 2014, p. 19)

Essas diferentes experiências me possibilitaram novos olhares e novas oportunidades de atuar no espaço-tempo escolar, a descoberta do processo de colaboração no meu percurso profissional e na prática pedagógica voltada para a escolarização dos estudantes, em destaque o público-alvo da Educação Especial.

No ano de 2011, recebi o convite para atuar como assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, contribuindo com a equipe de Ensino Fundamental. Foi um momento de aprendizagem, de tensões e de refletir sobre o quanto precisamos nos mobilizar enquanto profissionais que almejam uma escola inclusiva.

No mestrado, tive a oportunidade de estudar o trabalho desenvolvido pelo pedagogo (coordenador pedagógico) e quais ações podem ser articuladas em colaboração com os demais profissionais da escola, visando ao processo de

inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa teve por objetivo contribuir, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com novos conhecimentos acerca da atuação do pedagogo, vivenciando o contexto da inclusão escolar, e possibilitou-me um crescimento profissional, pois tive que buscar compreender os movimentos, as possibilidades instituídas e as tensões existentes na coordenação do trabalho pedagógico. Além disso, vivia um processo constante de colaboração com o pedagogo e os demais profissionais, de problematizar junto com o grupo sobre as possibilidades e os desafios presentes na inclusão escolar.

Em 2013, tive a oportunidade de participar de encontros com o professor português David Rodrigues, que naquele momento veio à Universidade Federal do Espírito Santo para efetivar o processo de internacionalização entre a Ufes e o Instituto Piaget (Portugal). Essa experiência no mestrado motivou-me a buscar compreender os movimentos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial em Portugal, visto que reconhecia que existia uma multiplicidade de conhecimentos, sujeitos, espaços e tempos; assim surgiam desde aquela época novas questões e novos desafios epistemológicos (SANTOS, 2019).

No mesmo ano, com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca daquele país, participei, juntamente com um grupo de professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”, em Almada, Portugal, onde vivenciamos momentos de trocas e aprofundamento no que tange à Educação Especial, configurando-se para mim como uma oportunidade de intercâmbio cultural e acadêmico.

Após o referido evento, foi organizada uma cooperação acadêmica entre o PPGE e a Universidade de Lisboa, concretizando um diálogo mais profícuo entre as Universidades. Participei também do Seminário “Educação e inclusão: perspectivas comparadas (Portugal/Brasil)”. Essas experiências acadêmicas foram ampliando ainda mais o meu olhar para outras realidades que vêm se desenhando nas diferentes regiões do mundo, pois acredito em uma educação que contemple todos os sujeitos.

Em 2014, após o mestrado, fui convidada a contribuir com a equipe de Educação Especial, também do município de Cariacica. Nesse momento, pude colaborar com o processo de formação continuada e em serviço dos professores de Educação Especial, pedagogos e professores regentes, pensar políticas públicas que visassem a inclusão de todos, assessoria pedagógica nas escolas, atender

familiares, enfim, foi um momento em que tive a oportunidade de vivenciar a construção de uma política vivida no órgão gestor.

No ano de 2015, o grupo de pesquisa do qual faço parte submeteu ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) o projeto de pesquisa intitulado “Educação Especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários”⁴. Essa pesquisa teve por objetivo analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum. Esse movimento tem se tornado cada vez mais a aposta desse grupo, que visa compreender e comparar diferentes realidades educacionais.

Vale ressaltar que este estudo se configurou como uma pesquisa comparada e contava com a participação de professores-pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de São Carlos, desenhando-se como uma pesquisa em rede. O grupo se propôs a realizar um Estudo Comparado Internacional entre as diferentes regiões do Brasil, juntamente com México, Moçambique e Itália. A pesquisa pretendeu identificar articulações/aproximações e compreender diferentes aspectos dos processos, concepções e políticas relativas à educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial em diferentes sociedades.

Esse grupo de pesquisadores organizou diversos Colóquios de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, e cada edição acontecia em um dos três estados (Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo). Além disso, passou a contar com a participação de pesquisadores da área dos três países envolvidos na pesquisa. Essa experiência potencializava os diálogos e o debruçar sobre as diferentes realidades.

Em um dos eventos, tive a oportunidade de conhecer o Professor Dr. Antonello Mura e o Dr. Luigi Zurro (Università di Cagliari – capital da Sardenha), com os quais, durante o meu doutorado sanduíche, tive a oportunidade de dialogar na universidade de Cagliari e aprofundar e compreender como é o processo de

⁴ O projeto contou com o financiamento CNPq – Edital Universal, 2014 sob o nº 458541/2014-1.

formação do professor na Itália e também do professor de sostegno (Educação Especial).

Em 2016, participei da pesquisa intitulada “Políticas educacionais inclusivas em diferentes contextos: tensões, avanços e possibilidades nos processos de escolarização do público-alvo da educação especial”⁵ coordenada pela prof^a Dr^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá (UFES) que teve por objetivo de cartografar a Educação Especial em municípios brasileiros, situados no Espírito Santo e os municípios de Sassari e Nuoro na Sardenha, Itália, buscando identificar articulações/aproximações e compreender diferentes aspectos dos processos, concepções e políticas relativas à educabilidade das pessoas público-alvo da Educação nos diferentes contextos. Essa pesquisa possibilitou o aprofundamento e a compreensão das diferentes realidades no que tange à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa oportunizou ao grupo de pesquisa a realização da visita técnica em maio de 2017 à região da Sardenha/Itália. Essa viagem possibilitou encontros com os professores e alunos da Università degli Studi di Sassari (Uniss), efetivando a cooperação técnico-acadêmica entre as universidades. Foi um momento rico de socialização de produções acadêmicas e de trocas de experiências com os profissionais da educação que atuam na Secretaria de Educação de Sassari e Nuoro (Itália). Participei de visitas às escolas de educação básica e infantil, objetivando compreender como se efetiva a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Também em 2017 recebemos a visita dos professores Alberto Merler e Francesca Antongiovanni, ambos da Università degli Studi di Sassari (UNISS), e da professora Maria Luisa Zaghi (Centro di documentazione per l'integrazione – Crespellano/Bologna), na 4ª edição do “Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas”, que aconteceu na cidade de Guarapari, Espírito Santo. Tive a oportunidade, junto com os grupos de pesquisa, de dialogar e compreender os diferentes movimentos em prol da inclusão escolar que aconteciam na Itália.

⁵ O projeto contou com o financiamento CNPq – Edital Universal, 2016 sob o nº 400.972/2016-6.

Além disso, no ano de 2018, também em maio, o grupo retornou à cidade de Sassari. Nessa visita técnica, buscamos aprofundar o nosso olhar sobre o cotidiano da sala de aula e na organização do trabalho pedagógico na educação infantil e no ensino fundamental. Realizamos, também, grupo focal com as professoras de Educação Especial que atuavam em diferentes níveis de ensino e, assim, pudemos dialogar sobre vivências e tensões que se apresentam nas escolas italianas e brasileiras.

As atividades programadas contemplaram os diversos espaços educativos e sociais daquela localidade italiana, como também trabalhos acadêmicos. As visitas tornaram um momento de produção de conhecimento a partir de outras/novas realidades, instigando a reflexão sobre a implementação de políticas públicas favorecedoras da inclusão escolar de pessoas público-alvo da Educação Especial na Itália.

No ano de 2019 aceitei o convite para colaborar com a equipe da Gerência de Educação Especial da Serra. Considero esse momento como um processo de aprendizagens e de pensar formas de potencializar o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva também no município onde sou professora das séries iniciais, a fim de ampliar o debate sobre a Educação Especial e propor políticas públicas que atendam a todos os estudantes.

Considero que o movimento profissional e acadêmico vivido contribuiu para potencializar o meu interesse em estudar a materialização das políticas em Educação, pois estou vivenciando, como assessora pedagógica nos municípios pesquisados e dos quais faço parte como professora e pedagoga, a proposta de construção de políticas que contemplam o processo educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial, a organização da formação em serviço e continuada dos professores especialistas, regentes e pedagogos, além de questões que atravessam a diversidade humana.

Mainardes (2006, p. 52), parafrazeando Ball e Bowe (2002), alerta-nos afirmando que, na prática, “os textos políticos” se materializam de diferentes formas: textos legais, textos oficiais, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, entre outros; porém, todo “texto político” está sujeito à interpretação e recriação. A implementação da política no contexto real passa por um outro viés,

materializando-se a partir do olhar daqueles que vivenciam, daqueles que a praticam, uma vez que:

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Como assessora pedagógica, professora e pedagoga, vivenciei/vivencio, durante minha caminhada na educação, esses momentos de releitura e materialização das políticas públicas nos diferentes espaços educativos. Por isso, minha busca também perpassa a releitura das políticas prescritas, reconhecendo que os profissionais da educação, a partir de suas vivências, de suas crenças e de seus objetivos, desempenham um papel ativo na sua implementação.

Tais experiências me motivaram, no doutorado, a realizar um Estudo Comparado Internacional em Educação, na busca por compreender como são materializadas as ações político-pedagógicas no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas duas realidades, Brasil e Itália. Meu interesse, desde minha vivência como mestranda em Educação, tem sido a busca em aprofundar e conhecer como vem se materializando o processo de escolarização desses estudantes nos diferentes espaços nacionais e internacionais.

Com base na minha trajetória acadêmica e profissional vivida, tive a oportunidade de definir a Universidade de Sassari como espaço potente de um estágio de doutorado sanduíche, no período de outubro de 2018 a março de 2019⁶, além de definir a escola que desenvolveria a pesquisa. Vale ressaltar que a última visita técnica possibilitou a minha aproximação com duas professoras de Educação Especial e a possibilidade de realizar os estudos para minha tese de doutorado.

Effgen e Breciane (2016) apontam que vivemos nas universidades brasileiras um movimento em prol da internacionalização, estabelecendo parcerias com universidades de outros países bem como com redes de ensino, efetivando

[...] a troca de experiências, de saberes, num espaço-tempo dialógico que permita o crescimento de ambos envolvidos numa relação que não se estabelece pela via de uma hierarquia, de um saber

⁶ Edital Capes nº 47/2017 do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior 2017/2018.

sobrepondo o outro, pelo contrário, cada vez mais num processo de dialogicidade. (EFFGEN; BRECIANE, 2016, p. 4)

Nesse sentido, o movimento vivido juntamente com o grupo de pesquisa me motiva a debruçar sobre a perspectiva comparada internacional, com o olhar voltado às diferentes realidades, na busca por refletir sobre os pontos de aproximação e divergência que se presentificam nos diferentes contextos nacionais e internacionais.

Boaventura de Sousa Santos (2019) ajuda a traduzir o que esse estudo significa para mim, quando aponta que:

Ao nível epistemológico, essa diversidade traduz-se naquilo que chamo de “ecologia de saberes”, isto é, o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão. (p. 28)

Nesse viés de pensamento, juntamente com a minha experiência como pedagoga, professora e técnica pedagógica, somada ao meu processo de formação inicial e continuada e minha implicação no grupo de pesquisa, impulsiono-me a continuar as minhas pesquisas, continuar a minha formação. Essas vivências apontam às minhas inquietações e questionamentos, motivando-me a buscar práticas mais instituintes durante o doutorado. Dessa forma, opto por desenvolver este estudo adotando como elemento impulsionador o seguinte objetivo geral: **cartografar a materialização das políticas públicas de Educação Especial, em uma perspectiva comparada, nos municípios de Cariacica, no Espírito Santo, Serra, no mesmo estado, e Sassari, na Sardenha, Itália.**

A partir do meu objetivo geral, estabeleço como objetivos específicos:

- a) analisar comparativamente, com base nos documentos legais e nas narrativas dos profissionais da educação, a política educacional instituída nos municípios investigados voltados para a Educação Especial;
- b) compreender os movimentos, as possibilidades e as tensões existentes a partir da materialização das políticas instituídas nas redes municipais de Cariacica (ES), Serra (ES) e Sassari (Sardenha), destacando o processo de

escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial pela via da observação do cotidiano escolar de uma escola do ensino fundamental em busca por aproximações e singularidades das políticas implementadas;

- c) analisar comparativamente os movimentos voltados para os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial desenvolvidos pela escola e pela sala de aula, tendo em vista a inclusão escolar.

Para a condução desta pesquisa, estou apoiando-me nos pressupostos teórico-metodológicos da cartografia simbólica de Boaventura de Sousa Santos em articulação com o Estudo Comparado Internacional. Na mesma linha de Sobrinho et al. (2015, p. 336), os Estudos Comparados Internacionais em Educação que estamos propondo visam

[...] superar os modelos hegemônicos de comparação, eminentemente quantitativos, largamente utilizados pelos organismos internacionais, que estudam diferentes realidades circunscrevendo-as num perfil cultural único e ideal e arregimentando elementos que legitimem uma política imperialista e colonizadora.

A cartografia busca identificar o território a partir da construção de mapas, reconhecendo-os como instrumento artificial, mas que sofrem influência de questões políticas, econômicas, sociais e culturais (SEEMAN, 2010), pois

[...] enquanto pesquisadores da educação precisamos olhar os mapas que nos são apresentados de forma crítica, para podermos compreendê-los para além dos dados que ali estão postos. Assim, cabe a nós pensar nos movimentos que existem nos espaços, suas transformações e seus fenômenos. (ANJOS; BREGONCI, 2016, p. 2160)

Como aporte teórico-epistemológico, lançarei mão do diálogo com Boaventura de Sousa Santos (1999, 2007, 2008, 2010, 2018, 2019), no que tange à busca por visibilizar os conhecimentos e as experiências locais, assim como evidência à Cartografia Simbólica. Para dialogar sobre as práticas pedagógicas diferenciadas e a crença na educabilidade de todos os sujeitos, recorrerei às teorizações de Philippe Meirieu (2002, 2005, 2006). Quanto aos Estudos Comparados Internacionais em Educação, buscarei apoio nas pesquisas de Seeman (2010), Torriglia (2008), dentre outros autores. Fazendo interfaces com as pesquisas voltadas à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, procurarei me fundamentar nos autores

que se debruçam a dialogar com as questões da Educação Especial, por se comprometerem a problematizar e a trazer à tona as possibilidades existentes nos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos na escola.

O texto da tese foi organizado da seguinte maneira: o capítulo atual, em que busco apresentar minha experiência enquanto profissional e pesquisadora e os movimentos vividos nos diferentes espaços que impulsionaram o estudo.

No Capítulo 2, aponto as pesquisas que têm como foco de trabalho o estudo comparado nacional e/ou internacional, seja na perspectiva da inclusão ou não. Busco também o aprofundamento na literatura italiana que perpassa a Educação Especial e os pressupostos da inclusão escolar.

No Capítulo 3, abordo as contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, teóricos escolhidos para dialogar com o nosso trabalho, pois acredito que ambos apresentam teorias que problematizam a garantia da emancipação humana, social e política de todos os sujeitos.

No Capítulo 4 apresento o caminho que a pesquisa tomou e as contribuições do Estudo Comparado Internacional em Educação e da Cartografia Simbólica. Além disso, descrevo os caminhos percorridos durante a pesquisa, apresentando as três cidades onde foi desenvolvido o estudo, as escolas e os sujeitos participantes.

No Capítulo 5 abordo as políticas públicas de Educação Especial dos municípios pesquisados de forma a evidenciar como elas são prescritas nos documentos legais e normativos nas redes pesquisadas. Para tal, escolho apresentar os dados em quatro eixos de análise, sendo eles: organização política, a formação inicial e continuada, apoios pedagógicos e ações intersetoriais.

No Capítulo 6 busco visibilizar como as políticas prescritas são vividas no espaço escolar, dando destaque às práticas pedagógicas vividas na escola comum, enfocando o processo de colaboração entre os profissionais e estudantes, as tensões vividas durante o processo de escolarização e os movimentos possíveis.

Por fim, proponho para o último capítulo realizar a síntese dos dados apresentados e a construção das considerações elaboradas ao longo do estudo.

2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ITALIANA NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De toda forma, temos insistido na expectativa de que as comparações internacionais, como prática social crítica e criativa que não se descuida do local e do real, podem trazer importantes contribuições na agenda de pesquisa no campo da Educação Especial. (SOBRINHO *et al.*, 2015, p. 344)

Nossa proposta de estudo corrobora o pensamento da epígrafe acima, pois acreditamos que diferentes realidades vêm se desenhando local e internacionalmente e que os percursos de escolarização voltados para o processo de inclusão de todos na escola comum, nas diferentes realidades, estão sendo “desperdiçados” (SANTOS, 2007), pois consideramos que pouco está sendo investido nesse tipo de estudo.

Sendo assim, defendemos a necessidade de compreender como vêm se materializando as ações político-pedagógicas construídas no cotidiano escolar, visando à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados no ensino fundamental, no Brasil, e na realidade italiana, na *scuola primaria* (escola primária).

Quando nos debruçamos sobre as produções acadêmicas na área dos Estudos Comparados Internacionais em Educação, percebemos que a Educação Especial ainda se apresenta com poucas pesquisas nessa perspectiva teórico-metodológica. Sobrinho *et al.* reforçam essa afirmativa quando apontam que, devido às desigualdades vividas no contexto brasileiro, podemos evidenciar a

[...] pertinência de estudos na área da Educação Especial se dedicarem a compreender aspectos das políticas locais, focalizando diferentes aspectos da dinâmica dos sistemas municipais e estaduais de ensino no Brasil. (2015, p. 343)

Com esse intuito, os autores apontam os Estudos Comparados em Educação, realizados a partir da realidade brasileira, que buscam evidenciar as diversas realidades apresentadas no contexto nacional, no que tange à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Apresentam estudos desenvolvidos

com diferentes focos de análise, como, por exemplo: evidenciar as políticas públicas regionais de Educação Especial e como estão sendo discutidas a partir das indicações legais (BUENO et al., 2005); abordar as políticas inclusivas no espaço escolar no Estado do Rio Grande do Sul (BAPTISTA, 2006); identificar se os recursos de tecnologia assistiva se faziam presentes nas escolas de alguns Estados Brasileiros (MANZINI, 2013); aprofundar na identificação e análise das condições de acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas do campo no Estado de São Paulo (CAIADO; GONÇALVES, 2013); focar na implementação das políticas públicas na área da Educação Especial para pessoas com deficiência visual nas redes municipais da Região Metropolitana de Vitória (ES) (MELO, 2016).

Percebemos que há um movimento em busca de compreender como vem se constituindo o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em diferentes regiões do Brasil, porém “[...] a produção científica brasileira em Educação Especial no âmbito dos Estudos em Educação Comparada Internacional ainda é escassa” (SOBRINHO et al., 2015, p. 344).

Nossa pesquisa buscou realizar o levantamento das produções acerca do nosso foco de estudo nos principais *sítes* acadêmicos, ou seja, o Estudo Comparado Internacional, observando as práticas pedagógicas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, o mapeamento vai sendo esboçado e de maneira alguma finalizado, porque “[...] mapeio, em um primeiro momento, [...] lembrando sempre que o mapa a ser construído está constantemente se modificando, pois existe um fluxo contínuo de produção do conhecimento no âmbito acadêmico” (MEIRELLES, 2016, p. 46).

Definimos o desenho do nosso mapa de apresentação das produções acadêmicas brasileiras e italianas e o movimento social, político e educacional vivenciados nos dois países para compreendermos a política hoje instituída e interpretada nas escolas a respeito da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nossa primeira intenção era nos apoiar em estudos que se propuseram evidenciar o movimento vivido nesses dois países, a partir da perspectiva do Estudo Comparado Nacional e Internacional, mas, como enfatizamos inicialmente, devido a poucos estudos que se debruçaram sobre essa perspectiva teórico-metodológica, no

que tange à Educação Especial, definimos não apresentar somente os Estudos Comparados encontrados, mas também aqueles que contribuam para a compreensão do movimento político e educacional percorrido nos dois países pesquisados.

Sendo assim, identificamos a necessidade de apresentar como as diferentes realidades educativas sobre a Educação Especial, no Brasil e na Itália, estão sendo configuradas e, para isso, elegemos apresentar os trabalhos divididos em três momentos: movimentos instituídos no processo de inclusão na Itália; Educação Especial no Brasil e o processo histórico e político vivido; Estudos Comparados Internacionais e a Educação Especial.

2.1 MOVIMENTOS INSTITUÍDOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ITÁLIA

Os princípios subjacentes ao nosso modelo de integração escolar - tomado como ponto de referência política de inclusão na Europa e além - contribuíram para tornar o sistema educacional italiano lugar do conhecimento, desenvolvimento e socialização para todos, sublinhando os aspectos inclusivos e não os seletivos. (MIUR, 2012, p. 1, tradução nossa)⁷

Como evidenciado na epígrafe, o modelo de integração escolar que a Itália buscou, a partir dos anos 70, se tornou um marco na história desse país, pois foi uma década em que a população procurou mudar de atitude em níveis sociais, políticos e educacionais. Nesse período, buscaram proteger socialmente os grupos mais fracos (idosos, trabalhadores, operários e pessoas que necessitavam de ajuda), pois reconheciam a necessidade de criar políticas públicas com o intuito de atender a toda a população. Com esse novo foco por parte dos governantes e da população, “se criou, de fato, um bem-estar italiano muito avançado com proteções para todos os cidadãos italianos [...]” (D’ALONZO; BOCCI; PINNELLI, 2015, p. 6, tradução nossa)⁸.

Foi nesse período que ocorreu a implementação da Lei nº 118, de 30 de março de 1971, que trata sobre a “conversão em lei do Decreto Legislativo de 30 de

⁷ I principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica - assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo - hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi.

⁸ Si creò, infatti, un welfare italiano molto avanzato con tutele per tutti i cittadini italiani [...].

janeiro de 1971, nº 5, e novas regras em favor dos deficientes e civis”. Iniciou-se um percurso de mudança cultural, visando à aceitação da diversidade que tinha como centro de ação a escola. Essa lei surge para promover uma inovação escolar e, juntamente com a Lei nº 517, de 4 de Agosto de 1977, que aponta “normas sobre a avaliação dos alunos e a abolição dos exames corretivos, bem como outras normas para modificar o sistema escolar”, elas passaram a transformar radicalmente a vida educacional e o ensino das escolas, com a ideia pedagógica de que todos poderiam frequentar a escola, até mesmo aqueles que antes eram excluídos (CANEVARO, 1999; DE ANNA, 1998; COTTINI, 2017).

Essa mudança radical trouxe para dentro das escolas um novo processo educativo que ocasionou mudanças na proposta educacional tradicional da época. De acordo com os autores, uma das grandes mudanças significativas foi o acesso à escola comum daqueles que eram excluídos do contexto educacional e de ensino ofertado aos cidadãos, visto que:

A legislação previa, antes dos anos setenta, que os alunos com déficits, crianças e jovens com problemas importantes, aqueles que não se encaixavam na norma não podiam ter o direito de frequentar a escola normal, mas eles deveriam ser colocados em escolas especiais, em instituições fechadas, longe de um contexto regular e civil. (D'ALONZO; BOCCI; PINNELLI, 2015, p. 7, tradução nossa)⁹

Dessa forma, houve a possibilidade de todos os estudantes acessarem a escola comum, gerando aos professores da época o primeiro contato com as crianças e adolescentes que viviam segregados em instituições especializadas. Isso de fato oportunizou o exercício de mudanças significativas tanto no ensino quanto na proposta cultural da sociedade e das escolas italianas.

As razões que levaram a Itália à escolha drástica de eliminar escolas especiais são várias; acima de tudo, encontram profundas raízes na evolução, desde uma concepção do Estado como um estado de direito puro até o mais amplo de um estado de bem-estar social [...]. (DE ANNA, 1998, p. 38, tradução nossa)¹⁰

⁹ La normativa prevedeva, prima degli anni Settanta, che gli allievi con deficit, i bambini ed i ragazzi con problematiche importanti, coloro che non rientravano nei canoni della norma non avessero il diritto di frequentare la scuola ordinaria, ma dovessero, invece, essere inseriti in scuole speciali, in istituzioni chiuse, lontane da un contesto di vita regolare e civile.

¹⁰ Le ragioni che hanno condotto l'Italia alla scelta drastica di eliminare le scuole speciali sono varie; soprattutto trovano radici profonde nell'evoluzione da una concezione dello Stato come puro Stato di diritto a quella più ampia di uno Stato sociale [...].

Os autores italianos (CANEVARO, 1999; DE ANNA, 1998; D'ALONZO; BOCCI; PINNELLI, 2015; COTTINI, 2017) apontam que, gradualmente, a presença de pessoas com deficiência foi se tornando comum na sociedade e, mesmo havendo contradições típicas na Itália, para os outros países se tornou um ponto de referência no que era chamado de “integração total”. Não podemos deixar de reconhecer, também, que essa escolha oportunizou de fato um processo de abertura aos sujeitos antes excluídos em diversos campos sociais, educacionais e de acesso, como,

[...] por exemplo, a possibilidade de frequentar o ensino médio, a inclusão em contextos profissionais, o acesso sem obstáculos graças à remoção de barreiras arquitetônicas, serviços destinados ao cidadão, a oportunidade de optar por viver de forma independente sem o peso dos preconceitos. (D'ALONZO; BOCCI; PINNELLI, 2015, p. 7, tradução nossa)¹¹

Sendo assim, todas as pessoas com deficiência também passaram a ser consideradas cidadãos de direitos, como todos os italianos, podendo usufruir dos mesmos recursos e das mesmas oportunidades sociais e educacionais.

Canevaro (1999) nos aponta como historicamente foram sendo discutidas e criadas declarações e acordos entre diferentes países e, na década de 70, passou a ganhar força com a declaração dos direitos do deficiente mental.

O ano de 1975 foi particularmente importante para questões de desvantagem. De maneira misteriosa, em diferentes países do mundo que conhecemos (e que certamente correspondem a uma pequena parte do mundo), surgiram decisões legislativas em que surgiu o termo “integração”. Mas 1975 não é apenas o ano das decisões legislativas; é o ponto de virada de uma era. Quase pode ser citado ao acaso, porque é difícil estabelecer uma ordem: os países escandinavos, os Estados Unidos, o Canadá, Portugal, a França, a Itália. Em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência foi assinada pelas Nações Unidas. É um documento importante, que conclui uma jornada iniciada em 1948 com a Declaração dos Direitos Humanos, completada em 1959 com a da criança, e em 1971 com a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental. Pode-se dizer que a primeira Declaração - a relativa aos direitos humanos - poderia ser suficiente, incluindo esta dicção, todos

¹¹ [...] ad esempio, la possibilità di frequentare le scuole superiori, l'inserimento nei contesti professionali, l'accesso senza ostacoli grazie all'abbattimento delle barriere architettoniche, ai servizi ideati per il cittadino, l'opportunità di scegliere di vivere autonomamente la propria vita senza il peso dei pregiudizi.

os homens e mulheres e, portanto, também as pessoas com deficiência. A necessidade de chegar a uma proclamação específica de direitos para pessoas com deficiência é, portanto, indicativa do ponto de chegada da longa jornada feita por ideias e práticas: a necessidade de ter uma indicação positiva de status para os deficientes. (CANEVARO, 1999, p. 20, tradução nossa)¹²

Nesse movimento de criação de um documento próprio, que foi pensado para os sujeitos com deficiência mental, de forma a garantir os direitos às pessoas que apresentam necessidades específicas, Canevaro (1999, p. 10, tradução nossa) nos chama atenção sobre a Pedagogia Especial e o processo de integração, apontando que:

A Pedagogia Especial é uma ciência que necessita de reflexão e ação, pesquisa e operação, e não pode se permitir o luxo de se fechar em pesquisa pura, nem perder o aspecto conceitual através de uma exaltação da prática. As duas dimensões devem estar interligadas, e isso só pode acontecer no contexto de uma comunidade científica ampliada em contato contínuo com as comunidades científicas de outros países. O refrão, o slogan, é: *sair do isolamento*, que é uma maneira de sempre ler a mesma palavra conjugada a diferentes planos; e esta palavra é *integração*.¹³

Diferentemente do que vivenciamos no Brasil, o processo de integração na Itália foi criado num movimento de inclusão dos estudantes, em que todos estariam aprendendo juntos, mas sem deixar de reconhecer e buscar responder às necessidades individuais e específicas. Nesse sentido, defendem o acesso à escola

¹² Il 1975 fu un anno particolarmente importante per le tematiche del deficit-handicap. In un modo alquanto misterioso, in diversi Paesi del mondo che conosciamo (e che corrispondono senz'altro a una piccola parte del mondo), si svilupparono delle decisioni legislative in cui compariva il termine "integrazione". Ma il 1975 non è solo l'anno delle decisioni legislative; è il punto di svolta di un'epoca. Si può quasi citare a caso, perchè è difficile stabilire un ordine: I Paesi Scandinavi, gli Stati Uniti, Il Canada, il Portogallo, la Francia, L'Italia. Nel 1975 viene siglata dalle Nazioni Unite la Dichiarazione dei diritti delle persone handicappate. È un documento importante, che conclude un percorso iniziato nel 1948 con la Dichiarazione dei diritti dell'uomo, proseguito nel 1959 con quella del bambino, e nel 1971 con la Dichiarazione dei diritti dell'insufficiente mentale. Si potrebbe dire che la prima Dichiarazione - quella relativa ai diritti dell'uomo - poteva essere sufficiente, comprendendo, questa dizione, tutti gli uomini e le donne, e quindi anche le persone handicappate. La necessità di arrivare a una proclamazione di diritti specifica per le persone handicappate è pertanto indicativa del punto d'arrivo del lungo cammino compiuto dalle idee e dalle pratiche: la necessità di avere un'indicazione di statuto positivo per gli handicappati.

¹³ La Pedagogia speciale è una scienza che ha bisogno della riflessione e dell'azione, della ricerca e dell'operatività, e non può permettersi il lusso di chiudersi nella ricerca pura, né perdere l'aspetto concettuale attraverso un'esaltazione della pratica. Le due dimensioni si devono intrecciare, e questo può avvenire solo nell'ambito di una comunità scientifica allargata e in continuo contatto con le comunità scientifiche di altri Paesi. Il ritornello, lo slogan, è: *uscire dall'isolamento*, che è un modo di leggere sempre la stessa parola coniugata a diversi piani; e questa parola è *integrazione*.

e o resgate da sua função social, o direito de todos de avançar no processo do conhecimento e desenvolvimento, afirmando que

[...] a educação do deficiente não pode ser reduzida a um simples processo de socialização na presença, mas visa reforçar suas capacidades inatas e desenvolver capacidades presentes ou potenciais, estimulando-as e ativando-as onde for possível, criando caminhos alternativos para atingir o objetivo, comum a todos os alunos, da formação do ser humano. (DE ANNA, 1998, p. 14, tradução nossa)¹⁴

Nessa direção, surge na década de 90 a Lei nº 104, de 05 de fevereiro de 1992, que trata da “lei-quadro de assistência, integração social e direitos das pessoas com deficiência”. Os autores, D’Alonzo, Bocci e Pinnelli (2015, p. 7), enfatizam que

A lei 104 de 1992 sancionou esses direitos ao indicar os objetivos e sugestões necessários tanto em nível central como local, para promover a oportunidade de viver como todos os demais em nossos contextos sociais e educacionais. (2015, p. 7)¹⁵

Observamos que o objetivo principal dessa lei é a garantia da dignidade humana e do direito à liberdade e autonomia da pessoa com deficiência, visando promover a integração em todos os âmbitos sociais (família, escola, trabalho e sociedade). Define como “público-alvo” (termo usado por nós e não pela legislação) pessoas com deficiência física, mental ou sensorial que pode ocasionar dificuldades de aprendizagem, relacionamento ou integração no trabalho, determinando assim um processo de desvantagem social. Referente à educação, aponta o direito a ela em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior (art. 12).

É importante enfatizar que essa lei prevê uma rede de atuação entre os diferentes profissionais da escola, família e também profissionais da saúde, denominando de Grupo de Trabalho (*Gruppi di Lavoro - GLI*), que deve se embasar no perfil funcional dinâmico para formular o **Plano Educativo Individualizado**

¹⁴ L'educazione del disabile, quindi, non può essere ridotta a un semplice processo di socializzazione in presenza, ma si pone come obiettivo il rinforzo delle sue capacità innate e lo sviluppo delle capacità presenti o potenziali, stimolandole e attivandole laddove è possibile, costruendo percorsi alternativi per raggiungere l'obiettivo, comune a tutti gli allievi, della formazione dell'essere umano.

¹⁵ La legge 104 del 1992 sancì questi diritti indicando mete e suggerimenti doverosi sia a livello centrale che locale, per promuovere l'opportunità di vivere come tutti nei nostri contesti sociali ed educativi.

(Piano Educativo Individualizzato – PEI), visando garantir o desenvolvimento de todos os estudantes.

Interessante perceber o envolvimento da família nesse grupo e o quão importante se faz a efetiva participação no que tange o olhar da família e a sua contribuição nos detalhes que podem passar despercebidos pela análise e avaliação dos diferentes profissionais.

Os membros da família que participam do grupo de trabalho também poderão fornecer conhecimentos específicos sobre as características de sua criança com deficiência, aspectos relacionados aos seus pontos fortes ou fracos que podem não ter sido suficientemente focados por especialistas, nem em diagnósticos funcionais e talvez nem mesmo em documentos relativos a perfis dinâmicos funcionais. (GELATI, 2004, p. 80)¹⁶

Esse movimento coletivo nos reporta a Santos (2019) quando nos alerta sobre a sociologia das ausências e a necessidade de “[...] transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes” (p. 19), potencializando a construção de “sujeitos coletivos”. Nesse caso, fazemos a nossa tradução/interpretação para a área da Educação Especial, pois reconhecemos a potência de acolher os diferentes conhecimentos como válidos e favorecedores para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além disso, o professor especializado que é mencionado nas leis anteriores agora é apontado como professor de apoio especializado (*insegnante di sostegno*) que atuará em sala de aula com o professor regente (*insegnante curricolari*), com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes.

É sobre a consciência de que, em nosso país, têm origem no papel de professor especializado, considerado o centro de ativação e mediação dos processos de integração, cuja formação e perfil abandonaram gradualmente qualquer visão médica da diversidade e das possíveis intervenções, a favor da aquisição de habilidades pedagógico-didáticas capazes de interpretar e corresponder às necessidades do indivíduo e, ao mesmo tempo, atuar no contexto, facilitando a evolução do ambiente relacional e de aprendizagem em um sentido inclusivo. (MURA; ZURRU, 2019, p. 49)¹⁷

¹⁶ I familiari partecipanti al gruppo di lavoro potranno, inoltre, fornire specifiche conoscenze delle caratteristiche del proprio figlio disabile, aspetti che riguardano i suoi punti di forza o di debolezza che possono non essere stati sufficientemente messi a fuoco dagli specialisti, né nelle diagnosi funzionali e magari neppure nei documenti riguardanti i profili dinamici funzionali.

¹⁷ Si tratta di consapevolezza che, nel nostro Paese, affondano le proprie origini nel ruolo dell'insegnante specializzato, considerato fulcro attivante e mediatore dei processi di integrazione, la

Como observamos, o contexto político escolar italiano passou por diferentes vertentes no decorrer das décadas, iniciando com o termo “inserção”, na década de 70 (LEGGE 118/1971); depois passa a utilizar a palavra “integração” (LEGGE 104/1992), na década de 90; e desde o ano de 2010 (LEGGE 170/2010) até os dias atuais passa a defender o termo “inclusão” (D’ALONZO, 2015) em um sentido mais abrangente.

Reconhecemos que, no contexto italiano, existem outras desvantagens sociais e culturais que demandam atenção, na busca de um olhar diferenciado e inclusivo para outras necessidades educacionais, conforme aponta a Lei nº 170, de 8 de outubro de 2010, que trata sobre as “novas regras sobre distúrbios específicos de aprendizagem nas escolas”¹⁸ e também da Diretiva Ministerial de 27 de dezembro de 2012, que trata sobre a “integração escolástica de pessoas com necessidades educativas especiais”, abordando a intervenção para alunos com necessidades educacionais especiais e organização territorial para a inclusão escolar (MIUR, 2012).

A área de desvantagem escolar é muito mais ampla do que aquela explicitamente referível à presença de déficits. Em cada classe há estudantes que solicitam atenção especial por uma variedade de razões: desvantagem social e distúrbios culturais de aprendizagem específicos e/ou distúrbios específicos do desenvolvimento, dificuldades decorrentes da falta de conhecimento da cultura e da língua italiana, porque pertencem a diferentes culturas. Na paisagem variada das nossas escolas, a complexidade das aulas torna-se cada vez mais evidente. Esta área de Necessidades Educativas Especiais (em outros países europeus: *Special Education Needs*). Três subcategorias principais estão incluídas: deficiência, distúrbios evolutivos específicos e desvantagens socioeconômicas, linguísticas e culturais. (MIUR, 2012, p. 2, tradução nossa)¹⁹

cui formazione e profilo hanno gradualmente abbandonato ogni visione medica della diversità e dei possibili interventi, a favore dell'acquisizione di competenze pedagogico-didattiche capaci di interpretare e corrispondere ai bisogni del singolo e nel contempo di agire sul contesto, agevolando l'evoluzione dell'ambiente relazionale e di apprendimento in senso inclusivo.

¹⁸ Apesar da necessidade de se pensar outros sujeitos que necessitam de um olhar pedagógico diferenciado, precisamos ter um olhar mais críticos para o pensamento clínico que perpassa o cotidiano escolar.

¹⁹ La direttiva del 27 dicembre 2012 afferma che “l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che preentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/ou disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perchè appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri Paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi

Surge, assim, na legislação italiana, o termo *Bisogno Educativo Speciale* (BES), que define os três grupos de estudantes que demandam necessidades educacionais especiais, conforme especificado abaixo:

A “Necessidade Educacional Especial”, na verdade, nada mais é do que um termo genérico composto por três tipos de alunos com problemas:

- a pessoa com deficiência: com certificação vinculada à Lei 104/92 (pode dar a possibilidade de ter o professor de apoio);
- a pessoa com um distúrbio do desenvolvimento específico: que pode ter, ou mesmo não ter, o diagnóstico por um especialista reconhecido pela região a que pertence (ele/ela não tem a possibilidade de ter o professor de apoio);
- a pessoa com desvantagem socioeconômica, linguística e cultural: ele não tem diagnóstico. (D’ALONZO, 2015, p. 35, tradução nossa)²⁰

Percebemos a urgência das escolas italianas em atender às demandas advindas das situações especificadas, sejam situações contínuas ou necessárias por um determinado período. A orientação é de “que as escolas ofereçam respostas adequadas e personalizadas” (MIUR, 2012, p. 1, tradução nossa)²¹.

A Diretiva Ministerial (2012) sinaliza que a Lei 170 de 2010 apresenta um outro olhar para esse grupo de estudantes, no que se refere à personalização de sua trajetória educacional, definindo que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que apresentam *Disturbo Specifico dell’Apprendimento* (DAS) é de responsabilidade dos professores regentes (denominados de professores de currículo).

A Lei 170/2010, de tal forma, representa um ponto de virada porque abre um canal diverso de tratamento educacional, concretizando os princípios de personalização das trajetórias de estudo previstas na lei 53/2003, na perspectiva de “assumir o comando” do aluno com o BES por cada professor de currículo e toda a equipe de professores

sotto-categorie: quella dela disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale”.

²⁰ Il “Bisogno Educativo Speciale”, infatti, non è altro che un termine ombrello comprendente tre tipologie di allievi con problemi:

- la persona con disabilità: con certificazione legata alla Legge 104/92 (può dare la possibilità di avere l’insegnante di sostegno);
- la persona con disturbo evolutivo specifico: che può avere, o anche non avere, la diagnosi da parte di uno specialista riconosciuto dalla Regione di appartenenza (non prevede la possibilità di avere l’insegnante di sostegno);
- la persona con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale: non ha nessuna diagnosi.

²¹ [...] che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.

envolvidos, não apenas o professor de apoio. (MIUR, 2012, p. 2, tradução nossa)²²

Nesse sentido, percebemos que, na cultura da inclusão escolar italiana, prima o fortalecimento com foco nos profissionais que atuam nas escolas, buscando garantir não somente o acolhimento a esses estudantes, mas também que se preocupem em atender às necessidades de todos, sem exceção.

A inclusão não é suficiente, o que é decisivo é o contexto de acolhimento disponível para aceitar a pessoa. Não bastava, portanto, uma lei que permitisse que as pessoas com deficiência pudessem frequentar a escola de todos, era absolutamente essencial que a escola, a turma, os professores, a equipe, estivessem preparados para aceitar essa mudança e mudar seus ambientes e suas próprias propostas formativas para atender às necessidades especiais desses novos alunos. (D'ALONZO, 2015, p. 13, tradução nossa)²³

Na busca da escola inclusiva que respeite e reconheça a diversidade humana, o foco que se dá no cotidiano das escolas italianas perpassa a didática e em como garantir a aprendizagem dos estudantes. Ajuda-nos a compreender sobre esse movimento escolar quando D'Alonzo (2015) aponta que o modelo didático a ser adotado com os alunos é uma decisão de uma equipe de professores, daqueles profissionais que atuam diretamente com os estudantes, visando o crescimento humano e cultural. Porém essa equipe precisa, inicialmente, conhecer a dificuldade apresentada, seja na área da linguagem, na área cognitiva, na área da atenção e da memória, na área do comportamento social ou na área do funcionamento sensorial, pois a importância de “conhecer as dificuldades objetivas nessas áreas permite uma ação de ensino especial inclusiva capaz de apoiar os déficits dos alunos”²⁴ (D'ALONZO, 2015, p. 62).

O autor reforça que há três caminhos necessários para um trabalho em nível inclusivo e, conseqüentemente, para o bom desenvolvimento escolar dos alunos: 1)

²² La legge 170/2010, a tal punto, rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della “presa in carico” dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno.

²³ L'inserimento non è sufficiente, ciò che è determinante è il contesto di accoglienza disponibile ad accettare la persona. Non bastava, quindi, una legge che permetesse alle persone con disabilità di poter frequentare la scuola di tutti, era assolutamente essenziale che la scuola, la classe, gli insegnanti, il personale, fossero preparati ad accettare tale novità e a modificare i propri ambienti e le proprie proposte formative per corrispondere ai bisogni speciali di questi nuovi alunni.

²⁴ Conoscere le oggettive difficoltà in queste aree consente un'azione didattica speciale inclusiva capace di supportare i deficit degli allievi.

lembrar que cada aluno é uma pessoa e que os professores (que ele chama de técnicos, pois possuem um conhecimento específico) que irão trabalhar no campo devem ser cuidadosamente escolhidos, de acordo com as necessidades individuais de cada educando; 2) os professores precisam reconhecer que, para se alcançarem resultados pedagógicos importantes com os alunos, o trabalho desenvolvido em sala de aula com todos os estudantes irá potencializar os alunos público-alvo da Educação Especial, pois, ao receberem o apoio apropriado, apontarão avanços positivos; e, por fim, 3) comenta que o trabalho em conjunto com a equipe de profissionais, incluindo o professor especializado que está apoiando, é decisivo para o sucesso da experiência formativa inclusiva.

Meirieu (2002, p. 83) também nos auxilia a pensar sobre um trabalho inclusivo quando sugere que o trabalho pedagógico deve seguir uma ação que priorize

[...] um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua integridade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições... até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe.

Percebemos assim que o trabalho educativo, quando é assumido em colaboração, em parceria, por todos os profissionais que atuam diretamente com os alunos público-alvo da Educação Especial, é primordial para o avanço dos estudantes. No entanto, também reconhecem a importância da participação e da ação do professor especializado em sala de aula comum, objetivando assegurar o sucesso formativo dos educandos. Quando essa ação conjunta é efetivada em sala de aula de forma harmônica e em colaboração, com todos seguindo um objetivo em comum, percebem-se os resultados alcançados e o processo de aquisição do conhecimento sendo desenvolvido por todos os educandos (DE ANNA, 1998; D'ALONZO, 2015; COTTINI, 2017).

Mas a questão que nos instiga e que também é apontada por D'Alonzo é:

Como podemos agir de modo que o professor de apoio possa realmente trabalhar dentro de um grupo de ensino que realmente se sinta como uma "equipe", um "grupo" unido, capaz de trabalhar em

colaboração e valorizar as especificidades profissionais presentes? (2015, p. 63)²⁵

O autor vem nos indicando alguns caminhos que podem auxiliar nesse processo, como, por exemplo: a instituição precisa “forçar” essa colaboração, sendo fundamental o papel do diretor escolar nesse processo, pois deve promover o percurso de trabalho voltado para os educandos; a programação (PEI) é de fundamental importância, quando se fala de um trabalho voltado para as necessidades específicas do educando, sendo importante o seu processo de construção. Esse plano deve ser projetado em colaboração (professor especializado e de currículo²⁶), definindo o percurso de aprendizado do educando, escolhendo os objetivos, conteúdos e metodologias a serem adotadas em sala e definindo os critérios de avaliação a serem seguidos, além dos métodos unitários com o objetivo de “gerenciar a classe em coexistência” (D’ALONZO, 2015, p. 63).

Temos visto e demonstrado nos últimos anos que o sucesso em um nível inclusivo só pode ser alcançado nos contextos escolares onde há uma colaboração efetiva entre professores de “classe” (uso este termo para maior clareza) e um professor de apoio. (D’ALONZO, 2015, p. 63)²⁷

Além disso, reforça que há necessidade de estabelecer momentos e temas dedicados ao confronto individual, seja com o professor ou com um grupo de educandos. Mas para atingir esse momento se faz necessário confiar nas habilidades dos colegas; projetar um desenho unificado do ambiente escolar em que o processo ensino-aprendizado irá acontecer; criar um ambiente colaborativo com a participação e avaliação de todos e a importância do momento de construção e reconstrução da programação individualizada, focando na produção, na criatividade e na colaboração de todos.

²⁵ Come agire per far sì che l'insegnante di sostegno possa davvero operare all'interno di un gruppo docente che si senta veramente “team”, “squadra” unita, capace di operare in collaborazione e valorizzare le specifiche professionalità presenti?

²⁶ Importante destacar que diferentes documentos e textos acadêmicos italianos vêm utilizando o termo de “professor de classe” e “professor de currículo” para se dirigir ao que no Brasil denominamos “professor regente”. Quando utilizarmos a citação do documento, respeitaremos a nomenclatura utilizada, porém quando formos escrever sobre esse profissional, escolhemos utilizar o termo “professor de currículo”, porque potencializa a atuação principal desse profissional, aquele que precisa gestar o ensino do currículo escolar para todos os estudantes.

²⁷ Si è visto e dimostrato in questi anni che il successo sul piano inclusivo lo si raggiunge solamente in quei contesti scolastici dove esiste un'effettiva collaborazione fra insegnanti “di classe” (utilizzo questo termine per opportuna chiarezza) e insegnante di sostegno.

O Plano Educacional Individualizado está vinculado ao planejamento da aula. A partir de agora, as ferramentas fundamentais da programação individualizada tornaram-se parte integral das práticas de integração: a leitura pedagógica do diagnóstico funcional; a avaliação educacional inicial do aluno, da aula e do contexto; o perfil funcional dinâmico; a adaptação, simplificação e identificação de objetivos de planejamento de classe; a escolha de estratégias e materiais específicos, etc. Tudo isso está lá, e se sente, mas há também uma consciência especial: por um lado, é necessário um forte plano educacional individualizado, adaptado às necessidades educacionais especiais do aluno; por outro lado, percebemos que, se esse plano não se integrar à programação da turma, será um impulso adicional para segregar o aluno em atividades fora do grupo. Há a consciência de que a programação individualizada deve encontrar o domínio da realização nas atividades de todos [...]. Evidentemente, é mais difícil integrar um aluno deficiente em horas de matemática do que em uma oficina de teatro, mas ambos são momentos da vida escolar de todos, em que a reunião entre agendamento individualizado e solicitações de atividades normais pode ocorrer. Deve-se notar também que a necessidade de individualizar é expressa para muitos alunos, dada a heterogeneidade das classes e a variedade de estilos individuais (CANEVARO; IANES, 2002, p. 11-12, tradução nossa).²⁸

Observamos que, para a construção do PEI, é preciso identificar as necessidades pontuais do aluno, reconhecendo a diversidade da condição humana e a individualidade do percurso escolar de cada educando. Sendo assim, os objetivos e o processo didático a ser adotado e definido no PEI (pelo grupo de professores) buscam oportunizar a diferenciação no que tange às tarefas e avaliações previstas para o aluno, com o objetivo de desenvolver atribuições necessárias para a vida.

Dessa forma, o trabalho pedagógico desenvolvido tem por foco o sujeito e o seu desenvolvimento, mas, para isso acontecer, “[...] é necessário trabalhar para a pessoa com deficiência, não olhando para a codificação atual, mas para seu futuro,

²⁸ Il Piano Educativo Individualizzato si raccorda con la programmazione di classe. Ormai gli strumenti fondamentali della programmazione individualizzata sono diventati parte integrante quotidiana delle prassi di integrazione: la lettura pedagogica della diagnosi funzionale; la valutazione educativa iniziale dell'alunno, della classe e del contesto; il profilo dinamico funzionale; l'adattamento, la semplificazione e l'identificazione degli obiettivi della programmazione della classe; la scelta di strategie e materiali specifici, ecc. Tutto questo c'è, e si sente, ma si avverte anche una speciale consapevolezza: da un lato è necessario un piano educativo individualizzato forte, tagliato su misura dei bisogni educativi speciali dell'alunno; dall'altro ci si rende conto che se questo piano non si integra con la programmazione della classe sarà un'ulteriore spinta alla segregazione dell'alunno in attività fuori dal gruppo. C'è la consapevolezza che la programmazione individualizzata deve trovare l'ambito di realizzazione nelle attività di tutti [...] Evidentemente è più difficile integrare in modo significativo un alunno disabile nelle ore di matematica che in un laboratorio teatrale, ma entrambi sono momenti della vita scolastica di tutti, nei quali può avere luogo l'incontro fra la programmazione individualizzata e le richieste normali dell'attività. Si noti inoltre che l'esigenza di individualizzare è espressa per moltissimi alunni, data l'eterogeneità delle classi e la varietà degli stili individuali.

porque é necessário se preparar para a vida”²⁹ (D’ALONZO, 2015, p. 64, tradução nossa), reconhecendo, assim, a educabilidade de todos os sujeitos e a potencialidade do desenvolvimento de todos.

E para o grupo de estudantes que demandam outros tipos de apoios, que não seja o professor de apoio (*insegnante di sostegno*), a legislação 170/2010, em seu at. 5º, inciso 2, aponta a necessidade de seguir “o uso de um ensino individualizado e personalizado, com formas eficazes e flexíveis de trabalho escolar, que também levem em conta as características peculiares dos sujeitos [...]”, orientando, assim, a construção do **Plano Didático Personalizado** (*Piano Didattico Personalizzato* – PDP), que visa eleger e definir a metodologia e a estratégia educacional adequada para o percurso escolar do estudante em questão.

Instrumento privilegiado é o percurso individualizado e personalizado, escrita em um Plano Didático Personalizado (PDP), que visa definir, monitorar e documentar – segundo uma elaboração colegiada, corresponsável e participativa – as estratégias de intervenção mais adequadas e critérios de avaliação da aprendizagem. Nesta nova e mais ampla perspectiva, o Plano Didático Personalizado não pode mais ser entendido como mera explicação de ferramentas compensatórias e dispensativas para alunos com dificuldades de aprendizagem; é mais a ferramenta na qual, por exemplo, projetos didático-educativos podem ser incluídos calibrados para os níveis mínimos esperados para as habilidades de saída (dos quais muitos alunos com BES, sem qualquer certificação diagnóstica, precisam), ferramentas programáticas úteis de maior extensão que compensações ou dispensações, de natureza puramente didático-instrumental. (C.M. 8/2013, p. 2, tradução nossa)³⁰

Percebemos, durante as leituras da legislação e da literatura italiana, uma mobilização política e educacional que gera no cotidiano escolar um movimento didático e pedagógico que visa o avanço escolar de todos os estudantes em sala de aula comum. Esse foi um dos motivos que nos impulsionaram a buscar

²⁹ [...] occorre operare per la persona con disabilità guardando non alla codizione odierna del soggetto ma al suo futuro perchè è necessario preparare alla vita.

³⁰ “Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un’elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata - le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti. In questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didatticostrumental”.

compreender, com base em um estudo comparado internacional, a materialização dessa política que visa o bem-estar social de todos na escola e na sociedade, com o objetivo de “[...] renovar as possibilidades de um conhecimento plural, que se junte a práticas políticas e que contribua decisivamente para ajudar a construir um mundo melhor” (SANTOS, 2018, p. 12).

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO VIVIDO

Na constituição de uma escola para todos, precisamos adotar, conforme Santos (2007), subjetividades rebeldes, ou seja, intensificarmos a vontade de mudança e de deslocamentos. Só assim, conseguiremos nos afastar de utopias conservadoras que excluem e segregam todos aqueles que fogem ao padrão humano idealizado. (JESUS; BRECIANE, 2018, p. 59)

Compreendemos que o percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil e em outros países, inclusive na Itália, foi marcado por períodos de eliminação e exclusão, que não podem ser desvinculados da história da educação. Reconhecendo essa conexão, propomos lembrar alguns marcos importantes para a Educação Especial no Brasil e, em alguns contextos, em conexão com a Itália, para dialogarmos sobre a escolarização de estudantes público-alvo, pois, como nos alerta Freitas (2013, p. 14), “[...] inclusão é um ponto de partida, não de chegada”. Sendo assim, partiremos do momento histórico que vislumbra a inclusão dos estudantes que foram historicamente excluídos por um longo período da educação, buscando cartografar como foi sendo vivido e implementado o processo de escolarização e de políticas públicas voltadas para a Educação Especial no Brasil.

Vale recordar que a Educação Especial no Brasil teve início no século XIX, inspirada em modelos norte-americanos e europeus, na forma de ações isoladas e não governamentais, na perspectiva assistencialista e segregacionista, que tinha como discurso a busca de proteção das crianças e jovens com deficiência, sendo necessária a sua inserção em instituições privadas de caráter assistencialista, surgindo assim as primeiras instituições de caráter médico terapêutico. Além disso, também utilizavam a justificativa científica de separação dos alunos “normais” e “anormais”, com a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária

(MAZZOTA, 2003; PRIETO, 2006; KASSAR, 2011, 2012; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013; GARCIA, 2017).

As políticas de Educação Especial em âmbito internacional, em meados da década de 60 do século XX, tinham por foco o conceito de integração, que se constituiu um movimento contra a segregação. Somente na década de 80 passaram a abordar o conceito de inclusão em substituição à integração. Não podemos deixar de mencionar que a apreensão do conceito de integração ocorreu de maneira heterogênea em diferentes países (GARCIA, 2004).

Kassar (2011) nos aponta que, durante as décadas de 30 e 40, no Brasil, vivia-se uma busca de adequação dos espaços segregados e uma escassez de escolas públicas que mobilizou pais e profissionais de pessoas com deficiências a se organizarem e a criar instituições privadas de atendimento especializado. “Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços” (KASSAR, 2011, p. 67). Com essa realidade, passam a se estabelecer, na década de 40, as instituições Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro e em Niterói. Em 1954, também no Rio de Janeiro, é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apa), que foi organizada para ocupar “o espaço vazio da educação especial como rede nacional” (KASSAR, 2011, p. 67).

As instituições especializadas ganham força social e política em nível nacional, visto que “[...] muitas decisões da política da educação especial são frutos de pressões dessas associações” (KASSAR, 2011, p. 67), inclusive, atualmente, com a proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Mesmo quando o governo brasileiro passa a legislar a Educação Especial para todo o país, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961, não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas. (KASSAR, 2011, p. 67)

Cabral (2010) nos chama a atenção para o fato de que, no Brasil, na década de 1970, foram iniciadas reformas educacionais, mas ainda havia a predominância da matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes especiais. Aponta que, “[...] mesmo que as pessoas com deficiência conseguissem

ingressar nas escolas comuns, predominantemente eram encaminhadas para serem educados em classes especiais [...]” (CABRAL, 2010, p. 21), porque não acreditavam na capacidade desses estudantes, não propondo mudanças no processo educacional e culpabilizando o sujeito pelo fracasso escolar.

Nesse período, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/1971), que passou a caracterizar os estudantes de Educação Especial como sendo aqueles que apresentavam deficiência física e mental, atraso referente à idade regular de matrícula e os superdotados. Kassar (2011, 2012) aponta que foi a partir dessa caracterização que ocorreu um aumento significativo de classes especiais nas escolas da rede estadual em diferentes municípios brasileiros. Além disso, a autora aponta que “pela especificação da Lei 5.692/71, foi atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência” (KASSAR, 2011, p. 68). Esse movimento contribuiu para a retirada ou a não matrícula de alguns estudantes nas escolas comuns e sua classificação como sendo aluno da classe especial.

Também nesse período foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), vinculado ao Ministério da Educação, que tinha por objetivo regular e acompanhar a Educação Especial³¹. Por meio desse órgão, são divulgados e propagados os princípios de **normalização** e **integração** das pessoas com deficiência na educação brasileira.

Importante destacar que o processo de integração se constituía em dois movimentos: **intervenção centrada no aluno**, em que, à medida que eram diagnosticadas, as crianças eram agrupadas em categorias e recebiam o apoio em salas específicas para não causar perturbação na escola ou sala regular, sendo esse o processo de integração vivido no Brasil, conforme especificado na citação a seguir:

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características

³¹ Atualmente a Educação Especial está vinculada à [Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação \(Semesp\)](http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao), que tem por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>. Acesso em 9 jan. 2020).

explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011, p. 62)

Já a **intervenção centrada na escola** se preocupa em responder à individualidade e às necessidades educativas especiais de cada criança, sendo esse o processo de integração vivido na Itália, diferentemente do que foi vivido no Brasil (MAZZOTA, 2003; CABRAL, 2010; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Quando falamos de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, podemos enfatizar que a Itália foi pioneira no que chamavam de “integração escolar”, pois assume a experiência de eliminar totalmente o funcionamento das classes especiais (*classi differenziali*). Isso ocorreu na década de 70, com a Lei nº 517/1977, que iniciou o movimento de abolir as classes especiais na *scuola media* e prever formas de integração em favor dos estudantes com deficiência, com o auxílio de professores especializados (CABRAL, 2010).

Quando compreendemos a importância deste evento, por volta dos anos 80, começamos a falar cada vez mais sobre a “integração”, significando com este termo uma experiência educacional e social escolar capaz de dar respostas positivas àqueles estudantes que precisavam de intervenções especiais, graças aos professores disponíveis para modificar sua abordagem educacional-didática ordinária para atender às suas necessidades específicas e especiais. (D’ALONZO, 2015, p. 13-14, *tradução nossa*)³²

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 contou com o envolvimento da sociedade civil e passou a ter uma configuração voltada para os direitos sociais e políticas sociais de forma descentralizada. A educação passa a ser considerada um direito subjetivo, pertencente a todos os cidadãos brasileiros, inclusive os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Kassar (2011, p. 69) nos aponta que, a partir da década de 90, o Governo Federal, com a intencionalidade de se “[...] adequar à organização do mercado

³² Quando si capì l'importanza di questo evento, attorno agli anni'80, si iniziò a parlare sempre piú di “integrazione”, intendendo con tale termine un'esperienza educativa e sociale scolastica capace di dare risposte positive a quegli allievi che necessitavano di interventi speciali, grazie ad insegnanti disponibili a modificare la propria impostazione educativo-didattica ordinaria per corrispondere alle loro esigenze specifiche e speciali.

mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista” passa a implantar, fomentar e reformar ações nas áreas dos serviços públicos, entre eles a saúde e a educação, com vistas a incluir o terceiro setor por meio das instituições públicas não estatais, como corresponsáveis por essas frentes sociais.

O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional de políticas sociais universais (da educação, saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor). (KASSAR, 2011, p. 69-70)

Essa tensão vivida na década de 1990 ainda se presentifica com a omissão estatal referente às questões da saúde e da educação, pois são vistos como serviços e, como tal, passam a compreender “[...] que pode ser ofertada pelos setores privados da sociedade por meio de um contrato de gestão estabelecido com o Estado” (SÁ; BORGES; PEREIRA, 2012, p. 79). Dessa forma, observamos que as instituições especializadas passam a ser consideradas partícipes dos “[...] processos de escolarização das pessoas com deficiência, [...] [e que] ao assumir um ‘lugar’ deixado pelo Estado, as Instituições Especializadas encontram na subvenção pública a sua sobrevivência financeira” (SÁ; BORGES; PEREIRA, 2012, p. 79).

Kassar (2011) argumenta que experienciamos três dimensões que sofreram influência internacional, no que tange à criação e implantação de políticas públicas em nível mundial: a) as mudanças relativas ao atendimento das pessoas com deficiência ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, que significaram, em alguns países, garantia de emprego e de matrícula das crianças com deficiência nas salas de aula comuns; b) as ações dos movimentos sociais, englobando as pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais atuantes; c) a definição e a circulação de convenções internacionais reconhecidas e ratificadas em vários países, entre os quais se insere o Brasil.

Nessa linha, a legislação nacional brasileira sofre impacto dos documentos internacionais, sendo orientada e norteadada acerca dos princípios gerais do movimento internacional pela inclusão, como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as

Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência que aconteceu na Guatemala, em 1999, e foi promulgada pelo governo brasileiro a partir do Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001). Os documentos firmaram um compromisso com os países signatários tendo em vista assegurar a universalização do direito à Educação e aprendizagem.

Documentos nacionais e internacionais

[...] apontam a necessidade de acesso, permanência e qualidade em todos os âmbitos de vivência e convivência dos sujeitos, ou seja, de reconhecimento, aceitação e pertencimento social e educacional. (SCUSSIATTO, 2015, p. 22)

A partir desse movimento, começaram a buscar formas de garantir o processo de inclusão escolar no Brasil e em todo mundo. No entanto, perceberam que só seria possível garantir o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial a partir de uma reformulação no sistema educacional vigente na época (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

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)

O Brasil passa por reformulações na área educacional com esse novo conceito em âmbito normativo e orientador. Dessa forma, passa a difundir que a escola, em vez de encarar as diferenças como dificuldades, deveria considerá-las como oportunidades para a criação de um ambiente educativo mais rico para todos e na constituição de uma sociedade que seja capaz de incluir.

Um exemplo disso é o caso das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). No documento, encontramos a orientação aos sistemas de ensino, apontando que eles deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para receber estudantes com necessidades educacionais especiais. Também orienta que o professor especializado teria a função de acompanhar e dar suporte aos docentes das escolas

comuns, promovendo a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais “[...] prevendo, em tese, a presença de professores de educação especial para um potencial trabalho pedagógico colaborativo [...]” (GARCIA, 2017, p. 48).

Em 2007, foi divulgada a Portaria Normativa nº 13, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, que tem por

[...] objetivo apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. (BRASIL, 2007, art. 1º)

Nesse sentido, autores destacam que a proposição desse programa, considerada como a estrutura de educação especial nas escolas públicas, passando a se constituir o lócus privilegiado do atendimento educacional especializado; quer dizer, as Salas de Recursos Multifuncionais se constituem como o espaço de realização do atendimento educacional especializado (BAPTISTA; MEIRELLES, 2016; GARCIA, 2017).

Presenciamos, no Brasil, um investimento ainda pequeno, mas talvez o possível na época, em comparação com a realidade italiana, rumo aos apoios na busca da garantia de um ensino inclusivo. A partir do Decreto 6.571 (BRASIL, 2008) fica estabelecida a ampliação da oferta do

[...] atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **matriculados na rede pública de ensino regular**. (art. 1º, grifo nosso)

Isso é o que prevê a garantia das escolas proverem condições de acesso, de participação e de aprendizagem no ensino regular a esse grupo de estudantes.

As políticas de educação especial no período foram marcadas pela perspectiva inclusiva, entendidas aqui como um processo de inserção dos estudantes nos sistemas de ensino, nas redes de ensino estaduais e municipais, nas escolas de educação básica, na classe comum. O dispositivo da matrícula compulsória foi utilizado como forma de transferir matrículas e sujeitos em idade escolar obrigatória, das instituições e classes segregadas de educação especial para as classes comuns do ensino regular. (GARCIA, 2017, p. 29)

É importante destacar que a legislação educacional brasileira, após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define o grupo de alunos público-alvo da Educação Especial, detalhando quem dele faz parte:

Consideram-se alunos com **deficiência** aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com **altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15, grifos nossos)

Nesse momento, a política nacional define os alunos que são atendidos pela Educação Especial, delimitando que aqueles que apresentam algum transtorno funcional específico (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros) devem ser orientados com o trabalho articulado com o ensino comum, direcionado para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Também assume essa perspectiva a educação italiana, a partir da Lei nº 170 de 2010.

Presenciamos um avanço no que diz respeito ao acesso desse grupo de estudantes nas escolas comuns e um movimento inclusivo referente à organização e à garantia do atendimento especializado de forma complementar e suplementar, de acordo com as demandas de cada estudante.

Porém, em 2009 é promulgada a Resolução nº 4, que rege as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Cria-se uma “brecha” para a oferta do Atendimento Educacional Especializado não acontecer somente nas escolas comuns, mas também em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

E essas “brechas” vão se ampliando, em 2011, quando o Decreto 6.571/2008 é revogado pelo Decreto 7.611/2011, que intensifica a participação do setor privado na oferta de Educação Especial, conforme preconiza o art. 1º, inciso VII, quando retorna com a palavra **preferencial** na oferta de Educação Especial na rede regular de ensino.

Outro destaque que apontamos sobre o decreto 7.611/2011 é o reforço da participação do setor privado na oferta de educação especial, conforme art. 1º, inciso VII: “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”. Além disso, fica garantido o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Prieto (2006) chama-nos a atenção sobre o movimento de criação de políticas públicas, principalmente as de cunho social, pois resultam de “[...] múltiplos fatores que se articulam a ponto de formarem uma teia complexa e multifacetada [...]” (PIETRO, 2006, p. 42), e que, durante o processo de formulação, perpassa diferentes concepções de homem, sociedade, Estado e educação. Acrescentamos a essa “teia complexa e multifacetada” a pressão social criada pelos movimentos que fortificam as instituições especializadas e sua continuidade em ofertar serviços que deveriam ser de responsabilidade somente do Poder Público.

Quanto ao professor especializado, as Diretrizes (BRASIL, 2001) especificam a sua atuação em dois lócus: na classe comum e na sala de recursos. Quando menciona o serviço de apoio na classe comum, abre para diferentes perspectivas de ação: de forma colaborativa, professor intérprete e mediante atuação de outros profissionais.

Baptista e Meirelles (2015) e Garcia (2017) apontam que encontramos avanços favorecedores no processo de inclusão escolar, mas que ainda vivenciamos desafios sobre a “[...] qualificação dos serviços e dos profissionais envolvidos” (BAPTISTA; MEIRELLES, 2015, p. 84). Além disso, quanto à atuação

desse profissional de forma colaborativa, quer dizer, de forma que garanta a parceria e uma ação conjunta com o professor regente, existem tensões para implementar essa atuação, como: planejamento, deslocamento e perfil docente (BAPTISTA; MEIRELLES, 2015; GARCIA, 2017).

Como podemos observar, as políticas públicas de Educação Especial no Brasil sofreram mudanças significativas no que tange ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Avançamos, não da forma como desejávamos, mas conseguimos criar, normativamente, condições de acesso e permanência a esse grupo de estudantes na escola comum.

Agora nos resta analisar como que os Estudos Comparados Internacionais em Educação Especial vêm apontando sobre a implementação de políticas públicas favorecedoras para a inclusão nos dois países pesquisados. Será esse o nosso foco no eixo a seguir.

2.3 ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sempre achei que a vida é feita de encontros, ocasiões e oportunidades, que felizmente são oferecidos cada vez mais, modificar e ampliar o conhecimento, mas devemos estar preparados e dispostos a compreender seu significado e valor. (DE ANNA, 2014, p. 10, *tradução nossa*)³³

Concordamos com a autora quando aponta sobre a constituição da vida e a importância de valorizar os encontros e as oportunidades para, assim, termos a chance de modificar e ampliar os nossos conhecimentos. É justamente esse movimento de buscar compreender a realidade educacional e política da Itália, e não só a realidade brasileira, que se tornou possível devido a duas oportunidades vividas pelos integrantes do grupo de pesquisa³⁴: 1) quando tivemos a chance de nos deslocarmos e, assim, “atravessar o oceano” e ter a possibilidade de conhecer e compreender como vêm se materializando as políticas públicas de Educação

³³ Ho sempre pensato che la vita sia fatta di incontri, di occasioni e opportunità, che fortunatamente più vengono offerti e più modificano e amplificano le conoscenze, ma dobbiamo essere pronti e disponibili a coglierne il significato e il valore.

³⁴ O Grupo de Pesquisa intitulado “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus (UFES).

Especial em outros países; 2) as produções científicas internacionais se tornaram acessíveis a todos por meio da tecnologia e da internacionalização.

De fato, um dos aspectos mais importantes que recorro em todos os capítulos é precisamente o da internacionalização, que hoje se tornou moda, uma vez que já não existem fronteiras que não podemos ultrapassar, graças às novas tecnologias e à Web, graças à mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores, sejam eles professores universitários e/ou professores. (DE ANNA, 2014, p. 9, tradução nossa)³⁵

Na busca de ampliar o nosso conhecimento, escolhemos apresentar os trabalhos que tiveram como eixo central o Estudo Comparado Internacional entre Brasil e Itália, com o foco na Educação Especial. Sendo assim, elencaremos os estudos que serão apresentados neste momento para evidenciar que ainda precisamos valorizar e ampliar ainda mais as pesquisas que tenham por foco a Educação Especial no Brasil, na Itália e, também, em diferentes países.

Para isso, realizamos uma busca nos principais *sites* acadêmicos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e bibliotecas virtuais de Universidades Federais e Estaduais no Brasil. Para tanto, recorreremos às palavras-chave: **Estudo Comparado Internacional em Educação; Educação Especial; Educação Inclusiva.**

Além disso, encontramos artigos em livros e até mesmo um livro produzido com o olhar do Estudo Comparado Internacional em Educação Especial, em que apontam o movimento de inclusão no Brasil e na Itália. Desta forma, relacionamos abaixo o quadro com a relação das produções encontradas e utilizadas nesse subcapítulo, conforme especificado a seguir:

Quadro 1 – Relação dos trabalhos encontrados por tipo e ano

Autor	Título	Trabalho	Ano
Leonardo Santos Amâncio Cabral	A legislação brasileira e italiana sobre educação especial: da década de 1970 aos dias atuais	dissertação	2010
Gabriela Tannús Valadão	Planejamento educacional individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França,	dissertação	2010

³⁵ Infatti, uno degli aspetti più importanti che richiederò in tutti i capitoli è proprio quello dell'internazionalizzazione, che oggi è diventata di moda dal momento che non ci sono più confini che non riusciamo a valicare, grazie alle nuove tecnologie e al Web, grazie alla mobilità internazionale degli studenti e dei ricercatori, siano essi professori universitari e/o insegnanti.

	Estados Unidos e Espanha		
Leonardo Santos Amâncio Cabral	Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais	tese	2013
Monica Maria Farid Rahme	Inclusão e Internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana	periódico	2013
Márcia Greguol; Erica Gobbi; Attilio Carraro	Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano	periódico	2013
Caroline Carminatti Scussiatto	Inclusão: percursos e experiências educacionais no Brasil e na Itália	periódico	2015
Tarciana Angelica Lopes Silva	Il docente specializzato per le attività di sostegno: un caleidoscopio tra sfide, formazione e azioni. Un'analisi tra Italia e Brasile	tese	2015
Melina Chassot Benincasa Meirelles	Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália	tese	2016
Anderson Spavier Alves	Diálogos internacionais: reflexões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência na Itália	artigo em livro	2016
Éric Plaisance	O Especial na Educação: significados e usos	periódico	2019
Mariangela Lima de Almeida; Eldimar de Souza Caetano	A gestão pública da inclusão escolar: interfaces entre Brasil e Itália	artigo em livro	2019
Denise Meyrelles de Jesus; Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro; Renata Santos Venturini	Estudo comparado em Educação Especial: uma conversa inicial sobre o território da Sardenha – Itália	artigo em livro	2019
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá; Hanele Ribeiro Covre; Gabriel de Sá Ferreira	Concepções dos docentes de Educação Física sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência: um estudo comparado no Brasil e na Itália	artigo em livro	2019

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

Importante destacar que a maioria das pesquisas mencionadas realizam uma análise de documentos para proceder à comparação educacional nos dois ou em mais países. Dessa forma, já evidenciamos a necessidade de estudos que busquem contribuir com o olhar para as práticas pedagógicas instituídas nos diferentes espaços, avançando no debate que a legislação e a literatura apontam, sendo esse um dos focos da tese, pois nossa intenção foi analisar a materialização das ações político-pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar dos dois países pesquisados.

Santos (2010) nos ajuda a pensar sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial quando aponta a necessidade de evitarmos os epistemicídios, ou seja, não desperdiçando as experiências e os conhecimentos produzidos, na busca por uma educação como possibilidade emancipatória.

Por isso, é muito importante que estejamos conscientes de que o conhecimento é, acima de tudo, um meio de nos apropriarmos do mundo. Se os apropriarmos de uma forma que nos permite transformá-lo de acordo com as nossas aspirações, o conhecimento é potencialmente emancipador. (SANTOS, 2018, p. 29-30)

Buscando visibilizar as produções nessa área, iniciaremos a análise sobre o que os estudos vêm apresentando no que tange ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil e na Itália, trazendo a citação de Scussiatto (2015), que resume o que estamos vislumbrando nos diferentes trabalhos encontrados.

O Brasil e a Itália são países que se aproximam em alguns aspectos e se distanciam substancialmente em outros. Ambos possuem fatores positivos e fatores a serem observados, avaliados e revisados, constituindo a continuidade do processo que caracteriza as grandes mudanças conceituais, culturais e práticas ocorridas até hoje, em nível internacional. (SCUSSIATTO, 2015, p. 32)

Porém, nossa intenção não é de comparar os contextos de forma que uma realidade sobreponha a outra, mas de refletir sobre as particularidades existentes e descobrir elementos comuns nos dois países (SILVA, 2015). É a partir desse olhar que iremos apresentar as análises trazidas nos trabalhos elencados, acrescentando o nosso olhar a partir das vivências e experiências nas duas realidades.

Um dos pontos mencionados por todos os autores, de forma unânime, foi o marco histórico da Educação Especial no país italiano e que deixa

[...] evidente que o passado italiano de instituições especiais foi completamente transformado em favor da escolarização comum, apoiada pelo trabalho colaborativo entre professores de apoio e professores de classes comuns. (PLAISANCE, 2019, p. 6)

Como já apresentamos anteriormente, a lei 517/1977 foi a facilitadora para as mudanças no sistema de ensino, assegurando o fechamento das classes especiais

e possibilitando a escolarização de todos os estudantes no ensino comum como única opção de matrícula nas diferentes etapas de escolarização, tendo esses alunos algum tipo de deficiência ou não (CABRAL, 2010; VALADÃO, 2010; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013; SCUSSIATTO, 2015; SILVA, 2015; MEIRELLES, 2016; JESUS et al., 2019; ALMEIDA; CAETANO, 2019; PLAISANCE, 2019).

Porém não podemos deixar de reconhecer que a Itália se configura como um país singular devido à sua história de diferenciação regional, em que encontramos uma pluralidade político-social entre as regiões administrativas, configurando-se, como no Brasil, em uma pluralidade de ordem econômica, social e política (MEIRELLES; BAPTISTA, 2016).

O que podemos afirmar, no que tange à perspectiva de inclusão adotada nos dois países, é que ambos foram signatários de diversas resoluções internacionais, que visavam oferecer direitos básicos de cidadania para as pessoas com deficiência, entre eles “o acesso irrestrito à educação” (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 319).

Cabral (2010) analisa que, nas últimas quatro décadas, os dois países se mobilizaram na busca por garantir os direitos humanos às pessoas com deficiência, inclusive o direito à educação. Porém em contextos históricos, políticos e sociais diferenciados, pois

[...] enquanto no Brasil os dispositivos legais pareceram ser elaborados anteriormente às experiências práticas, talvez com o intuito de incentivar mudanças, na Itália isso ocorreu mediante experiências prévias para se elaborar e implementar dispositivos legais. (CABRAL, 2010, p. 98)

Não podemos perder de vista que, na Itália, o marco precursor da Educação Especial foi vivenciado na década de 70, marcado com movimentos sociais da sociedade e das famílias em busca dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, vivia-se a repressão com o regime militar, podendo ser um dificultador da participação da sociedade, no que tange às reivindicações a respeito dos direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial (CABRAL, 2010; VALADÃO, 2010).

No Brasil, vivemos o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns na década de 2000. Foi somente no final

dessa década que tivemos a construção de dispositivos legais que garantissem essa prática inclusiva e o abandono da matrícula em espaços segregados. Já na Itália, como mencionamos anteriormente, a extinção de classes e escolas especiais ocorreu na década de 1970 e isso contribuiu para o processo de inclusão de todos na escola comum.

Percebemos que esses 30 anos de práticas e experiências no processo de inclusão escolar que a Itália viveu à frente do Brasil evidenciam o processo de construção de políticas públicas favoráveis para a escolarização desse grupo de estudantes que foram impossibilitados de avançar no acesso ao conhecimento e no processo de escolarização por décadas.

Reforçamos a importância do investimento público para a garantia de se efetivar nos municípios brasileiros a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2008) e não a sua atualização com o retrocesso no processo de escolarização e inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, como estão sugerindo em âmbito nacional, no Projeto de Lei 3803/2019, que se encontra em trâmite no Congresso Nacional.

Um ponto que nos chama atenção é mencionado na tese de Meirelles (2016), quando aponta que, no contexto italiano, o Sistema Nacional de Educação determina diretrizes organizadoras para todo o país e, com isso, “[...] existe menos espaço para acréscimos por parte dos municípios devido a uma maior centralização das forças em âmbito nacional” (MEIRELLES, 2016, p. 137). No que tange aos documentos legais italianos, vislumbramos esse movimento nos estudos de Cabral (2010), Valadão (2010), Rahme (2013), Greguol, Gobbi e Carraro (2013), Silva (2015), Alves (2016), Jesus et al. (2019) e Sá et al. (2019), quando focam a análise da legislação nacional, não havendo a menção de documentos orientadores ou documentos legais de uma determinada região, evidenciando assim a centralidade de uma normativa única para todo o país.

Os trabalhos também apontam que um diferencial entre os dois países se refere à luta dos familiares (CABRAL, 2010; MEIRELLES, 2016; BAPTISTA, 2002). Na década de 60, em toda a Itália aconteciam grandes manifestações sobre a necessidade de mudança no modelo de ensino de um modo mais abrangente, iniciando as discussões sobre os rumos da Educação Especial no país. Essas discussões foram organizadas e garantidas pelas associações constituídas por

familiares de pessoas com deficiência, como a *Associazione Nazionale Famigliedi Fanciulli e Adulti Subnormali* (Associação Nacional das Famílias de Crianças e Adultos Subnormais). Esses movimentos civis passaram a reivindicar ao governo que todas as crianças tivessem direito de frequentar uma escola comum (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

Enquanto na Itália a reivindicação era a inclusão nos ambientes comuns e a garantia dos direitos e serviços a todos os cidadãos, no Brasil, as famílias buscaram e lutaram para que o atendimento a esse grupo de crianças, jovens e adultos se efetivasse nas instituições especializadas, sendo uma luta até os dias atuais por parte da população brasileira. Concordamos com Cabral (2010, p. 99), quando aponta que “com esta característica peculiar, e muitas vezes determinante de decisões políticas, os caminhos legais adotados pelos dois países foram divergentes entre si”.

Outro ponto que os trabalhos nos apresentam que é comum entre os países e que ao mesmo tempo apresentam suas diferenças referentes ao modelo médico na definição de quem faz parte desse público. Em ambos os países se faz necessária a apresentação de laudos médicos que evidenciem o diagnóstico de deficiência.

Valadão (2010) e Meirelles e Baptista (2016) nos chamam a atenção para a necessidade de mudança na abordagem médica tradicional para uma abordagem mais ampla, considerando, além dos parâmetros biológicos, também o contexto social, embasando-se numa perspectiva biopsicossocial defendida pela Organização Mundial da Saúde (2002).

[...] a certificação (CIS) da pessoa com deficiência é produzida com base na CID 10, considerando também o Diagnóstico Funcional que tem a CIF como referência. O Diagnóstico Funcional é produzido pela USL e evidencia uma leitura da dimensão sócio-sanitária da pessoa. O documento é produzido por uma equipe multidisciplinar da Unidade (USL), compreendendo profissionais de diferentes especialidades, contemplando a área médica, psicológica e aquela da assistência social. (MEIRELLES; BAPTISTA, 2016, p. 6)

Porém não podemos deixar de mencionar que existe, no Brasil, a nota técnica nº 4/2014, que apresenta uma orientação quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (BRASIL, 2014) e enfatiza que o

atendimento educacional especializado é de cunho pedagógico e não deve ser negado em detrimento do laudo médico.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL, 2014, p. 3)

Essa nota técnica se efetiva como um documento importante, no que tange ao acesso dos estudantes ao atendimento educacional especializado, que deve ser garantido no turno de matrícula e no contraturno, na garantia de um movimento de inclusão que contemple todos os estudantes.

Valadão (2010) tem por foco a análise do Plano Educativo Individualizado, verificando-o em diferentes países. Tem um olhar atento para os diversos documentos que possuem diferentes perspectivas, mas que observa algo em comum entre eles: o foco encontra-se no sujeito e no seu processo de escolarização.

Os adjetivos “personalizado” e “individualizado” evidenciam essa tendência que, de certa forma, reconhece que as necessidades são únicas, que devem ser analisadas caso a caso e que, por isso, as respostas educativas devem ser personalizadas ou individualizadas. (VALADÃO, 2010, p. 96)

Questiona sobre a garantia de dispositivos legais para além do período de escolarização desse grupo de estudantes e a necessidade de pensar um processo de transição aos sistemas que visem à proteção e atenção que ultrapasse ao sistema educacional.

A proposta italiana é de construir coletivamente uma documentação que possa acompanhar o percurso escolar dos estudantes com deficiência, que abrange o diagnóstico funcional, o perfil dinâmico funcional e o plano educativo individualizado. “São todos documentos produzidos por diferentes figuras profissionais que acompanham o percurso escolar da criança, visando dar continuidade e coerência às intervenções” (MEIRELLES, 2016, p. 144). A autora aponta a dificuldade vivenciada no Brasil de garantir que esse diálogo sobre a documentação pedagógica consiga “circular entre os profissionais” (MEIRELLES, 2016, p. 145).

Meirelles e Baptista (2016) destacam que a legislação italiana mobiliza algumas ações importantes para a efetivação da mudança nos sistemas de ensino: a garantia do professor de apoio especializado nas classes em que há matrículas de alunos com deficiência; limitação no número de vagas nessas turmas, que não poderiam ultrapassar os 20 alunos; e a oferta de serviços especializados de responsabilidade do governo e das redes locais de ensino.

É importante sublinhar que o movimento de integração escolar na Itália não está vinculado a figuras específicas, mas sim é fruto de um coletivo, de um processo histórico disseminado e seus efeitos atravessaram todo o país. Nesse movimento o papel desenvolvido pelos municípios e pelas associações merece destaque, pois essa dimensão micro nos auxilia na compreensão de que a política se associa a uma mudança cultural em curso e não apenas a uma mudança de práticas escolares. (MEIRELLES, 2016, p. 4-5)

Além disso, os trabalhos apresentam que também existe uma tensão vivida nos dois países no que se refere ao trabalho colaborativo e à pluralidade da ação dos professores, cada país com seu contexto, mas que ainda se percebem os entraves que os profissionais vivenciam. Porém alguns trabalhos apontam que um dos avanços significativos na Itália é a garantia do professor de apoio e que assegurar também, no Brasil, um professor não só no contraturno, mas na sala de aula comum, visando a um trabalho colaborativo, “[...] seria um investimento rumo à melhora da qualidade do ensino inclusivo” (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 321).

Vale ressaltar que, na Itália, o professor de apoio é um profissional que tem uma atribuição que perpassa o movimento de garantir o processo de colaboração em sala de aula, conforme nos aponta Silva (2015, p. 51, tradução nossa):

O professor de apoio tem os direitos e deveres da mesma forma que o professor do currículo. Ele é o cotitular da turma, portanto, não é exclusivo do aluno com deficiência, mas é o ponto de referência para a ativação e promoção do processo inclusivo na escola e em toda a turma.³⁶

³⁶ L'insegnante di sostegno è titolare di diritto e di doveri nella stessa forma dell'insegnante curricolare. Lui è il contitolare della classe, dunque, non è esclusivo dell'alunno con disabilità, ma è il punto di riferimento per l'attivazione e promozione del processo inclusivo nella scuola e in tutta la classe. Inoltre, attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori scolastici nel processo insegnamento-apprendimento di tutti gli alunni, uno degli obiettivi è di poter rispondere adeguatamente all'esigenze e ai bisogni educativi degli alunni.

Esse professor especializado atuando em sala de aula comum, de forma colaborativa com o professor regente, na busca de garantir um atendimento pedagógico que vislumbre o acesso ao currículo a todos os estudantes, é um apoio primordial, garantido nas escolas italianas no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Baptista (2009, p. 25) reforça que, “[...] na lógica coletiva do trabalho docente, na aposta na pluralidade da ação dos professores, no investimento em novas figuras profissionais [...] na abertura ao diálogo com as famílias [...]”, esses movimentos se configuram como potentes, quando falamos da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, o autor argumenta que, “[...] afora esses dispositivos, eu destacaria a existência de um movimento de ‘rede’ que não envolve apenas escolas e seus gestores” (BAPTISTA, 2002, p. 168).

Esse movimento de rede descrito por Baptista (2002) é o que definimos no Brasil como a possibilidade de se efetivar a intersectorialidade num movimento que já vem sendo vivenciado na Itália, com a relação entre os diferentes profissionais da educação, da saúde e da assistência social atuando juntos no acolhimento, auxílio e acompanhamento dos estudantes. Percebemos que essa prática no Brasil ainda precisa avançar no que diz respeito às ações integradas entre as diferentes secretarias e o acesso de todos os cidadãos aos serviços públicos gratuitos.

Outra questão que é analisada nos estudos se refere à valorização da formação de professores, condições de trabalho e salários dignos, em ambos os países. Há necessidade de a formação inicial abarcar a diversidade em sala de aula e ser considerada uma aliada no processo de construção do conhecimento entre os estudantes. Plaisance (2019, p. 4) aponta que

[...] foi o termo diversidade que se tornou central na implementação de uma escola para todos. Nesta ampliação dos públicos concernentes, percebe-se uma ambição política que faz da promoção da diversidade uma base de desenvolvimento social e mesmo econômico.

Quando propomos realizar um estudo comparado, não temos a intenção de replicar modelos adotados em outros países, pois reconhecemos que as diversas particularidades geográficas, culturais e econômicas precisam ser levadas em consideração, mas acreditamos que

[...] o que cabe, no entanto, é o estudo mais atencioso de modelos [experiências] que já demonstraram bons resultados em países nos quais a inclusão escolar é discutida e implementada há muito mais tempo. (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 321)

Além disso, na busca de proporcionar o diálogo entre as diferentes perspectivas encontradas nos dois países, propomos realizar o processo de tradução defendido por Santos (2010, p. 123) com o objetivo de “[...] criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...]”. O autor nos alerta que o processo de tradução ocorre em diferentes vertentes: **tradução entre saberes**, que considera duas ou mais culturas que possuem preocupações parecidas, mas que apresentam diferentes possibilidades; **tradução entre práticas sociais e seus agentes**, que reconhece que toda prática social envolve conhecimento e assim se tornam práticas do saber.

O processo de tradução acomete sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades. Ele também nos ajuda a compreender a materialização das políticas de Educação Especial nos dois países, em uma perspectiva comparada, visto que

O trabalho de tradução visa esclarecer o que une e que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. (SANTOS, 2010, p. 127)

Objetivando evidenciar as aproximações e os distanciamentos apontados na literatura, organizamos abaixo um quadro para sintetizar o que os estudos destacam sobre o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil e na Itália:

Quadro 2 – Síntese das aproximações e distanciamentos apontados na literatura sobre a educação Especial no Brasil e na Itália

Principais temas	Brasil	Itália
Signatários de resoluções internacionais	sim	sim
Educação Especial	Década de 2000	Década de 70
Legislação nacional	sim	sim
Legislação municipal	sim	não
Luta dos familiares	Em prol das escolas especiais	Em prol das escolas comuns
Instituições especializadas	Fortalecimento	Enfraquecimento

Laudo/Certificação médica	Solicita o laudo, mas caso não possua não gera impedimento do atendimento educacional especializado	É imprescindível a apresentação da certificação médica
Plano Educativo Individualizado	É construído, mas ainda de forma individual pelo professor de educação especial	É construído coletivamente, com a colaboração dos profissionais da escola e dos que integram o grupo de trabalho
Profissionais	Aponta o professor de educação especial e o cuidador, porém sem especificar o número limite de estudantes que serão atendidos	Aponta o professor de apoio e o assistente especificando o limite de até 3 estudantes, dependendo da necessidade do educando
Matrícula de alunos público-alvo da EE	A matrícula é garantida na escola comum	A matrícula é garantida na escola comum e há uma diminuição do número de alunos por turma
Intersetorialidade	Apontado na legislação, mas existe uma tensão na efetivação	Apontado na legislação e garantido em ações integradas

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

Após o levantamento do que a literatura nos mostra sobre a Educação Especial nos dois países, concordamos com Cabral (2010), quando aponta diversas questões que ainda precisamos avançar quanto aos estudos comparados internacionais em Educação Especial, ao destacar que:

Além de considerar necessário um posterior aprofundamento sobre as questões relacionadas ao discurso e a prática da inclusão escolar, bem como seus limites e possibilidades, podemos questionar ainda: como está sendo proposta a política de formação de professores nestes países? Garantir o acesso do aluno na classe comum está significando desenvolver práticas pedagógicas para sua efetiva escolarização? Como se articula a parceria, quando esta existir, entre o profissional da Educação Especial e o docente da classe comum? (CABRAL, 2010, p. 103-104)

Apoiamo-nos no estudo de Cabral (2010, p. 32, grifo nosso), quando cita Begeny e Martens (2007), pois esses autores enfatizam que há um consenso de que “[...] há poucas pesquisas direcionadas a examinar as práticas para a inclusão na Itália”. Nesse sentido, reforçamos a importância de nossa pesquisa, que trata do Estudo Comparado Internacional em Educação, buscando ampliar o olhar para além

dos documentos e legislações vigentes e, assim, propondo evidenciar a materialização das políticas nas práticas pedagógicas voltadas para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil e na Itália.

3 AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E PHILIPPE MEIRIEU NA BUSCA POR UM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO

Nós estamos ainda mais abertos: hoje dizemos que outro mundo é possível, um mundo cheio de alternativas e possibilidades. (SANTOS, 2007, p. 38)

Para o presente trabalho, elegemos ampliar nosso estudo e reflexão reconhecendo que diferentes teorias contribuem para pensarmos a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, fizemos a escolha por dialogar com Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, dois teóricos que percorreram/percorrem um caminho de estudos e pesquisas que contribuem para a nossa reflexão no que tange às questões educacionais.

As teorizações de ambos, embora não tenham por foco a Educação Especial, perpassam um mesmo objetivo: problematizar as questões que envolvem o reconhecimento e a valorização da diversidade humana e a garantia de que todos tenham acesso ao conhecimento visando à emancipação humana, social e política. Percebemos que os dois autores, embora se debrucem por áreas distintas, a Sociologia do Direito e a Pedagogia Diferenciada, apresentam teorizações que contribuem para o nosso estudo, pois nos ajudam a pensar diferentes perspectivas sobre a diversidade e a diferença na escola.

Os pesquisadores eleitos para dialogar com o nosso trabalho são europeus: Boaventura de Sousa Santos, de nacionalidade portuguesa; e o segundo, de nacionalidade francesa, Philippe Meirieu. Vale apontar que, apesar de viverem no mesmo continente, ambos residem em países com realidades diferenciadas e que apresentam tensões nas diferentes áreas sociais, inclusive na área educacional, que necessitam ser problematizadas.

Dessa forma, faz-se importante apresentar as trajetórias desses autores com o intuito de evidenciar o caminho percorrido por eles para a produção de suas teorizações que contribuem epistemologicamente nas problematizações deste estudo, tendo em vista dialogar, como nos inspira em suas obras Boaventura de Sousa Santos. Por meio do processo de tradução faremos emergir alguns conceitos escolhidos por nós para compreender e defender os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 8) nos inspira a aprofundar e a construir “diálogos críticos” no que tange ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial quando passamos a valorizar e dar visibilidade ao projeto que “[...] busca encontrar as bases e as possibilidades da reinvenção da emancipação social [...]”. Nessa perspectiva, o combate ao pensamento hegemônico, na perspectiva de uma Sociologia que defende uma ecologia de saberes, vislumbra a possibilidade de constituir, nos espaços escolares, a defesa de um “[...] conhecimento prudente para uma vida decente”.

Do meu ponto de vista, assumir a diversidade epistemológica do mundo implica renunciar a uma epistemologia geral. Ou seja, não há apenas conhecimento muito diversos no mundo sobre a matéria, a vida e a sociedade; há também muitas e muito diversas concepções sobre o que conta como conhecimento e os critérios da sua validade. Nem todas são incomensuráveis entre si. (SANTOS, 2010, p. 144)

Sendo assim, o autor aponta a necessidade de sermos vigilantes nessa luta contra-hegemônica, tornando críveis os diferentes tipos de conhecimento e as diferentes possibilidades de atuação das políticas públicas que visam garantir a todos os estudantes a possibilidade de sua emancipação visando à justiça cognitiva global.

Santos³⁷ nasceu em 15 de novembro de 1940, em Coimbra (Portugal), onde viveu até os 22 anos. Ele relata que morava próximo à Universidade de Coimbra e foi o primeiro filho de operário (cozinheiro) a cursar a Faculdade de Direito em Coimbra, em séculos, destacando-se nos estudos.

Por ter se destacado durante o curso, ganhou o prêmio Ludwig Erhard³⁸, que lhe possibilitou, em 1963, ir para Berlim ocidental, cursar Filosofia do Direito na Universidade Livre de Berlim, onde ficou por quase dois anos. O autor salienta:

[...] eu estudei fundamentalmente filosofia do direito. Estudei toda a filosofia alemã, porque me interessava muito conhecê-la. Foi nessa altura que tive um conhecimento mais profundo da filosofia alemã, e da filosofia do direito em especial. E, portanto, foram dois anos muito importantes da minha vida [...]. Foi aí, só em Berlim, que eu me dei conta, verdadeiramente, de que era preciso fazer uma luta anti-colonial. (SANTOS, 2010, p. 4)

³⁷ Para fazer a síntese da biografia do autor, utilizamos como base a entrevista que ele concedeu ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) em 2009 e publicada em 2010 pela Fundação Getúlio Vargas.

³⁸ Foi chanceler da Alemanha no período de 1963 a 1966.

Em seu depoimento, sempre reforça o seu crescimento durante sua permanência em Berlim, apontando como foi marcante a experiência de viver em um país dividido por um muro e o que isso acarretava para a população. Aponta que, como era um estrangeiro, tinha a possibilidade de atravessar o muro quando desejava, mesmo vivendo em um período de repressão política, com diferentes tipos de carências. Esse momento o marcou e o impulsionou a ser solidário com os colegas de Berlim, transformando-se no emissário das cartas escritas por eles. Foi necessário transportá-las dentro do seu sapato, pois não era permitido o diálogo entre os lados.

Em 1969, ingressa na Universidade de Yale (EUA) para cursar o doutorado. Relata que foram esses quatro anos que o impulsionaram para outra perspectiva política e epistemológica, mudando completamente seu foco de estudo. Essa mudança está atrelada à leitura dos escritos de Marx, o seu impulsionador na dedicação à Sociologia. Em suas palavras relata:

Abandonei praticamente a criminologia porque me dei conta que, de facto, para conhecer o direito penal, sobretudo a área que eu queria estudar, tinha que conhecer a criminologia e para ler a criminologia, tinha que conhecer a sociedade no seu conjunto. Portanto, nesses anos, toda a minha actividade foi passada mais no departamento de sociologia do que em direito, embora formalmente estivesse afiliado à faculdade de direito. (SANTOS, 2010, p. 9)

Sendo assim, decide que sua pesquisa iria acontecer em uma favela do Rio de Janeiro, mas relata: “[...] foi nos Estados Unidos que eu vi o que era a desigualdade social e o que era a brutalidade do capitalismo em termos de desigualdade social” (SANTOS, 2010, p. 11). Sua tese defende que, socialmente, não há apenas o Direito oficial, mas também existe o Direito popular, apontando que as comunidades consideradas ilegais são regidas por uma legalidade própria, a partir de sua constituição e estruturação política. Sua tese se estabeleceu como um marco na Sociologia do Direito.

Relata, em seu depoimento (SANTOS, 2010), que, após o doutorado, recebeu um convite para lecionar Sociologia do Direito na Universidade de Nova Iorque, entretanto decide voltar a Portugal. O seu retorno foi difícil, pois, em Coimbra, alegaram que o seu estudo não era válido na Faculdade de Direito porque assume

como foco de pesquisa a Sociologia, conhecimento considerado divergente e sem validade para o curso.

Em outubro de 1973, é criada a Faculdade de Economia em Coimbra, na perspectiva de implementar novas e paralelas universidades com outra lógica de estudo. Esse foi o pontapé inicial para Boaventura de Sousa Santos assumir com liberdade suas áreas de interesse para os estudos e as pesquisas.

Fui eu que fundei a faculdade de economia aqui da Universidade de Coimbra. E fui eu também que fundei a área de ciências sociais aqui. Como professor de 'Introdução às Ciências Sociais' aqui em Coimbra. Em outubro de 1973. E isso foi para mim muito importante pelo seguimento depois [...]. (SANTOS, 2010, p. 17)

Aponta que foi difícil o início dessa estruturação, preocupado com os encaminhamentos futuros, mas de uma coisa ele tinha certeza: “[...] se agora podemos ter ciências sociais, podemos ter sociologia em Portugal [...]” (p. 20). Nesse percurso, relata que a primeira dificuldade foi a falta de professores com formação em Sociologia, pois o foco dos docentes que já atuavam em Coimbra era nas áreas de Direito, Economia e História.

Somente em 1989 funda o Departamento de Sociologia, porque tinha a ideia de que, antes de criar o departamento, era preciso investigar, e já que “[...] nós estamos a começar tarde a sociologia em Portugal, então não vamos cometer os erros que os outros cometeram” (SANTOS, 2010, p. 20). Nessa perspectiva, passaram a trabalhar a Sociologia de maneira transdisciplinar e com o pensamento de construir paradigmas interdisciplinares, abertos e críticos, tentando “[...] criar uma tradição teórica na área das ciências sociais e especificamente na sociologia, como teoria social que se adequasse à sociedade portuguesa” (p. 23).

Santos (2010) aponta a preocupação que vivenciaram em elaborar um quadro teórico que atendesse à sociedade portuguesa, pois reconhecia que o país era semiperiférico no contexto europeu, passando a teorizar sobre as relações cidade-campo, estado, relações sociais e estruturas de classes. Outra preocupação foi a procura de internacionalizar, considerando que Portugal “[...] tinha tido, enfim, mais experiências com mais países durante mais tempo devido à duração do império colonial português e nós pensamos que isso não devia ser uma fraqueza só; devia ser também uma força” (p. 23), porque tinham mais contatos com diferentes países em comparação com os outros. Nesse contexto, destaca:

[...] mas como eu muitos outros que fomos dando a conhecer esta ideia de que Portugal pode, exactamente, produzir conhecimento científico na área das ciências sociais, criativo, e que permite fazer pontes com outros países que, exactamente, partilharam a língua oficial portuguesa e que, talvez, tivessem alguma coisa a ganhar com o diálogo conosco, quer em termos da teoria, quer em termos da investigação empírica, quer de análise histórica, etc. (SANTOS, 2010, p. 28)

Foi durante a sua caminhada e o processo de elaboração de pontes de diálogos, de trocas e de parcerias com pesquisadores da América do Sul e da África, que surgiram possibilidades de construção de conceitos que serão evidenciados neste capítulo por defenderem uma teoria que dialoga com o que pretendemos refletir em nosso estudo. O autor aponta:

Agora, não nos venham dizer que quando eu estudo o direito em Portugal não estudo o direito com a preocupação de democratizar a justiça portuguesa, quer dizer, as minhas análises visam tentar mostrar que é uma justiça elitista, que é uma justiça que precisa ser mais acessível e que de outra maneira nós não vamos ter cidadania [...]. (SANTOS, 2010, p. 29)

Essa fala de Boaventura de Sousa Santos evidencia o entrelaçamento de sua teoria, o eixo orientador que perpassa por toda a sua obra, a justiça que, nesse excerto, especifica aquela pensada a partir de questões jurídicas. Mas quando pensamos em questões sociais, seu pensamento nos ajuda a refletir sobre possíveis trajetórias epistemológicas e políticas em busca de uma justiça cognitiva. Nesse sentido,

[...] 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 às alternativas. (SANTOS, 2007, p. 20)

Para alcançar uma justiça cognitiva, precisamos reconhecer e buscar aquilo que Santos (2007) chama de “reinventar a emancipação social”. No entanto, essa busca só será possível a partir do reconhecimento de que vivemos uma tensão constante: entre regulação e emancipação; entre ordem e progresso; entre problemas e oportunidades. Essa dualidade que vivemos cotidianamente nos

permite reconhecer que há possibilidades de uma sociedade melhor, pois, para o autor:

Isto é novo, já que nas sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas: quem nascia pobre morria pobre; quem nascia iletrado morria iletrado. Agora não: quem nasce pobre pode morrer rico, e quem nasce em uma família de iletrados pode morrer como médico ou doutor. (SANTOS, 2007, p. 18)

Santos (2007, p. 18) nos alerta que essa discrepância do que ele chama de experiência e expectativa é fundante para a construção do pensamento sobre a emancipação social, pois reconhece que “[...] necessitamos de uma sociedade melhor, necessitamos de uma sociedade mais justa”; e vamos além em nossa tese, pois defendemos que precisamos de uma educação que considere os sujeitos e as suas especificidades, que não descarte ninguém e que cumpra com seu papel social, de mediar a apropriação do conhecimento com todos os estudantes (MEIRIEU, 2002; 2005).

O autor nos chama a atenção para a necessidade de colocarmos em xeque a racionalidade científica, quer dizer, o conhecimento científico, pois ele se apresenta e é considerado socialmente como o saber único, válido e verdadeiro. Essa racionalidade científica desperdiça as riquezas e os saberes construídos socialmente em diferentes culturas, desperdiçando, assim, as experiências.

Dessa forma, configura-se em um conhecimento mínimo, pois não reconhece os outros saberes. Essa racionalidade é denominada de indolente, preguiçosa, e o que Santos (2007, p. 25) propõe é a crítica a essa razão/racionalidade “[...] 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 [...]”.

Ele aponta também que existe uma hierarquização do conhecimento quando evidencia que as epistemologias modernas partem do pressuposto de que o Norte é a solução e o Sul é o problema (ênfata que não se refere a um norte e a um sul geográfico, mas geopolítico e epistemológico). Ele enfatiza que “todas [as ciências] foram organizadas segundo esta matriz que impõe uma relação superior-inferior entre o Norte e o Sul” (SANTOS, 2018, p. 25). Quando fazemos essa leitura na busca de um processo de tradução, nos remetemos a Educação e identificamos que toda a sua implementação partiu/parte dessa vertente, ao considerar a educação em

geral como sendo o Norte e a educação especial como sendo o Sul, haja vista todo o processo histórico e político apresentado no capítulo anterior, principalmente na realidade brasileira.

Consideramos que a Educação Especial, ao propor um conjunto de articulações, movimentos, pesquisas e ações coletivas dentro das escolas impulsionam uma pedagogia diferenciada (MEIRIEU, 2002; 2005) e, assim, uma busca de alternativa às alternativas (SANTOS, 2018; 2019), fugindo portanto da razão indolente fundamentada em duas vertentes: *razão metonímica* – aquela que considera a totalidade a partir de partes homogêneas, contraindo e diminuindo o presente; *razão proléptica* – aquela que conhece no presente a história futura, expandindo o futuro. A proposta de Santos (2007, p. 26) é “[...] expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo”.

Para alcançarmos esse objetivo, faz-se necessário utilizar a Sociologia das Ausências no combate à razão metonímica, pois muitos conhecimentos produzidos socialmente são invisibilizados, inexistentes. Nesse sentido, a armadilha se constrói quando reduzimos a realidade ao que existe, quer dizer, ao que é considerado existente, acarretando como “[...] ausente muita realidade que poderia estar presente” (SANTOS, 2007, p. 28). Dessa forma, a Sociologia das Ausências é um mecanismo revolucionário que busca

[...] mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. (SANTOS, 2007, p. 28-29)

Essas ausências são identificadas por Boaventura de Sousa Santos (2007) como cinco modos de inexistência, denominadas de monoculturas. São elas: do saber e do rigor; do tempo linear; da naturalização das diferenças; da escala dominante; e do produtivismo capitalista. Consideramos importante apresentar aquelas que contribuíram para dialogar com nosso estudo, pois nossa busca, assim como propõe Santos (2007, p. 32), é inverter as monoculturas e “[...] transformar os objetos ausentes em objetos presentes”.

A monocultura do saber e do rigor se dá por valorizar o conhecimento científico como único saber, destruindo os conhecimentos alternativos, considerados

como produção de ignorância. Para nós, todo saber é válido e tem sua contribuição no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, a ecologia de saberes e a tradução intercultural buscam “[...] valorizar as pequenas experiências humanas que podem ser potenciais embriões de transformações mais amplas” (SANTOS, 2018, p. 63), e são esses embriões que almejamos visibilizar em nosso estudo e assim trazer à tona as alternativas possíveis encontradas nos dois países.

Referente à monocultura da naturalização das diferenças, podemos perceber que há uma tendência para escamotear as hierarquias sobre as classificações. Santos (2007, p. 30) reforça que a

[...] hierarquia não é a causa das diferenças, mas sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais o são ‘por natureza’, e por hierarquia é uma consequência de sua inferioridade; desse modo se naturalizam as diferenças.

Nessa perspectiva, as diferenças sempre serão vistas como desiguais, pois as classificações (étnicas, sexuais, gênero, entre outras) são entendidas como inferiores.

A última monocultura que optamos por apresentar, porque a elegemos para pensar as questões educacionais, diz respeito à escala dominante (universalismo), perpassando a ideia de que é válida em todos os contextos. A globalização é definida como uma identidade que se estende pelo mundo passando a se intitular local. Nessa monocultura, a ausência considerada é a particular e local, pois esse conhecimento é tido como descartável. Ao contrário do que aponta essa monocultura, defendemos que precisamos resgatar as diferentes experiências e fugir do seu desperdício, tornando-as presentes a partir do diálogo entre as diferentes culturas e saberes (SANTOS, 2018).

Na tentativa de transpor as monoculturas, ampliando, assim, o presente e tornando visíveis e possíveis as diferentes experiências sociais, além de “transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes” (SANTOS, 2019) potencializando os sujeitos coletivos, o autor nos propõe a recuperar os saberes produzidos como não existentes da seguinte forma:

O exercício da sociologia das ausências exige imaginação epistemológica e imaginação democrática. Através da imaginação

epistemológica conseguimos diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, de análise e de avaliação das práticas. Já a imaginação democrática permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais. (SANTOS, 2018, p. 67)

Buscando evitar o desperdício das experiências locais no que tange ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, propomos evidenciar como o Brasil e a Itália vêm desenvolvendo a política instituída em uma política viva, vivida.

Santos (2007) nos inspira a realizar esse diálogo a partir da substituição das monoculturas do saber por uma ecologia do saber, visando modificar as situações anteriormente especificadas e criar possibilidades de experiências ausentes, transformando-as em experiências presentes na busca de uma Sociologia das Emergências, pois afirma que “[...] produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência” (p. 38).

Propomos realizar um estudo que aponte as diferentes realidades sociais, educacionais e políticas do Brasil e da Itália com o foco no processo educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial, reconhecendo assim que

As perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou como esta se articula em novas configurações de conhecimentos. (SANTOS, 2010, p. 152)

Assim como sugere nas monoculturas, o autor também propõe cinco ecologias, a saber: saberes, temporalidades, reconhecimento, transescalas e produtividade, que apresentaremos a seguir àquelas que consideramos importantes para o nosso trabalho.

Na primeira ecologia, o autor propõe o uso contra-hegemônico da ciência, assumindo a *ecologia de saberes* e o diálogo entre os diferentes conhecimentos, sejam eles científicos, sejam populares, apontando, então, um saber ecológico. “Vamos iniciar, nesta ecologia, afirmando que o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real” (SANTOS, 2007, p. 33). Sendo assim, propõe a possibilidade da superação da monocultura do saber e do rigor, na tentativa de propiciar

[...] saberes que dialogam, que mutuamente se interpelam, questionam e avaliam, não o fazem em separado como um atividade intelectual isolada de outras atividades sociais. Fazem-no no contexto de práticas sociais constituídas ou a constituir, cuja dimensão epistemológica é uma entre outras, e é destas práticas que emergem as questões postas aos vários saberes em presença. Tais práticas são práticas de resistência, de luta e de proposta [...]. (SANTOS, 2018, p. 70)

Nossa intencionalidade é buscar dialogar com os diferentes saberes e práticas encontradas nos países pesquisados, e assim evidenciar as experiências encontradas, sejam elas diferentes ou até mesmo similares, mas que possam se tornar embriões de possibilidades no cotidiano da sala de aula, e quem sabe podemos dizer que se tornaram “experiências transformadoras” (SANTOS, 2018).

A segunda ecologia, *temporalidades*, evidencia que existem outros tempos, reconhecendo que diferentes formas de sociabilidade propõem diferentes lógicas de temporalidade. “Ou seja, pela visibilização dessas diferentes práticas, não mais como localizáveis numa escala evolutiva e sim como modos diferenciados de se estar no mundo” (OLIVEIRA, 2008, p. 75).

A *ecologia do reconhecimento* perpassa a ideia de descolonizar nossas mentes para garantir a distinção entre a diferença e a hierarquia. Tornaria, então, “[...] possível [reconhecer e respeitar as diferenças] através de uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença e de reconhecimento recíprocos” (OLIVEIRA, 2008, p. 76). Com base nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 62) nos alerta que “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A *ecologia das transescalas* propõe a superação da inexistência do local e do particular, ampliando o reconhecimento e a valorização das diversidades de práticas sociais que se constituem como alternativas possíveis. Dessa forma, “[...] constitui a possibilidade de articular em nossos projetos as escalas locais, nacionais e globais” (SANTOS, 2007, p. 36). O autor nos convida a trabalhar entre as diferentes escalas, articulando os variados movimentos e experiências (local, nacional e global) na perspectiva de conduzi-los como potencialidades. Nesse sentido, “[...] tudo o que é local será embrionário se puder conduzir ao nacional: os movimentos locais são importantes se podem tornar-se nacionais” (p. 36).

Nesse sentido, propomos também a realização do Estudo Comparado em Educação pois acreditamos que essa perspectiva metodológica contribui com o rompimento de evidenciar um saber, uma prática, uma escola, um país, enfim, que existem diferentes realidades e que podemos aprender com todas, não só focalizando em espaços locais ou nacionais, mas transcendendo as escalas.

Buscando trabalhar as problematizações que o autor apresenta, pensando a ecologia de saberes também na educação, no que tange à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, vislumbramos as possibilidades de visibilizar diferentes movimentos político-pedagógicos construídos nos espaços educativos escolhidos por nós: as cidades de Cariacica e Serra, no Brasil, e a cidade de Sassari, em Sardenha, na Itália, por entendermos que se configuram como espaços contra-hegemônicos, mas que produzem cotidianamente movimentos potentes visando à emancipação social dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, as possibilidades de ampliação da visibilidade das práticas/existências escolares/educativas não-oficiais repousam sobre a identificação dessas práticas, diante da possibilidade de libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade à qual vêm sendo relegadas devido à sua pouca cientificidade, à rearticulação dos diferentes aspectos da complexidade vivida nas escolas, à valorização, enfim, das singularidades e das formas alternativas de estar no mundo, de compreendê-lo, de senti-lo. (OLIVEIRA, 2008, p. 84)

Porém, reconhecemos que, para identificar e dar visibilidade aos movimentos político-pedagógicos existentes e possíveis nos diferentes espaços, faz-se necessário assumir o trabalho de tradução, pois “[...] visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade” (SANTOS, 2008, p. 807). O autor enfatiza que:

A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização. (SANTOS, 2007, p. 39)

Nossa tentativa é realizar um estudo comparado internacional em educação que nos dará um leque de experiências/vivências dos diferentes contextos pensando a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Reconhecemos que,

para compreender e articular os conjuntos de experiências, é imprescindível “[...] encontrar as zonas de contato, as zonas de interação e confronto entre as diferentes práticas e conhecimentos” (OLIVEIRA, 2008, p. 92).

Nossa intenção é criar alternativas de articular as pluralidades dos conhecimentos, das ações pedagógicas, das políticas materializadas de forma a “[...] criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade” (SANTOS, 2007, p. 39), visto que nosso estudo vem buscando: traduzir os processos educacionais inclusivos no Brasil e na Itália; traduzir como as legislações dos dois países apoiam aos diferentes profissionais em uma postura inclusiva com relação às práticas pedagógicas que potencializam a aprendizagem; traduzir as diferentes ações/movimentos no contexto da escola, para que não seja criado uma “linha abissal” no interior da escola, no que tange ao acesso ao conhecimento de todos os estudantes.

Recorremos ao conceito de utopia apontado por Santos (2018) para pensarmos sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial quando nos referimos à utopia enquanto ideia de necessidade.

Porque a utopia não é sobre o que é possível, a utopia é uma imaginação de algo que não se pauta pela possibilidade realista de ser realizado. É assim que temos concebido a utopia tradicionalmente. Perguntar se alguém pode ser utópico é perguntar se é possível alguém ser, pensar ou viver em função de algo que é impossível. [...] Penso que, provavelmente, a pergunta não devia ser “é possível ser utópico hoje?”, mas sim “é necessário ser utópico hoje?” Porque a utopia assenta fundamentalmente na ideia da necessidade, não na ideia da possibilidade. (SANTOS, 2018, p. 325)

O autor nos convida a pensar na perspectiva de utopia no sentido de necessidade e não de possibilidade, porque alega se pautarmos apenas naquilo que é possível, estaremos fadados àquilo que existe, sem possibilidade de transformação. Mas se pensarmos a utopia para além da possibilidade, estaremos ampliando o “horizonte das possibilidades” ao pensarmos o impossível. Desta forma, “[...] as utopias podem ajudar a realizar alternativas concretas” (SANTOS, 2018, p. 327).

Mas esse processo não é um processo fácil, visto que precisa rever nossa forma de pensar e de vencer o conformismo, com um pensamento divergente.

[...] a utopia exige hoje um ato de despensar, de pensar o impensável, de desaprender o aprendido, e isso não pode ser construído individualmente, tem que ser construído coletivamente e temos que saber como é que isso se faz e para que se faz. O conformismo é exatamente a redução da realidade ao que existe. E se esta realidade for toda a realidade possível, não podemos imaginar ou viver nessa sociedade se não formos para além dela. Isto é, se não formos dissidentes. O ser utópico é um ser dissidente, é um ser inconformista porque é inconformado. (SANTOS, 2018, p. 327)

Nesse sentido, propomos criar “subjetividades rebeldes” e assim nos tornarmos sujeitos utópicos, aqueles que pensam o impensável, que não se limitam ao que existe, mas que buscam a justiça cognitiva global, criando assim inteligibilidade dos processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial entre os diferentes municípios, “[...] sem destruir a diversidade” (SANTOS, 2007, p. 40) existente.

Como nos convida a refletir Boaventura de Sousa Santos (2007), o processo de tradução é uma forma de relacionar os conhecimentos vividos na busca de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências vividas nos diferentes espaços, quer dizer, pensamentos alternativos de alternativas, almejando alcançar uma Epistemologia do Sul.

As epistemologias do sul, hoje, é uma tentativa de criar formas de conhecimento mais amplas em que a gente possa trazer mais regiões do mundo, mais experiências do mundo. Não é de modo nenhum pôr em causa o conhecimento eurocêntrico. Eu acho que ele tem a sua validade e eu pessoalmente foi nele que me formei, mas ter o conhecimento de que há outro conhecimento, e que devemos respeitar. (SANTOS, 2010, p. 33)

Nossa intenção é evidenciar os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar das diferentes regiões pesquisadas, na busca por uma ecologia de saberes, reconhecendo que os conhecimentos produzidos e as experiências vividas se configuram como possibilidades de ações político-pedagógicas construídas nos espaços educativos, objetivando a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Defendemos e reconhecemos que os diferentes processos vêm se constituindo como potência no fazer pedagógico e precisam ganhar visibilidade nos diferentes espaços nacionais e internacionais.

Para contribuir com o nosso estudo no que tange às análises que perpassam o processo da educabilidade humana e da pedagogia diferenciada, elegemos apresentar **Philippe Meirieu**, por ser um pesquisador que nos ajuda a dialogar sobre as questões que perpassam essas práticas pedagógicas. Ele será o nosso colaborador para a efetivação dos diálogos que percorrerão as questões pedagógicas. Vale ressaltar que é um pesquisador das temáticas da Ciência da Educação e da Pedagogia, sustentando os processos de ensino e de aprendizagem como elementos inerentes à criação de vínculos entre as pessoas e o contexto social.

Nasceu em 29 de novembro de 1949, na França, onde mora. É filósofo e professor de Letras, militou nos movimentos da Educação Popular e atuou como professor de francês no ensino particular e de Filosofia do último ano do liceu. Hoje é professor do ensino superior em Ciências da Educação.

Leal (2009) aponta que Meirieu constrói sua teoria em três momentos, com perspectivas diferenciadas, mas que dialogam entre si. O primeiro momento acontece entre os anos de 1976 e 1985, quando se interessa pelos processos de **aprendizagem**, analisando as diferentes tipologias de grupos e construindo a perspectiva de pedagogia diferenciada.

Nesse período, foi responsável pedagógico por um colégio experimental de 1976 a 1986, redator-chefe dos Cadernos Pedagógicos de 1980 a 1986, formador de professor e diretor do Instituto das Ciências e Práticas de Educação e de Formação da Universidade de Lumière-Lyon II (FRANCO, 2012).

[...] a obra escrita do pedagogo Philippe Meirieu mostra, desde distintos pontos de vista, um sujeito que tem forjado uma formação sobre três disciplinas: Sociologia, Psicologia e Filosofia. Graças à leitura dos clássicos da pedagogia, da experiência vivida nos anos de ensino secundário, sua militância na pedagogia diferenciada e o interesse pelas aprendizagens lhe permitem traçar um caminho de pedagogo e fazer da pedagogia um objeto de estudo. Esse objeto, portanto, é completo. (LEAL, 2009, p. 4, tradução nossa)

No período de 1989 a 1999, propõe duas estruturas: a **formação de professores** e uma perspectiva de aprendizagem. Nessa época participou da criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres e dirigiu o Instituto Nacional de Investigação Pedagógica por três anos.

Nos anos 1990, seus interesses intelectuais se dirigem no sentido da filosofia. Particularmente centra sua atenção nos problemas da ética e, no ano de 2000, realiza uma transformação no sentido **político** com o objetivo de refletir, por meio da categoria de cidadão e do vínculo social, o objetivo final da pedagogia. (LEAL, 2009, p. 4, tradução nossa)

Os três momentos percorridos pela teorização de Philippe Meirieu, aprendizagem, filosofia e política, dialogam entre si e garantem uma perspectiva epistemológica que nos ajuda a pensar sobre o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Retornou à atividade como professor na Universidade Lumière-Lyon II. Em 2000 foi nomeado diretor do Instituto Universitário de Formação de Mestres (IUFM). Três anos depois, assumiu a direção de uma cadeia de televisão educativa da Alcaldía de Lyon (Cap-Canal) e dirigiu a coleção “Pedagogias” (FRANCO, 2012; ALVES, 2009).

É autor de diversas obras. O seu livro *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar* realiza um panorama dos principais momentos de sua trajetória profissional, abordando o seu interesse pelas questões educacionais. Vale ressaltar que, após anos lecionando na formação de professores e produzindo conhecimento sobre a escola, desafia-se a assumir a docência nesse ambiente, justificando, assim, o título de sua obra.

Meirieu (2002) se coloca a tarefa de pôr em xeque a sua teoria, problematizando sua atuação como professor de francês em uma comunidade escolar localizada em um subúrbio na França. Durante tal período, mergulhou nas realidades cotidianas do ensino secundário e questionava-se como evitar as contradições entre o dizer e o fazer, pois reconhecia que

Há, na educação, humilhações terríveis das quais não se recupera, exclusões perigosas que comprometem, por muito tempo, o acesso à compreensão de si e do mundo, uma seleção injustificável de crianças com as quais não se tem a preocupação de refletir sobre as mais elementares aprendizagens metodológicas, uma angústia que emana de inúmeras classes e torna totalmente irrisória a convicção, tão central em todas as proposições sobre a escola, do saber libertador. (MEIRIEU, 2002, p. 33)

Ainda vivenciamos momentos como esses descritos por Meirieu, principalmente quando dialogamos sobre o processo de escolarização dos alunos

público-alvo da Educação Especial. Reconhecemos que isso acontece devido ao desperdício de experiências e conhecimentos produzidos mundialmente. Há uma crença de que esses estudantes não são capazes de aprender, que eles estão na escola para se socializar e para oportunizar um descanso para os seus familiares. Identificamos esse pensamento como indolente, pois não busca alternativas para avançar.

Esse pensamento vai na contramão do que defendemos. Reconhecemos que vivemos em um mundo cheio de alternativas, um mundo cheio de possibilidades (SANTOS, 2007). Nesse sentido, acreditamos que todos os sujeitos são educáveis e aprendentes. Porém, precisamos rever nossa postura como profissionais da educação, compreendendo que há uma diversidade social, familiar e cultural que desenha o “rosto” que se apresenta para nós na sala de aula. Nossa tarefa como educadores é a busca de contemplar a todos “no saber libertador”, porém, para alcançarmos esse objetivo, é preciso revermos as práticas pedagógicas que visem à homogeneidade. Para isso, Meirieu (2002, 2005) nos convida a pensar em uma pedagogia diferenciada, uma pedagogia que contemple a todos os alunos na garantia de efetivar o vínculo social.

Para fugir das armadilhas mencionadas, que Meirieu (2002) também alerta existir na pedagogia, visto que, nessa ciência, “tudo é permitido”; ele nos chama a atenção para a tensão **teoria/prática**. Alerta que:

[...] o pedagogo não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irreduzível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica. (MEIREU, 2002, p. 30)

O professor, que ele nomeia pedagogo, é o profissional que pesquisa a sua prática; quer dizer, é o professor-pesquisador que, dentre os desafios presentes na constituição de novos olhares acerca da diversidade humana existente no espaço escolar, busca constantemente refletir sobre a sua prática, problematizar o seu fazer pedagógico, considerando sempre o aluno como foco do/no processo de ensino-aprendizagem e, desta forma, busca por em prática a partilha dos saberes e o acesso ao conhecimento de todos os estudantes, evocando assim a aprendizagem coletiva, a aprendizagem entre todos.

Neste processo de se constituir um professor-pesquisador, colocamos em análise as nossas “convicções e saberes pedagógicos” para compreender a importância desse vínculo teoria/prática para que consigamos colocar em prática o que defendemos: a educabilidade de todos. Esses saberes são

[...] meios para trabalhar a ‘resistência’ inevitável do outro ao projeto de educá-lo, resistência que não se trata de romper, mas de reconhecer como uma valiosa oportunidade de estimular a inventividade e de descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão. (MEIRIEU, 2002, p. 34)

Meirieu (2002) nos desafia a pensar em uma escola que tenha o compromisso de garantir que os saberes sejam “partilhados” entre todos. Para tanto, é importante pensar no trabalho coletivo na escola, visando à constituição de práticas pedagógicas que considerem todos os alunos, sem reservas.

É justamente esse o desafio que vivemos hoje no cotidiano escolar: pensar a escola como espaço de todos; lugar onde a atuação pedagógica perpassa pela ação colaborativa entre os profissionais; onde existe a aposta na mediação voltada para a construção do conhecimento de todos os alunos; o envolvimento dos alunos, dos professores, das famílias, da equipe gestora e da comunidade escolar na perspectiva de implementar um projeto de educação comprometido com a constituição de uma justiça cognitiva (SANTOS, 2019).

Vale ressaltar que, com a produção de conhecimentos e de pesquisas na área da Educação Especial e da educação inclusiva, novos apontamentos teóricos passaram a sustentar o processo de aprendizagem desses alunos, evidenciando a aposta na educabilidade humana, o respeito às diferenças e a importância de os sistemas de ensino garantirem o acesso a todos os alunos na escola de ensino comum, conforme orienta a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, art. 2º.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p. 1)

Dessa forma, afastamo-nos dos princípios que fundamentavam a Educação como uma ação segregadora, para instituímos práticas pedagógicas que visem à inclusão escolar de todos os alunos, uma vez que,

Pensar a proposição de ações pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial é ter a chance de, mais do que revelar a realidade do aluno, revelar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta impor, a todo o momento, quem pode e quem não pode aprender. (DRAGO, 2013, p. 63)

Nessa perspectiva, faz-se necessário promover mudanças nas escolas para receber os alunos. Os pressupostos da inclusão escolar evidenciam a necessidade de não criarmos expectativas de que a mudança se realize somente nos alunos para serem incluídos – como propunha a perspectiva de integração escolar no Brasil, no anseio por indivíduos homogêneos –, mas que haja um processo de reorganização dos âmbitos pedagógicos, estrutural e financeiro com vistas a possibilitar a aprendizagem dos estudantes nas ações planejadas e desenvolvidas pelos profissionais da educação.

Meirieu (2002) reforça que o debate do futuro da escola deve perpassar as questões pedagógicas, mas não somente, visto que “[...] não se distingue suficientemente o que emana do político daquilo que emana do pedagógico [...]” (p. 47). Logo, não podemos distanciar o ato político do ato pedagógico, porque a educação não se configura como um ato neutro, mas se efetiva como ato político. Conforme nos alerta Freire (1995, p. 23): “[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo, quanto negar o caráter educativo do ato político [...]”.

Como tal, a escola precisa se constituir como instituição que visa a garantir o acesso a uma humanidade que possibilite a todos

[...] reconhecer-se como parceiros da mesma história intelectual e partilhar ali uma experiência que é o único meio verdadeiramente capaz de contribuir de modo autêntico para o vínculo social. (MEIRIEU, 2002, p. 48)

Dessa forma, o autor nos chama a atenção para a importância do acesso ao conhecimento cientificamente construído efetivando a partilha de uma cultura de modo a assegurar socialmente a inserção de todos os estudantes na sociedade. Nesse sentido, a importância do vínculo social seria garantida quando o equilíbrio fosse

[...] assegurado para todos os alunos e no âmbito de uma verdadeira escolaridade obrigatória comum até os dezesseis anos,³⁹ entre os saberes funcionais capazes de instrumentalizar o sujeito para sua vida social e os saberes culturais suscetíveis de lhe permitir compreender-se em uma história e de se projetar em um imaginário. (MEIRIEU, 2002, p. 52)

O conhecimento adquirido por todos os estudantes, durante o processo de escolarização, é de suma importância para o exercício da cidadania e a promoção de vínculos entre esse sujeito e a vida social. Para a constituição do vínculo, não podemos perder de vista que a diversidade humana precisa ser reconhecida, e assim apostarmos na “emancipação humana e social” (SANTOS, 2007, p. 7).

Ao assumirmos uma Educação comprometida com o desenvolvimento humano e uma ação política que pode apontar outros significados para a existência humana, Meirieu (2002) defende a necessidade de os profissionais constituírem seus saberes-fazeres pautados no que chama de “solicitude”. Ele a define como uma ação ética que desperta em nós um sentimento de compromisso com a formação daqueles que estão ao nosso redor. É uma atitude do professor diante da escolarização dos alunos, tão necessária para pensarmos a Educação nos dias atuais, já que a descrença na educabilidade humana ainda persiste tanto nos discursos dos docentes e nas ações escolares quanto nas políticas educacionais instituídas (BRECIANE, 2014).

A ‘solicitude’ é, ao mesmo tempo, a preocupação com sua parte de responsabilidade no destino do outro e o estímulo para que ele também tome parte de seu destino. É o fato de ser ‘tocado’, afetado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele e de querer, simultaneamente, interpelá-lo para que ele próprio se conduza [...]. (MEIRIEU, 2002, p. 70)

Quando os sistemas de educação, seja em âmbito nacional, estadual e/ou municipal, se responsabilizam pelo processo educativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial, buscam instituir políticas públicas que favoreçam condições e possibilidades de os profissionais atuarem de forma a garantir o acesso ao conhecimento aos estudantes e a possibilidade da criação do vínculo social, sem desconsiderar as especificidades de cada um, no que tange à aprendizagem, pois

³⁹ A obrigatoriedade da escolarização refere-se ao sistema educacional francês.

“[...] cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 31). Devemos reconhecer que trabalhamos com “sujeitos concretos”, pois cada “rosto” nos apresenta uma singularidade, inclusive a singularidade de ser aluno (MEIRIEU, 2002, p. 55).

Somos convidados a assumir o nosso “ofício” de ser professor, de buscar ir além do nosso saber e desenvolver uma atitude ética e de aposta nas possibilidades de ação político-pedagógica, com vistas à educabilidade de estudante público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, o autor aponta que:

[...] ensinar não significa pôr em prática um conjunto de competências separadamente: escolher um exercício para fazer com que reine a ordem, explicar um texto e corrigir os trabalhos [...]. Significa tudo isso, sem dúvida, mas com ‘alguma coisa mais’ [...]. Uma força da qual emana o sentimento de que o homem e a mulher que ensinam aqui estão no lugar certo. Seu ofício tem sentido para eles. (MEIRIEU, 2005, p. 18)

Assumimos que a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial perpassa por tensões que precisam ser problematizadas no percurso da nossa pesquisa, mas reconhecemos e queremos dar visibilidade às políticas prescritas e como elas estão sendo vividas e, assim, evidenciar os diferentes conhecimentos produzidos e a materialização dos direitos garantidos em forma de documentos legais por meio do cotidiano escolar e aproximando a escala, trazendo à tona as práticas pedagógicas diferenciadas implementadas nos diferentes espaços brasileiro e italiano que contribuem para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum.

4. ESTUDO COMPARADO EM EDUCAÇÃO: OS MULTIOLHARES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

[...] investigar um fato ou um acontecimento singular significa iluminar o que lhe é específico, ampliando sua inteligibilidade, de forma que aquilo que na individualidade parecia ao alcance da mão se converte agora em um infinito processo de aproximação. (MORAES, 1993, p. 8)

A epígrafe nos instiga a debruçarmo-nos sobre o campo teórico-metodológico do Estudo Comparado Internacional em Educação, buscando o que é singular e plural nas três redes de ensino que tomamos por foco nesta pesquisa. Propusemos lançar uso de vários caminhos para perceber os movimentos que os municípios de Cariacica, Serra (Brasil) e Sassari (Itália) vêm efetivando na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O interesse em realizar o Estudo Comparado Internacional em Educação com os dois municípios da região metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo, e o da região da Sardenha, na Itália, ocorre devido ao engajamento profissional que possuímos nas duas redes e ao envolvimento acadêmico que tive a oportunidade de vivenciar em Sassari durante o doutorado, além da intenção de compreender como vai se constituindo a política de educação especial nos três espaços.

Ferreira (2008) alerta que a comparação sempre esteve presente na construção do saber, marcando, assim, o pensamento humano, porém passou a ser utilizada de forma sistemática há pouco tempo. Nesse sentido, a Educação Comparada se coloca com o intuito de contribuir com as mudanças educativas, tendo em vista a expansão escolar, objetivando firmar as Ciências da Educação como pilares fundamentais do desenvolvimento. Dessa forma,

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a que pertencem. (FERREIRA, 2008, p. 125)

No entanto, os Estudos Comparados nem sempre seguiram esse viés. Os estudos de Rezende, Isobe e Moreira (2013) apontam que, no final do século XIX, a comparação possuía uma outra vertente, em que objetivavam conhecer variados

modelos/realidades considerados exitosos para serem utilizados como métodos na área educacional em diferentes países, alegando que era a melhor forma de modernizar os processos educativos. Essa prática nos reporta ao que Boaventura de Sousa Santos (2007) nos alerta como sendo uma “monocultura do saber”, que acredita que o único saber rigoroso é o saber científico e, dessa forma, destrói ou produz “epistemicídios” dos conhecimentos que ele chama de alternativos. Nesse viés, a pesquisa, à época, reduzia-se à dimensão quantitativa dos processos educativos, que se enquadrava em modelos que não consideravam as condições históricas, os conteúdos sociais, políticos e econômicos (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013).

[...] a dimensão quantitativa 'tem como finalidade produzir ilusões sobre a realidade complexa que acaba sendo simplificada e suscetível de adequar-se aos modelos estabelecidos teoricamente'. Analisam-se os sistemas educativos como se fossem objetos isolados, destituídos dos conteúdos sociais, políticos e econômicos que lhe atribuem significado. São criadas relações lineares de causa e efeito, são realizadas comparações entre aspectos ou partes dos sistemas educativos dos diferentes países, fora da condição estrutural na qual se encontram suas raízes e as suas possíveis explicações. (PUIGGRÓS, s.d., *apud* FRANCO, 2000, p. 203-204)

Na contramão dessa vertente, buscamos, neste estudo, uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007), ao propor um diálogo entre as diferentes realidades, de forma a propiciar novos/outros conhecimentos e alternativas possíveis, no que tange à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa comparação que estamos propondo caminha no sentido dos múltiplos olhares para a Educação Especial nos dois municípios capixabas e na região de Sassari, na Sardenha, procurando identificar em que as políticas instituídas e instituintes se assemelham, o que são peculiaridades em cada município e em que se diferenciam.

A comparação, portanto, não é um mero ato de classificação de categorias ou recorrências. Ao contrário, é a indagação minuciosa e respeitosa de histórias contraditórias e específicas; é a difícil busca entre muitos aspectos possíveis de serem comparados, para encontrar e escolher aqueles que são importantes para a construção do objeto de pesquisa. (TORRIGLIA, 2008, p. 58)

Nesse sentido, meu objeto de pesquisa vem sendo construído no transcórrer de minha atuação como pedagoga e professora das redes de ensino e também

como pesquisadora na região da Sardenha, mas, além da contribuição desse percurso, questões vão surgindo no caminho profissional e acadêmico, aproximando-se das indagações apontadas por Torriglia (2008), perpassando, também, o meu trabalho: *como realizar comparação entendida como a articulação entre três histórias particulares? Quais critérios e procedimentos metodológicos são os mais pertinentes para efetivar uma análise em relação aos três municípios?* Esses questionamentos surgem, pois compreendemos que:

A singularidade e a universalidade estão continuamente em movimento, em relação entre o centro e a periferia. No movimento dialético da realidade, no diálogo entre a singularidade e a universalidade acontece o processo de concreção: a apropriação do objeto real. (TORRIGLIA, 2008, p. 56)

Na perspectiva de buscar tornar concreto aquilo que se pretende pesquisar, reconhecemos que, nos Estudos Comparados, por ser um processo de compreensão de diferenças e semelhanças, a comparação deve “[...] assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro” (TORRIGLIA, 2008, p. 200). Entendemos que, para conhecer o outro, precisamos fazê-lo a partir do olhar do outro e faz parte desse movimento o reconhecer as diferenças encontradas.

Franco (2000) nos ajuda a refletir sobre esse processo, quando aponta que

[...] o princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. [...] Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença. (FRANCO, 2000, p. 200)

Nesta relação constante entre pesquisador e pesquisado, a comparação assume um outro papel, deixando de ser um “processo de vitrine” e passando a se constituir como um “espelho”. Nele é refletido o observador que observa os traços comuns, reconhecendo-se também nas diferenças (FRANCO, 2000).

Sendo assim, deve ser ponto central nos Estudos Comparados a identificação de similitudes, a ordenação e discernimento das diferenças, com vistas às suas múltiplas combinações, priorizando a captura dos fenômenos sociais em suas complexas articulações (TORRIGLIA, 2008). Assim, “[...] as regularidades e as

diferenças, as continuidades e as discontinuidades são procuradas [...]” (TORRIGLIA, 2008, p. 59).

Nesse sentido, os fenômenos educativos serão reconhecidos como processos dinâmicos e complexos. Não podemos perder de vista que as políticas prescritas e as políticas vividas perpassam os âmbitos histórico, social, cultural e político dos diferentes municípios, sendo este o foco da nossa pesquisa comparada: “[...] ampliar a compreensão dos processos nos quais se configuram e reconfiguram as concepções e práticas educativas contemporâneas” (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013, p. 236).

Ao propormos realizar o Estudo Comparado Internacional em Educação, o objetivo de nossa pesquisa se volta para as possibilidades encontradas, para as tensões existentes, para as resistências criadas, além das dissensões expressas no cenário social, político e educacional de um determinado momento histórico (REZENDE; ISOBE; MOREIRA, 2013). Esse olhar comparativo “[...] põe em relevo a importância dos acontecimentos, da invenção, da ruptura, da mobilização, da ação e, portanto, dos atores sociais responsáveis pela ação” (FRANCO, 2000, p. 16).

Para isso, lançamos mão da cartografia simbólica, com o intuito de contribuir com a compreensão dessa trama de relações sociais, pedagógicas e políticas e suas

[...] múltiplas mediações que permitem a conexão e a relação dos fenômenos e das coisas. O conhecimento, ainda que provisório, amplia o real. O fato de conhecer cada vez mais os nexos, as relações, os fenômenos, o campo do desconhecido dilata-se. Assim, o ‘ignorado’ ao ser conhecido não se esgota, mas abre caminhos a uma diversidade de questões. (TORRIGLIA, 2008, p. 61)

Considerando que a cartografia possibilita ao pesquisador a criação do caminho a ser percorrido, proporcionando ao cartógrafo a construção do campo a ser trilhado, o mapa construído se configura como “[...] um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 1989, p. 1).

Dessa forma, buscamos encontrar sentidos neste novo desenho que nos é projetado. Em um campo vasto de possibilidades, a cartografia, em consonância com a Educação Comparada, contribui para a construção de novos/outros

conhecimentos potentes com vistas a uma educação que contemple a todos os sujeitos.

As afirmações, os argumentos, os números, as estruturas, não são tão óbvias quanto parecem. O visível e o explícito é só uma parte da realidade. A Educação Comparada não pode só relacionar o que aconteceu. O seu objectivo último não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas o de encontrar sentido para os processos educacionais. (FERREIRA, 2008, p. 136)

Será nessa busca constante de visibilizar o que se encontra oculto, subentendido, e não somente ter um olhar para o que se nos apresenta de imediato, o que nos é evidente, que lançamos mão da cartografia simbólica (SANTOS, 2011) para a construção de mapas, quer dizer, para a construção de imagens, utilizando-nos de diferentes linguagens.

Seemann (2003) define a concepção de cartografia e relata o seu significado. Aponta que o radical **carto** deve ser deixado de lado, pois significa o termo técnico do mapa, e propõe o enfoque no radical **grafia**, que significa o mapeamento e o uso de uma linguagem gráfica.

Nesse sentido, os mapas não são estáticos e imóveis; são permeados de possibilidades, conforme nos aponta Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 224):

[...] 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 do 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 percorrer.

Desejamos nos tornar esse viajante ou cartógrafo que instiga Boaventura de Sousa Santos. Mas, para fazer essa viagem, precisamos de alguns mecanismos que nos ajudarão nesse processo, e não devemos perder de vista que a construção de mapas subentende a “[...] distorção da realidade [...] [porém essa distorção] não significa que a representação seja arbitrária [...]” (SANTOS, 2011, p. 200-201), mas, a partir do momento em que tornamos os mecanismos definidos e controlados, os mapas construídos desempenharão as suas funções. Os mecanismos apontados por Santos são: **escala**, **projectão** e **simbolização**. Abordaremos cada um individualmente, mas é preciso compreender que os três mecanismos, ao mesmo

tempo em que se apresentam como distintos, também se tornam interdependentes, e que elegemos para o nosso trabalho dar maior destaque para a perspectiva escalar, visto que escolhemos não utilizar todos os mecanismos citados na construção do nosso mapa simbólico.

A **escala** é o mecanismo que dimensiona a distância no mapa e sua correspondente distância no solo. O viajante pode lançar mão de dois tipos de lentes utilizadas nessa escala, que irão repercutir na intensidade de pormenorização da representação.

Os mapas de **grande escala** têm um grau mais elevado de pormenorização que os mapas de **pequena escala** porque cobrem uma área inferior à que é coberta, no mesmo espaço do desenho, pelos mapas de pequena escala. Os mapas são sempre 'uma versão minituarizada' da realidade e, por isso, envolvem sempre uma decisão sobre os detalhes mais significativos e suas características mais relevantes. (SANTOS, 2011, p. 201-202, grifos nossos)

Nesse sentido, Seemann (2001) nos alerta que são as escalas que determinam se um fenômeno aparecerá no mapa ou não. Ao escolhermos as escalas a serem trabalhadas, faremos escolhas no que elegemos pesquisar com as “riquezas de detalhes”, no caso da grande escala, e no que definimos compreender como fenômeno em sua conjuntura mais ampla, se utilizada a pequena escala.

Para nosso estudo, escolhemos trabalhar com a pequena escala quando apresentamos a realidade dos municípios pesquisados, em âmbito territorial, populacional e econômico, além de aprofundar na legislação nacional e local no que tange à educação especial. A grande escala será utilizada para apresentar os detalhes da pesquisa, e assim iremos aproximando a lente para compreender as escolas, os sujeitos e as práticas pedagógicas inclusivas.

A ideia de trabalhar em grande escala também não escapa a possíveis distorções, contudo, é razoável promover uma aproximação maior com o espaço, tentando analisar a estrutura e o fenômeno, numa tentativa de pelas Epistemologias do Sul conhecer outros espaços não-hegemônicos. (BREGONCI, 2017, p. 44)

O segundo mecanismo explicitado é a **projecção**, que tem por objetivo tornar fácil o manuseio e o armazenamento dos mapas construídos, quer dizer: como

iremos representar os mapas? Qual forma iremos utilizar para essa “distorção da realidade”? Santos (2011, p. 203) nos alerta:

[...] cada tipo de projecção representa sempre um compromisso. A decisão sobre o tipo e o grau de distorção a privilegiar é condicionada por factores técnicos, mas não deixa de ser baseada na ideologia do cartógrafo e no uso específico a que o mapa se destina.

Podemos inferir que nosso compromisso é com a educação especial em uma perspectiva inclusiva, sendo o foco do nosso trabalho a materialização das políticas prescritas nos processos de mediação pedagógica. Desta forma, pretendemos privilegiar a projeção no contexto da grande escala juntamente com a tradução da legislação vigente.

Temos na cartografia uma ferramenta de investigação que engloba a complexidade existente no campo educacional, a flexibilidade nos caminhos desenhados para desenvolver a pesquisa, os questionamentos constantes que fluem do cartógrafo e os múltiplos olhares para os fenômenos vivenciados. Essas são algumas questões que apontam que “[...] a cartografia pode ser compreendida como método, como outra possibilidade de conhecer [...]” (ROMAGNOLI, 2009, p. 169).

Por fim, a **simbolização** é definida pelos símbolos gráficos necessários na assimilação dos elementos e compreensão da realidade espacial. Contudo, “[...] sem sinais, o mapa é tão inútil [...]” (SANTOS, 2011, p. 204); e, para não ter esse rótulo, os símbolos são de suma importância, pois definem os usos que serão dados aos mapas. Ao usar a linguagem específica, o mapa passa a desempenhar o papel de ser um objeto de leitura e não somente de observação (SEEMANN, 2001).

De posse de todos os mecanismos apresentados, ainda para cartografar, o “viajante” precisa imergir nos afetos que atravessam os contextos e as relações que pretende conhecer, obrigando-se a se inserir na pesquisa e a se envolver com o objeto pesquisado.

Neste sentido, a cartografia tem como eixo de sustentação do trabalho metodológico a invenção e a implicação do pesquisador, uma vez que ela baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é processual e inseparável do próprio movimento da vida e dos afetos que a acompanham (ROLINIK, 1989). Na invenção, é preciso estar atento aos encontros, às virtualidades que estalam nos

agenciamentos e que são oriundos das desestabilizações que, no processo de trabalho, acometem tanto o pesquisador quanto seu objeto de estudo, seu campo. (ROMAGNOLI, 2009, p. 171)

Nessa busca de se envolver com/no/pelo objeto de estudo, a implicação do pesquisador se mostra potente no trabalho a ser desenvolvido. Concordamos com Romagnoli (2009, p. 171), quando define que “[...] é a partir de sua subjetividade que afetos e sensações irrompem, sentidos são dados, e algo é produzido”.

O campo teórico-metodológico aqui proposto vem ao encontro do movimento que estamos buscando realizar durante a nossa pesquisa, movimento este permeado de inquietação e busca que é bem definida por Ferreira (2008, p. 137), quando sintetiza o Estudo Comparado e sua potência na produção de conhecimento.

Estamos seguramente sobre uma perspectiva que recusa ser só portadora da denúncia ou da constatação. Ela pretende ser pró-activa, construir saber, contribuir para um conhecimento mais consciente e para políticas e práticas mais conscienciosas no domínio da educação. (FERREIRA, 2008, p. 137)

É com esse olhar que imergimos no campo que elegemos potente para este estudo e, para isso, estamos utilizando a “ecologia da transescala”, na busca de possibilitar a articulação entre as diferentes realidades (locais, nacionais e globais), projetando, assim, o movimento de pesquisa a partir da grande e pequena escala na construção dos “mapas simbólicos” (SANTOS, 2007) discriminados a seguir.

4.1 DESENHO DOS MAPAS

Considerando que nosso desejo é cartografar os espaços escolares com o objetivo de compreender as ações político-pedagógicas construídas na escola acerca dos processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, nossa proposição foi desenvolver a pesquisa por meio de três momentos correlacionados, que foram desenvolvidos simultaneamente, de acordo com as demandas apresentadas durante o processo de pesquisa.

Passaremos a descrever como ocorreu o processo de coleta de dados, que teve por foco compreender como a política de Educação Especial vem sendo

interpretada nas escolas, quer dizer, como ela vem se materializando nos espaços escolares.

As três frentes de trabalhos que nortearam a pesquisa e que serão detalhadas a seguir foram: realização dos **trâmites legais** para a realização do estudo nas três redes de ensino; **acompanhamento das ações pedagógicas** praticadas nas escolas; **consulta aos documentos** normativos e orientadores dos três municípios participantes.

4.1.1 Primeira frente de trabalho: os trâmites legais

A primeira frente de trabalho se deu a partir da busca dos trâmites legais para realização do estudo nas redes municipais de ensino de Cariacica e Serra (Espírito Santo) e Sassari (Sardenha). Antes de iniciarmos a coleta de dados, entramos em contato com as Secretárias de Educação dos municípios brasileiros para solicitar a autorização para a realização da pesquisa. Aproveitamos a oportunidade e apresentamos a proposta de trabalho ao setor responsável de Educação Especial e à subsecretária pedagógica, além de realizar, com a equipe, um levantamento das escolas que contemplavam os requisitos definidos anteriormente, sendo eles: a) escola de ensino fundamental com significativo número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial; b) escola que apresentava em sua estrutura física os espaços e profissionais disponibilizados para o atendimento educacional especializado (sala de recursos multifuncionais, professor especializado, cuidador e/ou estagiário); c) profissionais que estivessem interessados em participar da pesquisa.

Além disso, submetemos o projeto de qualificação aos trâmites virtuais da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, via Plataforma Brasil, que obteve a liberação de acordo com o parecer número 3.228.815.

Na Itália, definimos a escola participante durante a segunda visita técnica, descrita no primeiro capítulo, pois era um espaço aberto à pesquisa e tinha todos os requisitos que buscávamos para sua realização. Quando retornamos ao país, no mês de outubro, agendamos uma reunião com a diretora da escola e o professor coorientador, que auxiliou no diálogo e nos acordos necessários para a nossa

imersão no cotidiano escolar. Logo após, recebemos a autorização da dirigente e tivemos a possibilidade de iniciar o processo de coleta de dados na escola italiana.

Após as liberações e a definição dos espaços participantes, nos apresentamos aos profissionais e detalhamos a intenção da pesquisa e, assim, iniciamos a observação participante.

4.1.2 Segunda frente de trabalho: o acompanhamento do processo de escolarização

A segunda frente de trabalho foi constituída pelo acompanhamento das ações pedagógicas praticadas pelos profissionais de educação que atuam diretamente com os estudantes foco do nosso estudo, perpassando, assim, o ambiente escolar. Para esta frente de trabalho, lançamos mão da **observação-participante**.

A materialidade desse momento se justifica pelo fato de que, como “viajante” e construtores de mapas simbólicos, nossa intenção é de envolvimento com o grupo de profissionais, de implicação com o cotidiano escolar, de criar uma rede de sentidos. Para alcançar toda essa subjetividade,

[...] é preciso saber observar, porque 'saber produzir imagens verbais e visuais plenas de significação, descrições reveladoras de um envolvimento direto e concreto com a realidade [são] relatos que jamais poderiam ser produzidos por leitores de olhares rápidos e descompromissados. (SEEMANN, 2003, p. 51)

Com os olhares compromissados e com o objetivo de compreender como se efetivava o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço escolar, observamos: a atuação dos profissionais da educação, a sala de aula, a sala de recursos multifuncionais (na realidade brasileira) e a *sala de amparo*⁴⁰ (na realidade italiana), os momentos de entrada, saída e recreio dos alunos, os espaços de planejamento, os momentos de formação em contexto e as demais ações que emergiram no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada no período de março a agosto de 2018, na Serra, no horário das 7h às 11h30; e no período de março a agosto de 2018, em Cariacica, no

⁴⁰ No documento detalhando a estrutura física da escola é utilizado o nome de sala de *recuperação e de apoio*, porém na placa de identificação exposta na porta utiliza-se o termo *sala de amparo*. É um espaço utilizado pelos professores de apoio em propostas de atividades pedagógicas trabalhadas com os alunos de forma individual ou em grupo.

horário das 13h às 17h30. Participávamos do cotidiano escolar de duas a três vezes por semana (precisamos destacar que no período da tarde, devido aos compromissos na universidade, houve semanas que não conseguíamos cumprir os três dias, conforme desejávamos), totalizando 40 dias pesquisados nas escolas brasileiras, em ambos os turnos.

No entanto, quando iniciamos a pesquisa na Itália, tivemos a oportunidade de concentrar a coleta de dados em uma única escola, sendo realizada no período de novembro de 2018 a março de 2019. Lembramos que o ano escolar italiano inicia-se em agosto e vai até junho. Devido a isso, o mês de janeiro não é um mês de férias, como no Brasil, havendo somente um recesso do Natal ao Ano Novo, retomando as atividades escolares logo em seguida. Assim, tivemos a oportunidade de observar o cotidiano escolar três vezes por semana, totalizando 31 dias letivos.

Nessa cartografia do cotidiano das escolas, tivemos a oportunidade de participar de todos os momentos vividos pelos profissionais de Educação Especial: momentos descontraídos; momentos tensos na sala dos professores; entrada e saída dos alunos; recreios e intervalos dos professores; momentos de formação em serviço, planejamentos e reuniões da equipe gestora e pedagógica; trabalhos realizados em sala de aula juntamente com as professoras regentes; momentos na sala de recursos multifuncionais durante o atendimento no contraturno e das aulas de Educação Física e Artes; além do acompanhamento desenvolvido pela cuidadora, estagiárias e professora colaboradora das ações inclusivas. Buscamos nos envolver de maneira colaborativa com as professoras de Educação Especial e as professoras regentes em todos os momentos possíveis.

Na escola italiana, além dos momentos aqui especificados, tivemos a oportunidade de também participar da reunião de departamento (reunião dos professores por área de conhecimento), reunião de programação (planejamento das professoras por ano escolar), interclasse (reunião com os representantes de sala – são os pais eleitos pelo grupo de familiares de cada turma) e do colóquio (Reunião de Pais). Referente à formação em serviço, não há um movimento de formação ofertado pelo município de forma gratuita, como no Brasil, sendo organizado pela universidade ou institutos em que os professores se inscrevem por adesão e os efetivos recebem um valor para custear seu processo de formação continuada (especificaremos nos capítulos a seguir). Durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de participar de uma formação para todos os professores (de currículo

e de apoio), que tinha por foco os estudantes com necessidades educativas especiais e foi realizada fora do horário de trabalho.

Trabalhamos também com **entrevistas semiestruturadas** como ferramenta para a produção dos dados, tendo por objetivo complementar o que foi apreendido durante os movimentos vividos no contexto escolar, bem como dados e informações que escaparam aos nossos olhares.

Entendemos que o procedimento de entrevista acontece quando há o processo de interação, quando há um envolvimento, pois “[...] pressupõe a existência de pessoas e a possibilidade de interação social” (MANZINI, 2006, p. 369). Desse modo, buscamos realizar um diálogo entre os profissionais da educação de forma individual nas escolas brasileiras, e também coletiva na escola italiana, com o intuito de elucidar questões que sentimos a necessidade de compreender de forma mais aprofundada. Para não perder nenhuma informação, realizamos gravações de áudio e posteriormente transcrevemos, proporcionando condições de análise sobre os objetos narrados e sobre a nossa compreensão do processo.

As entrevistas foram realizadas com os seguintes profissionais, apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Entrevistas realizadas com os profissionais que atuam nos municípios de Cariacica, Serra e Sassari⁴¹

Quantitativo de entrevistas realizadas com os profissionais nos três municípios		
Cidades	Profissionais participantes	Quantidade total de entrevistas realizadas
Cariacica	Professor de EE	2
	Diretor	1
Serra	Professor de EE	2
	Diretor	1
	Pedagogo	1
Sassari	Professor de EE (individual)	1
	Professor de EE (coletivo)	1
	Professor de currículo (coletivo)	1

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas (2019).

Somando o acúmulo de horas utilizadas durante a realização das entrevistas, chegamos ao total de 3 horas, 18 minutos e 42 segundos na Itália, e 1 hora, 44 minutos e 7 segundos no Brasil. Vale ressaltar que na Itália ocorreram duas

⁴¹ Importante destacar que não foi realizada a entrevista com o dirigente na Itália porque após a autorização para a realização da entrevista, somente tive contato e abertura com a profissional que era a referência do prédio que foi desenvolvida a pesquisa. Por falta de contato com a dirigente e abertura para tal, não foi possível realizar a entrevista com a mesma.

entrevistas com a professora de apoio: uma individual, que foi realizada no dia 11 de janeiro de 2019 e teve o objetivo de compreender o trabalho desenvolvido na escola e o processo de intersetorialidade; a segunda foi coletiva, com as duas professoras de apoio que foram acompanhadas no processo de coleta de dados. A entrevista individual teve a duração de 1 hora, 45 minutos e 20 segundos, e aconteceu no dia em que o estudante acompanhado pela professora se encontrava doente e não havia ido para a escola. Por esse motivo a professora teve disponibilidade para dialogar com a pesquisadora.

4.1.3 Terceira frente de trabalho: consulta aos documentos normativos e orientadores

A terceira etapa foi desenvolvida a partir da **consulta a documentos** e visava compreender a política de Educação e de Educação Especial das redes investigadas. Analisamos documentos legais e orientadores, como também os documentos construídos pelas unidades de ensino, como: os planos de ação e os Projetos Político-Pedagógicos disponibilizados pelas escolas, assim como a relação de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, relatórios descritivos e laudos médicos.

Concordamos com Melo (2016, p. 37) sobre o foco do trabalho, alertando-nos para a necessidade de “[...] focalizar as ações, narrativas e documentos, suas contradições, tensões, proximidades e complementações para compreensão do processo”.

No que se refere ao Estudo Comparado Internacional em Educação, que é uma proposta que assumimos como central em nosso trabalho, buscamos utilizar a análise do discurso, por reconhecermos a potência e as possibilidades existentes nessa ferramenta. Givigi (2007) trabalhou, em sua tese, o conceito de polissemia e a simultaneidade de movimentos de sentidos com o mesmo objeto simbólico. Essa polissemia possibilita a nossa cartografia em:

[...] várias possibilidades de significação, que se deslocam permanentemente. A multiplicidade é a condição necessária para o discurso, pois a todo tempo, durante todo o percurso da linguagem, existem diferentes sentidos para um mesmo objeto. Uma idéia que me agrada é a de que, nessa concepção de discurso, existe uma

oposição à evidência dos dados, bem como a uma concepção idealista de sujeito. (GIVIGI, 2007, p. 54)

A autora ainda nos alerta que as palavras fazem parte de um discurso e que este é construído nas relações, assim como o sujeito singular, um sujeito único, mas que é formado nas relações sociais. Esse olhar nos possibilita uma gama de significações que não é finalizada por rótulos ou expectativas, mas é vista como uma

[...] oportunidade da criação de outros sentidos, capazes de construir outras histórias, em que a noção de redes nos possibilitaria problematizá-las. Toda boa história envolve personagens, lugares, tempo, aspectos físicos e simbólicos, enfim, relações que se estabelecem, que aqui serão referidas como rede. A noção de rede está presente em todas as áreas, é polissêmica [...]. Nas ciências sociais, define os sistemas de relações. (GIVIGI, 2007, p. 57)

Foram esses fluxos contínuos, essas relações que buscamos utilizar a partir do uso da pequena e grande escala, com o intuito de resgatar as pluralidades de mapas que foram construídos para nós, viajantes, que temos como objetivo dar significado ou ressignificar o que nos aparece de modo visível e até mesmo invisível.

Um processo que se tornou de extrema relevância para o trabalho foi a análise dos documentos legais dos municípios pesquisados e das narrativas dos profissionais da educação com o intuito de melhor compreender a política educacional implementada nos municípios de Cariacica, Serra e Sassari voltada para a Educação Especial.

Sendo assim, utilizamos a pequena escala para ter um olhar amplo nas políticas prescritas nos três municípios pesquisados, buscando compreender como vem se organizando e garantindo o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir dessa compreensão, tivemos a oportunidade de modificar para a grande escala e, assim, ampliar nosso mapa para os espaços locais, mergulhando no cotidiano escolar dos três municípios, vivenciando como é realizada a interpretação e a atuação dessa política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), o que será apresentado nos capítulos seguintes.

Para a análise documental, buscamos, nos *sítes* oficiais do Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa (MIUR) e das instituições de ensino (*Istituto Comprensivo*), os documentos e as legislações que regem a educação da Itália por ser um Sistema Único e, no caso do Brasil, a legislação local, pois cada

município tem sua legislação específica. Vale ressaltar que não foi encontrada uma legislação específica da Educação Especial na região da Sardenha ou de Sassari⁴², sendo seguida a legislação nacional, como foi relatado pelas professoras de sostegno. No Brasil, utilizamos também os *sites* oficiais (Ministério da Educação e Prefeituras).

A partir desse levantamento, chegamos aos seguintes documentos, que foram analisados e categorizados. Vale destacar que os documentos foram discriminados nos apêndices A, B e C, seguindo a ordem utilizada na Tabela 2:

Tabela 2 – Documentos analisados

	CARIACICA	SERRA	SASSARI
Educação Especial nacional	11	11	17
Educação Especial local	05	03	12
Educação Especial local	03	06	0
Documentos orientadores	08	05	03
Documentos de registro e avaliação	02	02	03
Documentos da escola	01	02	06
Total	19	18	41

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Concomitantemente às outras etapas, realizamos a análise de documentos, tendo em vista entender a Política de Educação e de Educação Especial dos municípios pesquisados, a organização pedagógica e os apoios oferecidos para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Analisamos os documentos que orientam a Educação Especial, buscando compreender os movimentos e as ações instituídas pelo grupo de profissionais, com o objetivo de garantir o processo de escolarização desse grupo de estudantes.

4.2 OS MUNICÍPIOS E SUAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS: A PEQUENA ESCALA

⁴² Na região da Sardenha foi criada a legislação nº 2 de 2007, que rege sobre o “financiamento de planos personalizados para pessoas com deficiências graves”, embasada na lei 162/1998, que é nacional.

No processo de cartografar as diferentes realidades e a política prescrita nos três municípios estudados, acreditamos ser importante apresentar os municípios de maneira que o leitor compreenda de que lugar estamos falando. Nossa escolha é apresentar os municípios de forma independente e buscar realizar as análises das aproximações e dos distanciamentos.

Ao propormos um Estudo Comparado Internacional em Educação, escolhemos como lócus da pesquisa os municípios de Cariacica, Serra e Sassari, por se tratar de espaços locais e internacionais e que fazem parte do nosso percurso profissional e acadêmico. Os dois primeiros municípios pertencem à Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, e o município de Sassari pertence à região da Sardenha, Itália. Sendo assim, buscamos apresentar os três lócus considerando as questões que perpassam o território, a população e a economia com uma visão geral das três localidades para, mais adiante, apresentar o aspecto educacional com os casos das escolas, profissionais e estudantes participantes.

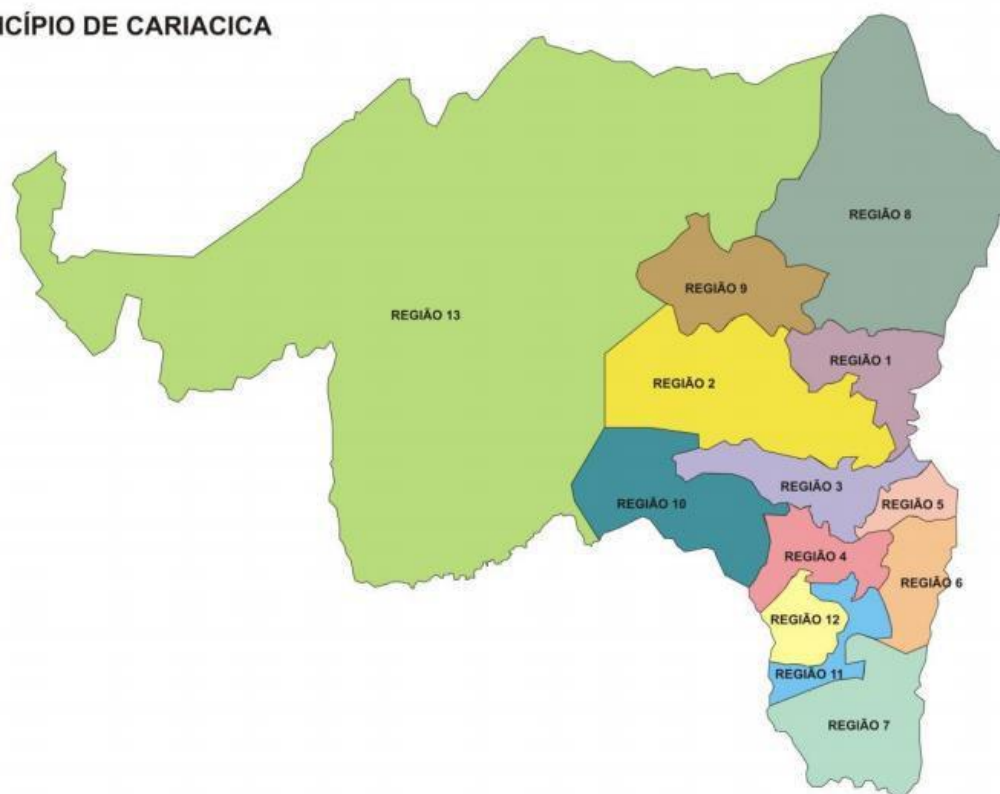
No entanto, definimos apresentar as diferentes realidades e o processo de análise e coleta de dados a partir das duas escalas apresentadas anteriormente: a **pequena escala**, que contempla a realidade econômica, social e política encontrada nas diferentes cidades; e a **grande escala**, que abrange o campo de pesquisa, as escolas, os profissionais e estudantes envolvidos no processo de observação na escola comum que abrangerá os detalhes de cada realidade pesquisada, conforme discriminado a seguir.

4.2.1 Os municípios de Cariacica, Serra e Sassari

Apresentaremos a realidade brasileira, com os dois municípios capixabas, ambos pertencentes à Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo. O município de Cariacica possui uma área aproximada de 280 km², equivalente a 0,6% da área total do estado do Espírito Santo, e uma população estimada de 381.285 habitantes. Sua localização é considerada privilegiada, pois limita-se ao norte com Santa Leopoldina, a oeste com Domingos Martins, ao sul com Viana e a leste com Vila Velha, Serra e Vitória, o que possibilita o encontro com diferentes municípios e a posição de elo entre a região serrana e o litoral capixaba (IBGE, 2019) (Mapa 1).

Mapa 1 – Município de Cariacica/ES

MUNICÍPIO DE CARIACICA



Fonte: internet (2020).

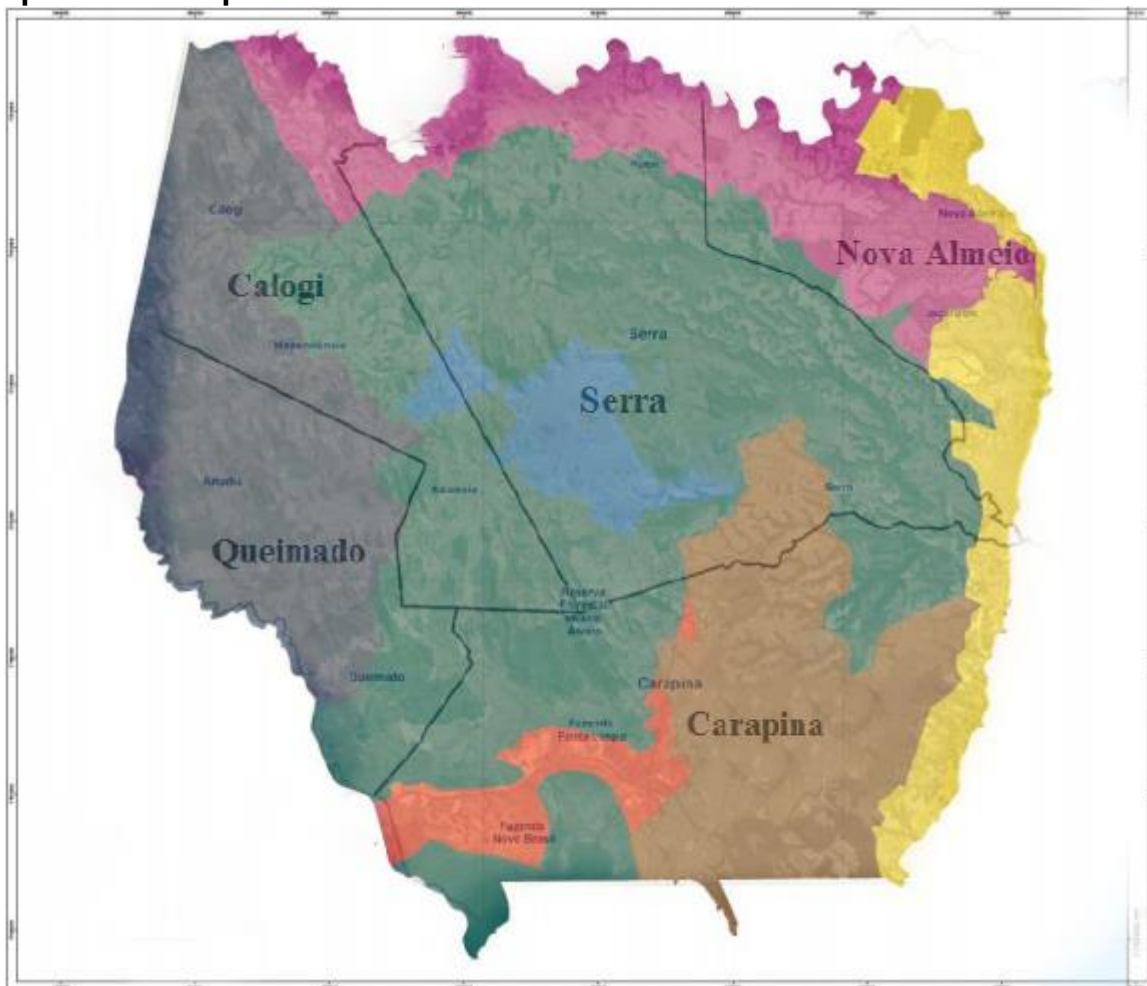
Cariacica encontra-se no 24º lugar (0,750) no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (PNUD, 2000). Os índices avaliados foram: longevidade, mortalidade, educação, renda e sua distribuição (INCAPER, 2011a). Com base no Produto Interno Bruto *per capita* (PIB) do ano de 2014 do município de Cariacica, identificamos o valor *per capita* de R\$ 22.478,14.

Em contrapartida, o município de **Serra** (Mapa 2) possui uma população estimada de 517.510 habitantes e cobre uma faixa de aproximadamente 548 km² (IBGE, 2016). Trata-se da maior cidade da Região Metropolitana da Grande Vitória. Destacando-se no município suas praias e sua riqueza cultural, com seu vasto folclore.

Serra limita-se ao norte com Fundão, a oeste com Santa Leopoldina, ao sul com Cariacica e Vitória e a leste com o Oceano Atlântico e ocupa, em relação ao Espírito Santo, o 17º lugar (0,762), no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000), seguindo os mesmos critérios para avaliar o município de Cariacica (INCAPER, 2011b). Referente ao PIB *per capita* do ano de 2014, detectamos que o município de Serra possui o valor equivalente a R\$ 36.918,28. Percebemos que Serra possui um valor *per capita* anual superior, em comparação

com o de Cariacica, de aproximadamente 64%, evidenciando, assim, a economia e o processo de desenvolvimento econômico diferentes.

Mapa 2 – Município de Serra/ES



Fonte: internet (2020).

Cariacica possui uma economia constituída pelos setores moveleiro, confecção e metal-mecânico, ganhando destaque a área de comércio e serviços. Importante destacar que é no município que se encontra localizado o Centro Econômico de Abastecimento Sociedade Anônima (Ceasa), o que dinamiza muito a economia dos produtos da agricultura do Espírito Santo (INCAPER, 2011a).

Gonçalves (2008, p. 117) define que, para o movimento de ocupação de Cariacica, “[...] não houve uma política séria de planejamento para o povoamento e crescimento do Município”. A autora relata que, com o movimento migratório, surgiram diversos problemas de ordem infraestrutural, saneamento básico e segurança pública que não acompanharam o mesmo ritmo de crescimento populacional e ocupação do município.

Já o município de Serra é considerado o maior polo industrial do Estado. A indústria é o principal movimento econômico e de geração de empregos na região. Além disso, por possuir áreas rurais de fácil acesso e próximas ao centro urbano, há também o fomento das atividades de turismo rural (INCAPER, 2011b).

Ambos municípios brasileiros apresentam questões econômicas, sociais e políticas de muita tensão e que repercutem no cotidiano escolar. Por exemplo, a rotatividade familiar nos municípios brasileiros, devido a questões econômicas, dificultando a continuidade da escolarização dos filhos. Não há uma mudança significativa de representantes políticos nos municípios, ocasionando a poucas mudanças nas áreas sociais.

O município de Sassari está localizado na região autônoma da Sardenha⁴³, uma ilha localizada no mar Mediterrâneo ocidental, situada a oeste da península italiana, com uma área de 24.090 km², com aproximadamente 1,65 milhão de habitantes. Sassari possui uma população estimada de 126.769 habitantes e cobre uma faixa de 546 km², equivalente a 0,44% da área total da Região da Sardenha. Nasce no noroeste da Sardenha, em um platô de calcário esticado em direção ao mar, em direção ao Golfo de Asinara, cercado pelas montanhas Logudoro ao sul, pelo rio Mannu a oeste e pela região de Anglona a leste. Sassari é considerada a segunda cidade mais importante da Sardenha em termos de população e importância econômica, política e cultural. É o segundo maior município da região, sendo o primeiro a capital, Cagliari (COMUNI-ITALIANI, 2018⁴⁴) (Mapa 3).

⁴³ A Sardenha é uma região administrativa autônoma.

⁴⁴ As informações foram retiradas do site: http://www.treccani.it/enciclopedia/sassari_res-19075fc6-87eb-11dc-8e9d-0016357eee51_%28Enciclopedia-Italiana%29/. Acesso em: 10 dez. 2018.

Mapa 3 – Região da Sardenha/Itália



Fonte:

<https://i.pinimg.com/originals/c8/b0/9b/c8b09baf2be2f38b8ed29cf4b51766b6.jpg>

O Mapa 3 evidencia a divisão política da Sardenha, organizada em oito províncias: Cagliari, Nuoro, Sassari, Oristano, Olbia-Tempio, Ogliastra, Carbonia-Iglesias e Medio Campidano.

Economicamente, Sassari se destaca com o setor terciário, representado pela administração pública, serviços regionais (universidades, editoras), atividades financeiras (sedes bancárias) e atividades comerciais. A área comercial e outros serviços totalizam cerca de 78% do valor arrecadado no ano de 2014-2015. As atividades industriais (principalmente indústrias de processamento mecânico, de móveis, calçados e produtos agrícolas) são modestamente desenvolvidas e estão concentradas nas áreas de Predda Niedda, Truncu Reale e Fiume Santo (usina termelétrica). O setor industrial apresenta 11%, construção e agricultura e pesca

apresentam 17% juntos, sendo os setores que menos movimentam a economia de Sassari (CAMERA DI COMMERCIO SASSARI, 2016).

Analisando os três municípios, percebemos que Serra e Sassari se equiparam em extensão territorial, mas, em comparação com Cariatoca, os dois são superiores em 50%. Porém, em termos populacionais, Sassari apresenta um índice de 62% a menos que Serra, e Cariatoca possui 22% a menos, comparada também com o município da Serra, que é o maior no que tange aos índices populacionais. Identificamos, assim, que os municípios possuem características próprias, que se aproximam no que se refere ao espaço e se distanciam no quesito população.

Referente à economia, observamos que Cariatoca e Serra apresentam atividades econômicas diferenciadas, podendo ser uma das razões para que haja uma disparidade no IDH e no PIB *per capita*. Quando analisamos Sassari, observamos que as áreas econômicas são diversificadas, mas prevalece o setor comercial. Além disso, reconhecemos a questão política como ponto importante a ser analisado para uma compreensão mais ampla no que tange à educação nos três municípios, sendo um dos objetivos traçados para a construção deste trabalho e que será detalhado nos capítulos a seguir.

A partir desse primeiro olhar sobre as três realidades com as quais nos deparamos durante a pesquisa, é importante apresentar o lócus da pesquisa, quer dizer, apresentar a realidade das três escolas participantes. Dessa forma, optamos por apresentar as escolas e os participantes da pesquisa utilizando a grande escala, e ir aproximando, progressivamente, até ampliar a visão para os sujeitos envolvidos.

4.2.2 As redes municipais de ensino

Na busca por cartografar, pela via da análise documental e da observação do cotidiano escolar, e com o objetivo de compreender como se efetivam os movimentos, as possibilidades e as tensões existentes no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, escolhemos aproximar um pouco mais a nossa visão para os processos educativos instituídos nas escolas da rede municipal localizadas nas cidades de Cariatoca, Serra e Sassari.

Ao propormos analisar a educação no Brasil e na Itália, primeiramente precisamos compreender como são organizados os níveis de ensino nos dois

países, para assim entendermos como se configura o processo de escolarização em ambas realidades. Para isso, apresentamos o Quadro 3, com a sistematização educacional no Brasil e na Itália.

Quadro 3 – Níveis de ensino no Brasil e na Itália

	Nível de ensino	Faixa etária	Obrigatoriedade	Gratuidade
Brasil	Educação Infantil (EI)	1 a 3 anos	Não	Sim
		4 a 5 anos	Sim	Sim
	Ensino Fundamental I (EF I)	6 a 10 anos	Sim	Sim
	Ensino Fundamental II (EF II)	11 a 14 anos	Sim	Sim
	Ensino Médio (EM)	15 a 17 anos	Sim	Sim
Itália	<i>Asilo Nido</i>	0 a 3 anos	Não	Não
	<i>Scuola Dell'Infanzia</i>	3 a 5 anos	Não	Não
	<i>Scuola Primaria</i>	6 a 10 anos	Sim	Sim
	<i>Scuola Secondaria di I Grado</i>	11 a 13 anos	Sim	Sim
	<i>Scuola Secondaria di II Grado (LICEO)</i>	14 a 18 anos	Sim	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

É importante destacar que as escolas brasileiras que participaram da pesquisa são escolas que ofertam o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e que, ao contrário da Itália, têm uma organização diferenciada, pois cada unidade de ensino possui uma administração própria, com direção e secretaria. Na Itália, devido a um princípio de organização baseado na economia, como em outros países europeus (por exemplo, Portugal), as escolas são agrupadas e, na realidade italiana, tornam-se instituto compreensivo, dividindo entre si uma única direção e secretaria, conforme a Lei nº 107, de 13 de julho de 2015, que estabelece a “reforma do sistema nacional de educação, formação e delegação para a reorganização das disposições legislativas em vigor”⁴⁵. No caso da escola italiana participante, há três prédios escolares (dois prédios ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

⁴⁵ Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti

I e o terceiro oferta o Ensino Médio) que têm uma proximidade considerável entre si (aproximadamente 1 km).

Devido a essa realidade, existe em cada prédio escolar um representante em diferentes áreas, que é chamado de colaborador. Esses colaboradores são divididos nas seguintes frentes de trabalho/categoria: **principal**; **avaliação** (que contempla avaliação externa, autoavaliação e da aprendizagem); **recepção, continuidade e orientação**; **educação especial**; **gestão do Plano Trienal de Oferta Educativa (PIANO TRIENNALE DELL'OFFERTA FORMATIVA – PTOF)**⁴⁶. Cada colaborador responde, na ausência da diretora, pela frente de trabalho por que é responsável. E quando há questões que precisam ser resolvidas referentes ao assunto de sua responsabilidade, o colaborador participa, junto à direção, de reuniões no prédio central, onde fica localizada a secretaria, para definir ações e propor soluções.

A partir de agora, apresentaremos as realidades com as quais nos deparamos no ano de 2018 em âmbito municipal, evidenciando o quantitativo de escolas e o número de estudantes de cada rede de ensino participante. Porém, como na realidade italiana há duas opções de ensino, tempo normal e tempo pleno (integral), adicionaremos ambos ao quadro geral de estudantes.

Tabela 3 – Escolas e estudantes matriculados nos municípios de Cariatoca, Serra e Sassari

Quantitativo de escolas públicas e estudantes matriculados na Educação Especial em 2018 nos municípios de Cariatoca, Serra e Sassari		
CIDADES	ESCOLAS	ESTUDANTES
CARIACICA	107	43.311
SERRA	139	64.401
SASSARI ⁴⁷	53	19.929

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2018); Coordenação de Educação Especial de Serra e Cariatoca (SEME, 2019); MIUR (2019).

Conforme apontado no tópico anterior, embora Serra e Sassari tenham uma área territorial aproximada, no que tange ao quantitativo de escolas e de estudantes matriculados, o município de Serra possui o total de 72% a mais de escolas para administrar e, aproximadamente, 220% a mais de estudantes matriculados no ano de 2018 na rede municipal de ensino. Comparado ao município de Cariatoca,

⁴⁶ Conforme especificado no documento “Organigramma A.S. 2017/2018”. Disponível no site: <https://www.icfarina-sangiuseppe.edu.it/attachments/article/27/ORGANIGRAMMA%202017-18.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

⁴⁷ Dados obtidos no site de estatística e do ministério de Educação italiano nos endereços eletrônicos especificados: <http://dati.istat.it/> e <http://dati.istruzione.it/opendata/esploraidati/>

Sassari apresenta, aproximadamente, a metade de número de escolas e de estudantes matriculados. Entre os três municípios, observamos que Serra é o que apresenta o maior número de escolas e estudantes.

Apresentaremos a seguir os dados estatísticos referentes aos estudantes público-alvo da Educação Especial nos municípios de Cariacica e Serra. Para isso, utilizamos os dados disponibilizados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), apresentados pelo Censo Escolar (levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional). A seguir, a Tabela 4 apresenta o levantamento de estudantes público-alvo da Educação Especial nos municípios brasileiros, de acordo com a categorização utilizada no Censo Escolar.

Tabela 4 – Estudantes Público-Alvo da Educação Especial

Quantitativo de estudantes matriculados na Educação Especial em 2018 nos municípios brasileiros

CATEGORIZAÇÃO DO MEC	CARIACICA	SERRA
Deficiência Intelectual	790	1057
Deficiência Física	129	184
Deficiência Múltipla	87	118
Surdez	42	50
Deficiência Visual	59	86
TGD	313	496
Altas Habilidades/Superdotação	72	84
TOTAL	1492	2075

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2018).

Observamos que o município de Serra tem um quantitativo superior de 50% de número de matrículas comparado ao município de Cariacica; referente ao número de estudantes público-alvo da Educação Especial, nota-se que há um percentual de 39% a mais que Cariacica. No entanto, mesmo com o percentual de estudantes público-alvo maior, quando analisado o percentual relativo, considerando o número de estudantes geral das redes, Cariacica apresenta o índice de 3,44%, enquanto Serra possui o índice de 3,22%. Os dados demonstram que em Cariacica ocorre o atendimento a esse grupo de estudantes maior que em Serra, quando comparadas as matrículas.

Informamos que não encontramos os dados italianos de 2018 referentes aos estudantes público-alvo da Educação Especial, estando somente disponível no *site*

estatística até o ano de 2014 não sendo possível apresentar os dados da Itália. No entanto, traremos, adiante, os dados estatísticos das escolas pesquisadas, nas três redes, para observar a configuração escolar dessas realidades.

Para o ano de 2018, no município de Cariacica, foram disponibilizados 184 professores colaboradores das ações inclusivas para atuar de forma colaborativa nas salas de aula comum, em parceria com os professores regentes, além do quantitativo de 56 professores especializados, que atuaram nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), totalizando 240 professores de Educação Especial.

Observamos, nos estudos desenvolvidos nesse município, que a atribuição dos professores de educação especial é diferenciada, pois há um investimento de profissionais para atuar no contraturno e um maior número de professores para atuar de forma colaborativa (BRECIA NE, 2014; BRAVO, 2014; OLIVEIRA, 2015; JESUS; CAIADO; RIBEIRO, 2016; VIEIRA; BRECIA NE; VENTURINI, 2016; EFFGEN; BRECIA NE, 2016). Essa preocupação de garantir o atendimento educacional especializado no turno de matrícula do estudante nos aponta que o município reconhece a necessidade de um trabalho articulado e apoiado na sala de aula comum, refletindo, assim, no processo de escolarização desses estudantes.

Referente ao município de Serra, encontramos o quantitativo de 341 professores especializados, que têm por atribuição desenvolver o atendimento educacional especializado, no contraturno de matrícula dos estudantes (SRM), e se organizar para também realizar o trabalho colaborativo, conforme consta nos documentos legais e pesquisas desenvolvidas no município (BORGES, 2014; AGUIAR, 2015; BRECIA NE; NASCIMENTO; BORGES, 2018) e a fala da professora que atua no município.

Com o colaborativo, já é diferente por a criança estar o tempo inteiro aqui, durante a manhã toda ele está na escola, então se aparecer uma emergência ou uma necessidade, as professoras solicitam ajuda ou pedem orientação. Procu ro sempre estar em contato para ver como está o andamento da aprendizagem, vou e olho que tipo de atividade está sendo dada, falando com os estagiários para que me procurem quando surgir uma dúvida, sempre que possível fico no planejamento junto com o pedagogo. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SERRA, 2018)

Observamos que o investimento maior na Serra é em garantir o planejamento e a orientação aos professores regentes e aos estagiários, visto que os professores

que atendem também as SRMs não possuem tempo suficiente para também apoiar os alunos em sala de aula.

Em contrapartida, o município de Sassari contou com o quantitativo de 431⁴⁸ professores de apoio. Vale ressaltar que eles são professores com especialização na área de Educação Especial e, diferentemente dos dois municípios apresentados, têm um único lócus de atuação, a sala de aula comum (ALMEIDA; CAETANO, 2019; JESUS et al., 2019; SÁ et al., 2019).

Forte colaboração entre professores. Na base dessas boas práticas sempre encontramos uma notável colegialidade, uma co-responsabilidade e um forte compartilhamento de escolhas: professor curricular e de apoio, sem distinção, se não de funções. (CANEVARO; IANES, 2002, p. 9, tradução nossa)⁴⁹

Se dividirmos o quantitativo de professores de apoio pelo número de escolas na cidade de Sassari, chegamos a um total de aproximadamente 8 professores por escola. Isso nos aponta o que Canevaro e Ianes (2002) reforçam na citação acima: um entrelaçamento de atuação entre os professores de currículo⁵⁰ e os professores de apoio.

Porém, como nos municípios brasileiros pesquisados o atendimento educacional especializado tem por foco dois lócus de atuação, o trabalho colaborativo e o trabalho no contraturno dos estudantes matriculados na rede que apresentam deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Tabela 5), é importante apresentar os dados do Censo de 2018, que apontam o quantitativo de estudantes que frequentaram as Salas de Recursos Multifuncionais.

Tabela 5 – Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a matrícula no contraturno

Quantitativo de SRM nos municípios brasileiros e matrícula do contraturno		
	SRM	MATRÍCULA
CARIACICA	33	354
SERRA	47	637

⁴⁸ Dados obtidos no site MIUR: <http://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu>. Acesso em: 30 abr. 2019.

⁴⁹ Una forte collaborazione tra gli insegnanti. Alla base di queste buone prassi troviamo sempre una notevole collegialità, una corresponsabilizzazione e una condivisione forte delle scelte: insegnanti curricolari e di sostegno, senza distinzione se non di funzioni.

⁵⁰ Nome dado na Itália para os professores de sala de aula.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2018); Coordenação de Educação Especial de Serra e Cariacica (SEME, 2019).

Considerando o quantitativo de estudantes matriculados nas duas redes e o número de familiares que aderiram à segunda matrícula na SRM, inferimos que ainda é um número pequeno de estudantes que frequentam o contraturno, visto que chegamos ao índice de 30,7% em Serra e de 23,7% em Cariacica. Percebemos que os municípios precisam investir em informação às famílias sobre a oferta do atendimento no contraturno, no fortalecimento do espaço e do trabalho pedagógico desenvolvido nas SRMs e na garantia de condições de os estudantes frequentarem esse espaço, como, por exemplo, ofertar o transporte para todos que necessitem, visto que não há uma SRM em cada escola, trabalhando ambos os municípios com salas polos.

Não estamos aqui defendendo um único tipo de atendimento educacional especializado, mas potencializar também o atendimento que ocorre no contraturno, de maneira que viabilize aos estudantes público-alvo da Educação Especial momentos pedagógicos individualizados, mas sem perder de vista o currículo trabalhado na sala de aula comum. Concordamos com Victor, Vieira e Oliveira (2017) quando apontam que:

Esse novo olhar sobre a Educação Especial implicou a composição de novas abordagens para o atendimento educacional especializado, por sua vez amplamente problematizado pela pesquisa educacional como uma ação plural em Educação Especial, para que esses serviços estejam presentes em todas as ações planejadas e desenvolvidas pelos professores, rompendo, assim, com encaminhamentos que buscam situá-los em espaços únicos, como nas salas de recursos multifuncionais. (VICTOR; VIEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 22)

Além disso, no ano de 2018, vivenciamos na pesquisa um movimento que ganhou força a partir do convênio de cooperação técnica⁵¹ que o governo do Espírito Santo criou para atender financeiramente às instituições filantrópicas, criando, além da dupla matrícula, uma terceira matrícula para a garantia de uma verba a mais para as instituições especializadas que é cedida pelo estado. Esse movimento resultou

⁵¹ Nota Técnica SEDU 001/2018 – Esclarecimentos referente ao 2º termo aditivo ao termo de cooperação técnica celebrado entre a Secretaria de Estado da Educação – SEDU – e os municípios do estado do Espírito Santo, visando a melhoria do atendimento dos estudantes públicos da Educação Especial (SEDU, 2018).

em uma pressão junto às famílias para entregarem às instituições o termo de adesão do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas instituições especializadas (anexo A), abrindo mão da matrícula da SRM nas unidades de ensino, para, assim, terem a chance de dar continuidade aos atendimentos clínicos e ao atendimento oferecido no CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado) pelas instituições.

Esse movimento, que se iniciou em 2017, teve continuidade no ano de 2018 e resultou, em ambos os municípios, em um esvaziamento de estudantes nas SRMs⁵² no estado do Espírito Santo. Isso nos mostra como a relação público-privado ainda se mantém forte no Brasil e como as instituições filantrópicas possuem força política e social ainda nos dias de hoje, conforme apontamos no Capítulo 2.

Oliveira e Sobrinho (2017) evidenciam que no estado do Espírito Santo predomina uma tendência do afastamento do poder público no desenvolvimento direto da política pública para as pessoas com deficiência ao expandir o atendimento Educacional Especializado pela via da terceirização, assim deixando de investir nas escolas públicas.

Baptista e Silva Júnior (2015) também analisam a questão da relação público e privado, refletindo sobre o atendimento educacional especializado que acontece em espaços segregados de maneira a acarretar prejuízo aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O investimento em uma ação que tende a ser complementar à escolarização fortalece-se em função de um histórico da política brasileira para a educação especial, que questiona os espaços pedagógicos segregados, como as classes especiais e as escolas especiais. Vale lembrar que tais espaços têm sido, há décadas, indicados como espaços de não-escolarização em função do afastamento frequente entre os objetivos anunciados para sua manutenção e a análise relativa ao cotidiano desses serviços. (BAPTISTA; SILVA JÚNIOR, 2015, p. 43)

Concordamos com os autores, quando apontam que a manutenção de espaços institucionalizados vêm se constituindo como um desafio à inclusão, pois “[...] inexistem vínculos curriculares que dariam a garantia ao aluno de seguir seu

⁵² O termo de desistência entregue nas instituições especializadas para as famílias colherem as assinaturas dos gestores das unidades de ensino, apontando o desligamento e a desistência no contraturno na Sala de Recursos Multifuncionais da escola, é um documento utilizado para garantir a dupla matrícula da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o CAEE.

processo de escolarização em uma escola de ensino regular” (BAPTISTA; SILVA JUNIOR, 2015, p.122).

Quando fazemos a análise com base no quantitativo de professores especializados e no total de estudantes público-alvo da EE, percebemos que, em Cariacica, cada 8 estudantes público-alvo devem ser atendidos por um professor especializado, seja no turno ou no contraturno. Já no município de Serra, para cada professor contamos com o total de 6 estudantes que precisam ser apoiados na sala de aula e na SRM. Lembra-se de que em Sassari há uma média de aproximadamente 8 professores por escola; percebemos que ainda há a necessidade de um maior investimento na contratação de profissionais nos municípios brasileiros para garantir melhores condições de atendimento pedagógico aos estudantes público-alvo da EE no turno de matrícula e no contraturno também.

Após o mapa apresentado da realidade das três redes de ensino, consideramos necessário detalhar as escolas e os sujeitos participantes e suas diferentes realidades.

4.3 AS ESCOLAS E OS SUJEITOS PARTICIPANTES: A GRANDE ESCALA

Lembramos que este estudo abrange a análise da materialização das políticas prescritas voltadas para o processo de escolarização com os estudantes público-alvo da Educação Especial, desenvolvido na escola a partir da política vivida no contexto da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Reconhecemos e defendemos que os processos educativos se efetivam a partir de um movimento conjunto entre os diferentes profissionais da educação.

Dessa forma, pensamos a construção dos mapas simbólicos a partir das articulações criadas em parceria com a equipe pedagógica e administrativa da escola, considerando aqueles profissionais que atuam diretamente com a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum e garantindo o atendimento educacional especializado para esse grupo de estudantes. Com essa lente aproximada, nós nos envolvemos em todos os espaços e momentos que visavam à escolarização desses estudantes.

Importante destacar que houve o envolvimento dos seguintes profissionais da educação nos dois países envolvidos: gestores, professores da Educação Especial, professores regentes, cuidadores (ou no caso italiano, assistente), monitor de

Educação Especial (no caso da realidade de Serra) e os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas unidades de ensino. No entanto, na realidade brasileira, possuímos dois outros profissionais que não existem na Itália, que também participaram do processo de pesquisa: coordenadores de turno e pedagogos.

4.3.1 As escolas participantes

A Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Cariacica fica localizada em um bairro residencial, atendendo a 637 estudantes matriculados nas séries iniciais e na Educação de Jovens e Adultos no ensino noturno. A escola funciona nos turnos diurnos com o Ensino Fundamental, ofertando à comunidade turmas de 1º ao 5º ano⁵³. Em cada turno são 10 salas de aula. Há também a oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos, 1º ao 4º ciclo, no noturno. Ao todo, no ensino fundamental, a escola tem matriculado o total de 20 estudantes público-alvo da Educação Especial, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

A escola foi fundada em 1970 pelo governo do estado do Espírito Santo e, em 2006, a partir de convênio, foi municipalizada e passou a contar em seu quadro de pessoal com profissionais das duas redes, estadual e municipal. Desde a sua municipalização, a escola aguarda o início da reforma e a ampliação de um novo prédio, a fim de garantir uma estrutura acessível e com espaços diversificados. Percebemos que a escola se organiza da melhor forma possível para que a falta de uma biblioteca, de uma quadra poliesportiva e de um refeitório não seja tão prejudicial aos estudantes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

No projeto político pedagógico (PPP) está definido como visão da escola um atendimento pedagógico que contemple a todos os estudantes:

Atender cada aluno na sua individualidade, e diversidade oportunizando bases para seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-social através de uma educação reflexiva e significativa para formar cidadãos competentes para atuar na sociedade, agir com

⁵³ Importante destacar que nos municípios brasileiros pesquisados não se ofertam salas de 1º ao 9º ano em todas as unidades de ensino, conforme podemos observar nas duas escolas apresentadas. Geralmente, quando as escolas se dividem em ofertar de 1º ao 5º e de 6º ao 9º ano, o sistema de ensino organiza escolas próximas para os estudantes terem condições de concluir o ensino fundamental.

responsabilidade social e ambiental, gerando valores para nossos alunos, familiares e colaboradores. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 7)

Essa preocupação em respeitar e contemplar a diversidade humana e a busca de uma educação reflexiva e educativa nos possibilita encontrar, no cerne da escola, uma crença na possibilidade de avanços educacionais que visem promover conhecimento para todos os estudantes.

Quando o documento aborda sobre a Educação Especial, inicialmente, detalha como é desenvolvido o trabalho pedagógico voltado para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial ao apontar que:

As políticas para educação especial no Município de Cariacica proporcionam a essa modalidade de ensino, o Atendimento Educacional Especializado no horário contrário ao que o aluno estuda e o atendimento colaborativo no mesmo turno em apoio ao docente, que contempla o planejamento e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos que necessitam de apoio especializado. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 43)

Chama-nos a atenção quando o PPP define que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva não é responsabilidade somente do professor especializado, mas de toda a comunidade escolar:

O trabalho com as ações inclusivas exige comprometimento e envolvimento de toda a comunidade escolar, para que o educando tenha a possibilidade de desenvolver seu potencial. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 43)

Nessa perspectiva, defende-se um movimento inclusivo que perpassa os princípios de uma escola democrática e comprometida com os interesses e necessidades de todos os estudantes.

Na mesma linha, a Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Serra está localizada em um bairro residencial, atendendo 798 estudantes. A escola funciona nos turnos diurnos com o Ensino Fundamental, ofertando à comunidade o ensino de 1º ao 5º ano. Cada turno possui 16 salas de aula, totalizando 32 turmas. A escola possui, ao todo, 18 estudantes com laudo médico indicando serem público-alvo da EE, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. É importante relatar que, durante a pesquisa, nós nos deparamos com uma estudante que apresentava

características típicas de uma síndrome, mas, devido a questões sociais e econômicas, até o ano de 2018 a família não havia apresentado o laudo; ela, assim, não estava relacionada no quadro de estudantes público-alvo da Educação Especial. Isso nos causou um estranhamento, como já apresentamos no Capítulo 2. Existe uma nota técnica, nº 04/2014 (MEC/SECADI/DPEE), que orienta que o laudo médico não deve ser um documento obrigatório, e sim complementar, quando a escola julgar necessário. “O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (p. 3).

A escola foi fundada em 1991, a partir de um movimento popular que se mobilizou a partir do ano de 1988 e que buscava se organizar em defesa da educação. De acordo com o Plano de Ação (2017), em 1990, a comunidade ainda não possuía uma escola, havendo a necessidade de as igrejas atenderem à população, e assim, “[...] sem a mínima infraestrutura, passou a atuar com professores voluntários da comunidade sem autorização ou vínculo do poder público” (PLANO DE AÇÃO, 2017).

Em 1991, a Prefeitura Municipal da Serra construiu um pequeno prédio, com quatro salas de aula, sem nenhuma outra dependência, e efetuou o remanejamento dos estudantes. Atualmente, a escola conta com um prédio novo e acessível, com três andares e, além das 16 salas de aula, conta com a sala de recursos multifuncionais, uma biblioteca, laboratório de informática, sala de arte, sala de recursos visuais e multiuso e uma quadra coberta.

Observamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) está em processo de reformulação, pois a última versão disponibilizada foi do ano de 2016 e o Plano de Ação de 2017. Percebemos que os documentos se encontram incompletos, pois ainda não há um aprofundamento sobre o trabalho pedagógico voltado para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, não foi contemplado no Plano de Ação o trabalho que tivemos a oportunidade de observar e participar, desenvolvido pela professora de educação especial, pelos professores e pelos profissionais que atuam na escola. Preocupa-nos esse fato, visto que há uma grande rotatividade de profissionais e que a falta de registro pode ocasionar perda no desenvolvimento do trabalho iniciado nos anos anteriores.

Chamam-nos a atenção os objetivos traçados no projeto político pedagógico, que consideramos serem de suma importância para a escola realizar o seu papel: facilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido, proporcionar e

potencializar o desenvolvimento dos alunos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016). Essa é uma perspectiva que deve perpassar a filosofia e a missão da escola e, assim, garantir um ensino que contemple a todos os estudantes (MEIRIEU, 2002).

No município de Sassari, a escola participante foi construída entre 1932 e 1936, para tentar resolver o grave problema dos edifícios escolares na cidade. As numerosas classes do ensino fundamental da Direção Didática de Sassari até então eram, de fato, abrigadas em apartamentos igualmente numerosos e insalubres no centro histórico da cidade. A escola foi projetada em forma de U, com amplos corredores ensolarados para demonstrar maior atenção às necessidades das crianças. Ela foi construída durante o regime fascista e passou por dois momentos de troca de nome. Porém, foi a partir do ano letivo de 2017/2018, seguindo o dimensionamento da rede escolar aprovada pelo Governo Regional da Sardenha, que foram unificados os três complexos, fundindo-se em um instituto compreensivo.

O prédio escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é dividido em duas escolas: a que oferta a educação infantil (primeiro piso) e a que oferta o ensino primário (segundo piso). No que tange ao espaço destinado à escola que oferece o ensino primário, ela conta em sua estrutura com 16 salas de aula, sendo que metade das turmas estuda no período normal (funciona de 8h20 às 13h40 – 27 horas semanais), e a outra metade estuda no período pleno⁵⁴ (funciona de 8h20 às 16h20 – 40 horas semanais). A estrutura do prédio onde funciona o ensino primário contempla as seguintes salas: ambulatório médico escolar⁵⁵, laboratório de informática, sala de inglês, sala de recuperação e de apoio, sala de música, 5 salas de refeição, sala de memórias⁵⁶, biblioteca, quadra coberta e aquecida e jardim.

Vale ressaltar que, no ano escolar de 2018/2019, havia, ao todo, 295 alunos matriculados e, desses, 17 estudantes possuíam algum tipo de deficiência ou transtorno, sendo acompanhados também por professores de apoio. Na escola

⁵⁴ É opção da família escolher matricular o filho em tempo normal ou pleno. Para os estudantes matriculados no tempo pleno, a família fica responsável em contribuir com o almoço, fazendo o pagamento mensal a prefeitura. Existe uma tabela de contribuição de acordo com a condição financeira da família, sendo considerado também o número de filhos que estudam e assim por diante.

⁵⁵ Vale ressaltar que cada prédio possui uma estrutura física, e as salas discriminadas se referem à escola pesquisada conforme especificações descritas no documento da escola. Durante a pesquisa, não tivemos acesso a esta sala.

⁵⁶ A escola italiana que participou da pesquisa trabalha com o resgate histórico escolar de objetos e seus significados. Para isso, conserva uma sala com todo o mobiliário e objetos escolares das décadas passadas, utilizando a sala para aulas específicas referentes ao tema.

primária havia o total de 13 professores de apoio, tendo 2 como partícipes da pesquisa que aprofundaremos a seguir.

4.3.2 Os sujeitos participantes

Como sujeitos participantes dos três municípios, além dos estudantes do turno pesquisado, envolvemos também os profissionais, tanto brasileiros quanto italianos, conforme especificado no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Profissionais participantes da pesquisa

CARIACICA	SERRA	SASSARI
Professora regente (1º ano D)	Professora regente (1º ano A)	Professora de Italiano, História e Arte
Professora regente (3º ano D)	Professora regente (2º ano C)	Professora de Matemática, Ciências e Geografia
Professora regente (4º ano D)	Professora regente (4º ano C)	Professora de Religião
Professora de Educação Especial (SRM)	Professora de Educação Especial (SRM – Deficiência Intelectual – DI)	Professora de apoio (2º ano A)
Professora de Educação Especial (Colaborativo)	Professora de Educação Especial (Deficiência Visual – DV)	Professora de apoio (2º ano B)
Cuidadora	Pedagoga 1º ao 3º ano	Professora de Inglês
Pedagoga	Pedagoga 4º e 5º ano	Professora de Ciência Motora e Música
Coordenadora	Estagiária	Assistente
Vice-diretor	Diretor	
	Coordenador	
	Cuidadora	

Fonte: Autora, 2018.

É importante destacar que todos os profissionais da educação possuíam formação em Pedagogia e especialização em diferenciadas áreas da Educação, com exceção das estagiárias (que ainda estavam em processo de formação), dos cuidadores e da assistente (que possuem ensino médio).

Informamos que nem todos os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no turno em que foi desenvolvida a pesquisa tiveram a oportunidade de participar da pesquisa, porém foram partícipes de forma direta ou indireta e foram apresentados no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no turno desenvolvido a pesquisa em cada município

MUNICÍPIOS	TURMA	ESTUDANTES ⁵⁷
CARIACICA	1º D	Davi (TGD)
		Camila (TGD)
	3º D	Kamilo (DI)
		João (TGD)
	4º D	Karlos (TGD)
	5º C	Peterson (DI)
	5º D	Heitor (DI)
Vilma (DI)		
SERRA	1º A	Daniela (em avaliação)
	1º C	Salete (DI)
	2º B	Selma (DI)
	2º C	Carlos (em avaliação)
	2º D	Everton (Microcefalia)
	3º A	Ana Clara (DI)
	4º C	Nanda (DV/BV)
	5º C	Daniel (TGD)
SASSARI	2º A	Guliermo (TGD/Síndrome Down)
	2º B	Lucca (TGD)

Fonte: Secretaria das escolas de Cariacica, Serra e Sassari, 2018.

Informamos que, em Sassari, além dos dois estudantes especificados, havia ainda a matrícula de outros que eram diagnosticados e acompanhados pelo professor de apoio, porém não tivemos contato direto com eles, pois nos detivemos em participar efetivamente do cotidiano das turmas do 2º ano, tempo normal. Consideramos importante destacar que havia na escola estudantes com diferentes tipos de necessidades, conforme especificado no Quadro 6:

Quadro 6 – Estudantes com deficiência matriculados na escola italiana

MUNICÍPIO	DEFICIÊNCIAS	QUANTIDADE
SASSARI	Distúrbio de comportamento ⁵⁸	2
	Transtorno Global do Desenvolvimento	9
	Paralisia Cerebral	1
	Mutismo seletivo ⁵⁹	1
	Deficiência Intelectual	3
	Síndrome de Down e Autismo	1
	Total geral	17

Fonte: Secretaria das escolas de Cariacica, Serra e Sassari, 2018.

⁵⁷ Utilizamos nomes fictícios para preservar a integridade dos participantes da pesquisa.

⁵⁸ São alunos diagnosticados com distúrbio de comportamento por diferentes motivos: um dos alunos apontados é devido a questões familiares e outro é considerado com autismo de alto funcionamento.

⁵⁹ Aluna identificada tarde na escola e apresenta deficiência cognitiva e emotiva que dificulta a sua aprendizagem.

Podemos observar que, na Itália, consideram a necessidade de um professor de apoio também para os estudantes que apresentam mutismo seletivo e distúrbio de comportamento. No Brasil, ao contrário, não se consideram esses estudantes como parte do público-alvo, sendo apoiados somente pelo professor regente.

Após a organização e o desenho dos mapas simbólicos, apresentaremos, nos capítulos seguintes, as análises desenvolvidas a partir desse processo de ir e vir nos documentos legais e orientadores e nos movimentos acompanhados durante a pesquisa no que diz respeito à observação participante, aos momentos de planejamento, às práticas pedagógicas, às formações e às ações coletivas que desencadearam ações pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais que potencializava o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. [...] O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13)

A epígrafe descreve a nossa preocupação neste estudo, visto que almejamos realizar uma análise das políticas educacionais dos países pesquisados que não se limite aos documentos legais, mas que também considere as negociações e sua vivência na escola, transformando as políticas prescritas vivas e, assim, implementando o texto à prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nessa direção, buscamos identificar as semelhanças e as diferenças entre as políticas prescritas e as políticas vividas instituídas nas três redes de ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial, sem perder de vista que as questões materiais e estruturais precisam ser levadas em consideração quando nos propormos a realizar uma análise de políticas quando as pensamos em âmbito institucional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Consideramos que

[...] estamos diante de uma tarefa muito importante: renovar as possibilidades de um conhecimento plural que se junte a práticas políticas e que contribua decisivamente para ajudar a construir um mundo melhor [...]. (SANTOS, 2018, p. 110)

Por meio do Estudo Comparado Internacional em Educação e da Cartografia Simbólica, propomos realizar neste capítulo uma leitura dos documentos prescritos e analisar o que a legislação vem definindo no que tange à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, para em seguida, no Capítulo 6, compreender como as escolas vivem/interpretam essas políticas.

Inicialmente, temos a necessidade de explicar o que estamos considerando como documentos importantes para a análise deste capítulo e Garcia (2004) nos ajuda a pensar a diferença entre os textos normativos e os textos orientadores, quando aponta:

Os normativos são aqueles apresentados com *status* de lei, com a função de regulamentar a vida social e estão relacionados de maneira direta ao Estado brasileiro. Já os orientadores são compreendidos como produzidos no âmbito nacional e internacional com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de idéias, de concepções, visando propor consensos sobre as questões educacionais. (GARCIA, 2004, p. 12)

Sendo assim, definimos como imprescindível buscar na legislação brasileira e italiana as leis, decretos e normativas disponibilizados nos *sites* do Ministério da Educação (MEC) e no Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa⁶⁰ (MIUR) (tradução nossa), além dos *sites* das secretarias municipais de educação (no Brasil) e no *site* da escola partícipe da pesquisa (na Itália)⁶¹. Analisamos também os documentos orientadores que as secretarias de educação e os centros territoriais de suporte disponibilizam às escolas no que tange à Educação Especial. Enfim, todos os documentos encontrados e analisados foram discriminados nos apêndices A, B e C para uma visão geral do que foi encontrado em nível nacional e local. Reforçamos que durante a análise dos dados não nos limitamos aos textos prescritos. Como especificado acima, vislumbramos uma política em processo, que vai se modificando à medida que vai sendo interpretada, colocada em atuação.

Importante destacar que após a leitura da literatura sobre o tema e com o aprofundamento do conjunto de dados que tivemos a oportunidade de reunir, percebemos a necessidade de construir esse “mapa” evidenciando as políticas prescritas. As questões que nos instigavam durante a leitura da literatura, dos documentos normativos, orientativos e dos dados coletados, foram possibilitando a criação dos eixos que percebemos serem necessários aprofundar e colocar em análise nesse capítulo. Sendo assim, a nossa projeção do mapa aqui escolhida, tomará por foco a legislação nacional e local do Brasil e da Itália, buscando olhar nos dois países o que é comparável (BARROSO, 2009), mas também colocando em

⁶⁰ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

⁶¹ Importante destacar que realizamos a pesquisa somente no site da escola italiana, pois as escolas brasileiras participantes não possuem um site próprio.

análise como a política contribui para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Após leitura da literatura sobre o tema, escolhemos desenvolver este capítulo, a partir de quatro eixos de análise, sendo eles: a **organização política**, em que tivemos por foco as legislações vigentes e a estruturação da Educação Especial nos três municípios; a **formação inicial e continuada**, que tem por centralidade compreender como é organizada a formação inicial e como é realizado o investimento na formação continuada dos professores que atuam na Educação Especial; os **apoios pedagógicos**, em que buscamos analisar quais são os profissionais que atuam diretamente na Educação Especial, como é definida sua atuação e como é garantido o seu encaminhamento para as escolas, com o objetivo de possibilitar a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns; e **articulações intersetoriais e outros movimentos**, que visa entender como ocorre a dinâmica da intersetorialidade nos dois países e como esse movimento de rede contribui no processo de escolarização dos estudantes.

5.1 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

Para compreendermos como os municípios pesquisados vêm se organizando quanto à Educação Especial, focalizamos nas legislações vigentes, buscando entender como são configurados os movimentos voltados para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para iniciarmos as análises, precisamos identificar se o que foi definido em âmbito nacional brasileiro por meio da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, em seu artigo 3º, parágrafo único, foi seguido pelos municípios de Cariacica e Serra. A orientação é de que

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001, p. 1)

Observamos que ambos os municípios têm uma configuração que atende à legislação nacional, pois apresentam um setor responsável pela Educação Especial.

Jesus, Caiado e Ribeiro (2017) analisam diversas pesquisas que apontam que ainda existe uma escassez de criação de setor de Educação Especial no Brasil e afirmam que “essa realidade evidencia dificuldades na implementação de políticas que garantam os processos de escolarização” (p. 61) dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Concordamos com as autoras, quando afirmam que a consolidação de um setor de Educação Especial contribui para o fortalecimento de políticas públicas favoráveis para a inclusão desse grupo nas escolas comuns.

Pelo olhar da ecologia das trans-escalas, identificamos aqui um possível embrião (SANTOS, 2010) de uma política de Educação Especial favorecedora para articular propostas de atuação, em âmbito municipal, que leve em consideração no processo de pensar políticas públicas, formação continuada, assessoramento pedagógico, entre outros, as questões específicas da área.

Nessa direção, para assegurar os direitos à educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a Secretaria Municipal de Educação de Serra alterou o seu organograma conforme a Lei nº 5.053, de 13 de agosto de 2019, modificando a Coordenação de Educação Especial (CEE) em Gerência de Educação Especial (GEE), ganhando maior destaque e atuação dentro da Secretaria de Educação.

Além disso, vale destacar que a Gerência tem como foco de ação o planejamento, a execução e o acompanhamento das ações necessárias para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Percebemos que o foco da equipe sempre se constituiu como o centro de seu trabalho, o público que abrange os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como o município de Serra, Cariacica também passou por reestruturação em seu organograma com o Decreto nº 20, de 31 de janeiro de 2019, aprovando o novo “Regimento Interno da Administração Municipal de Cariacica”⁶², definindo, assim, a separação do que antes se constituía como a Coordenação de Diversidade e Inclusão Social (CDI) para duas coordenações distintas: Coordenação de Diversidade e Coordenação de Educação Inclusiva, conforme consta no art. 259,

⁶² Antes vigorava a Lei Municipal nº 5.283, de 17 de novembro de 2014, determinando que a equipe de Educação Especial utilizaria o termo Coordenação de Diversidade e Inclusão Social (CARIACICA, 2014).

inciso VIII, alíneas c e g. Porém, identificamos no documento nomenclaturas diferenciadas para se referir às duas coordenações, conforme podemos observar:

Art. 273 – VIII – Fomentar, juntamente com a **Coordenação de Educação Especial e Coordenação de Educação para Diversidade e Inclusão Educacional** a criação de projetos de Educação para o trabalho, voltados para a exploração de potencial de alunos da EJA, por meio próprio ou por parceria com outras instituições públicas e privadas. (CARIACICA, 2019, p. 97, grifo nosso)

Porém, na continuidade do Regimento Interno, utilizam o termo Coordenação de Educação Inclusiva e Coordenação de Diversidade e, em cada um, apresentam atribuições que focam o público de responsabilidade de cada coordenação, retirando, assim, os temas como: Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana, Gênero e Raça da pauta de atuação da equipe, que antes deveria ter o olhar para todas essas questões e também para a Educação Especial.

Essa realidade vivida pela equipe anteriormente nos reporta ao conceito de zona abissal, de Boaventura de Sousa Santos (2018), pois questionamos: como uma equipe poderia articular questões que perpassam toda a diversidade de forma a contemplar e valorizar todos os eixos? Em qual lado da linha abissal estava localizada a Educação Especial? E quais outras questões estavam sendo deixadas à margem, visto que, “para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2018, p. 64).

O estudo de Jesus, Caiado e Ribeiro (2016), confirmam que a equipe de Cariacica era responsável, também, pelas ações da diversidade e não somente da Educação Especial, porém as autoras evidenciam que:

Os diálogos, no entanto, parecem deixar claro que essas áreas, talvez por serem novas para todo o grupo, não têm um lugar hegemônico, fazendo predominar as ações da EE, mesmo que a nova organização da SEME-Cariacica tenha transformado o setor em Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional. (JESUS; CAIADO; RIBEIRO, 2016, p. 66)

Observamos que a equipe era constituída por profissionais que tinham a formação voltada para a Educação Especial e que, devido a isso, tinham a

centralidade nas ações voltada para esse foco, mesmo com a Coordenação Diversidade e Inclusão Social tendo como objetivo central questões que abarcavam os temas que envolvem a diversidade e a inclusão educacional, e não somente a Educação Especial (JESUS; CAIADO; RIBEIRO, 2016; OLIVEIRA, 2015).

Referente ao município de Sassari, o estudo de Almeida e Caetano (2019, p. 87) aponta que a organização do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial “[...] é de responsabilidade dos Escritórios Escolares Regionais (*Ufficio Scolastico regionale – USR*)”, que têm por foco questões relativas aos estudantes com deficiência e transtornos e os professores de apoio.

Além disso, os Centros de Apoio Territorial (CTS) também se constituem como um órgão importante, pois, como é definido pelo Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa, esses Centros são responsáveis por realizar a interface de forma estratégica entre a administração e as escolas, além de ser a interface também entre as próprias escolas em relação às necessidades educativas especiais (MIUR, 2012).

Os CTS, espalhados por todo o território italiano, são centros de apoio às escolas, mantidos pelo Ministério da Instrução, e atuam em parceria com os Centros Territoriais para a Inclusão (*Centri Territoriali per l’Inclusione – CTI*). Enquanto os CTI possuíam a principal função de oferecer serviços de informação sobre serviços locais disponíveis para todos os agentes envolvidos no processo de inclusão escolar (alunos, famílias, professores, dirigentes escolares, entre outros), os CTS destinam-se principalmente a divulgar informações especificamente sobre novos recursos e tecnologias que visam a facilitar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, tanto os CTI como os CTS também teriam a função de promover cursos de capacitação docente continuada, abordando temas como novas tecnologias assistivas e serviços de suporte disponíveis. (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, p. 319)

Sendo assim, os Centros de Apoio Territorial foram estabelecidos pelos Escritórios Regionais das Escolas através do Projeto “Novas Tecnologias e Deficiências”. Os centros estão localizados nas escolas polos e passam a se tornar o ponto de referência para as escolas, além de coordenarem as atividades entre diferentes instâncias sociais, educacionais e de pesquisa.

A criação de uma rede ampla e bem estruturada entre todas as escolas e homogênea em sua articulação torna a possibilidade

concreta de professores terem pontos de contato e de referência para todos os problemas inerente às Necessidades Educativas Especiais.⁶³ (MIUR, 2012, p. 4)

A respeito da legislação com o foco na Educação Especial, observamos que o município de Serra possui dois documentos que foram construídos com base nas necessidades e especificidades locais, em consonância com a legislação nacional, conforme podemos observar na Resolução CMES nº 193/2014, que “Regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino da Serra/ES e dá outras providências” (SERRA, 2014), e as Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, publicada via Resolução CMES nº 195/2016. Ambos os documentos têm por objetivo

[...] nortear as ações pedagógicas dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino da Serra, com finalidade de garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (SERRA, 2016, p. 3)

Quanto aos municípios de Ciriacica e Sassari, constatamos que ambos se respaldam na legislação nacional no que tange às diretrizes. No caso italiano, damos destaque ao documento “Ferramentas de Intervenção para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e Organização Territorial para Inclusão Escolar”⁶⁴ (MIUR, 2012), publicado em 27 de dezembro de 2012, que foi criado a partir da necessidade de reflexão sobre o processo de integração escolar que a Itália viveu, na perspectiva de avaliar e repensar aspectos importantes para esse processo.

Fortalecido por essa experiência, nosso país agora é capaz, tendo passado mais de trinta anos pela Lei nº 517 de 1977, que iniciou a integração escolar, para considerar as questões críticas que surgiram e para avaliar, com maior cognição, a necessidade de repensar alguns aspectos de todo o sistema.⁶⁵ (MIUR, 2012, p. 1, tradução nossa)

⁶³ La creazione di una rete diffusa e ben strutturata tra tutte le scuole ed omogenea nella sua articolazione rende concreta la possibilità per i docenti di avere punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti i Bisogni Educativi Speciali.

⁶⁴ Strumenti D'Intervento per Alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione Territoriale per L'Inclusione Scolastica (MIUR, 2012).

⁶⁵ Forte di questa esperienza, il nostro Paese è ora in grado, passati più di trent'anni dalla legge n.517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema.

Esse movimento de reflexão sobre o que avançaram e o que precisam avançar se constitui como uma ação potente para a continuidade e a garantia do processo de inclusão de todos na escola comum.

Esse movimento nos reporta ao que Santos (2018) chamou de “ecologia de saberes”, no sentido de fazer circular o conhecimento e assim articular conhecimento e práticas. Para o autor,

O lugar de enunciação da ecologia de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora. [...] É o terreno onde se planeiam ações práticas, se calculam as oportunidades, se medem os riscos, se pesam os prós e os contras. É este o terreno da arte das práticas, o terreno da ecologia de saberes. (SANTOS, 2018, p. 71)

Destacamos que o município de Cariacica possui a Resolução nº 007/2011, que fixa as normas para a Educação Básica no município, definindo, em seu capítulo III, orientações sobre a oferta e o atendimento educacional especializado.

Além disso, a Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME) organizou, no ano de 2019, o curso “Políticas e práticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva”, que teve como objetivo a construção das Diretrizes da Educação Especial do município de Cariacica. Sendo assim, percebemos um movimento de instituir políticas públicas de Educação Especial que respeitem a organização local, que vem se fortalecendo com o passar dos anos, conforme podemos observar em pesquisas realizadas no município (GONÇALVES, 2008; FRANÇA, 2008; BRECIANE, 2014; BRAVO, 2014; OLIVEIRA, 2015).

No que tange à legislação, também encontramos, nos municípios brasileiros, a criação dos cargos de cuidador (que tem por atribuição acompanhar os estudantes que necessitam de auxílio na higienização, alimentação e locomoção, com formação de ensino médio) e de professor de Educação Especial. Esse movimento de instituir em forma de garantia legal os profissionais que têm por função apoiar os estudantes público-alvo da Educação Especial se efetivou em Cariacica entre os anos 2018 e 2019, com a Lei Municipal nº 5.833, de 16 de janeiro de 2018, que cria o cargo estatutário no âmbito do quadro de pessoal da prefeitura municipal de Cariacica, e a Lei Municipal nº 5.950/2019, que cria o cargo de professor de Educação Especial,

com vistas a atender alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Já o município de Serra instituiu a criação do cargo de professor de Educação Especial no limiar da década de 1990, com a Lei nº 2.173, de 31 de março de 1999. Quanto ao cargo de cuidador, a garantia desse apoio foi efetivada a partir da Lei nº 4.763, de 28 de dezembro de 2017. Consideramos que os municípios brasileiros vêm buscando garantir em documentos legais os apoios pedagógicos necessários no processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Referente ao município de Sassari, por ser um Sistema Único, seguem a legislação nacional, que traz o termo “L’Insegnante Specializzato”⁶⁶ na Lei nº 517, de 4 de agosto de 1977, para as *scuola elementare e media*. No ano de 1982 foi criada a Lei nº 270, de 20 de maio, que amplia a atuação do professor de apoio também na *scuola dell’infanzia*. A Circular Ministerial nº 153, de 15 de junho de 1988, passa a garantir a matrícula e a frequência dos estudantes público-alvo da Educação Especial também na *scuola secondaria di II grado* e, assim, também o apoio do professor especializado. E por fim, a Lei nº 104, de 5 de fevereiro de 1992, passa a garantir o direito a educação e a instrução também nas instituições universitárias.

Percebemos que em todos os municípios existe o professor especializado. No entanto, temos a intenção de trazer à tona, no próximo capítulo, como se efetiva a atuação desses profissionais e como estes articulam o processo de mediação pedagógica juntamente com os profissionais da escola, objetivando o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Concordamos com os autores quando afirmam:

Para tanto, faz-se necessário acompanhar o andamento de políticas que favoreçam a articulação entre a sala regular comum e o atendimento educacional especializado (AEE) para a criação das condições necessárias, para que os alunos tenham ampliadas suas possibilidades de acessar os conhecimentos na coletividade da sala de aula comum com os apoios trazidos pelo AEE, por sua vez expostos de maneira ampla na escola e não restritos em salas de recursos multifuncionais. (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 117)

Sobre o cargo de cuidador na Itália, identificamos uma proximidade com as atribuições em âmbito brasileiro no cargo de *assistente*. Encontramos nas

⁶⁶ Professor especializado (tradução nossa).

legislações de 1962 (Lei nº 1073, de 24 de julho) e de 1971 (Lei nº 118, de 30 de março), que tratam da escola especializada e de novas normas em favor dos “inválidos” (referem-se também às pessoas que voltaram da guerra); mencionam, respectivamente, a figura de assistente higiênico-sanitário (art. 32) e a garantia de assistência durante o horário escolar aos “inválidos graves” (art. 28, alínea c).

Na legislação atual italiana, encontramos o Decreto Legislativo nº 66, de 13 de abril de 2017, que visa estabelecer normas para a promoção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, mencionando o profissional denominado como “amministrativo, técnico e ausiliario” (ATA). No artigo 4º, define a equipe profissional para assistência em autonomia e para comunicação pessoal, indicando que esses profissionais são considerados colaboradores da escola. Porém não encontramos as suas atribuições ou o seu papel enquanto responsável pela assistência à autonomia dos estudantes com deficiência.

Em entrevista, a professora de apoio informa quais são as atribuições do assistente, indicando como e quando o estudante necessita desse profissional:

Quando o estudante estuda no tempo pleno e almoça na escola e quando precisa de ajuda para andar no banheiro, enfim, o programa do assistente é aquele que prevalece ajudar o estudante para alcançar a sua autonomia. Procuramos individualizar não somente o trabalho pedagógico, com o *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), mas também o trabalho que o assistente deverá prestar à criança de acordo com sua necessidade. Entenda que nem todos os assistentes farão tudo a mesma coisa, pois com este programa, procuramos personalizar os trabalhos do professor e também do assistente. (ENTREVISTA PROFESSORA DE APOIO, 11/01/2019, tradução nossa)

Percebemos que a atuação principal do assistente na escola é buscar a autonomia do estudante, que envolve os quesitos mobilidade, alimentação e higienização, mas que não se limita a isso. Durante as observações, acompanhamos os momentos em que o estudante estava presente na escola sem a professora de apoio, nas aulas de Religião e de Ciência Motora, e durante essas disciplinas a assistente, juntamente com as professoras, acompanhava os estudantes também na realização das atividades e ajudava na organização deles em sala de aula.

Não podemos deixar de mencionar que o profissional cuidador se torna uma tensão constante na escola, e Meirieu (2002, p. 125) nos chama a atenção para que

“a pedagogia constitui-se, então, como atividade em tensão permanente entre ‘o que escraviza e o que alforria’”. Ao nosso olhar, o cuidador é esse profissional na escola, que pode escravizar, no sentido de criar um vínculo de a família e/ou a escola só considerar possível o aluno estar frequentando se houver esse profissional e ao mesmo tempo que também pode alforriar, se a partir de um trabalho articulado e em consonância com o pedagógico, atuar de forma a potencializar a autonomia dos estudantes.

Com base nas análises apresentadas, percebemos que os três municípios buscam garantir o que a legislação nacional aponta como necessário em relação aos apoios para a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Identificamos também que, além das normativas nacionais, os municípios brasileiros vêm definindo sua própria legislação com base na realidade local, ao contrário da realidade italiana, que apresenta uma legislação única para todo o território nacional. No entanto, existem legislações regionais específicas da Sardenha em que se busca definir critérios e organização no que tange ao financiamento da região, conforme a Lei Regional nº 2, de 29 de maio de 2007, que se embasa na Lei nº 162, de 1998 (nível nacional), que institui sobre o fundo para a pessoa que não é autossuficiente.

Conforme podemos observar, a política prescrita vem assumindo diversos contornos nas três realidades pesquisadas, como nos alertam Ball, Maguire e Braun (2016), quando pensamos a política como um processo e entendemos que está sujeita a diferentes interpretações e que perpassa por um movimento de compreensão e tradução. Além disso, “a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). É com essa perspectiva que buscaremos compreender, no Capítulo 6, como a política se torna “viva” nas escolas ou, como nos alertam os autores, se são dispensadas ou esquecidas.

Porém, pensando ainda em compreender como vem sendo definida a política prescrita, trataremos no próximo item as análises do que nos dizem os documentos legais sobre a formação inicial e continuada dos professores especializados.

5.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

[...] a inclusão é uma responsabilidade de toda a organização da escola e todos os professores devem desenvolver essas habilidades para promover contextos que possam promover a participação e o sucesso formativo de cada aluno.⁶⁷ (COTTINI, 2017, p. 123)

É a partir dessa perspectiva de inclusão que iniciamos nosso tema sobre a formação inicial e continuada no Brasil e na Itália, pois consideramos de suma importância uma formação que contemple a diversidade humana, desde seu movimento inicial e dando continuidade ao processo de formação continuada. Dessa forma, buscamos compreender como vem se configurando o processo formativo e sua organização até o processo de investimento na formação continuada nas diferentes redes de ensino pesquisadas.

Porém, quando nos reportamos à temática de formação de professores, concordamos com os questionamentos:

Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado 'especialista'? (KASSAR, 2014, p. 218)

Essas são algumas tensões que surgem quando nos referimos ao tema formação inicial e continuada no Brasil e porque não dizer em outros países também. E para dialogar com o nosso trabalho, elegemos buscar na legislação o que vem sendo direcionado para a organização da formação inicial dos professores especializados.

Iniciando as análises pelo Brasil, em nível nacional, ocorreu, em 2015, uma reestruturação no currículo do curso de licenciatura de professores que atuariam na educação básica, buscando viabilizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério que contemple o atendimento e as especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015).

⁶⁷ L'inclusione è una responsabilità dell'intera organizzazione scolastica e tutti gli insegnanti devono sviluppare quelle competenze per promuovere contesti in grado di favorire la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo.

Percebemos na Resolução nº 2, que define as “diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior”, em seu art. 3º, §5º, inciso II, a necessidade de uma formação que contemple um compromisso social, político e ético que contribua para a constituição de uma sociedade “[...] soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 4).

Nessa mesma direção, na realidade italiana, temos a reformulação do curso de formação de professores definida no Decreto nº 249, de 10 de setembro de 2010⁶⁸, em que se estabelecem as “disciplinas, requisitos e modalidades de formação inicial dos professores que atuarão nas escolas de Educação Infantil, escola Primária e Escolas Secundárias de Primeiro e Segundo Grau”.

Nesse decreto, vislumbramos uma preocupação com a formação inicial no que se refere a um olhar inclusivo para os alunos público-alvo da Educação Especial, quando rege, em seu art. 3º, inciso IV, alínea c, que constitui como parte integrante do percurso formativo de professores a “aquisição de competências didáticas para favorecer a integração escolar de alunos com deficiência de acordo com a Lei nº 104 de 5 de fevereiro de 1992 e posteriores alterações e aditamentos” (MIUR, 2010)⁶⁹.

Observamos que, a respeito do tempo da formação inicial, há uma diferenciação entre os diferentes níveis de ensino de atuação, conforme podemos observar no Decreto nº 249/2010, em seu art. 3º, inciso II, a estruturação de ambas as formações:

Os cursos de formação estão estruturados da seguinte forma:

- a) para ensinar na Educação Infantil e na escola primária, um curso de graduação quinquenal, ciclo único [...] incluindo estágio a ser iniciado a partir do segundo ano do curso;
- b) para o ensino do primeiro e segundo graus do ensino secundário, um curso de graduação bienal e um ano subsequente de formação ativa.⁷⁰ (MIUR, 2010)

⁶⁸

http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf. Acesso em 10 jun. 2019.

⁶⁹ l’acquisizione delle competenze didattiche atte a favorire l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità secondo quanto disposto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104 e successive modifi cazioni e integrazioni.

⁷⁰ I percorsi formativi sono così articolati: a) per l’insegnamento nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, un corso di laurea magistrale quinquennale, a ciclo unico [...] comprensivo di tirocinio

No Brasil, ficou definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015), art. 13º, § 1º, que a estrutura mínima de duração do curso de licenciaturas será de 3.200 horas de trabalho acadêmico, sendo dividida em quatro vertentes:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos [...];
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Além disso, no § 2º, encontramos a orientação de os cursos garantirem no currículo conteúdo específico, seja na área do conhecimento ou de forma interdisciplinar, dos conhecimentos que perpassam a diversidade humana, em que damos destaque: direitos humanos, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial.

Para atuar como professor, na Itália, a formação inicial apresenta uma duração de cinco anos. Como no Brasil as licenciaturas se diferem na grade curricular, no que tange às especificidades da área de atuação escolhida, havendo as disciplinas de base, as específicas (*caratterizzante*) e o estágio (*tirocinio*), que se equipara com os estágios supervisionados no Brasil.

Também o Decreto nº 249/2010 define as atividades de estágio, totalizando uma carga horária de 600 horas, que iniciam no segundo ano do curso e se ampliam até o último ano de maneira progressiva. Esse momento é formado pela inserção do estudante na escola comum, a fim de realizar observações e, posteriormente, análise em parceria com professores e tutores.

Observamos que nos dois países, no que tange à formação docente, há um investimento no processo formativo em uma perspectiva da inclusão. Além disso,

da avviare a partire dal secondo anno di corso; b) per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, un corso di laurea magistrale biennale ed un successivo anno di tirocinio formativo attivo.

percebemos também um direcionamento aos saberes pedagógicos na vertente do professor-pesquisador, por apresentar uma preocupação com o diálogo entre a teoria e a prática em ambos os países. Essa perspectiva vai ao encontro do que nos alerta Meirieu (2006), visto que não podemos perder de vista que:

[...] não existem apenas professores do ensino superior que são “professores-pesquisadores”: todo professor do ensino fundamental pode ser – deve ser – um pesquisador sobre seu próprio ensino. Alguém que questiona permanentemente os saberes que ensina. (MEIRIEU, 2006, p. 43-44)

O autor nos ajuda a refletir sobre a importância de os professores da educação básica se constituírem desde a sua formação inicial e continuada em seu percurso profissional numa perspectiva de se tornar pesquisador da sua própria prática. Essa forma de ser-estar professor contribui na constituição de

[...] sujeitos de conhecimento e pesquisadores de novos-outros saberes-fazer, principalmente quando eles se veem desafiados a compor estratégias pedagógicas para fazer da sala de aula comum um espaço-tempo de aprendizagem para todos. (VICTOR; VIEIRA; OLIVEIRA 2017, p. 21)

Importante destacar que na Itália os professores que atuarão na formação inicial, quer dizer, Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiros anos), devem ingressar no curso denominado “*scienze della formazione primaria*”, possibilitando o conhecimento das diferentes disciplinas e habilitando o ensino para o nível e a idade escolar dos estudantes.

Percebemos, assim, que, na perspectiva de formar o professor de educação básica, em ambos os países, há uma valorização e preocupação que ultrapassam as disciplinas teóricas do curso de licenciaturas, mas que também existe, em graus e dinâmicas diferenciadas, a imersão na realidade educativa por meio do estágio supervisionado obrigatório, buscando, assim, a articulação com a prática pedagógica.

Quando buscamos a formação para atuar na área de Educação Especial no Brasil, temos documentos que orientam sobre a formação inicial exigida para atuar

na modalidade de Educação Especial⁷¹, sendo ela a habilitação para a docência e formação específica na área de Educação Especial. A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, vem apontando, em seu art. 18, qual seria essa formação para docência, ao especificar que:

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Nessa direção, com formação em licenciatura para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, os professores que almejam atuar na Educação Especial precisam ter uma complementação em áreas específicas da Educação Especial, abarcando, assim, conhecimentos gerais da docência e específicos da Educação Especial, garantindo condições de esse profissional atuar em diferentes perspectivas, conforme preconiza a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13)

Também na Itália, após concluir a formação inicial, os professores que desejam atuar como Professor de Educação Especial (*insegnante di sostegno*) precisam se inscrever no processo seletivo do curso de especialização para a

⁷¹ Os documentos que contemplam a formação inicial do professor de educação especial são: Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

atividade de apoio didático na escola de educação infantil e na escola primária (*Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*), que abrange um teste preliminar de questões objetivas, uma prova escrita ou prática e uma prova oral (MIUR, 2011).

Fica especificado no decreto de 30 de setembro de 2011 que trata sobre os “critérios e métodos para a realização de cursos de treinamento para obter especialização em atividades de apoio”⁷² que o perfil do professor especializado é:

O professor especializado cuida de atividades educativo-didáticas através de atividades de apoio de classe, a fim de favorecer e promover o processo de integração de alunos com deficiência. Oferece o seu profissionalismo e perícia para fazer uma contribuição significativa dentro da classe para apoiar a ação educativa-didática coletiva, de acordo com os princípios de corresponsabilidade e colegialidade.⁷³ (MIUR, 2011)

O Decreto nº 66, de 13 de abril de 2017⁷⁴, que define as normas para a promoção da inclusão dos estudantes com deficiência, em seu art. 12, alínea b, aponta que a especialização tem a duração de um ano e engloba créditos formativos universitários e pelo menos 300 horas de estágio. Além disso, somente as universidades que ofertam o curso de graduação de Ciências da Educação podem oferecer esse curso de especialização.

O percurso formativo do curso de especialização apresenta cinco disciplinas pedagógicas, duas de cunho psicológico, uma de tipo jurídico e outra sanitária (neuropsiquiatria), totalizando dez disciplinas. Há também, em seu currículo, o estágio (*tirocinio*), que é organizado em dois modos: *direto*, em que o professor cumpre 150 horas com o estágio na escola, observando o processo de escolarização dos alunos que possuem certificação de alguma deficiência ou transtorno; e o *tirocinio indireto*, em que são cumpridas outras 150 horas na universidade, sendo divididas em duas vertentes de trabalho. À primeira, para análise e discussão a partir das observações vivenciadas na escola, são reservadas

⁷² Criteri e modalita' per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno

⁷³ Il docente specializzato si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le attività di sostegno alla classe al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità.

⁷⁴ <http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20170517/decreto-legislativo-66-del-13-aprile-2017-inclusione-scolastica-studenti-con-disabilita.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

75 horas. Essa etapa é organizada e acompanhada pelo tutor coordenador e o tutor dos estagiários (tirocinante). O restante das 75 horas é uma formação específica sobre tecnologia da informática (TIC)⁷⁵.

Além disso, existem os laboratórios que auxiliam na realização das novas tecnologias para as aprendizagens (TIC). São sempre nove laboratórios na grade do curso, havendo uma distinção para aqueles que atuam nas escolas de educação infantil e primária, pois existem os laboratórios específicos para os professores que atuam nas escolas secundárias de primeiro e segundo grau. Esse é um cuidado abordado na legislação, pois o professor especializado deverá possuir conhecimentos sociopsicopedagógicos diversificados, de acordo com o nível de atuação escolar (MIUR, 2011). Além disso,

As atividades laboratoriais são realizadas privilegiando métodos cooperativos e colaborativos de aprendizagem, pesquisa-ação, aprendizagem metacognitiva, através de: - trabalhos em grupo, simulações, estudos aprofundados, experiências de aplicação em situações reais ou simuladas, - experiências de aplicação relacionadas a atividades de treinamento nos setores disciplinares que caracterizam a classe (gerenciamento de grupo de classe).⁷⁶ (MIUR, 2011, p.15)

Diferentemente de como ocorre no Brasil, para atuar na Educação Infantil de 0 a 3 anos, existe na Itália um curso de especialização, de acordo com a Lei nº 378, de 9 maio de 2018⁷⁷. Esse documento define que o professor atuará com crianças de 0 a 3 anos com o objetivo de trabalhar colaborativamente com a família de forma a potencializar as relações, autonomia, criatividade, aprendizado em um ambiente afetivo, lúdico e cognitivo. Além disso, aponta a importância da garantia entre os pares de uma oportunidade educativa, de instrução, de cuidado, de relação e de jogo, superando as desigualdades e barreiras territoriais, econômicas, étnicas e culturais (MIUR, 2018). Percebemos assim um trabalho voltado para a inclusão escolar de maneira mais ampla, em parceria com as famílias, e que se estende a todos os níveis de ensino.

⁷⁵ Ver quadro TIROCINIO, na página 15 do decreto de 30 de setembro de 2011.

⁷⁶ Le attività di laboratorio sono realizzate privilegiando modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo, ricerca-azione, apprendimento metacognitivo, attraverso: - lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti, esperienze applicative in situazioni reali o simulate, - esperienze applicative relative ad attività formative nei settori disciplinari caratterizzanti la classe (gestione del gruppo-classe).

⁷⁷ <http://www.unicas.it/media/2995225/decreto-ministeriale-378-del-9-maggio-2018-titoli-di-accesso-educatore-servizi-infanzia-art-14-dlgs-65-17.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

Ainda em se tratando de conhecimentos e habilidades específicas para atuar na Educação Infantil de 0 a 3 anos, o referido decreto aborda a necessidade de reconhecer e identificar “[...] condições de risco, atraso, desconforto e perturbação no desenvolvimento [...]”⁷⁸ (alínea g) das crianças, como também adquirir conhecimentos relacionados para observar, avaliar e documentar o comportamento das crianças em ambientes educacionais. Percebemos que há uma preocupação desde o início da escolarização das crianças com o diagnóstico precoce, quando possível, daqueles que apresentam indícios de algum transtorno ou deficiência, a partir de um olhar diferenciado e atento às diversidades apresentadas no cotidiano escolar.

No Brasil, quando se trata da formação continuada, entende-se por processos de formação que ocorre em diferentes modalidades, conforme preconiza o art. 17 das Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), podendo se dar por meio de diferentes atividades, a saber:

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015).

⁷⁸ “condizioni di rischio, ritardo, disagio e disturbo nello sviluppo”.

Observamos que existe um leque de possibilidades no processo de formação continuada no Brasil e que cada rede municipal e/ou estadual vai assumindo sua organização na garantia dos processos formativos.

Quanto à formação em serviço, na Itália, o Decreto nº 66/2017 apresenta, em seu art. 13, as orientações sobre a formação em serviço dos profissionais da escola, apontando que são garantidas as atividades formativas e sua plena realização. Esse mesmo artigo, no inciso II, define como ocorrem esses momentos formativos, ao propor que:

As instituições de ensino, no contexto da definição do plano de formação incluído no plano trienal da oferta educativa, identificam as atividades destinadas aos professores, em particular os das classes em que há meninas e meninos, estudantes, alunas e alunos com deficiências certificadas, também em relação às escolhas pedagógicas, metodológicas e didáticas inclusivas, consistentes com os planos de estudo individualizados.⁷⁹ (MIUR, 2017)

Esse Plano trienal de oferta educativa (*PTOF*) é um documento reformulado a cada quatro anos por todas as unidades de ensino, durante a nova gestão do diretor, e envolve ações e atribuições de todos os profissionais que atuam na escola. É importante destacar que o decreto aponta que a formação em serviço também abrange os profissionais que atuam com a assistência para a autonomia e para a comunicação pessoal (ATA).

O plano referido no n.º 1 identifica, em termos de recursos atividades de treinamento disponíveis para o pessoal da ATA a fim de desenvolver, de forma consistente, perfis profissionais, competências em aspectos organizacionais, educacionais-relacionais e na atenção básica, em relação à inclusão escolar. O pessoal de ATA é obrigado a participar periodicamente no treinamento.⁸⁰ (MIUR, ART. 13, INCISO III, 2017)

⁷⁹ Le istituzioni scolastiche, nell'ambito della definizione del piano di formazione inserito nel Piano triennale dell'offerta formativa, individuano le attività rivolte ai docenti, in particolare a quelli delle classi in cui sono presenti bambine e bambini, alunne e alunni, studentesse e studenti con disabilità certificata, anche in relazione alle scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche inclusive e coerenti con i piani degli studi individualizzati

⁸⁰ Il piano di cui al comma 1 individua, nell'ambito delle risorse disponibili, anche le attività formative per il personale ATA al fine di sviluppare, in coerenza con i profili professionali, le competenze sugli aspetti organizzativi, educativo-relazionali e sull'assistenza di base, in relazione all'inclusione scolastica. Il personale ATA è tenuto a partecipare periodicamente alle suddette iniziative formative.

Além disso, no que tange à formação em serviço, encontramos na Itália a Lei 107, de 13 de julho de 2015, que estabelece um bônus de 500 euros por ano para o professor investir no seu percurso formativo ou em materiais necessários. Esse bônus não é para os suplentes (contratados), mas somente para os professores que estão na categoria *ruolo* (efetivo).

O cartão, por um valor nominal de 500 euros por ano para cada ano letivo, pode ser usado para a compra de livros e textos, também em formato digital, de publicações e revistas, porém útil para atualização profissional, para a compra de hardware e software, para inscrição em cursos de atualização e qualificação de profissionais, realizada por instituições credenciadas pelo Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa, para cursos de graduação, ciclo especializado ou único, inerente ao perfil profissional ou a cursos de pós-graduação ou mestrado universitário relacionados ao perfil profissional, representações teatrais e cinematográficas, de ingresso em museus, exposições e eventos culturais e shows ao vivo, bem como de iniciativas condizentes com as atividades identificadas no âmbito do plano de oferta educativa das escolas e do plano nacional de formação de referido no ponto 124.⁸¹ (MIUR, 2015, p. 27)

Evidencia-se um amplo leque de possibilidades na perspectiva de formação em serviço, em que o professor tem a liberdade de escolher a opção de investimento para a sua formação, seja educacional ou cultural. A questão que surge é: esse valor anual é o suficiente para arcar com a formação dos professores efetivos? Por que não possibilitar essa ajuda de custo também para os professores contratados? O referido decreto define que a formação em serviço não é optativa, reforçando que:

No contexto das obrigações relacionadas à função de ensino, a formação em serviço de professores efetivos é obrigatória, permanente e estrutural. As atividades de formação são definidas pelas instituições de ensino individuais em consonância com o plano trienal da oferta de formação e com os resultados emergentes dos

⁸¹ La Carta, dell'importo nominale di euro 500 annui per ciascun anno scolastico, può essere utilizzata per l'acquisto di libri e di testi, anche in formato digitale, di pubblicazioni e di riviste comunque utili all'aggiornamento professionale, per l'acquisto di hardware e software, per l'iscrizione a corsi per attività di aggiornamento e di qualificazione delle competenze professionali, svolti da enti accreditati presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, a corsi di laurea, di laurea magistrale, specialistica o a ciclo unico, inerenti al profilo professionale, ovvero a corsi post lauream o a master universitari inerenti al profilo professionale, per rappresentazioni teatrali e cinematografiche, per l'ingresso a musei, mostre ed eventi culturali e spettacoli dal vivo, nonché per iniziative coerenti con le attività individuate nell'ambito del piano dell'offerta formativa delle scuole e del Piano nazionale di formazione di cui al comma.

planos de melhoria das instituições escolares [...].⁸² (MIUR, 2015, p. 27)

O processo de formação continuada tem o objetivo de atender a essa complexidade crescente nas escolas, visto que, na sala de aula, ocorre o entrelaçamento das especificidades dos estudantes, como: as deficiências, os distúrbios específicos do desenvolvimento, os problemas de angústia social e a inclusão de estudantes estrangeiros. A partir dessa realidade, que é mundial, a educação italiana defende a urgência em “[...] adotar um método de ensino que seja um ‘denominador comum’ para todos os alunos e que ninguém deixe ninguém para trás: ensino inclusivo em vez de ensino especial⁸³” (MIUR, 2012, p. 4), que contemple todos os estudantes de forma a não descartar ninguém (MEIRIEU, 2005).

Podemos concluir que em ambos os países há uma preocupação com a formação inicial e continuada e que também realizam investimento na formação continuada dos professores que atuam nas redes municipais de ensino. No caso brasileiro, percebemos o investimento na oferta das formações em serviço e continuada que é ofertado a todos os professores da rede municipal, tanto os efetivos quanto os contratados. Porém, no caso italiano, o investimento acontece somente para os professores efetivos (*ruolo*) em que percebemos uma desvalorização com os professores contratados. Essa realidade nos reporta à “lógica produtivista de não-existência” que é “[...] produzida sob a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça, improdutividade ou desqualificação profissional” (SANTOS, 2018, p. 62).

Utilizando a grande escala, buscaremos enfocar no próximo item o que nos dizem os documentos legais municipais no que tange à formação inicial e continuada dos professores.

⁸² Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche.

⁸³ “[...] adottare una didattica che sia ‘denominatore comune’ per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale”.

5.2.1. As realidades locais: o que nos dizem os documentos oficiais dos municípios brasileiros

Depois de apresentar o que a legislação nacional brasileira e italiana apontam sobre a formação inicial e continuada do professor de Educação Especial, é importante destacar as especificidades dos municípios brasileiros, visto que possuem definições e orientações específicas sobre esse tema. Ressaltamos, novamente, que por a Itália ser um Sistema Único, as análises apresentadas são as seguidas na região da Sardenha, por esse motivo ela não será contemplada na análise a seguir.

Como mencionamos anteriormente, o município de Serra possui duas legislações próprias que tratam da Educação Especial na rede municipal, sendo elas a Resolução (2014) e as Diretrizes (2016), apresentadas anteriormente no eixo 5.1. Ambos os documentos abordam a formação inicial para atuar na Educação Especial, que deve contemplar a habilitação para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial, seguindo, assim, o que rege a legislação nacional (SERRA, 2014). Quando analisamos as Diretrizes (2016), observamos uma diferença na carga horária dos cursos específicos na área de Educação Especial, sendo cobrada para o professor atuar na área de Deficiência Intelectual uma carga horária mínima de 160 horas. Em contrapartida, as áreas de Surdez, Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação exigem uma carga horária mínima de 120 horas, não sendo especificado nos documentos o motivo dessa diferenciação entre a carga horária dos cursos.

Já o município de Cariacica apresenta o que se espera da formação inicial do professor de Educação Especial na Lei nº 5.950/2019, também apresentada no início deste capítulo – documento esse que cria e regulariza o cargo de professor de Educação Especial no município. Fica estabelecido como requisito mínimo para assumir o cargo, além da licenciatura na área educacional, também um curso complementar em alguma das áreas de Educação Especial, sendo cobrada uma carga horária mínima de 120 horas para quaisquer áreas de atuação.

Sobre a formação inicial, nos questionamos: um curso/formação com a carga horária de 120 horas é o suficiente para o professor ser considerado especialista? Que tipo de formação os professores estão participando? A pesquisa de Nozu e Bruno (2013) evidencia que os cursos de formação governamentais priorizaram

questões genéricas da valorização da diversidade e não houve um aprofundamento nas questões pedagógicas particulares do público-alvo da Educação Especial. Esse quadro ocorre devido ao:

[...] contexto da governamentalidade neoliberal, os cursos de formação têm se caracterizado pela superficialidade e ocorrido em escala industrial, visando formar/conformar o maior número de sujeitos, num menor tempo possível e com a maior economia de custos. (NOZU; BRUNO, 2013, p. 1236)

No que tange à formação continuada, observamos que os municípios brasileiros investem na formação dos professores de Educação Especial em diferentes perspectivas. Defendemos uma formação continuada que possibilite aos professores o diálogo, a reflexão sobre sua prática, fugindo da lógica neoliberal. Concordamos com Angelucci (2017), quando afirma que:

Podemos experimentar a produção de uma formação continuada que não dialogue apenas com a oferta de palestras e cursos de curta duração, muitas vezes oferecidos como kit padrão para redes de ensino. Muitas outras são as possibilidades: o encontro com a academia, o encontro entre serviços de diferentes políticas setoriais, o encontro entre as escolas que habitam um mesmo território, o encontro entre educadores(as) de uma mesma escola, o encontro entre escola e comunidade. Mas há que se constituir como encontro em que diferentes sujeitos, com seus saberes, suas densidades e suas posições, têm garantido o direito igual à palavra [...]. (ANGELUCCI, 2017, p. 176)

Interessante destacar que no município de Serra vem definida na Resolução nº 195/2016 a necessidade de potencializar o atendimento aos estudantes público-alvo por meio do diálogo com as práticas pedagógicas na formação continuada. Nesse sentido, é definido que a formação poderá contemplar:

- a) aprofundamento no conhecimento teórico, com vistas às mudanças de concepção do professor;
- b) construção de projetos de intervenção colaborativos na escola com acompanhamento do Setor de Educação Especial;
- c) realização de eventos, seminários, colóquios, mesas redondas, dentre outros, envolvendo estudantes com e sem deficiência, professores de Educação Especial e demais profissionais da Rede Municipal de Ensino;
- d) valorização e incentivo à participação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino em cursos de pós-graduação na área de Educação Especial

Percebemos que existe uma política para se pensar o processo de formação continuada no município de Serra, mas que não apresenta uma definição de uma carga horária mínima anual.

No município de Cariacica, a Resolução 007 de 2011, que “fixa normas para a educação básica no sistema municipal de ensino do município de Cariacica” define em seu art. 106, inciso VII, que a Secretaria Municipal de Educação e as unidades de ensino deverão prover formação em serviço e formação continuada aos profissionais, inclusive garantindo em calendário escolar da educação infantil e da educação de jovens e adultos “alguns dias para a formação de professores” (art. 143), mas também não define uma carga horária anual.

Consideramos os movimentos das redes municipais de ensino como sendo um processo de busca do que Santos (2019, p. 227) chama de “conhecimento pós-abissal”, alegando que esse tipo de conhecimento é “[...] construído através [...] de trabalho coletivo [...] por um bem considerado comum [...]”. Defendemos a necessidade de garantir nas redes de ensino momentos de diálogo, reflexão e estudo sobre a educação e a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Quando os movimentos formativos são instituídos nas escolas e nas redes, percebemos um fortalecimento dos professores e um envolvimento de forma mais atuante nas escolas.

Observamos que um aspecto que se aproxima nos dois municípios é a busca de uma formação continuada pelo próprio professor, em instituições públicas ou privadas, de responsabilidade única do professor de custear e de estudar fora do horário de trabalho. Ambos os municípios ofertam a formação em serviço, organizada pelas Secretarias Municipais de Educação, especificamente pelas Coordenações de Educação Especial.

Tivemos a oportunidade de acompanhar alguns encontros formativos das professoras de Educação Especial dos municípios brasileiros e percebemos que há um investimento em garantir uma formação no horário de trabalho aos professores de Educação Especial. Vale ressaltar que os municípios apresentaram uma organização diferenciada de formação: a) Cariacica trabalhou com formações em conjunto com os professores colaboradores das ações inclusivas e com os professores que atuam nas SRM; trabalhou também com formações específicas para os professores das SRM, respeitando as especificidades dessa atuação; b)

Serra trabalhou com encontros formativos que contemplavam, em um primeiro momento, todos os professores de Educação Especial e suas diferentes áreas de atuação; em um segundo momento, pequenos grupos e suas respectivas áreas de atuação, sendo somente o grupo de Deficiência Intelectual com o número significativo de professores.

O diferencial que existe no município de Serra quanto à formação em serviço é um terceiro movimento, garantido pela Secretaria de Educação a todos os professores da unidade de ensino. Apesar da tendência do professor pela busca do próprio saber, Serra tem organizado encontros de formação em serviço, em cada escola, que se constituem como um programa de formação em serviço contemplando diferentes temáticas, definidas de acordo com a demanda dos profissionais. Tivemos a oportunidade de contribuir com um encontro formativo na escola partícipe da pesquisa e observamos ser um movimento potente para diálogo e reflexão sobre a realidade existente naquele espaço educativo.

Na escola do município de Cariacica, tivemos a oportunidade de participar de uma reunião pedagógica em que o vice-diretor trouxe questões problematizadoras para todo o grupo de professores sobre o processo de alfabetização nos primeiros três anos do ensino fundamental. “Qual a missão da escola? Meus alunos estão aprendendo? Estou buscando [...] novas estratégias de ensino? Como avalio os meus alunos [...]? Estou priorizando a recuperação dos estudos?” (SLIDE REUNIÃO PEDAGÓGICA, 23/03/2018). Nesse momento, percebemos o envolvimento e a preocupação de toda a equipe pedagógica no desenvolvimento escolar dos estudantes.

Na perspectiva da “sociologia das ausências”, os momentos formativos nas escolas se configuram como sendo uma forma de potencializar os saberes dos professores, e assim passamos a reconhecer que existe uma incompletude dos saberes. Esse movimento mobiliza os profissionais para a possibilidade do diálogo entre os diferentes saberes, no sentido de: “o que cada saber contribui para este diálogo é o modo como este saber orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância” (SANTOS, 2019, p. 63); assim, a formação em serviço organizada nas escolas e também nas redes municipais de ensino podem se constituir em uma ecologia de saberes.

Buscando fazer uma análise do processo de formação continuada vivenciado nas duas redes, detectamos que ambos os municípios realizam o investimento

financeiro e pessoal na formação em serviço e continuada dos professores de Educação Especial e professores regentes das unidades de ensino. Em contrapartida, na Itália, não há oferta de formação em serviço, mas de formação continuada fora do horário de trabalho, com o investimento financeiro do professor. Vale lembrar que, na Itália, existe uma ajuda de custo anual para o investimento do *insegnante di ruolo*, quer dizer, professor efetivo. Sendo assim, os professores contratados precisam arcar com a sua formação continuada.

Para o próximo eixo, elegemos compreender como a legislação vem apontando sobre os apoios pedagógicos pensando o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

5.3 APOIOS PEDAGÓGICOS

[...] há que se observar o que realmente dá suporte e permite a efetivação dessa política, em termos de práticas que se estruturam para, além de ter como meta a presença dessas pessoas em sala de aula, estabelecer critérios também para a sua participação efetiva. Vista desse modo, a questão da acessibilidade de todos nas escolas regulares precisa cumprir critérios que envolvam a especificidades do ser diferente, pois, se não o fizer, pode estar contribuindo para formas mascaradas de exclusão. (DOZIART, 2013, p. 177)

Concordamos com a autora quando defende que a inclusão ultrapassa a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas que para garantir a sua permanência e o acesso ao conhecimento científico se faz necessário disponibilizar e garantir não somente nos documentos legais, mas também no cotidiano da escola, os apoios necessários para o processo de escolarização desse grupo de estudantes.

Nesse sentido, buscamos compreender como os três municípios se organizam, no que se refere aos apoios pedagógicos, com o objetivo de garantir a permanência da qualidade do ensino aos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum.

Vieira, Breciane e Venturini (2016) apontam a necessidade da análise da constituição de redes de apoios, visto que essa dinâmica de atuação entre diferentes profissionais sinaliza para

[...] a não simplificação do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais [e] abre espaço para que preocupações quanto à presença do aluno em sala de aula não passem despercebidas. (VIEIRA; BRECIANE; VENTURINI, 2016, p. 7)

Na lógica de pensar o sujeito e suas especificidades, lembramos que esse mesmo sujeito ocupa um determinado espaço que visa a um atendimento educacional especializado muitas vezes individualizado, mas que também se encontra presente na sala de aula comum; não podem ser apagadas suas necessidades e suas demandas na dinâmica da sala de aula (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012; VIEIRA; BRECIANE; VENTURINI, 2016).

[...] temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas para sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes. (VIEIRA, 2012, p. 30)

A importância de se garantirem os apoios pedagógicos em todos os espaços educativos na escola comum nos remete a uma rede que perpassa os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também o trabalho em parceria com os professores regentes (ou, utilizando a nomenclatura utilizada na Itália, os professores de currículo), com a colaboração de outro profissional para dialogar e para dividir responsabilidades. Esse processo visa potencializar o acesso ao currículo escolar, apontando pistas para o que será complementado e/ou suplementado pelo atendimento educacional especializado (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012; VIEIRA; BRECIANE; VENTURINI, 2016).

O primeiro apoio que escolhemos apresentar é o **Professor de Educação Especial**, que detectamos existir nas três redes de ensino. Porém há uma diferenciação no que tange à atuação desse professor nos diferentes espaços, conforme apresentaremos a seguir.

Os estudos desenvolvidos em Cariacica apontavam dois profissionais que assumiam o atendimento educacional especializado: o professor colaborador das ações inclusivas e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Ambos têm por objetivo realizar o atendimento educacional especializado, porém em lócus

diferenciado. O primeiro tem por espaço de atuação a sala de aula comum, desenvolvendo o trabalho colaborativo com o professor regente; o segundo tem por foco o trabalho na SRM, desenvolvendo o trabalho no contraturno da matrícula do aluno (FRANÇA, 2008; BRECIANE, 2014; BRAVO, 2014; OLIVEIRA, 2015; VIEIRA, BRECIANE, VENTURINI, 2016; JESUS, CAIADO, RIBEIRO, 2016).

Como já apresentamos anteriormente, no ano de 2019, a partir da criação do cargo de Professor de Educação Especial (PEE), em Cariacica, passou a não existir mais a diferenciação na nomenclatura, havendo uma única função e atribuição, deixando de existir o professor colaborador das ações inclusivas. Nosso questionamento é: **será que o foco de atuação desse professor de Educação Especial não será mais a colaboração em sala de aula?** Analisando a Lei Municipal nº 5.950/2019, quanto às atribuições do cargo, descobrimos que o novo cargo de professor de Educação Especial passa a agregar as duas antigas funções, não se limitando à atuação no contraturno da matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial, conforme podemos observar a seguir:

Realizar o Atendimento Educacional Especializado nas unidades de ensino **garantindo o processo de aprendizagem no contexto da sala de aula ou contraturno a matrícula do aluno.** [...] Planejar com os demais profissionais da unidade de ensino e quando necessário com a comunidade Escolar, na perspectiva do **trabalho colaborativo** e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola [...] **Realizar a intervenção pedagógica direta junto ao aluno(a) público-alvo da Educação Especial, garantindo o seu processo de aprendizagem no contexto da sala de aula, junto com o(a) professor(a) regente e seus colegas da turma. Realizar o Atendimento Educacional Especializado no contraturno estabelecendo articulação com o currículo trabalhado em sala de aula, visando complementar e/ou suplementar,** buscando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. [...] **Participar das assessorias pedagógicas, na escola do turno do aluno, articulando o atendimento da sala de aula ao atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais,** após orientação e autorização da equipe de Educação Especial. [...] **Priorizar a mediação pedagógica junto ao aluno no contexto de sala da aula,** atendendo a demanda dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados, não sendo possível substituir professores e desempenhar outras funções para qual não foi designado. (CARIACICA, 2019, grifos nossos)

Percebemos, assim, que o professor de Educação Especial com a carga horária semanal de 25 horas, passa a assumir os dois espaços potentes para o

desenvolvimento do atendimento educacional especializado, garantindo, dessa forma, o apoio pedagógico para os estudantes público-alvo da Educação Especial no atendimento coletivo em sala de aula e no atendimento individualizado realizado na SRM, conforme podemos observar na fala da professora de Educação Especial do município.

Pesquisadora: Como é organizada a Educação Especial aqui no município?

Professora: As crianças são atendidas pelo professor colaborador das ações inclusivas que atende na sala de aula do aluno e tem o AEE no contraturno. No caso, eu trabalho com os alunos do matutino aqui na escola no vespertino, e fazemos um trabalho bem legal, bem específico na área de necessidade que a criança apresenta. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SRM, 09/08/2018)

Já no município de Serra, encontramos, na Resolução (2014) e nas Diretrizes de Educação Especial (2016), atribuições do professor de Educação Especial que se igualam às atribuições especificadas em nível nacional, na Resolução nº 4/2009, que tem por foco o atendimento educacional especializado em um único lócus de atuação, a Sala de Recursos Multifuncionais (KASSAR; REBELO, 2011; BAPTISTA, 2013; JESUS, 2013).

Chama-nos a atenção os incisos discriminados abaixo, que apontam uma possível articulação com o professor regente, mas, quando analisamos os objetivos, percebemos que se limitam às questões de orientação e acompanhamento quanto à utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

[...]

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante; [...]

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares. (SERRA, 2016, p. 19)

Importante destacar que o professor de Educação Especial é encaminhado para a escola de acordo com a demanda de matrícula de estudante público-alvo da

Educação Especial, podendo atuar de forma itinerante, dividindo a carga horária com outra escola, como podemos observar no artigo 26:

As unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Ensino da Serra que ainda não possuem sala de recursos multifuncionais poderão receber o/a professor/a especializado de Educação Especial, na modalidade de itinerância, no turno da matrícula regular dos estudantes, conforme o fluxo escolar vigente. (SERRA, 2014)

O espaço de atuação desse professor, quando assume o posto de trabalho em uma escola que não possui a sala de recursos multifuncionais é especificado da seguinte forma:

O professor especializado em Educação Especial, que atua na modalidade de itinerância, realizará o seu trabalho de forma conjunta com o/a professor/a de sala de aula comum e auxiliará nos planejamentos para os estudantes [...]. (SERRA, 2014, art. 26, § 1º)

Observamos, assim, que somente nessa especificidade de itinerância é que há uma orientação no que tange à atuação do professor de Educação Especial de forma colaborativa com o professor regente na sala de aula comum. Encontramos em um documento orientador a seguinte consideração:

Dessa forma, esse profissional **quando não estiver no atendimento educacional especializado na sala de recursos**, deverá estar atuando junto ao professor de ensino comum, em turmas onde tiver estudantes com deficiência, dando suporte pedagógico no processo ensino-aprendizagem desses sujeitos, ou seja, desenvolver um **trabalho colaborativo**. (CADERNO PEDAGÓGICO EMEF, 2017, p. 11)

Questionamo-nos sobre a orientação acima, no que se refere às condições de trabalho para esse professor atuar de forma colaborativa, em momentos de falta de estudantes no atendimento no contraturno realizado na SRM, se organizando e atendendo outro estudante no turno. **O professor teve condições de planejar previamente com o professor regente essa aula que não estava programada? Como escolher quem apoiar em sala de aula no período escolar? Como proporcionar condições de trabalho que possibilitem um processo de colaboração juntamente com o professor regente e os estudantes da sala de**

aula de forma que garanta o ensino e o acesso ao conhecimento proposto naquele momento?

Concordamos com Garcia (2017), quando aponta a importância da articulação pedagógica entre o professor regente e o professor de Educação Especial, objetivando um trabalho colaborativo com o foco no processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Consideramos que a articulação pedagógica necessária e fundamental entre classe comum e atendimento educacional especializado precisa ser objeto de discussão, a fim de superar a atual fragilidade que enfrenta mediante as definições propostas ao trabalho a ser realizado no âmbito do AEE. É preciso que as pesquisas evidenciem práticas pedagógicas de professores do AEE e da classe comum que, apesar das condições propostas ao trabalho docente, estejam de fato desenvolvendo uma articulação pedagógica com vistas ao processo de escolarização com apropriação do conhecimento escolar. (GARCIA, 2017, p. 50)

No que se refere ao município de Sassari, conta com a Lei nº 104, de 5 de fevereiro de 1992, e o Decreto Legislativo nº 66, de 13 de abril de 2017. Ambas legislações apontam o professor de apoio “[...] através da atribuição de professores especializados” (art. 13). Esse profissional tem por foco a atuação em sala de aula comum em colaboração com o professor de currículo, porém sabemos que pode existir tensão nesse ato de colaborar, conforme nos aponta o autor:

Estamos cientes de que para professores de “classe” é muito difícil compartilhar objetivos, decisões educacionais, métodos de ensino, responsabilidade pelos alunos, avaliação da aprendizagem, intervenções disciplinares com outro colega, com um professor de apoio; mas isso deve ser feito e realizado para o bem do sujeito com deficiência e para o bem de todas as crianças presentes na sala de aula. A classe “não pertence” ao único professor, mas a todos os professores que trabalham lá e têm a responsabilidade, e a lei n. 104/92 enfatiza, com razão, a hipótese de cotitularidade do professor de apoio. O professor de “classe” e o professor de “apoio” devem ser explorados de tal maneira que as respectivas habilidades profissionais possam ser colocadas a serviço do bem comum e assim se tornarem complementares. As pesquisas nos dizem que quando isso acontece, quando um professor vê no colega de apoio um profissional capaz de incrementar, com seu trabalho e sua experiência, não apenas o aprendizado de crianças com deficiência, mas também as chamadas crianças fisicamente capazes, não trata o colega de apoio como assistente, mas como colega de trabalho indispensável para o seu crescimento profissional e humano. Mas

isso só acontece se houver intencionalidade e competência.⁸⁴
(D'ALONZO, 2015, p. 64, tradução nossa)

Concordamos com D'Alonzo (2015), quando traz à tona essa tensão existente na ação de dividir uma sala de aula e, com ela, sua responsabilidade no ato de ensinar. Porém o autor é pontual em chamar a nossa atenção quanto à importância de cada professor assumir o seu papel e, assim, de forma intencional e com maestria, o ensino de maneira colaborativa, com o foco no desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial e, também, os ditos “normais”.

Lembramos que o professor de apoio, além de proporcionar a ajuda em sala de aula, também tem algumas questões pontuais de sua responsabilidade, como a elaboração da documentação e dos planos individualizados, para os alunos com deficiência, e os planos personalizados, para os alunos com necessidades educativas especiais.

[...] a necessidade de elaborar um caminho individualizado e personalizado para alunos e estudantes com necessidades educativas especiais, também através da elaboração de um Plano Educativo Personalizado, individual ou mesmo referente a todas as crianças da turma com BES, mas articulado, que serve como uma ferramenta de trabalho contínua para professores e tem a função de documentar as estratégias de intervenção planejadas para as famílias.⁸⁵ (MIUR, 2012, p. 3, tradução nossa)

Observamos, em nossa pesquisa, que todas as redes possuem uma divisão do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mais claramente definida na documentação orientativa do município da Serra e na legislação italiana.

⁸⁴ Siamo consapevoli che per gli insegnanti "di classe" è molto difficile condividere con un altro collega, con un insegnante di sostegno, obiettivi, decisioni educative, metodologie di insegnamento, responsabilità per gli studenti, valutazione sugli apprendimenti, interventi disciplinari; ma ciò deve essere fatto e realizzato per il bene del soggetto con disabilità e per il bene di tutti i ragazzi presenti in aula. La classe "non appartiene" al singolo insegnante ma tutti i docenti che vi operano e hanno la responsabilità e la legge n. 104/92 giustamente sottolinea l'assunzione della contitolarità da parte dell'insegnante di sostegno. Docente di "classe" e insegnante di "sostegno" si devono valorizzare in modo tale che le rispettive professionalità possano essere messe al servizio del bene comune e diventare così complementari. Le ricerche ci dicono che quando ciò accade, quando un insegnante vede nel collega di sostegno un professionista capace di incrementare con il suo lavoro e la sua competenza non solo gli apprendimenti dei ragazzi con disabilità, ma anche dei ragazzi cosiddetti normodotati, non tratta il collega di sostegno come un assistente, ma come un compagno di lavoro indispensabile anche per la sua crescita professionale ed umana. Ma ciò avviene solo se esistono intenzionalità e competenza.

⁸⁵ [...] la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro *in itinere* per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Vale destacar que encontramos, na escola italiana pesquisada, uma *sala de amparo*, conforme podemos constatar na estrutura física apresentada no capítulo anterior, que possui uma ação de atendimento ao estudante de maneira individualizada, segundo o relato do professor Antonello Mura.

É uma prática utilizada onde as diversas situações de aprendizado complexos que requer momentos de trabalho individual e que demanda momentos individualizados. Esses momentos individualizados não é o problema, se pode fazer, o que gera um problema é se a criança está sempre neste espaço. (ENTREVISTA PROFESSOR UNIVERSITÁRIO MURA, 2018)

No entanto, esse espaço de atendimento individualizado não é uma realidade de toda a Sardenha ou de toda a Itália. Podemos afirmar, pois visitamos outras escolas em que não havia esse espaço de apoio/amparo. De acordo com o relato das professoras de apoio, só foi possível a criação dessa sala na escola devido à ociosidade de turmas e, assim, decidiram abrir essa sala para atender os estudantes com deficiência de forma planejada e pontual, havendo momentos individualizados e momentos em grupos de trabalho.

Em Serra, o documento intitulado Caderno Pedagógico de Educação Especial (2017) apresenta orientações sobre a Educação Especial no município, sendo separado um caderno para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e outro diferente para Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Nesse documento, encontramos a seguinte orientação quanto à carga horária do professor de Educação Especial:

A carga horária desse professor, **dependerá do número de alunos** em cada Unidade de Ensino, nesse caso, a unidade quem tem **1 a 2 alunos terá uma carga horária de 40 horas, 3 a 5 será de 60 horas e de 6 em diante será de 100 horas mensais**, organizada de acordo com a demanda de estudantes, conforme Censo Escolar do ano anterior. (CADERNO PEDAGÓGICO EMEF, 2017, p. 14, grifos nossos)

O texto acima evidencia novamente a atuação de itinerância do professor de Educação Especial que ainda ocorre no município de Serra. Porém a discrepância que existe entre as três redes referente ao número de estudantes atendidos pelo professor de Educação Especial é que, na Itália, a legislação nacional aponta o acompanhamento de até três estudantes, dependendo da necessidade de cada um.

Vale destacar que, no caso das professoras que participaram da pesquisa, ambas acompanhavam um estudante em classe, fazendo todo o diferencial no trabalho desenvolvido por elas.

Garcia (2017) nos ajuda a pensar sobre as dificuldades encontradas nas redes de ensino brasileiro referentes à contratação de um volume grande de professores de Educação Especial objetivando um trabalho colaborativo, quando afirma que:

A experiência nas redes de ensino tem demonstrado que a articulação mediante trabalho colaborativo na classe comum não se consolidou, em grande medida, pelos custos econômicos necessários ao provimento de contratações de professores de educação especial para atuar nas classes comuns frequentadas por alunos vinculados à educação especial, bem como pela redução de carga horária disponível para planejamento pedagógico que possibilitasse trabalho conjunto. (GARCIA, 2017, p. 55)

Além do professor de Educação Especial, as três redes de ensino possuem o cargo de **cuidador**, na realidade brasileira, e de **assistente**, na realidade italiana, que tem por foco o trabalho voltado para a autonomia dos estudantes, tirando, assim, a responsabilidade que antes era deixada ao estagiário nas redes brasileiras. Nas três cidades pesquisadas, o cuidador no Brasil, e assistente, na Itália, têm por objetivo apoiar os estudantes que necessitam de auxílio para locomoção, alimentação, higienização e na realização de atividades cotidianas no espaço escolar. Também se equiparam nas três redes quanto à formação básica solicitada, sendo cobrado o ensino médio dos profissionais.

Em 2018, o município de Cariacica passa a trabalhar com o cuidador e, assim, elimina a figura do estagiário que atuava na Educação Especial, pois era desse grupo que era cobrada a atribuição que passou a ser do cuidador. Nessa mesma lógica, em 2017, o município de Serra cria o cargo de cuidador, com a Lei nº 4.763 de 28 de dezembro, e retira das atribuições do **estagiário/monitor de Educação Especial** a função de auxiliar na higienização, alimentação e locomoção. Porém esse apoio continua sendo forte no município, com aproximadamente um monitor para cada dois estudantes público-alvo matriculados.

As Diretrizes de Educação Especial (2016) apontam que a função do monitor é auxiliar o professor de sala de aula, seguindo as orientações dos professores regentes, professores de Educação Especial e pedagogo e que tenha conhecimento

do planejamento, para auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes. Chama-nos a atenção a orientação que informa que

[...] o monitor não deverá ser um apoio exclusivo do estudante, devendo auxiliar aos demais da turma, enquanto o professor de sala regular interage com o estudante público-alvo. (SERRA, 2016, p. 23)

Percebemos, assim, que o monitor de Educação Especial tem por foco apoiar os estudantes em sala de aula, visto que o professor de Educação Especial não possui um horário garantido para realizar o acompanhamento dos estudantes em sala de aula comum, com exceção dos professores itinerantes.

No que tange à carga horária dos profissionais de apoio, montamos a Tabela 6 para melhor visualização:

Tabela 6 – Carga horária dos profissionais de apoio

	Cariacica	Serra	Sassari
Professor de Educação Especial	25h/semanais	25h/semanais	22h/semanais com o estudante 2h/semanais (programação) 40h/ano (reuniões em geral)
Cuidador/assistente	8 horas diárias	8 horas diárias	5 horas diárias
Monitor de Educação Especial (estagiário)	Não possui	5 horas diárias	Não possui

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Salientamos que os três municípios garantem o apoio na figura do cuidador/assistente com atuação e carga horária parecidas, pois todas contemplam o horário escolar dos estudantes. No entanto, o que os diferencia é que, na realidade italiana, o assistente atende até três estudantes e não toda a unidade escolar, como nos municípios brasileiros.

Podemos destacar, no que se refere ao cargo de professor de Educação Especial, que todos os municípios possuem esse profissional, que tem por foco diferentes atuações, mas que possui um objetivo em comum, realizar o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento. Somente no Brasil há o reconhecimento ao atendimento educacional especializado aos estudantes com indícios de altas habilidades/superdotação.

Precisamos reforçar que, na Itália, não se utiliza o termo público-alvo da Educação Especial, como no Brasil, e quando se fala de políticas públicas não estão sendo contemplados os estudantes com altas habilidades/superdotação, pois não há menção desse grupo de estudantes nas legislações italianas.

Compreendemos que o município de Cariacica, a partir de 2018, mobiliza-se para a criação dos cargos de profissionais que atuam com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Em contrapartida, Serra também apresenta todas as legislações municipais de criação dos cargos de apoio pedagógico, porém, como trabalha com a figura do estagiário, houve a necessidade de se criar um documento intitulado Termo de Ajuste de Conduta (2014), em parceria com o Ministério Público do Espírito Santo, com o objetivo de estabelecer critérios para contratação de estagiários para alunos com deficiência intelectual, deficiência física e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados na rede municipal de ensino. Esse documento delimita a atuação dos estagiários e aponta quem são os estudantes que podem ser contemplados com esse apoio.

Assim, evidencia-se pelo exposto que, a respeito da permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os três municípios em tela buscam assegurar de forma prescrita (por meio das legislações vigentes) e também vivida (por meio do encaminhamento dos profissionais as escolas) os diferentes tipos de apoio pedagógico, o suporte e o acompanhamento para aqueles estudantes que precisam de auxílio para as ações básicas como higienização, alimentação e locomoção.

Apresentaremos a seguir o último eixo que elegemos dialogar neste capítulo, visando compreender como a legislação garante o processo de articulação intersetorial e se vem apontando outros movimentos inclusivos.

5.4 ARTICULAÇÕES INTERSETORIAIS E OUTROS MOVIMENTOS INCLUSIVOS

Buscamos desenvolver nesse eixo as articulações intersetoriais instituídas nas três redes de ensino. Para tal, evidenciamos se existe uma dinâmica das relações com os diferentes setores públicos no Brasil e na Itália com base na legislação nacional e/ou local.

Para nós, o termo intersetorialidade refere-se ao atravessamento de diferentes órgãos/setores públicos, no sentido de rede como um entrelaçamento de secretarias municipais e/ou estaduais para articular ações e atendimentos necessários à população. Concordamos com Silva (2014) quando explica que:

[...] o conceito de intersetorialidade parece se associar ao conceito de rede, em que se podem travar trocas, articulações e ações complementares, sobretudo diálogos entre os executores das políticas públicas, de maneira interdependente e corresponsável. Aliás, o prefixo de origem latina “inter” significa entre. (SILVA, 2014, p. 22)

Com esse olhar, buscamos na legislação brasileira e italiana o que está prescrito no que tange à intersetorialidade para atender à comunidade escolar, principalmente os estudantes público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, propomos iniciar as análises do contexto brasileiro a partir da pequena escala com a legislação nacional, e em seguida a grande escala, buscando apresentar o que vem apontando os documentos municipais. Logo após, retornaremos para a pequena escala para evidenciar o que a legislação italiana articula sobre a intersetorialidade.

Na realidade brasileira, encontramos na Resolução nº 2, de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica), que em seu art. 6º orienta sobre a identificação das necessidades educacionais dos estudantes e aponta nos incisos um movimento que entendemos ser de intersetorialidade, visto que elenca diferentes setores públicos e também a família, conforme podemos observar:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, 2001, p. 2)

Observamos o surgimento de um “embrião” (SANTOS, 2010) para um trabalho em rede com diferentes profissionais de várias instâncias públicas. Estamos interpretando esse movimento como embrião porque o documento aponta a

“cooperação dos serviços”, e entendemos que dessa forma ainda não se pensa uma ação conjunta, intersetorial, mas que os diferentes serviços devem atender às necessidades das famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Identificamos um avanço no Decreto nº 6571, de 2008, que, em seu art. 1º, § 2º, institui que “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família **e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas**” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Percebemos que há um avanço na definição da intersetorialidade ao elencar a articulação entre escola, família e demais políticas públicas. Entendemos que esse movimento potencializa ações intersetoriais, embora existam dificuldades nesse processo, consideramos necessário que o movimento se inicie “[...] nas pequenas parcerias, nos projetos em comum, vencendo as forças das medidas setoriais, verticalizadas e isoladas, levando-as para um contexto maior” (PAULI, 2007, p. 65).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também traz em seu escopo a articulação intersetorial, e amplia o debate quando aponta a necessidade de desenvolvimento de projetos em parceria com outros órgãos/setores e o conhecimento de gestão de sistema.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 13)

Entendemos que a política propõe um caminho possível para se iniciar uma articulação em rede quando aponta a necessidade de buscar conhecer como se dá o processo de gestão educacional na perspectiva da inclusão, e a partir desse conhecimento propor projetos com outras áreas/setores a partir da necessidade dos estudantes e da comunidade. Identificamos que com esse direcionamento um possível diálogo entre as secretarias em uma perspectiva de articulação política seria possível efetivar atendimentos e apoios necessários para a população.

A incorporação da intersetorialidade nas políticas públicas trouxe a articulação de saberes técnicos, já que os especialistas em determinada área passaram a integrar agendas coletivas e compartilhar objetivos comuns. Nesta perspectiva, a intersetorialidade pode trazer ganhos para a população, para a

organização logística das ações definidas, bem como para a organização das políticas públicas centradas em determinados territórios. (NASCIMENTO, 2010, p. 96)

Tanto a Resolução nº 4, de 2009, quanto o Decreto nº 7611, de 2011, apontam respectivamente sobre a elaboração e a execução do plano de AEE (art. 9º) e da necessidade do atendimento educacional especializado ser integrado à proposta pedagógica da escola (art. 2º § 2º), porém apontam a colaboração de outros serviços a partir de interface ou como articulador, mas não avançam no sentido de apontar direções de como poderíamos efetivar esse movimento.

Percebemos que esses documentos definem que a responsabilidade de garantir essa “interface” e “articulação” seria das escolas e da secretaria de educação, destituindo das outras secretarias a responsabilidade de se envolver efetivamente nesse processo. Precisamos avançar no debate de pensar uma articulação intersetorial, conforme nos aponta Silva (2014):

O poder político-administrativo, por meio do Estado brasileiro, precisa assumir e gerir políticas públicas voltadas a assegurar uma educação pública de qualidade. Precisa também incrementar as políticas de gestão para que, de fato, sejam contemplados espaços para treinamentos e formação continuada dos profissionais com vistas a despertar perspectiva de trabalho intersetorial e de abordagem mais sistêmica, de completude, em que uma ação de um profissional da educação se interliga com a de outro profissional, da saúde, da assistência, da previdência, de tantos outros setores, de maneira interdependente. (SILVA, 2014, p. 175)

Quando for criado um movimento de articulação entre os gestores públicos municipais de forma interligada e em rede, ocorrerá um envolvimento dos diferentes profissionais pensando políticas públicas que atendam a comunidade e desta forma; quem ganhará serão os estudantes público-alvo da Educação Especial, pois

[...] os processos sociais da educação incluem crianças com deficiência e TGD, com possibilidade de desencadear outros processos sociais de longa duração, como os de emancipação política e de cidadania. (SILVA, 2014, p. 158)

Com a grande escala, encontramos em Cariacica a Lei nº 5.465, de 22 de setembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do município, na

meta 4, estratégias 10 e 11, orientações para a efetivação de ações intersetoriais, conforme descrito:

4.10) Reforçar parcerias com finalidade de promoção do desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado.

4.11) Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, educação, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o objetivo de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (PMC, 2015, p. 5-6)

Percebemos nas duas estratégias o interesse do município em propor políticas públicas intersetoriais para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial, inclusive daqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e que atualmente têm a oportunidade de estudar na Educação de Jovens e Adultos.

Também no município de Cariacica encontramos na Lei nº 5.950, de 2019, uma das atribuições do professor de Educação Especial que é de “orientar à família dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial, na busca de canais de atendimento, através de parcerias com outras instituições” (PMC, 2019). Quando uma das atribuições do professor de Educação Especial passa a ser de orientar as famílias em procurar ajuda em outras instituições, na busca de parcerias, entendemos que o município desloca a responsabilidade dessa articulação para o professor especializado e para as famílias de buscar os atendimentos necessários aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Consideramos que essa atribuição vai na contramão das estratégias definidas pelo município e não potencializa o movimento de rede entre as secretarias municipais e/ou estaduais, retrocedendo na ação intersetorial.

No que se refere ao município de Serra, observamos que os documentos locais seguem as orientações da legislação nacional, e propõem em sua Resolução nº 193, de 2014, que a Educação Especial deverá realizar articulação intersetorial na

implementação das políticas públicas. Assim como instituído em Cariacica, uma das atribuições do professor de Educação Especial é “estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade” (PMS, 2014, p. 2).

Porém, identificamos que as Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES (Resolução nº 195/2016) vêm avançando no debate da intersectorialidade, quando apresentam essa ação para além das atribuições do professor de Educação Especial, conforme podemos observar:

O processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial vem se concretizando nos últimos anos e passa a ser compreendido como compromisso de toda a sociedade. Para a consolidação desta política, as ações municipais não podem estar centradas somente como atribuições da Secretaria Municipal de Educação, mas com o necessário compartilhamento de responsabilidades entre as diversas Secretarias que compõem o Poder Público. Na esfera municipal, é necessário que um conjunto de ações intersectoriais sejam compartilhadas entre as Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura, Esporte e Lazer, Transporte, Desenvolvimento Urbano, entre outras, a fim de se garantir a inclusão do estudante com deficiência na sociedade e seu pleno direito à cidadania (PMS, 2016, p. 55).

Percebemos a intenção de uma articulação e parceria entre as secretarias municipais de forma que a intersectorialidade passa

[...] a ser um dos requisitos para a implementação das políticas setoriais, visando a sua efetividade por meio da articulação entre instituições governamentais e entre estas e a sociedade civil. (NASCIMENTO, 2010, p. 96)

Como já evidenciamos, a Itália vem com um caminhar mais longo no que tange às políticas de inclusão escolar, comparada com o Brasil, e devido a isso, percebemos um avanço em documentos prescritos no que tange à intersectorialidade. Passaremos a elencar o que encontramos nas legislações italianas, que nos remetem ao processo de articulação entre diferentes profissionais e setores.

A Lei 104, de 1992, que trata dos grupos de trabalho para a integração escolar⁸⁶, teve seu art. 15 alterado pelo Decreto Legislativo nº 66, de 13 de abril de

⁸⁶ Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica.

2017, que aponta sobre as “normas para a promoção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência”⁸⁷. Evidenciaremos o que rege o novo documento. Em seu art. 9º, inciso 8, trata sobre os grupos para inclusão escolar (*Gruppi per l'inclusione scolastica* – GLI) e define a sua criação e composição ao descrever que:

O Grupo de Trabalho para Inclusão (GLI) é criado em cada instituição educacional. O GLI é composto por professores curriculares, professores de apoio e possivelmente funcionários da ATA, bem como por especialistas da companhia de saúde local na área de referência da instituição de ensino. O grupo é nomeado e presidido pelo diretor e tem a tarefa de apoiar o corpo docente na definição e implementação do Plano de Inclusão, bem como os co-proprietários e conselhos de classe na implementação do PEI.⁸⁸ (MIUR, 2017, p. 10)

Percebemos, assim, que na política prescrita italiana há um avanço no que tange a intersetorialidade, visto que já possui a definição de quais profissionais devem compor esse grupo de trabalho. Importante destacar, que além dos profissionais da educação da rede de ensino, há também a indicação de profissionais da saúde.

Esse grupo contribui na criação do Plano Anual para a Inclusão (Piano Annuale per l'Inclusività – PAI) das escolas⁸⁹ e o PEI dos estudantes, mas o GLI não atua sozinho, conforme é descrito no art. 9º, inciso 9, indicando que há também a contribuição de conselhos e apoio de estudantes, pais e associações de pessoas com deficiência que demonstram representatividade no campo da inclusão escolar. Interessante destacar que a literatura enfatiza que não é somente a participação, mas o envolvimento da família para que o Plano Anual de Inclusão (PAI) ultrapasse os muros das escolas.

Para os membros da família participar do grupo de trabalho também significará envolver-se para que as propostas que a escola faz para alcançar a integração dos deficientes não se esgotem entre as paredes da escola, mas tomem forma e se estendam ao tempo gasto

⁸⁷ Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità [...].

⁸⁸ Presso ciascuna istituzione scolastica è istituito il gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI). Il GLI è composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente da personale ATA, nonché da specialisti della azienda sanitaria locale del territorio di riferimento dell'istituzione scolastica. Il gruppo è nominato e presieduto dal dirigente scolastico ed ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per L'inclusione nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI.

⁸⁹ Importante destacar que todas as escolas italianas precisam construir o seu próprio plano e para isso, recebem ajuda do GLI e CTS.

na família, no momento livre dos deficientes, no momento em que ele quer se envolver em esportes ou associações.⁹⁰ (GELATI, 2004, p. 80)

Importante destacar que a referida autora enfatiza que também existe nos GLI a participação dos estudantes, porém somente nas escolas secundárias, buscando não somente uma representação democrática, mas também uma adequada representatividade dos alunos, não se limitando a ouvir somente os profissionais (GELATI, 2004).

Encontramos também no documento “Ferramentas de intervenção para alunos com necessidades educacionais especiais e organização territorial para a inclusão escolar”⁹¹ (MIUR, 2012) como um movimento de rede e articulação intersetorial no Centro Territorial de Suporte (CTS). Esse Centro tem a função de informar e formar, de consultoria, de desenvolver projetos de boas práticas e atividades de pesquisa, de criar o plano anual de intervenção, de gerir recursos econômicos e promover acordos de inclusão territorial. Referente à última função, a de promover acordos de inclusão territorial, o documento aponta que:

O CTS poderá promover, em rede com as instituições escolares, arranjos e acordos territoriais com os serviços sociais e de saúde do território, visando o desenvolvimento compartilhado de procedimentos para a integração de serviços no ambiente escolar, o uso acordado e compartilhado de recursos profissionais e/ou serviços financeiros e o lançamento de projetos que visem melhorar o nível de inclusão das escolas e prevenir/combater as dificuldades escolares.⁹² (MIUR, 2012, p. 6-7, grifo nosso)

Reconhecemos nesse processo um envolvimento em rede de forma intersetorial para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial e assim potencializar o trabalho pedagógico na escola e a continuidade de ação no ambiente familiar.

⁹⁰ Per i familiari partecipare al gruppo di lavoro significherà, inoltre, impegnarsi affinché le proposte che la scuola fa per realizzare l'integrazione del disabile non si esauriscano tra le mura della scuola, ma prendano corpo e si estendano al tempo trascorso in famiglia, al tempo libero del disabile, al tempo che egli vorrà impegnare in contesti sportivi o in ambito associazionistico.

⁹¹ Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

⁹² I CTS potranno farsi promotori, in rete con le Istituzioni scolastiche, di intese e accordi territoriali con i servizi sociosanitari del territorio finalizzati all'elaborazione condivisa di procedure per l'integrazione dei servizi in ambito scolastico, l'utilizzo concordato e condiviso di risorse professionali e/o finanziarie e l'avvio di progetti finalizzati al miglioramento del livello di inclusività delle scuole e alla prevenzione/contrasto del disagio in ambito scolastico.

Nesta perspectiva, os Centros Territoriais de Apoio assumem um valor estratégico, representando a interface entre a Administração e as escolas e entre as próprias escolas em relação às Necessidades Educacionais Especiais. [...] colaborando com outros recursos territoriais na definição de uma rede de apoio ao processo de integração, com particular referência, de acordo com a vocação original, ao fortalecimento do contexto escolar por meio de novas tecnologias, mas também oferecendo uma ajuda aos professores de acordo com um modelo de intervenção cooperativa.⁹³ (MIUR, 2012)

Compreendemos que a realidade italiana vem avançando na articulação de ações intersetoriais com diferentes profissionais, objetivando o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Desta forma, o que vem sendo desenvolvido na Itália possibilita que

[...] a intersetorialidade [seja] discutida nas políticas de educação e de seguridade social e [tenha] implicações nas intervenções profissionais em sua relação com os familiares, para inclusão escolar das crianças público alvo da educação especial. (SILVA, 2014, p. 41)

Sendo assim, tanto o Brasil quanto a Itália, cada um com sua intensidade e envolvimento, vêm buscando criar o que Santos (2018) chama de “pensamento alternativo de alternativas”, com vistas a chegar às “Epistemologias do Sul”, visto que, ao nosso olhar, o processo de intersetorialidade para se efetivar precisa de que haja a apropriação de diferentes experiências e conhecimentos que são “possíveis e disponíveis”, entre os diferentes profissionais das diferentes áreas de atuação, para assim, com a ajuda do “[...] processo de tradução intercultural capaz de criar uma inteligibilidade mútua [...]” (SANTOS, 2018, p. 58).

⁹³ In tale ottica, assumono un valore strategico i Centri Territoriali di Supporto, che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai Bisogni Educativi Speciali. [...] collaborano con le altre risorse territoriali nella definizione di una rete di supporto al processo di integrazione, con particolare riferimento, secondo la loro originaria vocazione, al potenziamento del contesto scolastico mediante le nuove tecnologie, ma anche offrendo un ausilio ai docenti secondo un modello cooperativo di intervento.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR

Propomos realizar nesse capítulo a análise das políticas vividas no contexto das escolas participantes, sem perder de vista que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36). Nessa direção, concordamos com os autores quando apontam que:

Nossa análise rastreia e examina “[...] interpretações de interpretações de interpretações”, ou seja, o que diferentes atores de políticas, com o diferencial de poder/de conhecimentos/de alianças e de compromissos realmente “fazem” em escolas com diferentes vertentes de e pedaços de políticas educacionais, em circunstâncias muitas vezes que não são de sua própria escolha. Estamos interessados em todos os elementos que “compõem” as atuações de políticas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 32)

Desta forma, propomos organizar o texto de forma a compreender como a política prescrita é vivida/interpretada nas escolas objetivando o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Colocaremos em análise as tensões e os possíveis vividos durante o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos dois países e como as materializações das políticas públicas auxiliam na articulação pedagógica que visa potencializar o acesso ao conhecimento a todos os estudantes.

Sendo assim, elegemos trabalhar nesse capítulo com dois eixos de análise que contribuirão para o movimento de compreender como as escolas praticam/vivem as políticas de forma a potencializar a escolarização dos estudantes, a saber: **processo de colaboração e formação continuada** – buscamos compreender o movimento de articulação pedagógica entre os diferentes profissionais e se ocorre o investimento na formação continuada dos professores de Educação Especial nas redes de ensino; **pluralidade das ações desenvolvidas no atendimento educacional especializado e as articulações intersetoriais** – buscamos analisar a dinâmica do atendimento educacional especializado realizado nas escolas e suas possíveis articulações intersetoriais.

Colocaremos em análise as tensões e os possíveis vividos durante o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos

dois países e como as materializações das políticas públicas auxiliam na articulação pedagógica que potencializa o acesso ao conhecimento a todos os estudantes.

6.1 PROCESSO DE COLABORAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando falamos de colaboração estamos defendendo uma proposta de Vilaronga (2014), que esclarece ser um processo que não se resume a um trabalho individualizado e a uma mera divisão de tarefas. Concordamos com a autora que a colaboração se constitui como um processo entre duas ou mais pessoas que precisa ser construído, cultivado ou desenvolvido com o objetivo de contribuir, aprender, interagir em prol de uma meta comum, “[...] beneficiar todos os alunos em sala de aula” (p. 22).

Defendemos que o trabalho colaborativo é uma estratégia que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar tensões diversas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, quanto para desenvolver e promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (CAPELLINI, 2004). Porém, para a ação colaborativa ser uma prática cotidiana do espaço escolar, “[...] resta-nos alimentar a esperança da construção de uma vontade coletiva que transformará as condições concretas, criando o espaço de possibilidade pedagógica” (FRANCO, 2012, p. 88).

Para a escrita desse texto, nos perguntamos: será que é possível desvincular práticas pedagógicas inclusivas do trabalho colaborativo? Acreditamos e defendemos que não. A partir dessa perspectiva, propomos evidenciar que

[...] o trabalho pedagógico, quando assumido no coletivo da escola, passa por uma outra/nova prática, conseqüentemente, podendo ser planejado para o acesso ao conhecimento por todos os alunos. (BRECIANE, 2014, p. 95)

Com esse olhar, retornamos aos diários de campo e às entrevistas com o objetivo de evidenciar o que entendemos ser um movimento, vivido nos dois países, de criar alternativas às alternativas ou possíveis embriões (SANTOS, 2019) nas três redes de ensino, no que tange à realização de um trabalho colaborativo entre os profissionais – e por que não dizer, entre os alunos.

As relações inclusivas e de apoio entre colegas de escola com suas diversas diversidades são o marco indispensável para tecer a integração. [...] é necessário criar e manter uma forte rede de relações solidárias entre colegas, escolas e grupos, sobre as quais (e através das quais) será possível desenvolver iniciativas de integração em pequenos grupos ou tutoria em duplas de alunos.⁹⁴ (CANEVARO; IANES, 2002, p. 10)

Concordamos com os autores quando falam da potência da rede de relações entre os colegas da turma e da escola. Presenciamos nos dois países essa relação entre os alunos público-alvo da Educação Especial e os colegas de sala e também da escola, em alguns espaços com mais força em outros com mais sutileza, mas que em todas as realidades essa relação que Canevaro e Ianes (2002) chamam de inclusiva trouxe um maior engajamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial em desenvolver as atividades individuais e em grupos, em brincar no recreio, em participar das aulas de educação física, em querer participar das aulas em geral, em se interessar em aprender, enfim, trouxe possibilidades reais no cotidiano da escola.

Nesse momento, vamos evidenciar os movimentos que participamos nas escolas que falam das possibilidades e das tensões vivenciadas nos municípios brasileiros no que tange o processo de colaboração entre os professores regentes e os professores de Educação Especial. Quando retornamos aos dados, percebemos que ocorreram diferentes perspectivas de colaboração nos dois municípios brasileiros e, inclusive, essa diferença foi apontada no capítulo anterior referente a política prescrita. Sendo assim, elegemos os episódios que buscam mostrar se houve a interação entre as professoras de educação especial em parceria com outros profissionais, e se em caso negativo, buscar entender o motivo.

Na escola participante de Cariacica, no ano de 2018 havia duas professoras de educação especial: a professora colaboradora das ações inclusivas (PCAI), que realizava o atendimento em sala de aula juntamente com as professoras regentes, e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM), que fazia o atendimento do contraturno e em alguns momentos também atendia os alunos do turno, conforme sua disponibilidade.

⁹⁴ Le relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola con le loro varie diversità sono la trama indispensabile per tessere l'integrazione. [...] occorre creare e mantenere un forte trama di relazioni solidali tra compagni di class, scuole e gruppi, sulla quale (e attraverso la quale) si potranno sviluppare iniziative di integrazione nel piccolo gruppo o di tutoring in coppie di alunni.

Uma tensão que é preciso apontar refere-se à morosidade do encaminhamento do cuidador para a escola, acarretando à professora colaboradora o atendimento exclusivo ao aluno Davi (1º ano), que necessitava de apoios constantes. Em abril, com a chegada da cuidadora, a professora conseguiu organizar um horário para atender os outros alunos em suas respectivas salas, conforme observamos no seu relato.

Pesquisadora: Você veio para a escola para assumir a função de professora colaboradora?

PCAI: Sim

Pesquisadora: Você atuou como colaboradora desde o início do ano ou houve alguma dificuldade que precisou de uma outra organização?

PCAI: Houve a necessidade de se organizar para atender o aluno Davi. Precisei acompanhá-lo um bom tempo devido a ausência de um cuidador, pois ele precisa de atenção constante.

Pesquisadora: Como a escola se organizou para atender os outros alunos?

PCAI: Os alunos que eram público-alvo ficaram sem atendimento porque a necessidade maior naquele momento era com o Davi. Isso aconteceu nos meses de fevereiro, março e até metade do mês de abril, aí depois disso a cuidadora chegou e fizemos o horário de atendimento contemplando os outros alunos. Só a partir daí, pude começar a atuar com as professoras regentes. (ENTREVISTA PCAI, 28/09/2018)

Essa questão de não serem disponibilizados os profissionais necessários no início do ano letivo acarretou desvios de funções e atraso no atendimento aos alunos que necessitavam do apoio da professora colaboradora em sala de aula. Isso, para nós, se constitui como uma tensão, mas ao mesmo tempo presenciamos uma reelaboração da política do município para garantir o apoio ao estudante que mais necessitava de um profissional na sala de aula naquele momento, sendo a ação possível para a escola essa reorganização. Concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016), quando afirmam que a política é fácil, mas as atuações não o são, e nesse sentido não podemos perder de vista que “escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites” (p. 23). E é esse movimento vivido em Cariacica, uma outra leitura da política, necessitando de uma nova organização para a atender as especificidades dos estudantes até a chegada de todos os apoios.

Devido a essa realidade, a escola percebe a necessidade de pedir o apoio da professora que atuava na SRM para atender alguns alunos em sala de aula, para

realizar avaliação diagnóstica e também dar suporte às professoras regentes nos momentos em que não havia atendimento do contraturno, conforme podemos observar no episódio a seguir:

Episódio nº 1:

No dia anterior, a professora da SRM realiza uma avaliação diagnóstica com dois alunos do 3º ano a pedido da professora regente e da pedagoga. Os alunos não possuem laudo e a preocupação das profissionais ocorre devido a eles não estarem alfabetizados e ter muita dificuldade em matemática. A professora da SRM se organiza para em seu horário de planejamento ir para a sala de aula e apoiar os alunos que nesse momento estavam assistindo a aula de matemática. A professora pede licença a professora regente e senta ao lado dos alunos e à medida que a professora regente passa a atividade no quadro, a professora de Educação Especial vai explicando e ajudando os alunos a resolverem no caderno. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/04/2018)

Esse episódio demonstra que a professora da SRM se envolve com os alunos do turno e busca atender às solicitações da equipe escolar, não centralizando sua atuação somente no atendimento educacional especializado do contraturno. Porém, percebemos que na tentativa de responder aos pedidos da pedagoga, a professora de Educação Especial não se organiza para realizar o atendimento educacional especializado de forma colaborativa em sala de aula, visto que não houve a oportunidade de planejar com antecedência juntamente com a professora regente e a pedagoga, para que juntas pensassem uma proposta de mediação pedagógica que atendesse ao aluno em tela e no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, concordamos com Meirieu (2002, p. 88), quando afirma que: “[...] seja qual for seu público e seja qual for o contexto institucional no qual ele exerce sua função, o educador deve sempre ‘fazer com’ e não para, ele enfatiza que [...] é preciso ‘ensinar não obstante’” (p. 222). Essas ações apontam para as práticas pedagógicas colaborativas e demandam: planejamento construído e concretizado; articulação pedagógica das ações desenvolvidas na escola; avaliação constante dos processos educativos e dos processos de ensino; ações coletivas, tanto na execução de tarefas quanto em seu compartilhamento no que tange ao fazer pedagógico.

Importante destacar que durante esse período sem cuidadora houve a necessidade da minha participação em apoiar os alunos em sala, devido à impossibilidade de as professoras de Educação Especial atenderem aos outros

alunos que também necessitavam de um atendimento pedagógico que possibilitasse sua efetiva participação nas aulas.

Percebemos que, quando há uma proposta de colaboração conjunta, as professoras regentes se envolvem. Houve um momento em que a professora do 3º ano solicitou que a professora colaboradora participasse de um planejamento com ela. Desta forma, a PCAI se organizou e atendeu ao seu pedido, conforme podemos observar no episódio a seguir:

Episódio nº 2:

No planejamento entre a professora do 3º ano D e a professora colaboradora, a primeira coisa que a professora regente solicitou foi o horário para saber os dias e as aulas que a PCAI estaria na sala para se organizar e pensar juntas formas de atender aos estudantes.

A professora responde:

PCAI: Preciso rever os horários com a pedagoga porque devido à falta da cuidadora, não tivemos condições de atender a todos os estudantes do turno. Mas agora com a chegada da cuidadora, preciso rever os horários e assim que estiver pronto te passo.

PROFESSORA: a mãe do aluno João é muito presente na vida escolar dele e me cobra todos os dias o que foi trabalhado com ele. Busco desenvolver atividades de alfabetização, porém, não tenho só ele que necessita de um atendimento individualizado, tenho oito alunos que não estão alfabetizados e que também precisam da minha atenção. Se você conseguir atender ao Kamilo e ao João (alunos que possuem laudos de DI e TGD) já me ajudará.

A professora de Educação Especial entende que precisa apoiar mais vezes na semana a turma do 3º ano D e informa que reorganizará os horários e passará para ela. Juntas, vão conversando sobre possibilidades de atividades para trabalhar com o grupo. Definiram que solicitariam à pedagoga o agendamento com o pai de um aluno que não era público-alvo da Educação Especial, mas que não vinha demonstrando avanço na leitura e escrita e a preocupação da professora regente era que ele já havia repetido duas vezes o 3º ano. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/06/2018)

Esse planejamento evidencia como é importante a atuação da professora de educação especial em colaboração com a professora regente em sala de aula e que às vezes, quando essa ação não está acontecendo por diferentes razões, a professora regente precisa ter uma postura de se sentar juntamente com a professora de educação especial e buscar dialogar, pensando sobre alternativas para melhorar o atendimento educacional especializado.

Esse episódio mostra que os professores regentes buscam atender a todos os alunos, mas que, devido à diversidade humana, precisam rever o seu planejamento, e precisam de um apoio para pensar outras/novas formas de

trabalhar o currículo escolar de maneira que todos os alunos sejam contemplados. Defendemos que o trabalho colaborativo é uma possibilidade de garantir essa articulação entre os dois professores.

Visando à proposta de ensino colaborativo, Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009), enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141)

Quando a escola consegue organizar o atendimento educacional especializado, após o encaminhamento de todos os profissionais, as professoras de Educação Especial organizam um novo arranjo de atendimento. A PCAI atende aos alunos em sala de aula e a PSRM atende aos alunos no contraturno, inclusive recebendo matrículas novas de alunos das escolas da região, e reservando algumas aulas para apoiar os alunos do turno da escola também.

Essa nova estrutura possibilitou um avanço escolar aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Um exemplo disso é o aluno Karlos (4^o ano), que desde o início do ano letivo se recusava a entrar na sala, transitando o tempo todo pelo pátio; reconhecia as letras do seu nome mas demonstrava muita dificuldade na escrita; ainda se encontrava na “fase da garatuja” (SILVA; CAETANO, 2014), além de não reconhecer os numerais. Tanto a PCAI quanto a PSRM passaram a atendê-lo: a professora colaboradora em sala de aula em parceria com a professora regente e a professora da SRM o atendiam na sala de recursos quando ele se recusava a ficar na sala de aula, com um planejamento prévio, para acompanhá-lo nos momentos em que ele estivesse agitado. Percebemos que o aluno foi se desenvolvendo e tendo uma outra postura em sala de aula, passando a se interessar mais pelas atividades e reconhecer que a sala de aula é um lugar de aprendizagem. No episódio a seguir, podemos observar essa outra postura de aluno que Karlos passou a assumir.

Episódio nº 3:

A professora colaboradora acompanhará a sala do 4º ano na primeira aula e eu vou junto com ela. Ao nos ver entrando na sala, Karlos diz:

KARLOS: Estou ocupado! Estou abrindo o armário para a professora. Ele vira e continua concentrado na sua tarefa de ajudante do dia. Eu me dirijo para a professora regente para cumprimentá-la e ela me conta que no dia anterior, ela estava com dor de cabeça e não estava em condições de dar uma atenção maior ao Karlos. Quando ele terminou a atividade, pediu mais dever e solicitou sua ajuda e ela disse:

PROFESSORA REGENTE: Hoje estou com muita dor de cabeça, posso te ajudar mais amanhã?

Ela informou que Karlos aceitou seu pedido e que para seu espanto, hoje, ao entrar na sala, ele olha para ela e pergunta:

KARLOS: Professora, você está com dor de cabeça?

PROFESSORA REGENTE: Não! Por quê?

KARLOS: Então vamos fazer dever?

PROFESSORA REGENTE: Lógico que sim! Hoje eu estou bem e vou conseguir te ajudar.

E assim, ele pega o seu estojo e a sua cadeira e se organiza para sentar ao lado da professora para fazer as atividades propostas. Quando a PCAI entra na sala e o chama para ajudá-lo ele se recusa, ficando emburrado e dizendo:

KARLOS: Não! Eu quero fazer com a minha professora! (abraçando-a).

PROFESSORA REGENTE: Pode deixar que ele fará a atividade comigo.

Como toda a turma estava fazendo atividade avaliativa de matemática e não precisava do apoio da PCAI, ela combina com a professora de retornar após o recreio. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/08/2018)

Essa postura de Karlos e da professora evidencia a potência do trabalho colaborativo e do atendimento educacional especializado proposto para atender às dificuldades que os estudantes apresentam em sala de aula. Reconhecemos que o desenvolvimento do Karlos é visível, começando por sua resignificação de ser aluno, no seu interesse em aprender, na sua referência de professora, no desenvolvimento de sua escrita, no seu desenho. Essa avaliação também é feita pela professora regente e pelas professoras de educação especial, que, durante o conselho de classe, apontam sobre o referido aluno: ele se mostra mais interessado nas aulas e também nas outras disciplinas, como artes e educação física, solicita ajuda constante da regente e das professoras de educação especial, realiza as atividades propostas e vem mostrando grande desenvolvimento na escrita e na produção artística. O próprio Karlos e as professoras passaram a reconhecê-lo como

aluno e como um sujeito capaz de aprender, e isso faz toda a diferença no compromisso das professoras com o aluno.

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como **sujeito que é capaz de conhecer** e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. [...] Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. (FREIRE, 2006, p. 47-48, grifo nosso)

Concordamos também com Meirieu (2002), quando aponta que cada aluno apresenta especificidades diferenciadas, no que tange à aprendizagem, reconhecendo que cada um aprende de maneiras diferentes, mas que os professores não podem perder de vista que o ensino deve ser comum. Para conseguir alcançar a apropriação do conhecimento a todos, se fazem necessários recursos próprios com vistas a superar as dificuldades encontradas. Além disso, traz à tona a importância de garantir o ensino coletivo, em conjunto com a sala de aula, quando enfatiza que “[...] a interação entre colegas é uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista de outro para desenvolver-se [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 31).

Na escola de Serra presenciamos um trabalho colaborativo diferenciado, conforme apontado nos documentos normativos do município, analisado no capítulo anterior e conforme descrição feita pela própria professora de EE:

PESQUISADORA: Como é organizada a EE na escola?

PROFESSORA DE EE: O contraturno é feito na matrícula, todo início de ano. E sempre que chega um aluno novo é feito a matrícula, a inscrição na sala do AEE. A família ou responsável vem e faz a matrícula, agenda os dias e horários possíveis para o aluno. É feito o atendimento por volta de 1:30h por atendimento, em duas vezes por semana. Tenho a intenção de organizar da melhor maneira possível tentando não conflitar com os horários externos que a criança possa ter. Procuramos saber qual é o melhor horário e dia para trazerem a criança e aí vamos adequando a agenda. Fazemos os documentos, planos de aula para trabalhar com a criança no contraturno. Sobre o colaborativo, já é diferente porque a criança está o tempo inteiro aqui, durante a manhã toda ele está na escola, então se aparecer uma emergência ou uma necessidade, as professoras solicitam

ajuda ou pedem orientação. Procuro sempre estar em contato para ver como está o andamento da aprendizagem, vou e olho que tipo de atividade está sendo dada, orientando os estagiários para que me procurem quando surgir uma dúvida, sempre que possível fico no planejamento junto com o pedagogo. Temos no município o plano de vivência do colaborativo, que é feito, para que não fique um trabalho solto na sala de aula. Fazemos o acompanhamento para saber o que está sendo trabalhado. E é esse o atendimento no turno matutino. (ENTREVISTA PROFESSORA EE, 28/09/2018)

Realmente, durante nossa observação na escola, no que tange ao trabalho colaborativo com os profissionais e estudantes do turno de matrícula, acompanhamos a professora de Educação Especial a realizar um trabalho em parceria com a pedagoga na organização do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Presenciamos sua orientação aos professores regentes e estagiários no acompanhamento aos estudantes. Participamos de suas visitas matinais em todas as turmas para conversar com as professoras e perguntar se precisavam de ajuda e se envolvendo nas reuniões com as famílias de estudantes público-alvo. Observamos a realização de avaliação diagnóstica de alunos que não possuíam laudo em parceria com as professoras regentes e pedagoga. Acompanhamos o envolvimento da professora de Educação Especial no preenchimento do Censo Escolar e na orientação de novas matrículas de estudantes que possuíam o laudo médico. Porém, neste momento, escolhemos iniciar com um episódio em que não aparece a colaboração entre a professora de Educação Especial e a professora regente, mas, sim, uma ação conjunta com um outro apoio que aparece somente no município de Serra e que tem a atribuição de auxiliar na articulação em sala de aula: o estagiário.

Antes de iniciarmos o episódio, é importante destacar que durante a coleta de dados tivemos a oportunidade de participar de planejamentos entre a professora de Educação Especial e as estagiárias, em que tiveram por foco organizar o acompanhamento que seria desenvolvido na sala de aula com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Nos planejamentos, a professora propunha atividades diferenciadas a partir do conhecimento trabalhado em sala, que ajudaria no processo de leitura e escrita.

O episódio a seguir fala um pouco da atuação e do trabalho desenvolvido pela professora regente, e como ela, juntamente com a estagiária, articulou um movimento interessante em sala de aula:

Episódio nº 4:

O aluno Carlos (2º ano C) passa mal durante a aula de Arte e a professora da disciplina o acompanha até a SRM. A professora de Educação Especial conversa com ele para entender o que ele está sentindo. Ele reclama de muita dor de cabeça e chora, mas fala que não quer ir embora da escola, mas mesmo assim, a professora de EE acha melhor informar a família. Na SRM, ele brinca sentado com os jogos pedagógicos e parece estar se sentindo melhor. Quando o irmão chega na sala, a professora informa que ele aparenta estar melhor, mas o responsável decidiu se irá levá-lo para casa. No horário do recreio, conversamos com a professora regente sobre o Carlos e como é perceptível seu avanço no processo de alfabetização. Ela relata que está trabalhando com ele de forma individualizada durante os dias que ela recebe o apoio da estagiária (ela atende as turmas do 2º ano C e D), pois percebeu que o Carlos rende mais com ela trabalhando com ele do que com a estagiária. Assim, enquanto ela atende o aluno Carlos e mais um grupo de 4 alunos, a estagiária é orientada a atender o restante da turma que apresenta maior autonomia nas atividades propostas. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/06/2018)

Não podemos dizer que nesse caso aconteceu uma proposta de coensino, visto que o estagiário é um profissional em processo de formação e o estágio é uma possibilidade de o futuro professor compreender a dinâmica da sala de aula. Porém, com o relato da professora, vimos que ela assume para si a responsabilidade de ensinar aos estudantes que se encontram com dificuldade no processo de leitura e da escrita, e utiliza o apoio da estagiária para organizar formas de garantir o ensino a toda a turma, inclusive proporcionando atenção aos estudantes que demandam apoio diferenciado.

Para esse momento, o necessário para garantir a ação da professora e da estagiária foi repensar a atuação do estagiário, que muitas vezes é considerado nas escolas da rede como sendo a pessoa que deve acompanhar o estudante público-alvo da Educação Especial em todos os momentos. Rompendo com esse pensamento, a ação da professora possibilitou um movimento de quebrar com a regra do estagiário e mostrar que “[...] a utopia é sempre um modo de pensar e agir que rompe com a ideia de que o futuro pode ser a repetição do presente” (SANTOS, 2018, p. 327). Na sala do 2º ano C não houve a repetição do presente, mas uma outra/nova forma de pensar alternativas possíveis para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Outro caso que chamou a nossa atenção foi quando presenciamos uma ação coletiva entre os profissionais da escola. No início de março, ocorreu uma matrícula nova de uma jovem com 14 anos, Sara, que nunca havia estudado, como alegava sua mãe. A professora de Educação Especial achou estranho a aluna ter ficado tanto tempo fora da escola, mas teria diferentes razões para isso, como alegara a mãe; independente de qualquer motivo, foi realizada a matrícula de Sara no 1º ano do Ensino Fundamental, visto ser a porta de entrada de todos os alunos que nunca ingressaram na escola e não ter a idade mínima para ingressar na Educação de Jovens e Adultos.

A aluna começou a frequentar a escola e a professora regente estranhou o fato de ela nunca ter estudado, visto que ela entendia sobre a rotina da escola e alguns conteúdos. Uma das professoras de Arte a reconheceu no corredor da escola e informou que ela era aluna de uma escola municipal do município de Vitória e que havia concluído o 9º ano. A secretária escolar juntamente com a pedagoga ligaram para a escola informada pela professora e descobriram que realmente a aluna havia estudado e concluído o ensino fundamental. Os profissionais ficaram perplexos com a informação e agendaram uma reunião com a mãe para esclarecer o ocorrido.

Episódio nº 5:

O dia possível para acontecer a reunião com a responsável da aluna Sara (1º ano A) foi no mesmo dia que aconteceu a formação organizada pela SEDU. Sendo assim, quem estava presente na escola para conversar com a mãe era o diretor e a professora de Educação Especial. O diretor pergunta para a mãe o motivo dela ter omitido o percurso escolar da filha, visto que ela já havia concluído o ensino fundamental.

MÃE: Eu sou sozinha, o pai é falecido e quando percebi que minha filha não sabia de nada, eu não tive coragem de matricular ela no ensino médio.

DIRETOR: Sua filha sabe sim, ela aprendeu muita coisa, foi devido ao rendimento dela na turma do 1º ano que começamos a estranhar a sua fala.

MÃE: Gostaria que vocês entendessem que tive essa atitude para protege-la. Fiquei sem saber o que fazer! Fiquei com medo dela estudar com alunos maiores!

O diretor e a professora de Educação Especial conversaram com a mãe, a acalmaram e orientaram qual escola no bairro apresentava uma proposta diferenciada para ela fazer a matrícula no ano escolar correto. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/03/2018)

Esse episódio nos fala do medo que muitas famílias apresentam quando os estudantes público-alvo da Educação Especial são matriculados para o ensino

médio, principalmente quando eles não avançam no processo de leitura e escrita. São duas tensões, o que não é um caso específico de Sara, mas uma realidade de muitos estudantes brasileiros. O que não podemos perder de vista é que, para alcançarmos uma outra realidade do que a vivida por Sara, é necessário que se considere a todos os sujeitos como capazes de se apropriar do conhecimento acumulado socialmente. Além disso, é preciso o investimento dos profissionais, e para isso acontecer precisa-se apostar que a escola é o lugar de aprendizagem e, dessa forma, a escolarização não se limitaria a alguns alunos, mas se constituiria em um espaço onde todos teriam a oportunidade de aprender, sem reservas (MEIRIEU, 2002).

Na escola de Serra a aluna do 4º ano C, Nanda (baixa visão), recebia o acompanhamento da professora de DV três dias por semana⁹⁵. Importante destacar que no município os professores de EE que atuam nas áreas de DV e Surdez trabalham de forma diferenciada, atuando em sala de aula de forma colaborativa em parceria com o professor regente. Nesse caso, tivemos a oportunidade de acompanhar a professora de DV e percebemos que sua ação era similar com a atuação que a professora colaboradora em Cariacica desenvolvia e a professora de apoio em Sassari.

Episódio nº 6:

A primeira aula é de português e a professora regente estava trabalhando produção escrita sobre relato de experiência. Trabalhou um texto com toda a turma em seguida realizaram atividades de interpretação. Havia passado dever de casa no dia anterior solicitando que os alunos produzissem um texto contando sobre suas ações diárias, seus gostos e sonhos. A Nanda trouxe o dever pronto, porém incompleto. A professora de DV a ajudou a concluir. Os alunos leram em voz alta a sua produção para todos ouvirem o texto produzido, inclusive a Nanda. Neste dia, ela não levou o seu monóculos bilateral alegando que a avó estava limpando, mas também reclamou que não gosta de usar os óculos porque cai sempre do seu rosto por ser pesado e que precisa o tempo todo regular o foco quando faz o movimento de ler no quadro e depois ler no caderno, demandando muito tempo. A professora conta que ela não enxerga a cor azul no quadro, somente a vermelha e preta e que quando a professora faz uso do pincel azul ela precisa ditar para a Nanda escrever no caderno. Durante essa aula, observo que a professora faz a correção do dever de casa no quadro utilizando o pincel vermelho, porém escreve duas palavras em azul. Durante a correção do dever, Nanda acompanha e corrige no seu caderno com

⁹⁵ A organização do município é disponibilizar 60 horas para atender os alunos com baixa visão e 100 horas para atender os alunos cegos.

o apoio da professora de DV principalmente nos momentos que ela não percebia o seu erro. Após a finalização da correção, a professora solicitou que os alunos realizassem a leitura do livro de sua escolha (havia um armário no fundo da sala com diversas opções de livros literários). Os alunos, após o visto da professora no caderno, buscavam o livro e voltava para seu lugar e iniciava a leitura. A primeira escolha da Nanda foi um livro que as letras estavam na cor branca, impossibilitando a sua leitura. Ela trocou o livro e leu em voz alta para a professora de DV, rindo nas partes que ela achava engraçado. Após o recreio, a aula era de matemática e a professora estava trabalhando multiplicação. A professora de DV foi orientando a Nanda quanto a organização e a forma de armar a conta no caderno (relatou que ela tinha dificuldade em matemática). A professora regente, após passar o dever no quadro, organiza sua mesa para avaliar oralmente os alunos referente a tabuada de 2. Ela realiza um sorteio com o nome dos alunos e a pessoa sorteada se senta ao seu lado e vai respondendo às perguntas. A cada nome sorteado, os alunos demonstram alívio quando não é o seu, fazendo um coro baixo. Após responder o dever do quadro, a professora de DV utiliza o tempo para estudar a tabuada de 2 com a Nanda e percebe que ela responde com segurança. Logo após, enquanto a professora estava realizando a atividade oral com os alunos, a professora de DV circula pela sala e vai ajudando aqueles que ainda não haviam concluído a atividade de multiplicação e que apresentavam dificuldade em fazer sozinhos. No final da aula, pergunto a professora sobre o planejamento com a professora regente e ela diz:

PROFESSORA DE DV: Não consigo sentar com a professora porque meu PL sempre acontece na primeira aula e não coincide com os PL da professora, mas conseguimos nos organizar durante a aula e vamos ajustando na medida que há necessidade. Para a avaliação, a professora me entrega antecipado e eu grifo toda a prova para a Nanda conseguir enxergar e fazer a prova sem dificuldade. No caso dela, não é viável ampliar porque ela vê embaçado, então eu reescrevo as palavras com a caneta preta para escurecer a letra. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2018)

Percebemos que o movimento vivido entre a professora de DV e a professora regente possibilita uma ação colaborativa de uma maneira que intensifica o atendimento da professora de DV à aluna Nanda, acompanhando o planejamento pensado pela professora regente, visto que encontram dificuldade de realizar um planejamento coletivo. Porém, defendemos que para efetivar uma ação colaborativa se faz necessário repensar uma outra organização que contemple o planejamento em conjunto, para que juntas consigam momentos para refletir sobre a realidade da sala de aula e que contemple propostas de mediação de práticas pedagógicas que “[...] acompanhem as trajetórias dos alunos, oferecendo-lhes os apoios e os recursos necessários para acessar os conhecimentos mediados na coletividade da sala de

aula comum em uma relação profícua com o atendimento educacional especializado” (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 116).

No entanto, percebemos que a professora de DV, quando finaliza a atividade com Nanda, busca atender os outros alunos da turma que demandam uma atenção diferenciada, mesmo que estes não apresentem algum tipo de deficiência, sendo um movimento que consideramos positivo, pensando a proposta de considerar as necessidades educativas de todos os estudantes.

É importante lembrar que a legislação italiana aponta a atuação da professora de apoio em sala de aula juntamente com o professor de currículo, dividindo assim a responsabilidade no processo de escolarização dos estudantes. Vale destacar que durante nossas observações vivenciamos na Itália momentos que confirmavam que os estudantes público-alvo da Educação Especial não eram responsabilidade única dos professores de apoio. Houve dias em que a professora de apoio estava adoentada e que não pode comparecer à escola; nesse dia, o estudante que era acompanhado por ela estava presente, e tanto as professoras de currículo quanto a assistente assumiram para si a responsabilidade de ensiná-lo e acompanhá-lo. Presenciamos também momentos em que a professora de apoio precisou se ausentar da sala de aula por um período, e a professora de currículo também se mostrou presente no processo de escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial. Participamos de aulas em que a professora de currículo se sentava com o estudante público-alvo da EE e a professora de apoio orientava o restante da sala. Enfim, tivemos a oportunidade de captar diferentes movimentos vividos pelas professoras e chegamos à conclusão de que esse processo de colaboração se efetiva como uma potência na mediação pedagógica voltada para atender a todos os estudantes.

Como precisamos fazer escolhas para a escrita dessa tese, elegemos trazer três episódios de diferentes disciplinas, para evidenciar o movimento de colaboração e participação entre as professoras na direção de juntas trabalharem em prol do desenvolvimento dos estudantes. Iniciaremos com a aula de Geografia, porém, antes de descrever o episódio, importante explicar que o assunto trabalhado em sala surgiu após a erupção do vulcão Etna, na região da Sicília, ilha ao sul da Sardenha. Esse acontecimento foi trazido pelos alunos e a professora aproveitou o interesse deles para trabalhar alguns conceitos em sala de aula.

A partir daí, a professora, nas aulas de Geografia, utilizou mapas para mostrar aos alunos onde existem vulcões na Itália e em outras partes do mundo, o porquê de entrarem em erupção e como ocorre esse processo. Como os alunos ficaram bem curiosos sobre o assunto, ela decidiu fazer em sala a experiência do vulcão em erupção para melhor compreensão; foi nesse momento que percebemos o processo de colaboração se efetivar e a professora de currículo tomar para si a responsabilidade no processo de mediação pedagógica de todos os alunos, conforme podemos observar no episódio a seguir:

Episódio nº 7:

No dia programado para realizar a experiência do vulcão em erupção, o aluno Guliermo⁹⁶ (2º ano A) tinha um atendimento com a logoterapeuta⁹⁷ após o lanche. Como nesse dia, as duas primeiras aulas foram trabalhadas com as duas turmas do 2º ano juntas o “Dia Internacional da Lembrança do Holocausto” a professora de Geografia precisou mudar a aula para o segundo momento e foi justamente nessa hora que a terapeuta chegou na escola. Ela se dirigiu para a porta da sala de aula e o aluno Guliermo voltava do banheiro juntamente com a assistente e a professora de apoio, encontrando-se no corredor. Ela cumprimenta o aluno e as profissionais e pega a mão dele para juntos irem para a sala de amparo. Nesse momento, a professora de Geografia, chega na porta da sala para chamar o restante da turma para entrar e se organizar para a experiência. Quando ela visualiza que o aluno Guliermo estava indo para a sala de amparo, ela corre em direção da professora de apoio e da terapeuta e diz:

PROFESSORA DE CURRÍCULO: Darei uma aula importante agora, Guliermo precisa acompanhar. Não vai demorar. Você pode esperar na sala de aula se quiser, mas ele não vai sair agora.

A professora pega a mão de Guliermo e o acompanha até a sala de aula, indicando onde ele deveria se sentar, visto que, a sala foi reorganizada em formato de U para todos terem a oportunidade de ver e participar da experiência. A terapeuta e a professora de apoio acompanham o aluno e se dirigem para a sala de aula também, aguardando o término da experiência. Todos os alunos ficaram maravilhados com essa aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/01/2019)

Não poderíamos deixar de destacar essa postura da professora de currículo que assume para si a responsabilidade de garantir ao estudante Guliermo a sua efetiva participação na aula junto com seus colegas, constituindo assim em sua

⁹⁶ O aluno Guliermo era um aluno que realizava as terapias de musicoterapia (1 vez por semana) e de logoterapia (2 vezes por semana) na escola, durante o horário escolar, devido a um acordo entre família e escola, e conforme fala da professora de apoio, foi autorizado pelo conselho. É o único estudante que apresentava essa realidade na escola.

⁹⁷ Terapia específica para trabalhar a fala. A profissional é formada em pedagogia e serviço social e especialista em fonoaudiologia.

prática um ensino inclusivo com base em um currículo único, de forma que busca contemplar a todos os estudantes, projetando assim uma escola inclusiva.

Não improvisamos uma escola inclusiva, mas a projetamos, assim como não improvisamos uma intervenção educacional especial se não queremos causar danos; é necessário ter plena consciência de que essa ação precisa ser apoiada por uma competência didática especial, capaz de exercer sua força educacional em todo o seu valor.⁹⁸ (ALONZO, 2015, p. 21)

Outro momento que elegemos apresentar aconteceu na aula de matemática. A professora de currículo estava realizando com a turma uma brincadeira que envolvia cálculos de multiplicação. Após a participação dos alunos, ela chama Guliermo e diz que é a hora de ele brincar com ela. Interessante que nesse momento a professora de apoio estava no corredor, resolvendo uma situação da escola com outra professora.

Vale ressaltar que as duas professoras de apoio efetivas, que atuam no prédio onde foi desenvolvida a pesquisa, eram referências apoiando a direção, sendo uma responsável pela Educação Especial de todo o Instituto Compreensivo e a outra pelas questões administrativas e gerais do prédio que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental. Devido a isso, precisavam responder questões que surgiam no cotidiano escolar, mesmo durante sua atuação enquanto professoras de apoio. Ao assumir essa segunda atribuição, precisavam responder às demandas envolvendo as questões pertinentes a sua referência, e isso acarretava abdicar em alguns momentos do atendimento educacional especializado. A organização que alguns países europeus vêm assumindo, de unificar diferentes prédios escolares em uma única direção e secretaria, acarreta em um acúmulo de cargos que influencia no cotidiano da escola. Ao nosso olhar, esse não é um movimento positivo, mas que infelizmente vem sendo vivenciado na Itália. O episódio a seguir retrata esse momento em que a professora de apoio precisou se ausentar da sala de aula e perdeu uma ação pedagógica desenvolvida pela professora regente. Retornando à aula de matemática, iremos agora detalhar o episódio.

⁹⁸ Non si improvvisa una scuola inclusiva, ma la si progetta, così come non si improvvisa un intervento educativo speciale se non si vogliono fare danni; è necessario essere fortemente consapevoli che questa azione necessita di essere supportata da una competenza didattica speciale in grado di esercitare in tutta la sua valenza la sua forza educativa.

Episódio nº 8:

Ao lado do aluno, a professora de currículo escreve no quadro os números de 1 a 10 na sequência e pede para o Guliermo apontar os números que ela dita de forma aleatória. A medida que ele vai acertando as respostas, toda a turma vibra e ele se empolga. A professora vira para a turma e diz:

PROFESSORA CURRÍCULO: Agora preciso que vocês façam silêncio, não digam nada porque nesse momento vou fazer um teste com o Guliermo.

Ela escreve no quadro os numerais 4, 6 e 8 e pede para o Guliermo encontrar o número 9. Ele olha para os números, olha para a professora, olha novamente para o quadro e responde:

GULIERMO: non lo so (não sei).

A professora olha para mim e balança a cabeça, ri e acrescenta o numeral 9 junto aos números escritos no quadro. E fala novamente: Guliermo, veja novamente os números, você pode me dizer qual é o número 9?

Ele observa os números e em seguida aponta para o número 9 e todos os colegas da turma aplaudem com seu avanço. Interessante que durante esse momento, a turma estava estática, prestando atenção na professora e no Guliermo, e quando ele consegue responder corretamente, vibraram com sua conquista. Guliermo se empolga, pulando e vibrando animado com sua resposta. A professora de apoio entra na sala nesse momento e não entende a festa que todos estavam fazendo e a professora explica para ela que Guliermo reconheceu os números de 1 a 9 e que está ensinando o numeral 10. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/02/2019)

A professora de apoio continua a aula de matemática na sala de amparo utilizando material confeccionado por ela e o concreto para avançar no conceito de quantidade. Ela justifica que ele reconhece os numerais de 0 a 9, mas que ainda não faz a relação dos números com sua quantidade.

Como nos questiona Alonzo (2015, p. 38), “[...] como podemos falar de inclusão se o aluno com deficiência ou com problemas não se sente parte de um processo de formação unitária concebido e fortemente desejado pelos seus professores?”⁹⁹. Observamos no 8º episódio uma postura da professora de currículo que busca contemplar a todos os alunos. Destacamos três ações que mais nos chamaram a atenção: como a professora de currículo buscou incluir Guliermo na sua aula o envolvendo na brincadeira proposta mas respeitando seu processo de desenvolvimento; durante sua intervenção, Guliermo usa a linguagem para se comunicar e mostra o seu avanço também nessa área; por fim, como a turma se empolga e vibra com os avanços do colega.

⁹⁹ [...] come possiamo parlare di inclusione se l'allievo con disabilità o con problemi non si sente parte di un processo formativo unitario progettato e fortemente voluto dai propri insegnanti?

Pelas experiências vividas na escola italiana, elegemos trazer nesse momento um acontecimento que ocorreu na aula de italiano, buscando destacar o avanço na leitura do aluno Guliermo.

Episódio nº 9:

A professora de italiano está trabalhando leitura e interpretação com a turma e a professora de apoio trabalha com Guliermo a letra M e suas sílabas com o material que ela preparou. Ela passa a explicar para o aluno que juntando as sílabas forma-se palavras, e dá o exemplo de MAMA, porém ele estava desatento, prestando atenção na conversa dos colegas da sala. A professora insistia e chamava a sua atenção e buscava sua participação. Ele não se mostrou interessado inicialmente e respondia para ela:

GULIERMO: “non lo so”.

PROFESSORA DE APOIO: Você sabe sim! Vou te ajudar!

Ela passa a unir a sílaba MI com as vogais A e O respectivamente e pede para ele fazer a leitura. No primeiro momento, ele mostrava resistência em realizar a leitura e falava que estava com sono, colocava as mãos na cintura e em outro momento ele cruza os braços e fazia cara de bravo. A assistente estava do meu lado e eu pergunto o que significava o gesto de cruzar os braços para entender o que ele queria dizer. Ela respondeu:

ASSISTENTE: as professoras quando pedem atenção para os alunos solicitam que eles cruzem os braços e assim eles param o que estão fazendo.

Nós duas rimos e entendemos que naquele momento ele não queria fazer a atividade e usava suas táticas para tentar convencer a professora para não insistir na atividade. Porém, ela não se dava por vencida e vai buscando com que ele se interesse na sua proposta. Ele vai cedendo e foi lendo pausadamente e no seu tempo: MIA (minha) e MIO (meu). Quando a professora de italiano escuta ele lendo para a professora de apoio, ela para a correção que estava fazendo no quadro com a turma e chama a atenção dos alunos dizendo:

PROFESSORA DE CURRÍCULO: Agora é hora do Guliermo ler!

Todos os colegas se viram na direção onde ele estava sentado e passam a prestar atenção nele.

PROFESSORA DE APOIO: Todos querem te ouvir lendo, leia em voz alta.

E assim ele o faz, com o incentivo dos colegas e das professoras ele lê em voz alta e fica animado com sua conquista.

A professora de apoio aproveita o interesse dele e ensina o som da letra R e propõe uma brincadeira de Guliermo guardar as letras que ela fosse solicitando e assim, iria confirmando se ele estava reconhecendo as letras trabalhadas, pois a medida que ela ia pedindo para ele guardar uma determinada letra, ele procurava, encontrava e guardava. Com esse avanço, ela informa que planejou trabalhar com ele uma sequência de 5 palavras conhecidas para que ele aprenda de forma consistente, sendo elas MARE, RAMO, REMO, MURO e MORA. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/02/2019)

Quando pensamos no projeto educativo enquanto uma ação comprometida com o desenvolvimento humano e uma ação política que pode apontar outros significados para a existência humana, Meirieu (2002) defende a necessidade de os profissionais constituírem seus saberes-fazeres pautados no que chama de “solicitude”. É uma ação ética que desperta em nós um sentimento de compromisso com a formação daqueles que estão ao nosso redor.

A 'solicitude' é, ao mesmo tempo, a preocupação com sua parte de responsabilidade no destino do outro e o estímulo para que **ele também tome parte de seu destino**. É o fato de ser 'tocado', afetado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele e de querer, simultaneamente, interpelá-lo para que **ele próprio se conduza** [...]. (MEIRIEU, 2002, p. 70, grifos nossos)

Percebemos que o 9º episódio evidencia possibilidades de ações, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico, das práticas docentes e do currículo escolar, de forma a favorecer a participação do estudante Guliermo nas ações planejadas e desenvolvidas na sala de aula.

Quando pensamos no trabalho colaborativo, não podemos perder de vista a importância da formação em serviço com o objetivo de criar ambientes de diálogo, estudo e discussão sobre as tensões e possibilidades vividas nas escolas. Concordamos com Jesus (2004), quando afirma que

A aprendizagem em equipe é a chave para a organização se desenvolver como um conjunto. Os seus membros devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação. (JESUS, 2004, p. 46)

Com esse olhar, buscamos perceber como são organizados os momentos de formação nas três redes de ensino. Importante lembrar que existe na legislação a garantia da formação continuada e tivemos durante a pesquisa a oportunidade de participar de formação em serviço nos municípios brasileiros e de formação continuada no município italiano.

Santos (2010) nos alerta que existe uma diversidade ampla de experiências em todo o mundo que estão sendo desperdiçadas; para fugir dessa lógica, precisamos realizar o trabalho de tradução que nos ajudará nesse diálogo

intercultural e de evidenciar os movimentos possíveis vividos nos diferentes espaços locais.

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. (SANTOS, 2010, p. 94)

Sendo assim, buscamos salientar os momentos de formação vividos no Brasil e na Itália, e assim compreender os movimentos locais. Percebemos que existe uma organização parecida utilizada nas formações voltadas para os professores de Educação Especial (no caso brasileiro) ou para todos os professores que desejam se aprofundar nas questões que perpassam a necessidade educativa especial (no caso italiano), porém respeitando a especificidade de cada realidade. No entanto, uma diferença que destacou refere-se ao investimento público nos dois países.

No caso brasileiro, os dois municípios organizam e ofertam a formação em serviço organizada pela SEME e pelas escolas (no caso de Cariacica, com menor frequência e com o formato de reunião, e não de formação). Essa organização nos fala de investimento público para os profissionais efetivos e contratados, visto que não ocorre a distinção do grupo de professores no que tange à participação nos encontros formativos.

Concordamos com Almeida e Caetano (2018, p. 17), quando nos alertam sobre a necessidade de repensar e discutir sobre os processos formativos e a importância de os sistemas de ensino efetivarem novas/outras formas de articular e elaborar políticas e ações de formação que contemplem uma educação inclusiva.

É notória a necessidade de também discutir as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar, tendo como meta a construção de processos formativos colaborativos e críticos. Acredita-se que é complexo formar um profissional para uma perspectiva de inclusão escolar, se não existir um trabalho integrado e que mostre a sua materialidade. Não se trata de ter, na formação continuada, apenas cursos que discutam as questões da inclusão escolar, do público-alvo da Educação Especial e da sua escolarização, mas a forma como os sistemas articulam e elaboram as possibilidades de inclusão

escolar por meio de políticas e ações. Se não levarmos em conta um direcionamento acerca de que profissional queremos continuar formando, provavelmente não formaremos para a perspectiva pretendida. (ALMEIDA; CAETANO, 2018, p. 17)

Ao pensar em diferentes propostas de formação, encontramos em Cariacica dois formatos de formação em serviço oferecidos no ano de 2018. A Coordenação de Educação Especial organizou encontros que tinham por foco dialogar sobre o trabalho colaborativo e questões que perpassam a educabilidade humana. Nesses encontros eram convidados a participar os professores colaboradores e os professores que atuavam na SRM. Como o número de profissionais no município era grande, a equipe dividiu as escolas em duas regiões, com o objetivo de potencializar o diálogo em grupos menores. As formações foram divididas em dois momentos: no primeiro, orientações sobre o trabalho e a política de Educação Especial juntamente com a parte teórica; e no segundo momento era convidada uma professora da rede para falar da sua prática e/ou apresentar um caso.

Importante destacar que na formação do dia 21/06/2018, a coordenadora inicia a formação justificando o motivo pelo qual houve a necessidade de paralisar os encontros de formação informando que:

COORDENADORA DE EE: Infelizmente foi preciso paralisar o calendário de formação porque não havia profissionais em todas as escolas da rede e devido a isso, não tínhamos condições de realizar as formações e deixar os alunos desamparados nas escolas. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2018)

Ao lembrar da realidade pela qual a escola participante estava passando, de não contar com o cuidador no início do ano, entendemos que essa realidade estava sendo vivida em diferentes escolas do município.

Já o segundo formato de formação era voltado para os professores que atuavam nas salas de recursos multifuncionais, organizado também em grupos menores e acontecia nas escolas das regiões, dentro das SRM. Nesses encontros, alguns professores assumiam a formação e a partir do artigo escolhido (o texto era definido junto com a equipe da SEME e todos os professores responsáveis definiam como iriam trabalhar o artigo com o seu grupo) iniciavam o debate sobre o tema, buscando dialogar com a prática do professor da SRM.

A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto básico para a reflexão. Num processo mecânico de formação, em que no ensino-aprendizagem a teoria se encontra dissociada da prática, temos o conhecimento e seu processo enormemente tolhidos. É necessário encarnar teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto para que se compreenda com lucidez o processo de construção do conhecimento. (GIVIGI; ALCÂNTARA, 2018, p. 91)

As autoras nos ajudam a refletir sobre fugirmos da lógica de um processo mecânico e automático que acontece em muitos momentos formativos e da importância de não cairmos na separação entre a teoria e a prática. Em entrevista, a professora colaboradora aponta que “as formações são muito produtivas, mesmo estando na teoria, mas tem trazido coisas, não a realidade da escola e sim a social” (ENTREVISTA PCAI, 28/09/2018). Ela dá pistas da necessidade de revermos o foco da formação, sugerindo uma reorganização dos encontros de forma a ressignificar os espaços formativos potencializando o diálogo e a realidade vivida nas escolas, respeitando as diferentes demandas trazidas pelo grupo de professores.

Nessa direção, nos chamou a atenção o dia em que a professora da SRM chega na escola portando um material diferenciado construído por ela. Ela explica que trabalha em outro município da região metropolitana como pedagoga e se inscreveu na formação de Educação Especial desse município que acontece fora do horário de trabalho. Ela fala que está gostando da formação porque envolve a prática e a confecção de materiais que podem ser usados no cotidiano escolar e que pretende usar não somente no município, mas também em Cariacica. Percebemos que essa mobilidade dos professores entre diferentes municípios da região metropolitana potencializa o seu envolvimento e atuação, pois possibilita outros diálogos e outras vivências no que tange a Educação Especial.

A primeira formação do ano de 2018 ofertada pela SEDU/Serra teve por foco a política de Educação Especial com o objetivo de tirar dúvidas dos professores que nunca haviam atuado no município. Interessante destacar a questão levantada por uma professora, questionando se existe o diálogo entre a saúde e a educação no município, apontando que considera ser primordial para o acompanhamento do estudante e para o apoio à família. O assessor pedagógico responde:

ASSESSOR DA CEE: Infelizmente não existe uma política de parceria entre a saúde e a educação no município. A coordenação de Educação Especial garante a participação de uma assessora no

Conselho de Saúde de Serra por três anos, ela busca dialogar e avançar nesse sentido, mas que até o momento, não houve avanço (DIÁRIO DE CAMPO, 21/02/2018).

Observamos que a política brasileira aponta movimentos de intersetorialidade, mas na prática existe uma tensão na efetivação de movimentos de articulação entre diferentes setores e secretarias. Percebemos na fala do assessor da CEE que o município de Serra ainda encontra dificuldades na sua implementação, não havendo uma rede de apoio que atenda às famílias e aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na Serra, participamos das formações oferecidas para os professores de Educação Especial e observamos que foi organizada de forma parecida como aconteceu em Cariacica. No caso da formação do dia 28 de março de 2018, o primeiro momento teve por foco os conceitos e questões teóricas, nesse caso, voltado para as altas habilidades/superdotação para conhecimento de todos os professores de Educação Especial explicando como é a identificação e o encaminhamento na rede municipal de Serra. Convidaram também uma professora para falar de sua prática e relatar sua experiência no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS). No segundo momento, os professores foram divididos por área de atuação (Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Surdez e Altas Habilidades/Superdotação), com o objetivo de pensar a estrutura de um projeto a partir de um estudo de caso.

Além disso, como já apontado, no município de Serra, há a organização e o investimento em garantir a formação em serviço nas escolas, e assim cada unidade de ensino propõe anualmente o seu calendário de formação e os temas que serão trabalhados. Chamou nossa atenção que na escola de Serra as pedagogas organizaram o pré-conselho antecipadamente; uma das demandas apontadas pelas professoras foi a angústia que elas estavam vivendo referente aos alunos que não estavam se apropriando da leitura e da escrita, mesmo utilizando diferentes metodologias e atividades diversificadas.

Dessa forma, as pedagogas organizaram o Conselho de Classe em dois momentos com o objetivo de conseguir garantir um diálogo com duas fonoaudiólogas que atuam na SEDU/SERRA e que contribuem nas formações da rede quando solicitadas, com o foco de pensar subsídios para trabalhar com os alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem.

Percebemos que esse movimento criado pelas pedagogas teve o objetivo de buscar atender à demanda apresentada pelo grupo de professoras e potencializar o diálogo na escola com vistas a contribuir com um outro/novo conhecimento. Vilaronga (2014, p. 170) defende que a formação quando pensada e construída na escola, potencializa a construção coletiva do grupo.

[...] deve-se pensar na formação continuada permanente, que deve acontecer principalmente no “chão da escola”, ou dentro da sala de aula e na reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo, que serão os locais onde a formação para a colaboração deve ir se completando, desde que estes espaços escolares se constituam em oportunidades de refletir sobre a prática e construir coletivamente habilidades e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade de ensino e a escola para todos os alunos. (VILARONGA, 2014, p. 170)

Vivenciamos uma outra realidade no caso italiano, visto que, a formação disponibilizada para os professores era paga pelos professores que se interessavam pela temática e era ofertada fora do horário de trabalho. Podemos destacar que houve momentos de reunião coletiva entre os professores de Educação Especial e de currículo durante a reunião de departamento e interclasses, porém, com o viés para a organização curricular e para a organização da própria escola do que momentos de diálogos e estudo. Essa realidade evidencia o baixo investimento público na formação dos professores para além dos professores efetivos.

A formação continuada que tivemos a oportunidade de participar na Itália, fora do horário de trabalho dos professores, tinha por foco aprofundar as questões que envolviam as diferentes necessidades educacionais especiais que perpassavam as temáticas: quem era os estudantes BES e DSA, observação, classificação, ambiente de aprendizagem, metodologia e didática, a escola, o contexto social e as relações e por fim, avaliação. A formadora apresentava experiência como professora de apoio e propôs que o curso fosse organizado com a seguinte metodologia: momentos na plenária (momento em que a formadora discorria sobre o tema do dia e dialogava com os professores participantes), momentos em que os cursistas se reuniam em grupo e discutiam o tema proposto e, por fim, momentos nos ambientes virtuais em que os professores precisavam interagir e realizar outras tarefas, no que ela chamou de sala virtual.

Interessante que nessa formação estavam inscritos professores de currículo e professores de apoio de diferentes escolas e níveis (EI, EF e EM) e foi possível

realizar a troca de experiências entre eles e valorizar o diálogo reconhecendo as diferentes realidades e os diferentes conhecimentos. Consideramos que esse diálogo entre diferentes professores intensifica o reconhecimento dos diferentes saberes e evita o desperdício das experiências, na busca de um conhecimento emancipatório (SANTOS, 2010).

Participamos também da reunião de departamento, nela os professores se reúnem por área e dialogam sobre o currículo a ser trabalhado no quadrimestre e organizam uma avaliação única para cada turma, possibilitando o diálogo entre todos os professores que atuam no Instituto Compreensivo dos prédios que ofertam a educação infantil e ensino fundamental (nesse caso, se reuniram professores de duas escolas). Nesse dia, no primeiro momento, se reuniram os 18 professores de apoio que trabalham nas escolas do Instituto. A professora que é a referência na questão da Educação Especial assume a reunião e orienta os novos professores sobre o trabalho desenvolvido e a nova organização do horário da assistente na outra escola, devido à matrícula de novo aluno. O que nos chamou atenção foi a fala de uma professora de apoio do segundo prédio que avaliando o rendimento do aluno que ela acompanha, chega a uma conclusão radical:

PROFESSORA DE APOIO: Estou muito insatisfeita quanto aos resultados dos dois alunos que acompanho. Acho que eles são capazes de avançar mais, mas, no entanto, não consegui o resultado que eu esperava. Devido a isso, decidi pedir transferência voluntariamente, pois avalio que meu trabalho não está surtindo efeito positivo com os alunos e talvez uma outra professora consiga um resultado melhor. Pensei muito sobre isso e já está decidido. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/01/2019)

A professora de apoio referência questiona se ela tem certeza sobre essa atitude, e ela confirma que sim. O encontro entre os professores de apoio termina e eles se dirigem para as salas onde as professoras de currículo que eles acompanham estão reunidas para planejar junto com elas.

Percebemos na fala da professora de apoio que ela coloca em cheque sua prática e sua contribuição no processo de escolarização dos dois estudantes que ela acompanha. Sua fala nos aponta no movimento de reflexão e crítica sobre sua própria prática e atuação, tão importante para o ser/estar professor, pois no contexto italiano e brasileiro, “[...] a didática especial opera e age dentro de seu mandato epistemológico, com a finalidade, propósito e objetivo de contribuir para a mudança,

para dar vida a um ensino inclusivo em uma escola verdadeiramente inclusiva¹⁰⁰ (BOCCI, 2015, p. 95).

Compreendemos que as três redes de ensino possuem diferentes formas de organizar o atendimento educacional especializado, mas percebemos que nas três o trabalho colaborativo é realizado, apesar de assumir formas diferenciadas. Percebemos que tanto no Brasil quanto na Itália há uma preocupação com o processo educativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entendemos que a formação continuada vai ganhando diferentes nuances nos diferentes municípios, mas que, no caso brasileiro, o investimento público na formação continuada/serviço acontece para o grupo de professores efetivos e contratados, e isso aponta para uma valorização dos profissionais, não importando sua condição de trabalho (efetivo ou contratado).

Para o próximo subcapítulo, buscaremos salientar como as escolas organizam o atendimento educacional especializado enfatizando a pluralidade das ações desenvolvidas e se ocorre a articulação intersetorial nos municípios participantes.

6.2 PLURALIDADE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS ARTICULAÇÕES INTERSETORIAIS

Quando pensamos na dinâmica do atendimento educacional especializado nos vem à mente a pluralidade das ações possibilitadas por esse atendimento na escola, conforme nos aponta Baptista (2011), seja no atendimento educacional especializado desenvolvido na sala de aula comum por meio das ações colaborativas entre os diferentes profissionais, seja por meio do atendimento individualizado ou em grupo desenvolvido na SRM com o auxílio dos diferentes recursos disponíveis.

Ao considerarmos que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de

¹⁰⁰ [...] la didattica speciale opera e agisce all'interno di quello che è il suo mandato epistemologico, con l'intento, lo scopo e l'obiettivo di contribuire al cambiamento, per dare vita ad una didattica inclusiva in una scuola davvero inclusiva.

alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se. [...] No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum. (BAPTISTA, 2011, p. 70)

E na busca de encontrar nas três redes esse contexto estimulante e disparador de processos de aprendizagem, conforme nos aponta Baptista (2011), que encontramos nas escolas participantes um espaço que apresentam uma estrutura parecida entre as redes, um lócus denominados como Sala de Recursos Multifuncionais (realidade brasileira) e Sala de Amparo (realidade encontrada na escola italiana). Porém, não podemos deixar de mencionar que esses dois ambientes se diferem no que tange a organização dos horários de atendimento e também no formato.

Além disso, é importante destacar que na legislação brasileira essa sala ganha destaque, porém nas leis italianas não há menção de um outro espaço fora da sala de aula comum. Percebemos assim que a escola italiana, de acordo com sua realidade local, com sua possibilidade e sua necessidade, constituiu uma sala diferenciada para apoiar os atendimentos educacionais realizados pelos professores de apoio.

Sendo assim, tanto na realidade brasileira quanto na realidade italiana, buscaremos evidenciar como é utilizada e quais são os sentidos dados para essa sala nas escolas na busca de concretizar o atendimento educacional especializado, se existe uma articulação das professoras de educação especial com outros profissionais buscando uma interlocução e a garantia da intersetorialidade seja a articulação entre os profissionais da escola, ou até mesmo entre profissionais de outras áreas que possam contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, e assim refletir no seu desenvolvimento pedagógico.

Em Cariacica, além de o atendimento educacional especializado ser desenvolvido de forma potente na sala de aula comum, também é garantido o atendimento no contraturno. Importante destacar que nos municípios brasileiros as escolas participantes apresentam a organização da SRM como o foco do atendimento aos alunos com DI e TGD e recebem estudantes público-alvo das escolas próximas que não possuem esse espaço. Sabemos das limitações

encontradas quando o aluno não consegue realizar o contraturno na sua escola, devido à falta de comunicação entre as professoras para um planejamento que contribua com seu desenvolvimento escolar. Porém, a realidade brasileira é de garantir a oferta do atendimento educacional especializado no contraturno, não importa em qual escola ou instituição (no caso do Espírito Santo, os CAEEs). Quanto a essa realidade, nossa defesa é de:

[...] ampliar e fortalecer o debate sobre o investimento de recursos públicos em educação pública, na perspectiva desta como direito fundamental. Nesse sentido, entendemos que a qualidade socialmente referenciada para o atendimento educacional especializado só será possível se ele for promovido por instituições públicas e de forma integrada e complementar ao ensino regular. (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2017, p. 102)

Interessante que o episódio a seguir demonstra que diferentes profissionais da saúde vêm apontando para as famílias a qualidade no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas instituições públicas, como defendem os autores, valorizando assim, a escola pública.

Episódio nº 10:

Hoje é o primeiro dia de atendimento do aluno Paulo na escola de Cariacica (estuda em outra escola da rede). A mãe relata que ele estudava em uma escola particular e que o transferiu para a escola pública seguindo a orientação da psicóloga que o atende. A profissional informou para a família que a mudança seria melhor para o desenvolvimento dele porque a escola pública oferece recursos e apoios para os alunos que apresentam diferentes necessidades educativas especiais. Ele foi diagnosticado com a Síndrome de Wiedemann Steiner e de acordo com a fala da mãe, ele não apresentava avanços na antiga escola, onde passava a maior parte do tempo brincando, sem um acompanhamento direcionado. (DIÁRIO DE CAMPO, 07/08/2018)

Percebemos assim que os diferentes profissionais reconhecem o avanço que as escolas públicas possuem no que tange aos apoios e ao acompanhamento pedagógico educacional especializado ofertado nas escolas comuns. As políticas públicas brasileiras sinalizam para uma organização da Educação Especial nas escolas comuns que apontam para um avanço significativo na gestão pública.

Quando analisamos o âmbito municipal da gestão das políticas públicas relativas à Educação Especial, é necessário reconhecer

que, em muitos municípios, tem ocorrido um processo de sintonia com a diretriz de oferta das salas de recursos por meio da adesão a programas, como aquele que oferece os materiais para esse tipo de serviço. [...] No entanto, é fundamental admitir que hoje, além da exigência legal de oferta da escolarização no ensino comum, há elementos associados à distribuição de recursos que tendem a fazer com que os gestores invistam em serviços de atendimento complementar. (BAPTISTA, 2011, p. 69)

Como já evidenciado, a professora que atua na SRM havia organizado junto com a equipe pedagógica alguns momentos para atender os alunos do turno de forma individualizada ou em grupos na SRM, sendo uma prática pedagógica também vivida na Itália, como demonstraremos a seguir. Precisamos lembrar que a política de Educação Especial brasileira não aponta nenhuma ação nesse sentido, e ao nosso olhar esse movimento foi construído a partir da realidade em que a escola se encontrava (no ano 2017 haviam duas professoras colaboradoras e uma da SRM e no ano de 2018 foram encaminhadas uma professora colaboradora e uma da SRM). Com o quantitativo grande de alunos público-alvo matriculados no turno vespertino e também aqueles que apresentavam a necessidade de um apoio diferenciado mas que ainda não possuíam um diagnóstico fechado, a escola organizou com as professoras de Educação Especial atendimentos realizados em sala de aula em parceria com a professora regente e momentos de atendimentos individualizados focado no processo de alfabetização realizados na SRM. O episódio a seguir demonstrará um dos atendimentos realizados nesse espaço no turno de matrícula do aluno.

Episódio nº 11:

Na segunda aula, a professora da SRM organizou a sala para atender um grupo de alunos: Karlos (público-alvo da EE) e mais dois alunos que não possuem laudo. Ela realiza intervenções voltada para o processo de alfabetização. Após concluírem a atividade proposta, os dois alunos que não possuem laudo retornam para a sala de aula e Karlos continua na SRM. A professora trabalha com ele as vogais. E as seguintes atividades: com a figura do peixe trabalhou o contorno e a pintura (trabalhando o limite das bordas), completar palavras em que Karlos conseguiu escrever sozinho a letra E (poucos dias anteriores ao episódio ele apresentava dificuldades e pedia ajuda).

PROFESSORA DA SRM: Qual palavra vamos escrever agora?

KARLOS: Robô.

PROFESSORA DA SRM: Vamos pensar em uma palavra que tem a letra E.

Ele passa a folhear o seu caderno e identifica a palavra – COMPLETE – ele aponta para a palavra e diz:

KARLOS: Vamos escrever essa.

A professora me olha e balança a cabeça. Nessa hora ela percebe que ele identificou a letra trabalhada.

PROFESSORA DA SRM: Isso mesmo!!

A professora propôs que Karlos escrevesse as vogais e passou a ensinar como é a escrita das letras (pois o aluno apresenta dificuldades na coordenação motora fina). De imediato ele identificou a letra A e conseguiu escrever sozinho as vogais. Porém, durante a escrita da vogal A, ele acabou escrevendo H. Ele parou, olhou o que escreveu, olhou para a professora e disse:

KARLOS: Está errado, né, tia!?

PROFESSORA DA SRM: Sim, o A não escreve assim.

KARLOS: Pode deixar que eu vou consertar.

E assim ele o fez, apagou e escreveu novamente. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/07/2018)

Percebemos o avanço que o aluno vem demonstrando desde que a escola se organizou para possibilitar horários de atendimento das professoras colaboradora e da SRM. Evidencia-se a necessidade desse atendimento de forma individualizada, mas sinalizamos que se houvesse planejamento com a professora regente e melhor organização para atendê-lo em sala de aula, isso possibilitaria o seu desenvolvimento e poderia contar com o apoio dos colegas da sala. É importante destacar que o aluno Karlos realizava o atendimento educacional especializado no contraturno, na instituição filantrópica. Assim, não tendo a oportunidade de ter o apoio pedagógico individualizado no turno inverso, como a professora da SRM vem proporcionando para ele no horário escolar. Importante destacar que a política nacional prioriza o espaço da sala de aula comum no turno de matrícula do aluno.

Em Cariacica, houve um caso que envolveu o Ministério Público, devido a uma solicitação do carro adaptado que o município oferece aos estudantes em uso de cadeira de rodas. A aluna Camila (1º ano) estudava no CMEI, que era distante da sua casa, e como o município não havia conseguido a matrícula mais próxima da sua residência, disponibilizou o transporte durante o período que estudou na educação infantil. Quando ela foi matriculada no ensino fundamental, foi garantida a vaga na escola próxima da sua residência e, devido a isso, o transporte não foi disponibilizado.

A família fez a matrícula e informou à escola e à SEME que a aluna só iria frequentar quando o carro fosse disponibilizado novamente. Desta forma, a família buscou apoio via Ministério Público (MP), alegando que a filha não aceitava ir para a

escola andando, visto que no meio do caminho ela insistia em ir para outro lugar e não conseguiam fazer com que ela continuasse o caminho para a escola.

Camila não frequentou a escola no primeiro trimestre, iniciando as atividades escolares em 23 de abril de 2018, quando foi disponibilizado novamente o carro adaptado via solicitação do Ministério Público. As professoras de Educação Especial relatam o caso e fizeram o seguinte comentário:

PROFESSORA PCAI: A família alegava que eles não conseguiam trazê-la para a escola porque ela insistia ir em direção ao comércio do bairro e não queria vir para a escola. Eles moram próximo daqui, não tinham motivo para não vir. Tenho a impressão que eles não queriam trazer ela andando. É uma pena, pois ela perdeu três meses de aula.

PROFESSORA DA SRM: Ela é uma criança esperta e capaz de acompanhar a turma. Da forma como relataram para nós, parecia que ela era uma criança totalmente dependente. Ao conhecer a Camila, percebemos que ela é uma criança que não necessita do cuidador e nem do carro adaptado. Eles estão tirando dela o direito de estudar até as 17h30min devido ao horário que o transporte passa para busca-la, fazendo com que ela perca uma aula de 50min todos os dias. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2018)

Entendemos nesse caso uma interlocução entre a família, SEME, MP e escola, mas de forma negativa. Ao nosso olhar, o MP precisaria dialogar com todos e averiguar qual seria a melhor opção para a estudante e não somente ouvir a família. Como podemos perceber, a escola aponta duas questões primordiais que influenciam no seu direito enquanto aluna: ter iniciado as aulas no início do ano letivo e ter condições de frequentar todo o horário escolar. As professoras relataram que o carro adaptado circula pelas escolas que fazem parte da rota e buscam e entregam os estudantes em suas residências; devido a essa questão, precisam buscar os estudantes mais cedo para dar tempo de percorrer toda a rota e assim dar conta de pegar todos os estudantes que fazem uso do carro adaptado.

Nessa direção, também presenciamos na Serra um movimento de articulação com diferentes secretarias. Desta vez houve uma interlocução com a assistente social do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que compareceu na escola para saber se a aluna Daniela (aluna que não possui um diagnóstico fechado, mas apresenta características de uma síndrome) estava frequentando a escola. Importante destacar que a aluna foi reprovada no ano de 2017 devido a faltas excessivas e que nesse de 2018 também já estava com o limite de faltas permitidas,

na metade do ano. Ela vem de uma família que apresenta problemas sociais; nesse ano a tia assumiu para si a responsabilidade de ser sua cuidadora, mas por estar grávida também não estava garantindo a frequência da Daniela na escola.

Em conversa, a professora regente do 1º ano A relatou que informava constantemente a pedagoga sobre as faltas de Daniela e cobrava da equipe um posicionamento; cobrava da tia a sua presença para dar prosseguimento no trabalho pedagógico, porém, sem resultado. A professora se preocupava com a aluna, chegando a fazer uma doação de material escolar, e informou que na primeira ida para casa, ao retornar para a escola, Daniela estava com o material todo estragado. Então, pela segunda vez, organizou o material escolar e deixou guardado dentro do armário da sala de aula para, sempre que ela estivesse na escola, pudesse estudar de posse do material, como os outros alunos da turma. A seguir, trazemos o episódio sobre a ida da assistente social na escola:

Episódio nº 12:

A assistente social do CRAS chega na escola para saber se a aluna Daniela estava frequentando (inclusive ela não estava presente nesse dia e só compareceu um dia durante essa semana). A professora de EE chama a pedagoga responsável pelos primeiros anos e o diretor para conversarem juntos com a assistente social. A profissional conta sobre o processo judicial que a família está respondendo devido ao abandono da Daniela e que a justiça solicitou um relatório escolar a cada seis meses para acompanhar como ela está na escola. Os profissionais falam da ausência da aluna nesse primeiro semestre e que mesmo convocando a família, não há melhoras. A assistente aconselha a pedagoga que encaminhe o relatório com as faltas ao Conselho Tutelar e comunica que já informará a justiça sobre as faltas desse ano de 2018. A pedagoga informa que é a primeira vez que o CRAS procura a escola para conversar sobre a Daniela e que não tinham conhecimento sobre esse processo.

No final da aula, a tia de Daniela, chega na escola e pede para conversar com a pedagoga. Informa da dificuldade em leva-la para a escola no turno matutino e pediu para ver a possibilidade de matricular no turno vespertino. A pedagoga fala do trabalho que a professora regente vem buscando desenvolver e que era preciso avaliar se ela terá toda a atenção que vem tendo com a sua professora no outro turno. Além disso, existe a dificuldade em encontrar a vaga no período da tarde, mas solicita que a tia retorne na semana seguinte para conversar melhor. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/07/2018)

Percebemos que houve um diálogo entre Assistência Social e a Educação de forma tardia e sem uma articulação entre as secretarias, mas não podemos

desconsiderar que esse movimento poderá acarretar a garantia de uma outra postura da família no que se refere à presença da aluna na escola. Porém, quando vislumbramos um movimento de rede e de articulação é no sentido de prevenir situações como a de Daniela, para que as secretarias atuem de forma articulada, trabalhando na busca de efetivar garantias legais aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Concordamos com Silva (2014, p. 39), quando aponta a necessidade de pensarmos e discutirmos a intersetorialidade “[...] como estratégia de gestão das políticas públicas ou como *modus operandi* das políticas públicas, numa sociedade multifacetada e com demandas sociais de várias ordens”.

Outro movimento que consideramos interessante foi a interlocução entre a professora da SRM e a diretora do novo CMEI próximo da escola. O CMEI estava sendo inaugurado e a diretora estava realizando as matrículas dos alunos. Quando soube que a escola possuía SRM, entrou em contato e agendou uma reunião com a professora de EE. Ela compareceu e buscou entender como deve proceder para encaminhar os dois estudantes público-alvo da EE que foram matriculados para estudar no turno vespertino para fazer o atendimento no contraturno na SRM. A professora de EE orienta como deve acontecer todo o processo, imprime os documentos necessários para encaminhamento da matrícula e busca elucidar todas as dúvidas da nova diretora.

Esse movimento articulado com outros gestores escolares aponta a importância do diálogo com as escolas que não possuem SRM e que estão localizadas próximas da unidade de ensino que a possuem, de forma a garantir a circulação de informações e a possibilidade de todas as famílias terem conhecimento dos serviços e apoios oferecidos pelo município, considerando e assumindo “[...] a Educação Especial como uma área de conhecimento e um conjunto de ações pedagógicas que assume como horizonte a garantia do direito à aprendizagem” (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 119).

Conforme apontado pela política, a força do atendimento educacional especializado no município de Serra acontece na Sala de Recursos Multifuncionais. Na escola participante de nosso estudo tivemos a oportunidade de presenciar o trabalho desenvolvido pela professora com os alunos de outras unidades de ensino e dos alunos matriculados no turno vespertino da própria escola. Importante destacar que a professora relata como consegue articular o seu planejamento em consonância com o currículo trabalhado na sala de aula.

PROFESSORA EE: Aqui na minha sala eu tenho acesso às professoras da tarde porque eu tenho a parceria com a professora de EE da tarde. Então, muitas vezes, quando preciso de alguma orientação ou de saber de alguma coisa que eu preciso para ajudar a criança no meu horário, aqui no atendimento, eu ligo para a professora da educação especial da tarde e ela procura saber e me informa o que preciso e eu vou dando sequência ao trabalho. (ENTREVISTA PROFESSORA EE, 28/09/2018)

Sobre os alunos que estudam em outras unidades de ensino, a professora relatou que busca manter o diálogo com a família e que acompanha o caderno utilizado em sala de aula para detectar o que é importante de se trabalhar com o aluno, tentando avançar no que ele apresenta maior dificuldade. Esse movimento, gerou resultados positivos no desenvolvimento dos alunos atendidos no contraturno e potencializou o avanço deles em sala de aula, pois quando consideramos que “o ensinar e o aprender, então, se articulam num processo em constante movimento, [teremos] como foco o planejamento sistematizado, avaliado e concretizado [...]” (BRECIANE, 2014, p. 126).

Temos clareza, no entanto, que se trata de um movimento frágil e sujeito aos registros no caderno, que muitas vezes não apresenta o vivido na sala de aula. Exige um sistema de encontros e acompanhamentos entre os professores que não são tão constantes quanto o necessário.

O caso do aluno Roberto (2º ano – vespertino) evidencia as possibilidades. O aluno inicialmente apresentou no ato da matrícula um laudo de paralisia cerebral e no ano de 2019 teve o diagnóstico alterado para DI associado a hiperatividade¹⁰¹; tinha muita dificuldade na letra cursiva, estava em processo de alfabetização e tinha dificuldade na disciplina de matemática. A professora de EE organizou seu plano de ação, focando no trabalho que buscasse superar as dificuldades, assim presenciamos um avanço significativo dele na SRM. Acompanhamos o aluno em sala de aula para saber se o seu desenvolvimento também estava sendo percebido nesse outro espaço, conforme destacado no episódio a seguir:

¹⁰¹ Importante destacar que no laudo apresentado pelo neuropediatra vem descrito que: “Atualmente no 3º ano escolar, não interpretando textos básicos, aluno copista. Sugiro um seguimento em paralelo a escola, recurso do AEE” (LAUDO EMITIDO EM 08/01/2019).

Episódio nº 13:

Após conversa com a professora de EE e com a pedagoga, sou encaminhada para a sala do 2º ano e apresentada para a professora regente que autorizou a minha presença na sala. Ela me apresenta para a turma e me encaminha para sentar ao lado do Roberto. Nas duas primeiras aulas ela está trabalhando com a turma atividade de revisão de matemática que envolvia: dezena, dúzia, $\frac{1}{2}$ dúzia, identificação de horas e minutos no relógio de ponteiro e contas de subtração. O aluno Roberto vai lendo o enunciado no quadro, em seguida copiava o dever no caderno e depois ia respondendo as questões dividindo por etapas. Interessante que durante esse movimento de ler, compreender o que se pedia, responder e mostrar para a professora a sua resposta, ele procurava ver onde o colega sentado do seu lado estava e também o ajudava quando ele tinha dificuldades. Em alguns momentos, houve a necessidade da intervenção da professora na busca por fazê-lo refletir sobre a pergunta e a sua resposta. Mas presenciamos em sala um aluno que apresentava autonomia na realização das atividades e que buscava ajudar os colegas que precisavam de ajuda (DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2018).

O caso do Roberto evidencia que um trabalho planejado, articulado e com objetivos claros impulsiona uma mediação pedagógica realizada no contraturno em articulação com o currículo trabalhado na sala de aula, de forma a propiciar uma escola inclusiva e voltada para a educabilidade humana. Desta forma, “[...] talvez seja necessário reconhecermos que toda aprendizagem complexa exige ação como motor primordial” (BAPTISTA, 2011, p. 72).

Uma ação interessante que a professora de educação especial desenvolveu na escola foi a de dialogar com os alunos das turmas, organizando com as professoras regentes uma aula em que ela se apresentava na turma e fazia uma contação de história na sala de aula buscando interagir com os alunos e explicar o trabalho que desenvolve na SRM. Porém, no episódio a seguir, mostra o dia que ela organizou com a professora do 1º ano C e trouxe os alunos para a sala de recursos.

Episódio nº 14:

A professora de EE foi até a sala de aula e buscou os alunos. Ao entrar na SRM mostrou a sala para toda a turma e pediu que sentassem de frente para a televisão. Explicou que passaria um pequeno filme e que depois iriam conversar sobre ele. A professora passou o curta-metragem “Quem é Heloisa?” e após a animação, dialogou com os alunos sobre as diferenças existentes entre as pessoas e a importância do respeito. Os alunos interagiram e mostraram interesse no tema. Ela finalizou a conversa com o vídeo clip da música “você não é igual a mim, eu não sou igual a você”. As crianças cantam e dançam. Ao final da conversa, a professora de EE

organiza a turma e acompanha os alunos até a sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/05/2018)

Esse movimento de dialogar com as diferentes turmas, tendo elas alunos público-alvo da Educação Especial ou não, potencializa o diálogo e a reflexão com todos os alunos da escola e mobiliza todos a conhecer o espaço da SRM e compreender que aquela sala faz parte da escola. Como nos alerta Baptista (2011, p. 71) “[...] devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado”.

Como mencionado no capítulo anterior, a política italiana não possui uma orientação referente à criação de uma sala separada para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, porém a escola em que desenvolvemos a pesquisa possui uma sala de amparo. Durante a coleta de dados, tivemos a oportunidade de participar de aulas que a professora de apoio planejava e eram organizadas para trabalhar de maneira individualizada na sala de amparo. Encontramo-nos com outros professores de apoio trabalhando com seus alunos e reunindo grupos de 3 a 5 estudantes que estudavam determinado tema, realizando pesquisa, utilizando recursos tecnológicos e discutiam sobre o que iam descobrindo; observamos também os momentos em que o aluno Guliermo realizava as terapias, no horário escolar; além disso, tivemos a oportunidade de participar de uma aula da terapeuta de musicoterapia, que foi realizada na sala de aula juntamente com os colegas da turma de Guliermo.

Reconhecemos a limitação da escrita, pois não temos condições de detalhar todos os momentos vividos durante a pesquisa, e para a tese precisamos fazer escolhas. Nossa escolha, para esse momento, se dará em evidenciar o trabalho desenvolvido por uma das terapeutas na sala de amparo, o trabalho individualizado realizado em um pátio da escola e uma aula de *sostegno* desenvolvida na sala de amparo. Estamos elegendo trazer esses três momentos com o objetivo de demonstrar a pluralidade das ações desenvolvidas pelas professoras de apoio no atendimento individualizado e o movimento de articulação entre as professoras e as terapeutas.

Episódio 15:

O 2º ano A está tendo aula de italiano e a professora de currículo trabalhando com o material pedagógico desenvolvido por Camillo Bortolato¹⁰² com toda a turma, inclusive com o aluno Lucca. Estão utilizando a caixa de escrita que contém diversas fichas de leitura e escrita que os alunos inserem na prancha plastificadas e realizam a escrita cursiva com uma caneta que apaga, fazendo o contorno da letra cursiva quantas vezes desejar. A professora de currículo vai realizando um atendimento individualizado aos alunos, orientando sobre o traçado das letras e o significado de palavras que eles não conheciam. Ela está dando continuidade à aula anterior que foi realizada a leitura e reescrita da história “Luna”, que buscou trabalhar dificuldades linguísticas que foi dando continuidade nessa aula com as palavras. A professora de apoio entra na sala e o aluno Lucca se mostra contente com sua chegada. Ele não estava conseguindo realizar a atividade de escrita na prancha, proposta pela professora de currículo, fazendo rabiscos aleatórios e ligando uma palavra a outra, não compreendendo a atividade proposta, mesmo após a orientação da professora de currículo. A professora de apoio percebe que ele está muito agitado e propõe trabalhar com ele em outro espaço e ele aceita. A professora de apoio organiza o espaço na área de circulação grande que apresenta uma boa iluminação, localizada no segundo andar, próximo à escada. Ela leva o caderno de italiano e a atividade que preparou com o objetivo de construir frases. Ela solicita que Lucca volte para a sala para buscar seu estojo e cola. Enquanto isso, ela me explica que o médico solicitou que a escola invista em atividades de leitura e escrita, buscando superar a sua dificuldade e avançar. Lucca retorna para a mesa e ela trabalha a partir de uma imagem e palavras soltas que unidas podem formar uma frase que ilustra a imagem. Ele recorta e cola as figuras e depois vai pensando com o auxílio da professora a construção da frase. Observamos que ele ainda estava muito agitado e que ela precisou fazer acordos para ele se acalmar. Após a construção da frase ele fazia a leitura pausadamente. A outra atividade trabalhada no espaço externo a sala de aula foi a leitura de um texto usado na sala de aula pela professora de italiano. No primeiro momento, ele escolhe a história que ele queria ler, a professora aceitou e depois ela escolheu a história (a mesma trabalhada pela professora de currículo que continha as dificuldades linguísticas), ele não gosta muito do fato dela escolher a história mas no final realiza a leitura. Ela o parabeniza pela leitura e o orienta a reunir todo o material e retornar para a sala de aula. Ao entrarmos na sala, encontramos com a turma se organizando para ir à biblioteca e Lucca guarda o seu material e pega na mochila o livro que pegou emprestado na semana anterior para fazer um novo empréstimo. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/11/2018)

Esse não foi o único dia em que participamos de momentos que as professoras de apoio escolhiam trabalhar com o aluno fora da sala com o objetivo de conseguir sua concentração e atenção. Houve momentos em que presenciamos

¹⁰² As professoras indicaram o site www.camillobortolato.it para entender o método utilizado por ele e escolhido para desenvolver com a turma desde o 1º ano.

alunos pedindo licença às professoras e saindo da sala para se sentar em uma mesa localizada próxima à porta porque não estavam conseguindo se concentrar dentro de sala. As vezes saíam da sala em dupla ou em trio, levavam seu caderno, realizavam a atividade proposta e assim que concluía, voltavam para a sala de aula. Essa dinâmica evidencia uma cultura das turmas do 2º ano de buscar realizar a atividade de forma concentrada; para isso, tanto os alunos quanto as professoras procuravam formas de conseguir desenvolver a atividade de forma autônoma.

Em resumo, quando falamos sobre a *individualização* do processo de ensino-aprendizagem, nos referimos a um planejamento didático que é baseado nas características dos alunos individualmente (partindo dos pré-requisitos e pré-conhecimentos) e procede por meio de uma diferenciação dos caminhos para no fim alcançar uma formação educacional comum (em termos de objetivos). Aqui as diferenças são valorizadas com vistas a oferecer a todos, através da diferenciação, mais oportunidades para alcançar os resultados esperados e desejados.¹⁰³ (BOCCI, 2015, p. 87)

O próximo episódio busca evidenciar os momentos programados para a professora de apoio trabalhar com o aluno Guliermo na sala de amparo. Uma das aulas em que ela retira o aluno da sala de aula é na primeira aula de inglês (são duas aulas seguidas). Neste dia específico, o aluno aparentava cansaço e tristeza, mas as professoras não conseguiram descobrir o motivo. Para essa aula, ela planejou trabalhar leitura e a letra M e suas consoantes, utilizando o material de italiano de Camillo Bortolatto, do 1º ano.

Episódio 16:

A professora inicia a aula apresentando a letra M e o som da letra sozinha e com as vogais. Percebemos que Guliermo compreende o processo, fazendo a leitura sozinho das sílabas: MA, ME, MI, MO e MU. Eu e a professora de apoio nos olhamos com alegria e surpresa. Ela parabeniza e pega outro material que apresentava as mesmas sílabas e Guliermo também lê na ordem e fora de ordem, mostrando que realmente entendeu o processo de leitura. Ele ficou concentrado em torno de 20 minutos e quando a professora de apoio percebeu que ele não estava respondendo mais suas solicitações, ela decide que já era hora de retornar para a aula de inglês, dizendo ao aluno:

¹⁰³ In sintesi, quando si parla di *individualizzazione* del processo di insegnamento-apprendimento si fa riferimento a una progettazione didattica che si fonda sulle caratteristiche dei singoli allievi (prerequisiti e preconcoscenze di partenza) e procede per mezzo di una differenziazione dei percorsi al fine però di far raggiungere a tutti un liverllo di istruzione comune (in termini di obiettivi). Qui le differenze sono valorizzate nell'ottica di offrire a tutti, mediante la differenziazione, maggiori opportunità di raggiungere gli esiti previsti e auspicati.

PROFESSORA DE APOIO: Parabéns Guliermo! Agora vamos organizar o material e retornar para a sala acompanhar a aula junto com seus colegas e com a professora de inglês. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/01/2019)

A professora percebe que Guliermo está compreendendo o processo da leitura e vem apostando na mediação pedagógica diferenciada e individualizada, buscando que o estudante avance ainda mais, estimulando e criando sentidos para ele nesse processo. Esse movimento nos reporta ao que Meirieu (2002) aponta como o verdadeiro valor pedagógico:

[...] constitui, simultânea e indissociavelmente, a infinita fragilidade e o grande mérito da pedagogia: alguma coisa pela qual “ela estimula a criança a crescer”. Ela apenas a “estimula”, pois nada aqui pode ser feito sem a decisão do outro. Todavia, ela a estimula “a crescer”, isto é, a compreender o mundo e a se compreender no mundo para encontrar nele um lugar que tenha um sentido. (MEIRIEU, 2002, p. 33)

Tivemos a oportunidade de participar de outro momento que demonstra a pluralidade com que se realizava o atendimento educacional especializado. Aconteceu logo após a aula de Geografia discriminada no episódio nº 7, mas que agora iremos descrever sobre o atendimento realizado pela terapeuta da fala e comportamental.

Episódio 17:

Após a experiência, a terapeuta e a professora de apoio vão com Guliermo para a sala de amparo e ele mostra felicidade quando a terapeuta recorda a experiência e ensina a pronúncia das palavras chaves. Ela solicita a professora de apoio as fotos tiradas da aula para montar uma nova sequência para trabalhar com o Guliermo, pois foi um momento que ele gostou de participar. Ela trabalha a fala utilizando imagens e solicitando que ele faça a pronúncia das palavras e à medida que ele vai acertando, vai aumentando a dificuldade. Trabalhou também com três imagens que formam uma sequência e ele era estimulado a colocar na ordem correta (ex.: mão suja, lavando a mão, mão limpa). Logo em seguida, ela utiliza uma boneca e uma tesoura de cortar unha e estimula que ele corte a unha da boneca. Depois é a vez da terapeuta cortar a unha de Guliermo. Nesse momento, ela relata para a professora que foi um pedido da família visto que ele mostra resistência em casa em cortar a unha. Ao final da terapia, a professora de apoio continua com ele na sala de amparo e realiza o atendimento individualizado voltado para a leitura e utilizando material diversificado e ensinando de forma lúdica. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/01/2019)

Importante destacar que as duas terapeutas, juntamente com a professora de apoio, realizaram a avaliação das terapias para o desenvolvimento de Guliermo, analisando o que estava dando certo e o que precisaria ser revisto na continuidade do trabalho. A professora de apoio colocava sua visão na perspectiva do avanço no ambiente escolar. Além disso, as terapeutas também indicaram que conversariam com a família para ter o retorno de como ele vinha se desenvolvendo em outros espaços.

Percebemos que esse diálogo entre profissionais da educação, terapeutas e família é importante no planejamento e na proposição de pensar a reformulação do PEI e também pensar o desenvolvimento do aluno como um todo, porém, defendemos que essa articulação deve ser garantida, mas não de forma substitutiva à educação, havendo a necessidade de a família e a escola reverem o acordo de realizar os atendimentos no horário escolar e pensarem outras formas de garantir os atendimentos diferenciados.

Todas as pluralidades apresentadas no que tange ao atendimento educacional especializado para nós não devem perder de vista que as perspectivas educacionais se precisam buscar e adotar:

[...] a ideia do conhecimento como um elemento que pode trazer outras perspectivas de existência para o humano: a escola como espaço que pode ser problematizado para se fazer mais incluyente; o currículo como redes de saberes que se tecem por meio da tradução de conhecimentos, práticas de ensino, reflexões coletivas e experiências de alunos e professores; [...] a diferença como uma potência que move o educador a se formar e a reconhecer no 'outro' a crença da educabilidade; o direito à vida como um processo imbricado ao acesso ao conhecimento, porque ele significa o humano e o posiciona como sujeito problematizador do contexto em que se insere. (VIEIRA, 2012, p. 79-80)

Nesse sentido, precisamos nos afastar das padronizações de estudantes e assumir que trabalhamos com “sujeitos concretos”, pois cada “rosto” nos apresenta uma singularidade, inclusive a singularidade de ser aluno (MEIRIEU, 2002, p. 55).

Concluimos que a escola pública é o lócus que potencializa o atendimento educacional especializado, sendo a realidade vivida nas três redes de ensino. Também identificamos que a pluralidade das ações desenvolvidas nas escolas, com o foco no atendimento educacional especializado propiciou avanços significativos aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Percebemos que nas escolas

brasileiras a articulação intersetorial aconteceu no âmbito legal e que ao nosso olhar poderia acontecer de forma diferenciada, a partir de um diálogo com a educação e de forma preventiva. Vivenciamos movimentos de articulação e diálogo com diferentes escolas e turnos com o objetivo de realizar o atendimento complementar ao currículo escolar. Além disso, a SRM foi se constituindo como um espaço institucional, deixando de ser um lócus dentro da escola, mas ao mesmo tempo à parte.

Na Itália entendemos que os movimentos entre diferentes agências e profissionais se dão de forma mais articulada. Sinalizamos, no entanto, que parece haver uma supremacia da área clínica, que se evidencia na fala do médico sobre o que o aluno deva aprender, bem como em momentos de terapia no horário escolar. Encontramos ações diferenciadas, visando atender as especificidades locais, conforme aponta Mainardes (2006). Fica claro que há movimentos nos três territórios estudados e que há apontamentos na direção de uma escola/educação mais inclusiva, embora contemos com situações de práticas pedagógicas que demandam reflexão crítica, políticas públicas e formação dos profissionais envolvidos, tendo em vista atuar com/na escola e com as famílias.

INCOMPLETUDE: PONTOS DE PARTIDA E DE ABERTURAS, DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS E POSSIBILIDADES DE NOVOS/OUTROS PROCESSOS DE CONHECIMENTO

Naturalmente, não buscamos conclusões definitivas, pelo contrário, desejamos estar, motivados por esses trabalhos, em condições de avançar no diálogo construtivo de novas leituras que apontem possibilidades, apresentem outros caminhos e instigue nossa inventividade. (JESUS; BAPTISTA, 2006, p. 36)

Iniciamos nossas considerações com a epígrafe acima por apresentar nossa intenção de construção desse capítulo. A responsabilidade que a escrita nos propõe e nos impõe, no constante processo de busca e de análise que o movimento da pesquisa demanda, leva-nos a reflexões constantes. Porém, temos a certeza de que não chegaremos a conclusões definidas e acabadas; pelo contrário, tentaremos colocar nessas últimas páginas a retomada dos objetivos alcançados e como o presente estudo contribuiu ou poderá contribuir com a reflexão de professores e profissionais da educação a pensar uma escola que contemple a todos os alunos.

“Por essas e outras razões, não consideramos este texto como fechado ou terminado – este é um conjunto de pontos de partida e aberturas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 11) para outros estudos que virão, almejando compreender como os dois países vem se articulando no processo de inclusão de todos os estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum. Sendo assim, procuramos iniciar as reflexões finais do estudo, acerca do processo de cartografar a materialização das políticas públicas de Educação Especial, em uma perspectiva comparada, nos municípios de Cariacica (Espírito Santo), Serra (Espírito Santo) e Sassari (Sardenha, Itália).

Importante destacar que a inquietação e a vontade de compreender como se efetiva a materialização das políticas no cotidiano escolar no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em diferentes países nos obrigaram a atravessar o oceano e a viver diferentes experiências (DE ANNA, 1998). Foi esse percurso que oportunizou o enriquecimento da escrita da tese e possibilitou que a pesquisadora, professora, pedagoga e assessora pedagógica avançasse nas questões propostas nesse estudo. Porém, esse processo, além de ter sido enriquecedor, também se constituiu como um movimento

de tensão, pois ao deixarmos a nossa casa e nos propormos viver em outro país, tivemos que aprender uma nova língua, uma nova cultura e nos abrimos diariamente para viver diferentes experiências.

Referente às nossas escolhas teórico-metodológicas, durante a escrita da tese fomos nos constituindo cartógrafos do nosso estudo e aprimorando o nosso olhar e a nossa busca. Constantemente fomos sendo surpreendidos por outros mapas que iam se desenhando à medida que aprofundávamos em um documento, em uma literatura, durante os diálogos e reflexões com os profissionais da escola e com o grupo de pesquisa, também durante os movimentos vividos dentro das escolas participantes. Chegamos à conclusão de que a cartografia simbólica se apresenta como uma tentativa de buscar contrair o futuro e expandir o presente, e assim ir criando possibilidades e alternativas possíveis (SANTOS, 2018) para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além da constituição de ser/estar cartógrafa, também fomos nos constituindo como comparatistas, pois acreditamos que essa perspectiva contribui com o rompimento de evidenciar um saber, uma prática, uma escola, um país, reconhecendo que em todo o mundo existe um campo vasto de possibilidades e de experiências, com diferentes realidades e que podemos aprender com elas, não só focalizando em espaços locais ou nacionais, mas transcendendo as escalas e dessa forma, contribuindo para a construção de novos/outros conhecimentos com vistas a uma educação que contemple a todos.

Importante destacar também a contribuição teórico-epistemológica oportunizada pelo diálogo entre a teorização de Boaventura de Sousa Santos e de Philippe Meirieu. Os autores contribuíram com a construção de nossas análises e na busca em visibilizar os conhecimentos e as experiências locais encontradas nos dois países, além de contribuir na análise das questões que perpassam as práticas pedagógicas diferenciadas e a crença da educabilidade humana.

Para a construção da síntese do que aprendemos/compreendemos sobre a materialização das políticas de Educação Especial no Brasil e na Itália, buscamos organizar a nossa escrita a partir do que elencamos como objetivos deste trabalho, com o intuito de englobar todos os momentos vividos e apreendidos durante a pesquisa.

Elegemos como um dos objetivos específicos analisar comparativamente, com base nos documentos legais e nas narrativas dos profissionais da educação, a

política educacional instituída nos municípios investigados voltada para a Educação Especial. O processo de busca de documentos normativos e orientadores de Cariacica, Serra e Sassari foi sendo vivido de formas diferentes nos dois países. No caso das cidades brasileiras a busca foi acontecendo de forma mais acessível, visto que atuávamos nas duas redes de ensino e conhecíamos a política instituída nacionalmente e nos espaços locais. Porém, no caso da Itália, a busca foi se constituindo no transcorrer da pesquisa, com a ajuda dos professores universitários italianos, com as indicações da professora formadora do curso que tive a oportunidade de participar, durante o diálogo com as professoras de apoio nas escolas e com o auxílio da tecnologia que possibilitou encontrar um documento primordial denominado “quadro normativo para integração escolar dos estudantes deficientes” (anexo G).

Importante destacar que a consulta aos documentos encontrados contribuíram para a nossa compreensão de como os municípios constroem e definem a sua política de Educação e de Educação Especial. Considerando a importância de me debruçar sobre os documentos para o processo de conhecer e analisar as materializações vividas na escola, procuramos, encontrar o que é comparável e assim, buscar as aproximações e os distanciamentos que identificamos nos dois países.

Objetivando construir uma síntese do que encontramos nas políticas prescritas no Brasil e na Itália, a partir das análises apresentadas no Capítulo 5, decidimos elaborar um quadro-síntese para melhor organização da escrita:

Quadro 7 – Síntese das aproximações e distanciamentos apontados na política prescrita no Brasil e na Itália

Principais temas	Brasil	Itália
Criação do setor de EE	sim	sim
Legislação local	sim	não
Professor de EE	sim	sim
Cuidador/assistente	Possui e atende a toda a escola	Possui e tem um limite de atender até 3 alunos
Estagiário	Somente na Serra	não
Formação inicial	Licenciatura e formação específica em EE	Licenciatura e formação específica em EE
Formação continuada	Oferecido pelas secretarias de Educação no horário de trabalho (professores	Investimento anual aos professores efetivos e busca do professor por formações fora do

	efetivos e contratados) e pela busca pessoal do professor por outros processos formativos fora do horário de trabalho	horário de trabalho
Atuação do Professor de EE	Cariacica: atuação do professor no trabalho colaborativo em sala de aula e atuação do professor na SRM Serra: atuação do professor na SRM e colaborando com os planejamentos e orientações aos professores e professor de DV e Surdez que realizam o trabalho colaborativo em sala de aula	Atuação do professor acontece em sala de aula comum em colaboração com o professor de currículo
Sala de Recursos Multifuncionais	Possui nas redes de ensino	Possui somente na escola participante e tem o nome de sala de amparo que é estruturada e utilizada de formar parecida à SRM
Ações intersetoriais	Possui definido na legislação, mas existe uma tensão na sua efetivação	Possui definido na legislação e possibilita uma organização de serviços unificados que dialogam entre si quando há necessidade

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2020).

Com base no quadro-síntese, percebemos que os resultados evidenciam que os três municípios buscam assegurar de forma prescrita (por meio das legislações vigentes) e também vivida (por meio do encaminhamento dos profissionais as escolas) os diferentes tipos de apoio pedagógico, suporte e acompanhamento para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Compreendemos que a realidade italiana vem avançando na articulação de ações intersetoriais com a interlocução de diferentes profissionais, e no caso brasileiro o processo de intersectorialidade está garantido na legislação nacional e local, porém ainda se encontra como uma tensão na sua materialização.

Ao retomarmos o segundo e o terceiro objetivos elencados por nós, percebemos que eles foram se entrelaçando e acontecendo concomitantemente durante as observações e entrevistas realizadas com os profissionais participantes, visto que foram definidos pela busca de: 1) compreender os movimentos, as possibilidades e as tensões existentes a partir da materialização das políticas instituídas nas redes municipais de Cariacica (ES), Serra (ES) e Sassari (Sardenha), destacando o processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial pela via da observação do cotidiano escolar de uma escola do ensino fundamental em busca por aproximações e singularidades das políticas implementadas; e 2) analisar comparativamente os movimentos voltados para os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial desenvolvidos pela escola e pela sala de aula, tendo em vista a inclusão escolar.

Nesse sentido, os objetivos tinham por foco ampliar as nossas análises para além dos documentos vigentes, visando compreender e analisar os movimentos vividos durante o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, mergulhamos no cotidiano de três escolas para buscar indícios, a partir do processo de tradução (SANTOS, 2018), de como os profissionais interpretam as políticas prescritas e as materializam durante os movimentos inclusivos e principalmente na mediação das práticas pedagógicas voltadas para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Conforme apontado no Capítulo 6, chegamos às seguintes pontuações: 1) a escola pública é o lócus que potencializa o atendimento educacional especializado, sendo a realidade vivida nas três redes de ensino; 2) identificamos que a pluralidade das ações desenvolvidas nas escolas, com o foco no atendimento educacional especializado, propiciou avanços significativos aos estudantes público-alvo da Educação Especial; 3) compreendemos que as três redes de ensino possuem diferentes formas de organizar o atendimento educacional especializado, mas o trabalho colaborativo é uma ação potente e vivida nos dois países de forma diferenciada, ganhando diferentes contornos; 4) percebemos que tanto o Brasil quanto a Itália demonstram uma preocupação com o processo educativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, defendemos que é possível falar em mudanças, em possibilidades, em educabilidade, em transformação, em reinvenção da escola e do humano.

No entanto, não podemos deixar de enfatizar que encontramos tensões que desafiam o cotidiano escolar, vividas pelas redes de ensino e pelas escolas participantes, que precisam ser colocadas em análise para que não se tornem algo estático e como realidades que não possuem alternativas possíveis, mas pelo contrário, como nos convida Santos (2018, p. 336), precisamos ter a consciência que:

[...] por onde podemos caminhar, ao nível das epistemologias do Sul, quando digo que não precisamos de alternativas, mas de um pensamento alternativo de alternativas, ou seja, precisamos de uma outra necessidade utópica que não aquela que tem dominado no nosso tempo.

A primeira questão que precisamos apontar é a diferenciação que existe na Itália quanto à garantia do processo de formação continuada dos professores contratados, se constituindo uma tensão para nós. Importante destacar que durante nossas visitas e no decorrer da coleta de dados nos anos de 2018 e 2019 não soubemos de nenhum movimento que indicasse a criação de concurso público para professores efetivos na Sardenha. Isso é algo que precisa ser revisto, pois, de acordo com o relato do gestor de Educação Especial, o número de professores efetivos é inferior ao número de professores contratados, sendo também uma realidade encontrada nas redes municipais brasileiras participantes da pesquisa.

Na busca de criar possibilidades de “pensamento alternativo às alternativas” (SANTOS, 2018), o município de Cariacica lançou o edital de abertura de concurso público para professores de Educação Especial no final do ano de 2019. Além disso, durante reuniões com o secretário de educação de Serra, houve relatos de intenção do município de também lançar edital de concurso público para professores de Educação Especial e de outras áreas. Isso nos aponta embriões de possibilidades para as redes brasileiras e demonstra o interesse das instituições de valorizar o trabalho dos professores de educação especial nas redes de ensino.

Outra questão que nos inquieta refere-se à intersetorialidade. Percebemos que na Itália o processo intersetorial busca acontecer como uma rede de apoio, buscando o diálogo entre os diferentes profissionais, com a contribuição de cada área para pensar propostas de atuação que potencializem o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Porém, na escola italiana participante, encontramos um movimento diferenciado de um estudante em

comparação aos outros alunos da mesma escola e porventura de toda a Itália. Vimos que o clínico é realizado na escola e isso interfere em uma continuidade da mediação pedagógica e de um acompanhamento do aluno em sala de aula, indo de encontro ao que define a legislação nacional.

No caso brasileiro, importante enfatizar que existe a necessidade de os sistemas de ensino proporem alternativas de efetivar entre as diferentes secretarias a rede intersetorial, sendo primordial que o primeiro movimento de constituição dessa intersetorialidade aconteça em âmbito nacional, estadual e municipal, tendo em vista a possibilidade de implementação e diálogo com as escolas.

Nesse movimento de olhar os mapas que foram se constituindo e buscando sua sobreposição, encontramos nas beiradas o que ficou encoberto ou sem um aprofundamento, reconhecendo que nossa escrita vai sendo produzida no fluxo de nossas inquietações e com o foco daquilo que nos impulsiona.

Aos interlocutores e leitores fazemos o convite para novos diálogos, novas reflexões, novos escritos buscando visibilizar ainda mais nos espaços locais e internacionais o que vem sendo produzido e vivenciado no que tange à materialização de políticas públicas voltadas para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Acreditamos que buscas incessantes de práticas cotidianas inclusivas e de questionamentos constantes podem nos guiar para práticas pedagógicas críticas e reflexivas. As possibilidades de uma educação que contemple a todos são intermináveis, porém é preciso reconhecer que

[...] a verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje. (FREIRE, 1987, p. 61)

Desta forma, finalizamos o escrito dessa tese, trazendo nossa defesa de que a política prescrita educacional voltada para a área de Educação Especial vem se materializando nas ações político-pedagógicas construídas no cotidiano escolar, visando à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados no ensino fundamental, embora não possa ser negado que tais movimentos são carregados de tensões que instigam à mudança.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. B. de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni. Apresentação. In: ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni (Orgs.). **Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.15-28.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Eldimar de Souza. A gestão pública da inclusão escolar: interfaces entre Brasil e Itália. In: JESUS, Denise Meyrelles de. **Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil Multicultural, 2019, p. 76-99.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. In: VICTOR, Sonia Lopes, VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. 304 p.
- ANJOS; Christiano Felix dos. BREGONCI, Aline de Menezes. As contribuições da cartografia na pesquisa em educação. In: 12º Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED: Diálogos entre pesquisa e as políticas de educação na atualidade, 2016, Vitória, **Anais**, julho/16, p. 2159-2177.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BAPTISTA, Cláudio. Educação Inclusiva. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 3/4. p. 161-172, 2002. Entrevista.
- BAPTISTA, C. R. Inclusão em diálogo: algumas questões que insistem. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógico**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2006. p.37-40. v.1.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: _____; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-27.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 17, n. 1. Marília: maio/ago. 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 43-62.

BAPTISTA, C. R.; SILVA JUNIOR, E. M. Escolas especiais: trajetórias sentidos e perspectivas na vida de alunos com deficiência. In: MENDES, Almeida. **Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras**. São Carlos: M e M, 2015. p. 111-126.

BAPTISTA, Claudio Roberto; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. Políticas de inclusão escolar no Brasil e suas diretrizes. **Studium Educationis**. Anno XVI, n. 3. ottobre. 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. Os processo de inclusão escolar na Itália e a Educação Infantil no contexto de Bologna. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016, Curitiba. **Anais**.

BARROSO, João. Prefácio. In: SOUZA, D. B.; MARTINEZ, S. A. (Orgs.) Educação Comparada: rotas além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

BOCCI, Fabio. Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva L'approccio cooperativo e metacognitivo. In: D'ALONZO, Luigi; BOCCI, Fabio; PINNELLI, Stefania. **Didattica Speciale per L'inclusione**. Editora La Scuola, 2015, p. 87-168.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001.

_____. Portaria Normativa nº 13. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE. CEB, 2009.

_____. Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. CNE. CEB, 2015.

_____. Nota técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRAVO, D. O. M. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome e noon**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, Vitória, 2014.

BRECIANE, K. G. P. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo; NASCIMENTO, Alice Pilon do; BORGES, Carline Santos. As políticas do atendimento educacional especializado de Serra/ES e Cariacica/ES: um estudo comparado. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 2016. Vitória. **Anais...** Vitória: GM Gráfica Ed, 2018. online.

BREGONCI, Aline de Menezes. **Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES**. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017, Vitória, ES.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BUENO, J. G. et al. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas nas unidades da Federação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.1, p.97-117, 2005.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **A Legislação Brasileira e Italiana Sobre a Educação Especial**: da década de 1970 aos dias atuais. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2010, São Carlos, BR-SP.

_____. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência**: perspectivas internacionais. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2013, São Carlos, BR-SP.

CAIADO, K.R.M.; GONÇALVES, T.G.G.L. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR**, v.13, p.179-193, 2013.

CAMERA DI COMMERCIO SASSARI. **L'Obsservatorio Economico del Nord Sardegna**: analisi congiunturale dei principali indicatori macroeconomici territoriali, 2016.

CANEVARO, Andrea. **Pedagogia Speciale**: la riduzione dell'handicap. Milano: Bruno Mondadori, 1999, 160p.

CANEVARO, Andrea; IANES; D. Le buone prassi di integrazione: costruire insieme e documentare la qualità. In CANEVARO, Andrea; IANES; D. (eds). **Buone Prassi di Integrazione Scolastica**. 20 realizzazioni efficacy. Trento: Erickson, 2002, p. 7-15.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

CARIACICA. Conselho Municipal de Educação. Resolução 007/2011. Fixa normas para Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino Municipal de Cariacica.

COTTINI, Lucio. **Didattica Speciale e Inclusione Scolastica**. Roma: Carocci Editore, 2017, 435p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., E SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14., 2014, Vitória. **Anais**. Vitória: Ufes, 2014. v. 1, p. 01-15.

D'ALONZO, Luigi. La didattica speciale e le sue problematiche. In: D'ALONZO, Luigi; BOCCI, Fabio; PINNELLI, Stefania. **Didattica Speciale per L'inclusione**. Editora La Scuola, 2015, p. 11-86.

D'ALONZO, Luigi. Il ruolo della didattica speciale. In: D'ALONZO, Luigi; BOCCI, Fabio; PINNELLI, Stefania. **Didattica speciale per l'inclusione**. Brescia: Ed. La Scuola, 2015. p. 11-36.

D'ALONZO, Luigi. D'ALONZO, Luigi; BOCCI, Fabio; PINNELLI, Stefania. **Didattica speciale per l'inclusione**. Brescia: Ed. La Scuola, 2015. p. 235.

DE ANNA, Lucia. *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini e Associati, 1998.

_____. *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci, 2014.

DRAGO, Rogério. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

DOZIART, Ana. Atendimento Especializado em Educação Especial: desafios atuais. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 177-196.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. **FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROTAGONIZANDO A REDE MUNICIPAL DE CARIACICA.** In: **IV Seminário Nacional de Educação Especial, XV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva e I Seminário de Pesquisas de Pós-Graduação Lato Sensu na Perspectiva da Inclusão.** Anais... 2016.

FERREIRA, ANTÓNIO GOMES. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008

FRANÇA, Marileide G. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar:** o trabalho do professor de educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória, 2008.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade.** Ano XXI, no 72, p. 197- 230, agosto/2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler.** 31ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica:** avaliação e permanência. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. 227f.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas Conservadoras na Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.) **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis: UFSC/CED/NUF, 2017, p. 19-66.

GELATI, Maura. **Pedagogia Speciale: dal pregiudizio agli interventi educativi e integrazione.** Carocci editore, 2004. p. 190.

GIVIGI, R. do N. **Tecendo redes, pescando idéias: ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. Reflexões sobre a relação teoria-prática na formação continuada de gestores. In: ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni (Orgs.). **Formação e Gestão em Educação Especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 87-106.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de Professores Para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, set. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2016**: características gerais da população – deficiência. 2016

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos: estado e municípios**: CARIACICA-ES. 2011a. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em: 10 fev. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos: estado e municípios**: SERRA-ES. 2011b. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em: 10 fev. 2017.

ITALIA. Legge 24 luglio 1962, n. 1073. Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio del 1962 al 1965.

_____. Legge 30 marzo 1971, n. 118. Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.

_____. D.L. 30 gennaio 1971, n. 5. Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.

_____. Legge 4 agosto 1977 n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

_____. Legge 20 maggio 1982, n. 270. Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente.

_____. Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone in situazione di Handicap.

_____. Legge 21 maggio 1998, n. 162. Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, concernenti misure di sostegno in favore di persone con *handicap* grave.

_____. Legge Regionale 29 maggio 2007, n. 2. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale della Regione (legge finanziaria 2007).

_____. Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico

_____. Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

_____. Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia Soc.**, vol. 16, n. 1, p. 37-49, 2004.

JESUS, D. M.; GOBETE, G.; ALMEIDA, M. L. Construindo uma prática diferenciada: o impacto da pesquisa-ação colaborativa nas políticas públicas e na formação/prática dos professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004. 1 CD-ROM.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atendimento Educacional Especializado e seus Sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 127-150.

JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino. Educação Especial, Políticas e Contextos: o caso de Cariacica. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n 3, p. 57-79, 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino; VENTURINI, Renata Santos. Estudo Comparado em Educação Especial: uma conversa inicial sobre o território da Sardenha-Itália. In: JESUS, Denise Meyrelles de. **Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil Multicultural, 2019, p. 172-190.

JESUS, Denise Meyrelles de; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. A pesquisa-ação colaborativo-crítica na investigação em educação e educação especial. In: ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni (Orgs.) **Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 51-64.

JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial, Pesquisa e Inclusão Escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Vitória, Edufes, 2006. p. 13 – 37.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: prática pedagógica na educação especial – multiplicidade do atendimento educacional especializado**, Nova Almeida, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Caderno Cedes*, v. 34, n. 93, Campinas, maio/ago. 2014. p. 207-224.

LEAL, Armando Zambrano. La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. **Educere**, v. 13, n.º 44, Meridad, mar. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANZINI, Eduardo Jose. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, Denise Meirelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 361-386.

MANZINI, E. J. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v.18, p.11-36, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 37-48.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Os processos de inclusão escolar na Itália e a educação infantil no contexto de Bologna. In: 11ª Reunião Científica Regional Sul da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016, Curitiba/Paraná, **Anais**, julho/16, p. 1-15.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. 177 f.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a Luta e o Direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MIUR. 15 giugno 1988, C.M. n. 153. Illegittimità dell'uscita di classe degli alunni con handicap.

_____. Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. Regolamento concernente: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.

_____. Decreto 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

_____. 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

_____. 6 marzo 2013. CIRCOLARE MINISTERIALE n. 8. Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative

_____. Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378. Attuazione articolo 14, decreto legislativo n. 65/2017. Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **História e região, tempo e espaço: a questão da particularidade**. Relatório de Pesquisa. UFF, 1993.

MURA, Antonello; ZURRU, Antioco Luigi. Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. L'integrazione scolastica e sociale. Vol. 18, n. 1, febbraio 2019. p. 48-62.

NASCIMENTO, S. do. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan./mar. 2010.

NOZU; Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Política de (com)formação de professores para o atendimento educacional especializado: estratégias de governamentalidade neoliberal. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. *Anais eletrônicos...* Londrina:UEL, 2013, p. 1229-1240.

OLIVEIRA, Angela do Nascimento Paranha de. **Políticas de Inclusão Escolar na Educação Infantil: um estudo no município de Cariacica-ES**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, Vitória, 2015.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de; SOBRINHO, Reginaldo Celio. Notas sobre o financiamento público das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em educação especial. In: VICTOR, Sonia Lopes, VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PANTALEÃO, Edson; HORA, Júnio; GASPAS, Ronan Salomão. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior. In: VICTOR, Sonia Lopes, VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

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.

PAULI, L. T. S. A integralidade das ações em saúde e a intersetorialidade municipal. 2007. 216 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PLAISANCE, Éric. O especial na educação: significados e usos. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº. 007**. Fixa normas para a educação básica no sistema municipal de ensino do município de Cariacica, Cariacica, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº. 5.465**. Dispõe sobre a aprovação do plano municipal de educação de Cariacica – PMEC e dá outras providências, Cariacica, 2015.

_____. **Lei nº. 5.833**. Cria cargo estatutário no âmbito do quadro de pessoal da prefeitura municipal de cariacica e dá outras providências, Cariacica, 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº. 5.950**. Cria o cargo de professor de educação especial, com vistas a atender alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação, no âmbito da rede municipal de educação de Cariacica e dá outras providências, Cariacica, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº. 20** de 31 de janeiro de 2019. Aprova o regimento interno da administração municipal de Cariacica, Cariacica, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº. 2.173**. Altera o plano de carreira e vencimentos aplicáveis aos profissionais da educação que desempenham funções de magistério no sistema de ensino público municipal, Serra, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CMES nº. 193.** Regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino da Serra – ES e dá outras providências, Serra, 2014.

_____. **Resolução CMES nº. 195.** Aprova as Diretrizes para Educação Especial na rede municipal de ensino da Serra-ES e dá outras providências, Serra, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº. 4.763.** Dispõe sobre a criação do cargo de cuidador para atuar junto aos estudantes com deficiência e dá outras providências, Serra, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico de educação especial - EMEF**, Serra, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico de educação especial - CMEI**, Serra, 2017.

_____. **Lei nº. 5.053.** Altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências, Serra, 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória, Edufes, 2006. p. 39-57.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine Alves. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, 2013. p. 105-126.

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.

REZENDE, Valéria M.; ISOBE, Rogéria Moreira R.; MOREIRA, Fernanda Arantes. Investigação Comparada em Educação: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, p. 229-248, jan./jul. 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo.** Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989. Disponível em: <file:///C:/Users/UFES/Downloads/CARTOGRAFIA%20ou%20de%20como%20pensar%20com%20o%20corpo%20vibratil%20.pdf>

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A Cartografia e a Relação Pesquisa e Vida. **Psicologia & Sociedade**, 21 (2). Belo Horizonte, 2009. p. 166-173.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; BORGES, Carline Santos; PEREIRA, Karin Alessandra. Os convênios e os acordos firmados entre o Poder Público Estadual e as Instituições Especializadas. In: JESUS, Denise Meyrelles de. **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação.** 1ª ed. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação – ES, 2012. p.67-80.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; COVRE, Hanele Ribeiro; FERREIRA, Gabriel de Sá. Concepções dos docentes de Educação Física sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência: um estudo comparado no Brasil e na Itália. In: JESUS, Denise Meyrelles de. **Estudo Comparado Internacional em Educação Especial**: políticas e práticas em diferentes cenários. Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil Multicultural, 2019, p. 191-213.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. **(depoimento, 2009)**. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL, 2010. 41 p.

_____. Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do direito. In: **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed, São Paulo: Cortez, 2011. p. 197-224.

_____. Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. O fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Mônica P. dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. II, n. 3, p. 21-29, 1995.

SCUSSIATTO, Caroline Carminatti. Inclusão: percursos e experiências educacionais no Brasil e na Itália. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, Jul./dez, 2015. p. 19-37.

SEEMANN, Jön. Escalas, Projeções e Símbolos como ferramentas de análise da Política educacional: ensaios cartográficos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 26, n. 2, p. 35-46, 2001.

_____. Mapas, Mapeamentos e a Cartografia da Realidade. **Cartografares**, Vitória, nº 4, jun 2003. p. 44-60

_____. Cartografia e cultura: abordagens para a geografia cultural. In: **Temas e caminhos da geografia cultural**. Zeny Rosendahl; Roberto Lobato Correa. (Org.). Rio de Janeiro: Editora de UERJ, 2010, v. 1, p. 115-156.

SILVA, Angela Maria Caulyt Santos da. **Interfaces: Educação Especial & Seguridade Social**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, Vitória, 2014. 201 f.

SILVA, Maria Rejane da Silva e; CAETANO, Maria Raquel. O processo mágico de apropriação do sistema de escrita: da garatuja à escrita alfabética. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**. Ivoti, v. 2, n. 2, jul./dez, 2014. p. 48-56.

SILVA, Tarciana Angelica Lopes Silva. **Il Docente Specializzato per le Attività di Sostegno**: un caleidoscópico tra sfide, formazione e azioni. Un'analisi tra Italia e Brasile. 2013-2015. Tese (Dottorato di Ricerca in Culture, Disabilità, Inclusione: Educacione e Formacione) – Settore Scientifico Disciplinare, Università degli Studi di Roma Foro Italico, Roma, 2015. 263f.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; PANTALEÃO, Edson; JESUS, Denise Meyrelles de. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348. Out-dez, 2015

TORRIGLIA, Patricia Laura. Educação Comparada, Ontologia e Produção de Conhecimento: preocupações teórico-metodológicas na pesquisa educacional. **Cadernos de Educación**, ano VI, n.º 6, Córdoba. Julio/2008.

UNESCO. Agência Europeia Para o Desenvolvimento em Necessidades Educacionais Especiais. **Educação Inclusiva e Práticas de Sala de aula**: relatório Síntese. Odense, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VALADÃO, Gabriela Tannús. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2010, São Carlos, BR-SP.

VICTOR, Sonia Lopes, VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Apresentação. VICTOR, Sonia Lopes, VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 19-35.

VIEIRA, Alexandro. Braga. **Praticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, Alexandro. Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandro. Braga; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo; VENTURINI, Renata Santos. A organização política de educação especial do município de Cariacica-ES: o instituído e o instituinte. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 2016. Vitória. **Anais...** Vitória: GM Gráfica Ed, 2016. online.

VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Inês de Oliveira. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VICTOR, Sonia Lopes, VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2014, São Carlos, BR-SP.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr., 2014.

ZABALZA, Miguel. A. **Diários de sala de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A – TERMO DE ADESÃO DO AEE DA APAE

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da Serra
-APAE SERRA-

APAE

TERMO DE ADESÃO AO AEE

Eu, [REDACTED], portadora da RG. [REDACTED], CPF [REDACTED], residente à Rua [REDACTED], município de [REDACTED], mãe de [REDACTED], nascido(a) em [REDACTED], que está matriculado(a), no [REDACTED], na Apae do Ensino [REDACTED], no turno [REDACTED], desse Estabelecimento de Ensino, ASSINO este Termo de Adesão de vaga ao AEE da APAE, onde meu (minha) filho(a), está matriculado(a) e freqüentando desde [REDACTED] para Complementação Escolar.

Por ser verdade, assino o presente em duas vias de igual teor.

Local e data

[REDACTED]
Nome completo da mãe ou responsável e assinatura

Ilmo. Sr.(a)
Diretor (a) da Escola.....

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1) Em que ano começou a trabalhar na área de educação especial?
- 2) Como você compreende o movimento de educação inclusiva atual?
- 3) Como tem sido organizada a educação especial na rede municipal de ensino?
- 4) Como está organizada a educação especial nesta escola?
- 5) Na sua opinião, qual é a atribuição do professor especializado na escola regular?
- 6) Como é realizado o trabalho colaborativo nesta escola?
- 7) Como é realizado o atendimento no contraturno?
- 8) Como foi realizada a identificação dos alunos?
- 9) Que instrumentos são utilizados para registrar os avanços dos alunos?
- 10) Como é realizado o processo de identificação dos alunos com deficiência?
- 11) Que programas estão em ação para a educação especial nesta escola?
- 12) No Projeto Pedagógico, que ações estão previstas na área de educação especial?
- 13) Tem mais alguma informação em relação ao processo de escolarização dos alunos PAEE que você gostaria de acrescentar?

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PEDAGOGO

- 1) Como você compreende o movimento de educação inclusiva atual?
- 2) Como tem sido organizada a educação especial na rede municipal de ensino?
- 3) Como está organizada a educação especial nesta escola?
- 4) Na sua opinião, quais movimentos são necessários para o processo de escolarização dos alunos PAEE se efetivar na escola?
- 5) Como é realizado o trabalho colaborativo nesta escola?
- 6) Como é realizada a articulação pedagógica?
- 7) Você participa do processo de identificação dos alunos PAEE?
- 8) Que instrumentos são utilizados para registrar os avanços dos alunos?
- 9) Como é realizada a articulação junto a família?
- 10) Que programas estão em ação para a educação especial nesta escola?
- 11) No Projeto Pedagógico, que ações estão previstas na área de educação especial?
- 12) Tem mais alguma informação em relação ao processo de escolarização dos alunos PAEE que você gostaria de acrescentar?

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR ESCOLAR

- 1) Há quantos anos você está na função de diretor?
- 2) Como você compreende o movimento de educação inclusiva atual?
- 3) Como está organizada a educação especial nesta escola?
- 4) Na sua opinião, qual é a atribuição do professor especializado na escola regular?
- 5) Que programas estão em ação para a educação especial nesta escola? Quais as potencialidades dessas ações? E quais as dificuldades na realização dessas ações?
- 6) Quais documentos/leis orientam seu trabalho aqui, na escola?
- 7) No Projeto Pedagógico que ações estão previstas na área de educação especial?
- 8) O Atendimento Educacional Especializado está contemplado?
- 9) Que outros apoios (cuidadores, intérpretes etc.) tem na escola?
- 10) Quais investimentos foram realizados na educação especial em 2018? FNDE – escola acessível – transporte escolar – PAR – BPC na escola – E qual a previsão para 2019?
- 11) Tem mais alguma informação em relação à política atual de educação especial que você gostaria de acrescentar?

ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – INSEGNANTE DI SOSTEGNO

- 1) Quale anno hai iniziato a lavorare nel campo dell'educazione speciale?
- 2) Quale sua formazione?
- 3) Come comprendi l'attuale movimento educativo inclusivo na Itália?
- 4) Come è stata organizzata un'educazione speciale nella rete scolastica comunale?
- 5) Come viene organizzata un'educazione speciale in questa scuola? Che cosa la scuola offre agli studenti che ne hanno bisogno?
- 6) Secondo te, qual è l'attribuzione dell'insegnante specializzato nella scuola?
- 7) Come è svolto il lavoro collaborativo?
- 8) Come viene eseguito il processo di identificazione dello studente senza documentazione? Come è il proseguimento con il bambino certificato?
- 9) Quali strumenti sono utilizzati per registrare i progressi degli studenti? Come verifica la valutazione dell'allievo?
- 10) Come è costruito il PEI? Si raccorda con la programmazione di classe?
- 11) Come viene eseguita l'articolazione con la famiglia, assistenza sociale e sanitaria?
- 12) Per te, quale è il ruolo come strumento dell cambiamento dell'insegnante di sostegno?
- 13) Nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e PAI (Piano Annuale per l'Inclusività) quali azioni sono pianificate nel campo dell'educazione speciale?
- 14) Avete ulteriori informazioni sul processo di scolarizzazione degli studenti PAEE che vorreste aggiungere?

ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – INSEGNANTE CURRICOLARI

- 1) Quale anno hai iniziato a lavorare nel campo dell'educazione?
- 2) Quale sua formazione?
- 3) Come comprendi l'attuale movimento educativo inclusivo na Itália?
- 4) Come l'educazione speciale è organizzata in classe?
- 5) Come è svolto il lavoro collaborativo?
- 6) Il PEI si raccorda com la programmazione di classe?
- 7) Quali strumenti sono utilizzati per registrare i progressi degli studenti? Come verifica la valutazione dell'allievo?
- 8) Quale la più grande difficoltà vissuta in classe ogni giorno quando c'è uno studente disabile?
- 9) Secondo te, quali sono i movimenti necessari per il processo scolastico degli studenti disabili sia efficace a scuola?
- 10) Come viene eseguita l'articolazione con la famiglia, assistenza sociale e sanitaria?

ANEXO G – QUADRO NORMATIVO PARA INTEGRAÇÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DEFICIENTES



QUADRO NORMATIVO PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI STUDENTI DISABILI

LE FONTI NORMATIVE	IL CONTENUTO DI RIFERIMENTO	I PROFILI DI RILIEVO
Costituzione della Repubblica, in vigore dal 1.1.1948	<p>art. 2: <i>“La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità”,</i> anche in quella formazione sociale che è la comunità scolastica.</p> <p>art. 3, co. 2: <i>“È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”,</i> Il superamento delle sperequazioni di situazioni sia economiche che sociali suscettibili di ostacolare il pieno sviluppo delle persone dei cittadini;</p> <p>art. 34: <i>“La scuola è aperta a tutti”,</i> anche alle persone con disabilità;</p> <p>art. 38: <i>“gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale”,</i> è l'unica norma che fa esplicitamente riferimento alle persone con disabilità.</p>	
Legge n. 1463 del 26.10.1952, Statizzazione delle scuole elementari per ciechi	<p>art. 1: conferma che <i>“L'obbligo scolastico sancito dalle vigenti disposizioni si applica, per i ciechi in condizione di educabilità, nelle apposite scuole speciali”;</i></p> <p>art. 2: istituisce <i>“le scuole elementari governative speciali per l'assolvimento dell'obbligo scolastico da parte dei fanciulli ciechi”,</i> 13 in tutta Italia.</p>	
C.M. n. 1771/12 dell'11.3.1953	<p>Delinea la differenza tra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - classi speciali <i>“Istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. scuole Montessori”;</i> - classi differenziali <i>“Non sono istituti a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole</i> 	

	<i>elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari".</i>	
Legge n. 1073 del 24.7.1962, Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio del 1962 al 1965	art. 32: erogazione finanziamenti per <i>"le scuole speciali per minorati psicofisici e per la rieducazione sociale; l'istituzione di classi differenziali nella scuola di completamento dell'obbligo; l'incremento delle classi differenziali nelle scuole elementari; l'assistenza igienico-sanitaria, didattica e l'acquisto delle attrezzature necessaria al funzionamento delle scuole e classi predette; l'organizzazione di corsi di specializzazione per insegnanti.</i>	
Legge n. 1859 del 31.12.1962, Istituzione e ordinamento della scuola media statale	art. 12: stabilisce che potevano essere <i>"istituite classi differenziali – con non più di 15 alunni per classe – per gli alunni disadattati scolastici".</i>	
Legge n. 942 del 31.10.1966, Funzionamento del piano di sviluppo della scuola nel quinquennio dal 1966 al 1970	art. 32: aumento stanziamenti ministeriali.	
DPR n. 1518 del 22.12.1967, Regolamento per l'applicazione del titolo III del decreto del Presidente della Repubblica 11 febbraio 1961, n. 264, relativo ai servizi di medicina scolastica	Soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o soggetti con anomalie del comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune.	ISTITUZIONE DI CLASSI DIFFERENZIALI NELLE SCUOLE COMUNI
Legge n. 444 del 18.3.1968, Ordinamento della scuola materna statale	art. 3: prevede che i bambini da tre a sei anni affetti da disturbi dell'intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali siano collocati in sezioni speciali all'interno delle scuole materne o, per i casi gravi, in scuole materne speciali.	
Legge n. 118 del 30.3.1971, Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.	art. 28 co. 2 (<i>Provvedimenti per la frequenza scolastica</i>): per gli invalidi e i minorati <i>"l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali".</i> Lo stesso articolo stabilisce (ancora in vigore) che ai mutilati e invalidi civili non autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengano assicurati: " a) il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o dal corso e viceversa, a carico dei patronati scolastici o dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi; b) l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e l'eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza; c)	GLI ALUNNI CON DISABILITA' LIEVE HANNO VISTO RICONOSCIUTO PER LA PRIMA VOLTA IL PROPRIO DIRITTO ALL'INSERIMENTO SCOLASTICO NELLE CLASSI

	<p><i>l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi".</i></p> <p>art. 29: <i>"Esclusivamente quando si fosse accertata l'impossibilità di far frequentare agli alunni con disabilità la scuola pubblica dell'obbligo, il Ministro per la pubblica istruzione, per la scuola media, o il provveditore agli studi, per l'istruzione elementare, d'intesa con gli enti ospedalieri e la direzione dei centri di recupero e di riabilitazione, pubblici e privati, convenzionati con il Ministero della sanità o del lavoro e della previdenza sociale, provvedesse alla istituzione, per i minori ricoverati, di classi normali quali sezioni staccate della scuola statale".</i></p> <p>Art. 30: <i>esenzione delle tasse scolastiche e universitarie "ai mutilati ed invalidi civili che appartengono a famiglie di disagiata condizione economica e che abbiano subito una diminuzione superiore ai due terzi della capacità lavorativa ed ai figli dei beneficiari della pensione di inabilità, è concessa l'esenzione dalle tasse scolastiche e universitarie e da ogni altra imposta, analogamente agli esoneri previsti per gli orfani di guerra, ciechi civili, i mutilati ed invalidi di guerra, di lavoro, di servizio e i loro figli".</i></p>	NORMALI PER L'ISTRUZIONE DELL'OBBLIGO
D.P.R. n. 970 del 31.10.1975, Norme in materia di scuole aventi particolari finalità	art. 9: <i>prevede che il personale docente può essere "assegnato a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni, ed in particolare di quelli che presentino qualche difficoltà di apprendimento".</i>	
C.M. n. 277 dell'8.8.1975, contenente la Relazione della Commissione ministeriale presieduta dalla Senatrice Franca Falcucci Cosiddetto DOCUMENTO FALCUCCI	<p>Contestando il valore della scolarizzazione riservata, la relazione afferma l'idea che <i>"la frequenza delle classi comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico, deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella [...]. Si dovrebbe giungere per questa via ad allargare il concetto di apprendimento affinché, accanto ai livelli di intelligenza logica-astrattiva, venga considerata anche l'intelligenza sensorio-motrice e pratica e siano soprattutto tenuti presenti i processi di socializzazione".</i></p> <p>Nella relazione della Commissione si proponeva di inserire all'interno delle classi insegnanti specializzati <i>"capaci di svolgere un'azione di recupero con i nuclei di handicappati gravi"</i> e <i>"capaci di svolgere per soggetti medio-gravi interventi alternati sia in senso riabilitativo sia in senso specializzante".</i></p>	TESTO DI SVOLTA NON ESISTONO PIU' BAMBINI NON EDUCABILI
Legge n. 517 del 4.8.1977, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico	art. 2: <i>per le scuole elementari stabilisce che "la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppo di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps, con la prestazione di insegnanti specializzati [...] Devono essere inoltre assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive, competenze dello Stato e degli enti locali</i>	SANCISCE IL DIRITTO ALLA FREQUENZA SCOLASTICA DI TUTTI I PORTATORI DI HANDICAP. VIENE INTRODOTTO

<p>Ad essa sono collegate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la C.M. 10 luglio 1978 n. 167, sul servizio psico-pedagogico nella scuola dell'obbligo; - la C.M. 21 luglio 1978 n. 169, per l'attuazione dell'art. 2 L. n. 517; - la C.M. 31 luglio 1978 n.178, per l'attuazione dell'art. 7 della L. n. 517; - il D.P.R. 6 febbraio 1979 n. 50 e il D.M. 9 febbraio 1979, concernente nuovi programmi per la scuola media rivolti anche ai disabili; - la C.M. 28 giugno 1979 n. 159, relativa alla collaborazione tra scuola e servizi specialistici sul territorio; - la C.M. 28 luglio 1979 n. 199, interpretando gli art. 2 e 7 della L. n. 517, auspica che non si proceda ad inserire nella scuola primaria e nella secondaria di I grado, più di un allievo disabile per classe e di assegnare un insegnante di sostegno per quattro (anziché sei) alunni disabili inseriti nelle diverse classi. 	<p><i>preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale;</i></p> <p>art. 7: per le scuole medie statuisce che nell'ambito della programmazione educativa si prevedessero "forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali".</p> <p>Inoltre la norma disponeva che le classi che accogliessero alunni portatori di handicap fossero costituite con un massimo di 20 alunni e fossero assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le competenze dello Stato e degli enti locali preposti.</p>	<p>L'INSEGNANTE SPECIALIZZATO (DI SOSTEGNO) CHE POSSA COLLABORARE CON L'INSEGNANTE DI CLASSE</p>
<p>Legge n. 833 del 23.12.1978, Istituzione del servizio sanitario nazionale</p>	<p>art. 26 (<i>Prestazioni di riabilitazione</i>) - <i>Le prestazioni sanitarie dirette al recupero funzionale e sociale dei soggetti affetti da minorazioni fisiche, psichiche o sensoriali, dipendenti da qualunque causa, sono erogate dalle unità sanitarie locali attraverso i propri servizi. L'unità sanitaria locale, quando non sia in grado di fornire il servizio direttamente, vi provvede mediante convenzioni con istituti esistenti nella regione in cui abita l'utente o anche in altre</i></p>	<p>PROGETTO RIABILITATIVO, A CURA DELL'ASL</p>

	<i>regioni, aventi i requisiti indicati dalla legge, stipulate in conformità ad uno schema tipo approvato dal Ministro della sanità, sentito il Consiglio sanitario nazionale.</i>	
Legge n. 270 del 20.5.1982, Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica [...]	Viene introdotta la figura dell'insegnante di sostegno anche nella scuola dell'Infanzia, art. 12: <i>"Ciascuna sezione di scuola materna è costituita con un numero massimo di 30 bambini ed un numero minimo di 13 bambini, ridotti, rispettivamente, a 20 e a 10, per le sezioni che accolgono bambini portatori di handicaps. La consistenza complessiva delle dotazioni organiche dei ruoli provinciali della scuola materna è calcolata aggiungendo anche i posti di sostegno da istituire in ragione, di regola, di un posto ogni quattro bambini portatori di handicaps".</i>	INSEGNANTE DI SOSTEGNO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA
C.M. Miur n. 258 del 22.9.1983, Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap		
C.M. Miur n. 250 del 3.9.1985, Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap	La circolare sottolinea che: <i>"Le difficoltà di apprendimento derivanti da situazioni di handicap non possono costituire un ostacolo all'esercizio di tale diritto-dovere; si ribadisce, pertanto, che la scuola deve garantire a ciascun alunno le opportunità di esperienze e le risorse culturali di cui ha bisogno".</i>	
Legge n. 41 del 28.2.1986, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato	Gli edifici scolastici progettati, costruiti o interamente ristrutturati dopo il 28.2.1986 devono essere accessibili, come si legge nell' art. 32: <i>"20. Non possono essere approvati progetti di costruzione o ristrutturazione di opere pubbliche che non siano conformi alle disposizioni del decreto del Presidente della Repubblica 27 aprile 1978, n. 384, in materia di superamento delle barriere architettoniche. Non possono altresì essere erogati dallo Stato o da altri enti pubblici contributi o agevolazioni per la realizzazione di progetti in contrasto con le norme di cui al medesimo decreto.</i> <i>21. Per gli edifici pubblici già esistenti non ancora adeguati alle prescrizioni del decreto del Presidente della Repubblica 27 aprile 1978, numero 384, dovranno essere adottati da parte delle Amministrazioni competenti piani di eliminazione delle barriere architettoniche entro un anno dalla entrata in vigore della presente legge".</i>	ELIMINAZIONE BARRIERE ARCHITETTONICHE
Sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3.6.1987, oggetto: Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale art. 28, co. 3, della L. 30.3.1971, n. 118: Scuola, mutilati ed invalidi civili, soggetti portatori di	La sentenza riconosce il pieno diritto dei <i>"soggetti portatori di handicaps"</i> a frequentare la scuola secondaria superiore dichiarando costituzionalmente illegittimo l'art. 28, co. 3, della Legge n. 118 del 1971 nella parte in cui, in riferimento a tali soggetti usava l'espressione <i>"sarà facilitata"</i> anziché <i>"è assicurata"</i> la frequenza alle scuole medie superiori. È precisato che: <i>"è ormai superata in sede scientifica la concezione di una loro radicale irrecuperabilità",</i> cosicché <i>"l'inserimento e l'integrazione nella scuola ha fondamentale importanza al fine di favorire il recupero di tali soggetti. La partecipazione al processo educativo</i>	PIENO DIRITTO DEI SOGGETTI CON

handicaps, diritto alla frequenza delle scuole secondarie superiori, effettiva e concreta realizzazione del diritto, mancata assicurazione - violazione degli artt. 3,30, 31 e 34 della Costituzione - Illegittimità costituzionale parziale	<i>con insegnanti e compagni normodotati costituisce, infatti, un rilevante fattore di socializzazione e può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggio, al dispiegarsi cioè di quelle sollecitazioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione attraverso la progressiva riduzione dei condizionamenti indotti dalla minorazione [...]". La frequenza scolastica è dunque un essenziale fattore di recupero del portatore di handicaps e di superamento della sua emarginazione.</i>	DISABILITÀ A FREQUENTARE LA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO
C.M. Miur n.1 del 4.1.1988, Continuità educativa nel processo di integrazione degli alunni portatori di handicap	<i>Viene precisato che: "L'alunno portatore di handicap, proprio in quanto 'pone alla scuola una domanda più complessa di aiuto educativo e di sostegno didattico', necessita più di ogni altro di una particolare attenzione educativa volta a realizzare un progetto individualizzato unitario che, pur nella differenziazione dei tre ordini di scuola - materna, elementare e media - consenta un'esperienza scolastica di ampio respiro, priva di fratture e sempre coerente con gli individuali bisogni educativi e ritmi di apprendimento".</i>	
C.M. Miur n. 153 del 15.6.1988, Illegittimità dell'uscita di classe degli alunni con handicap	<i>Ribadisce che "è illegittimo istruire l'alunno disabile facendolo uscire dalla sua classe, salvo i casi in cui un periodo di attività individuato fuori dalla classe sia espressamente previsto dalla stesura del PEI e concordato tra docente specializzato e docenti curricolari".</i>	
C.M. Miur n. 262 del 22.9.1988, Attuazione della sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3.6.1987 - Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap	<i>Data la portata innovativa della sentenza della Corte Costituzionale n. 215/1987 vengono fornite in sintesi, le "massime" più importanti della stessa e le indicazioni che, in attesa dell'emanazione di norme legislative, consentano l'effettività del diritto allo studio di alunni con disabilità di qualunque tipologia in ogni ordine e grado di scuola.</i>	
D.M. 14.6.1989 n. 236, Prescrizioni tecniche necessarie a garantire l'accessibilità, l'adattabilità e la visibilità degli edifici privati e di edilizia residenziale pubblica sovvenzionata e agevolata, ai fini del superamento e dell'eliminazione delle barriere architettoniche	<i>Superamento e rimozione delle barriere architettoniche in relazione alle garanzie di accessibilità, adattabilità e visitabilità degli edifici pubblici e privati, anche scolastici.</i>	
Legge n. 142 dell'8 giugno 1990, Ordinamento delle autonomie	<i>Gli accordi di programma costituiscono uno strumento molto importante per la piena realizzazione dell'integrazione scolastica. Sono uno strumento giuridicamente vincolante</i>	

locali	utilizzato quando un determinato programma di intervento richiede la partecipazione di diversi enti pubblici, secondo l'art. 27: <i>"(Accordi di programma) 1. Per la definizione e l'attuazione di opere, di interventi o di programmi di intervento che richiedono, per la loro completa realizzazione, l'azione integrata e coordinata di comuni, di province e regioni, di amministrazioni statali e di altri soggetti pubblici, o comunque di due o più tra i soggetti predetti, il presidente della regione o il presidente della provincia o il sindaco, in relazione alla competenza primaria o prevalente sull'opera o sugli interventi o sui programmi di intervento, promuove la conclusione di un accordo di programma, anche su richiesta di uno o più dei soggetti interessati, per assicurare il coordinamento delle azioni e per determinarne i tempi, le modalità, il finanziamento ed ogni altro connesso adempimento"</i> .	ACCORDI DI PROGRAMMA FRA ENTI PUBBLICI PER PROGRAMMI D'INTERVENTO
C.M. Miur n. 184 del 3.7.1991	Indica il carattere professionale dell'insegnante di sostegno sottolineando: - l'impegno a collaborare con i colleghi del consiglio di classe e con il Gruppo di lavoro nell'impostazione e nella realizzazione del progetto educativo-didattico riferito all'alunno handicappato; - la competenza a predisporre i relativi percorsi e strumenti; - la corresponsabilità dell'attività educativa e didattica complessiva della classe: i compiti e la collaborazione con le famiglie e le strutture sanitarie del territorio.	
C.M. Miur n. 291 del 14.10.1992, Visite guidate e viaggi d'istruzione o connessi ad attività sportive	La scuola è tenuta a predisporre tutte le misure di sostegno e gli strumenti necessari, incluso la designazione di un accompagnatore che può essere qualunque membro della comunità scolastica, in caso di visite guidate e viaggi d'istruzione, in base all'art. 8 co. 2: <i>"[...] Nel caso di partecipazione di uno o più alunni in situazione di handicap, si demanda alla ponderata valutazione dei competenti organi collegiali di provvedere, in via prioritaria, alla designazione di un qualificato accompagnatore contemplato al primo capoverso del presente punto, nonché di predisporre ogni altra misura di sostegno commisurata alla gravità della menomazione"</i> .	ACCOMPAGNATORE IN VISITE GUIDATE E VIAGGI D'ISTRUZIONE
Legge n. 104 del 5.2.1992, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate	Art. 1 Finalità: <i>"garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società"</i> . Art. 12 <i>Diritto all'educazione e all'istruzione</i> 1. <i>Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido.</i> 2. <i>E' garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, alle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie.</i> 3. <i>L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.</i>	PUNTO DI RIFERIMENTO NORMATIVO DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE DELLE PERSONE CON DISABILITÀ

	<p>4. <i>L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà d'apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap".</i></p> <p>Art. 13 <i>Integrazione scolastica</i></p> <p>Strumenti per l'integrazione che debbono essere messi a disposizione in modo coordinato dalla scuola, dagli Enti Locali e dalla Asl, fra questi la diagnosi funzionale la quale <i>"indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed effettive dell'alunno e pone in rilievo le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona".</i></p> <p>Art. 14 <i>Modalità di attuazione dell'integrazione</i></p> <p>Art. 16 <i>Valutazione del rendimento e prove d'esame.</i> "1. Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline. 2. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progredire dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali. 3. Nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione. 4. Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgimento di esami anche universitari con l'uso degli ausili loro necessari".</p>	<p>NOVITÀ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DIAGNOSI FUNZIONALE - PROFILO DINAMICO-FUNZIONALE - PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO – P.E.I. - INSEGNANTE DI SOSTEGNO INDIVIDUALIZZATO
<p>Decreto Ministeriale 9 luglio 1992, Indirizzi per la stipula degli accordi di programma ai sensi dell'art. 13 della legge-quadro 5.2.1992, n. 104 sull'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate</p>	<p>Il progetto di integrazione dell'alunno disabile richiede l'intervento di diversi enti competenti (ASL, Scuola, Comuni, Province, ect). Gli accordi di programma garantiscono appunto il coordinamento tra i diversi servizi al fine di garantire un inserimento adeguato anche agli alunni disabili gravi:</p> <p>art. 2 <i>Ambito territoriale, finalità e soggetti stipulanti</i></p> <p>art. 3 <i>Modalità</i></p>	
<p>D.P.R. 24.2.1994, Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap</p>	<p>Individua i soggetti e le competenze degli Enti Locali, delle attuali Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche nella definizione della Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato, documento conclusivo e operativo in cui <i>"vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in condizione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione"</i></p>	<p>COMPITI DELLE AA.SS.LL. IN RELAZIONE ALLA LEGGE N. 104/92</p>

<p>D.P.R. n. 503 del 24 luglio 1996, Regolamento recante norme per l'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici, spazi e servizi pubblici</p>	<p>Tutti gli edifici costruiti dovranno comunque essere adeguati e resi accessibili, come si legge nell'art. 1: <i>"1. Le norme del presente regolamento sono volte ad eliminare gli impedimenti comunemente definiti «barriere architettoniche».[...] 4. Agli edifici e spazi pubblici esistenti, anche se non soggetti a recupero o riorganizzazione funzionale, devono essere apportati tutti quegli accorgimenti che possono migliorarne la fruibilità sulla base delle norme contenute nel presente regolamento"</i>.</p>	<p>OBBLIGO DI ELIMINAZIONE DI TUTTE LE BARRIERE ARCHITETTONICHE</p>
<p>Legge n. 675 del 31.12.1996, Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali</p>	<p>Le notizie sulle minorazioni degli alunni disabili costituiscono "dati sensibili" ai sensi dell'art. 22: <i>"Dati sensibili 1. I dati personali idonei a rivelare l'origine razziale ed etnica, le convinzioni religiose, filosofiche o di altro genere, le opinioni politiche, l'adesione a partiti, sindacati, associazioni od organizzazioni a carattere religioso, filosofico, politico o sindacale, nonché i dati personali idonei a rivelare lo stato di salute e la vita sessuale, possono essere oggetto di trattamento solo con il consenso scritto dell'interessato e previa autorizzazione del Garante"</i>.</p>	<p>TUTELA DELLA PRIVACY</p>
<p>Legge n. 59 del 15 marzo 1997, Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa</p>	<p>Riforma della struttura amministrativa dello Stato.</p>	
<p>Legge n. 449 del 27.12.1997, Misure per la stabilizzazione della finanza pubblica (Legge finanziaria 2008)</p>	<p>art. 40: <i>Personale della scuola [...]</i>In attuazione dei principi generali fissati dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, è assicurata l'integrazione scolastica degli alunni handicappati con interventi adeguati al tipo e alla gravità dell'handicap, compreso il ricorso all'ampia flessibilità organizzativa e funzionale delle classi prevista dall'articolo 21, commi 8 e 9, della legge 15 marzo 1997, n. 59, nonché la possibilità di assumere con contratto a tempo determinato insegnanti di sostegno in deroga al rapporto docenti-alunni indicato al comma 3, in presenza di handicap particolarmente gravi, fermo restando il vincolo di cui al primo periodo del presente comma.</p>	
<p>D. Lgs. n. 112 del 31 marzo 1998, Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della L. 15 marzo 1997, n. 59</p>	<p>Per gli alunni disabili il trasporto scolastico costituisce un supporto essenziale alla frequenza scolastica. Questo servizio è pertanto strumentale alla realizzazione del diritto allo studio: competenza Comune (per le scuole dell'Infanzia, primarie e secondarie di I grado), Provincia (per le scuole secondarie di II grado): art. 139: <i>"Trasferimenti alle province ed ai comuni. 1. [...] sono attribuiti alle province, in relazione all'istruzione secondaria superiore, e ai comuni, in relazione agli altri gradi inferiori di scuola, i compiti e le funzioni concernenti: [...] c) i servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazione di svantaggio [...]"</i>.</p>	<p>COMPETENZA DEI COMUNI E DELLE PROVINCE PER I SERVIZI DI SUPPORTO ORGANIZZATIVO AI DISABILI</p>

<p>D.M. n. 331 del 24.7.1998, Disposizioni concernenti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e la determinazione degli organici del personale della scuola</p>	<p>art. 10 – <i>“Classi con alunni in situazione di handicap.</i> <i>10.1 Per garantire la massima possibile efficacia nel processo di integrazione scolastica le classi che accolgono alunni in situazione di handicap (comprese le sezioni di scuola materna) possono essere costituite con meno di 25 iscritti, tenuto conto sia dell’organizzazione complessiva della scuola, con riguardo alle attività formative previste e alle risorse di personale, sia della natura dell’handicap e delle condizioni soggettive del singolo alunno, nonché degli obiettivi e della metodologia prevista dal piano educativo individualizzato.</i> <i>10.2 Le classi che accolgono alunni portatori di handicap in situazione di disagio e difficoltà di apprendimento particolarmente gravi possono essere costituite con meno di 20 iscritti, ove tale esigenza sia adeguatamente motivata nei piani educativi individualizzati, con riguardo anche alle condizioni organizzative delle singole scuole e alle risorse professionali disponibili”.</i></p>	
<p>D.P.R. n. 275 dell’8.3.1999, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della L. 15.3.1997, n. 59</p>	<p>Rappresenta lo strumento principale per la costruzione e le soluzioni di azioni volte anche l’integrazione di studenti con disabilità in ambito scolastico.</p>	<p>REGOLAMENTO DELL’AUTONOMIA SCOLASTICA</p>
<p>D. Lgs. n. 135 dell’11.5.1999, Disposizioni integrative della legge 31.12.1996, n. 675, sul trattamento di dati sensibili da parte dei soggetti pubblici</p>	<p>Per motivi di privacy occorre informare per iscritto i genitori dell’uso che verrà fatto dei dati sensibili secondo l’art. 2: <i>Modalità del trattamento e informativa agli interessati [...] 2. Nell’informare gli interessati ai sensi dell’articolo 10 della legge, i soggetti pubblici fanno espresso riferimento alla normativa che prevede gli obblighi o i compiti in base alla quale è effettuato il trattamento.</i> Occorre altresì custodire i dati sensibili in luogo separato per evitare l’accesso a terzi e utilizzare codici identificativi secondo l’art. 3: <i>“4. I dati contenuti in elenchi, registri o banche di dati, tenuti con l’ausilio di mezzi elettronici o comunque automatizzati, sono trattati con tecniche di cifratura o mediante l’utilizzazione di codici identificativi o di altri sistemi che, considerato il numero e la natura dei dati trattati, permettono di identificare gli interessati solo in caso di necessità”.</i></p>	<p>USO PER LA PRIVACY DEI “DATI SENSIBILI”</p>
<p>D.M. n. 141 del 3.6.1999, Formazione Classi con alunni in situazione di handicap</p>	<p>Modificato dall’art. 5, comma 2, del DPR n.81/09 “Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell’articolo 64, co.4, del D.L. 25.6.2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla L. 6.8.2008, n. 133”.</p>	
<p>Sentenza della Corte Costituzionale n. 52 del 9.2.2000</p>	<p>Il personale docente specializzato è chiamato ad adempiere alle <i>“ineliminabili forme di integrazione e di sostegno”</i> a favore degli alunni diversamente abili.</p>	
<p>Legge n. 53 dell’8.3.2000, Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il</p>		

diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città		
Legge n. 62 del 10.3.2000, Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione	Le scuole che hanno ottenuto e ottengono la parità sono obbligate ad accettare le iscrizioni di alunni in situazione di handicap e a garantire tutti gli strumenti previsti dalla normativa in materia di integrazione scolastica.	
Legge n. 328 dell'8.9.2000, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali	<p>art. 14: <i>Progetti individuali per le persone disabili. 1. Per realizzare la piena integrazione delle persone disabili di cui all'articolo 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale, secondo quanto stabilito al comma 2.</i></p> <p><i>2. Nell'ambito delle risorse disponibili in base ai piani di cui agli articoli 18 e 19, il progetto individuale comprende, oltre alla valutazione diagnostico-funzionale, le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, i servizi alla persona a cui provvede il comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, nonché le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale. Nel progetto individuale sono definiti le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare.</i></p> <p><i>3. Con decreto del Ministro della sanità, di concerto con il Ministro per la solidarietà sociale, da emanare entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono definite, nel rispetto dei principi di tutela della riservatezza previsti dalla normativa vigente, le modalità per indicare nella tessera sanitaria, su richiesta dell'interessato, i dati relativi alle condizioni di non autosufficienza o di dipendenza per facilitare la persona disabile nell'accesso ai servizi ed alle prestazioni sociali.</i></p>	PROGETTO DI SOCIALIZZAZIONE, A CURA DEGLI ENTI LOCALI
Sentenza della Corte Costituzionale n. 226 del 4.7.2001	<p>La Corte evidenzia l'importanza della frequenza nelle classi ordinarie, poiché "il diritto all'istruzione delle persone handicappate deve intendersi in senso estensivo, essendo finalizzato al raggiungimento degli obiettivi propri di ciascun ordine e grado di scuola ma nell'ambito di quelli perseguiti attraverso l'integrazione scolastica".</p> <p>La necessaria presenza di insegnanti specializzati anche nei corsi per adulti finalizzati al conseguimento del diploma.</p>	
C.M. Miur n. 125 del 20.7.2001, Certificazioni per gli alunni in situazione di handicap	Contiene una sintesi delle modalità di certificazione dei percorsi scolastici degli alunni con disabilità ed è corredata dei modelli di attestato di credito formativo (ai sensi dell'art. 13 del D.P.R. 23.7.1998, n. 323) e di certificato finale (ai sensi dell'art. 15 dell'O.M. 21.5.2001, n. 90).	
Nota prot. n. 3390 del 30.11.2001,	"L'obiettivo prioritario di garantire l'effettiva realizzazione dei servizi di integrazione scolastica"	

Assistenza di base agli alunni in situazione di handicap	<p><i>per gli alunni disabili, si realizza anche attraverso la cooperazione dei vari soggetti istituzionali nelle rispettive aree di competenza, senza soluzione di continuità. Tale obiettivo va concretamente perseguito attraverso gli accordi di programma [...] Essi dovranno costituire, in un sistema in cui l'integrazione del soggetto disabile è affidata a diversi centri di competenza e responsabilità, [...].</i></p> <p><i>Rimane all'Ente Locale il compito di fornire l'assistenza specialistica da svolgersi con personale qualificato sia all'interno che all'esterno della scuola [...] Si tratta di figure quali, a puro titolo esemplificativo, l'educatore professionale, l'assistente educativo, il traduttore del linguaggio dei segni o il personale paramedico e psico-sociale (proveniente dalle ASL), che svolgono assistenza specialistica nei casi di particolari deficit".</i></p>	
Nota Miur prot. n. 4088 del 2.10.2002, Comunicazione di servizio sulle iniziative di formazione dei docenti curricolari sull'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap	<p><i>È ribadito il concetto che: "Il processo di integrazione scolastica realizzato in Italia da oltre trent'anni, si fonda sulla assunzione, da parte di tutti i docenti della classe, del progetto di integrazione dell'alunno con handicap e dei suoi compagni".</i></p>	
Legge n. 53 del 28.3.2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale	<p>la Legge di riforma dell'ordinamento scolastico contiene elementi riferibili allo sviluppo della potenzialità di tutti gli allievi attraverso la personalizzazione dei piani di studio per la costruzione di percorsi educativi e didattici appropriati a ciascuno studente.</p>	
D.P.C.M. n. 185 del 23.2.2006, Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289	<p>art. 2 "Modalità e criteri:</p> <p>1. <i>Ai fini della individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, le Aziende Sanitarie dispongono, su richiesta documentata dei genitori o degli esercenti la potestà parentale o la tutela dell'alunno medesimo, appositi accertamenti collegiali, nel rispetto di quanto previsto dagli articoli 12 e 13 della legge 5 febbraio 1992, n. 104.</i></p> <p>2. <i>Gli accertamenti di cui al comma 1, da effettuarsi in tempi utili rispetto all'inizio dell'anno scolastico e comunque non oltre trenta giorni dalla ricezione della richiesta, sono documentati attraverso la redazione di un verbale di individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap ai sensi dell'articolo 3, comma 1 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e successive modificazioni. Il verbale, sottoscritto dai componenti il collegio, reca l'indicazione della patologia stabilizzata o progressiva accertata con riferimento alle classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità nonché la specificazione dell'eventuale carattere di</i></p>	

	<p><i>particolare gravità della medesima, in presenza dei presupposti previsti dal comma 3 del predetto articolo 3. Al fine di garantire la congruenza degli interventi cui gli accertamenti sono preordinati, il verbale indica l'eventuale termine di rivedibilità dell'accertamento effettuato.</i></p> <p><i>3. Gli accertamenti di cui ai commi precedenti sono propedeutici alla redazione della diagnosi funzionale dell'alunno, cui provvede l'unità multidisciplinare, prevista dall'articolo 3, comma 2 del decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, anche secondo i criteri di classificazione di disabilità e salute previsti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Il verbale di accertamento, con l'eventuale termine di rivedibilità ed il documento relativo alla diagnosi funzionale, sono trasmessi ai genitori o agli esercenti la potestà parentale o la tutela dell'alunno e da questi all'istituzione scolastica presso cui l'alunno va iscritto, ai fini della tempestiva adozione dei provvedimenti conseguenti".</i></p>	
<p>Legge n.296 del 27.12.2006, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)</p>	<p>art.1 co. 605 lettera "b", garantisce il rispetto delle "effettive esigenze" degli alunni con disabilità, sulla base di accordi interistituzionali.</p>	
<p>Legge n. 244 del 24.12.2007, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge finanziaria 2008)</p>	<p>art. 1, co. 413 e 414 prevede "un rapporto medio nazionale di un insegnante ogni due alunni diversamente abili" e l'inserimento nell'organico di diritto in un triennio del "70% dei posti di sostegno complessivamente attivati nell'anno scolastico 2006/2007".</p>	
<p>D.P.R. n. 122 del 22.6.2009, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli artt. 2 e 3 del D.L. 1.9.2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla L. 30.10.2008, n. 169</p>	<p>L'intera disciplina relativa alla valutazione degli alunni con disabilità è stata confermata dall'art. 9: "Valutazione degli alunni con disabilità. 1. La valutazione degli alunni con disabilità certificata nelle forme e con le modalità previste dalle disposizioni in vigore è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base del piano educativo individualizzato".</p>	
<p>Nota Miur prot. n. 4274 del 4.8.2009, Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità</p>	<p>Il documento si divide in tre Parti: I Parte contiene la situazione normativa; II Parte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vengono sottolineati il ruolo e la regia interistituzionale assegnato ai singoli USR; - Viene sottolineata la fondamentale importanza dell'efficace coordinamento tra i diversi interventi istituzionali necessari tra sistema scolastico, sanitario e responsabilità degli Enti locali. 	

	<p>III Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vengono riportate le regole operative per l'Istituto scolastico e per la partecipazione della famiglia; - Si precisano alcuni aspetti della concreta azione inclusiva assegnata alle scuole ed ai loro operatori: organizzativi, progettuali, didattici, valutativi, professionali e relazionali. 	
Legge n. 170 dell'8.10.2010 , Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico	Norme in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA), riconosciuti nella loro natura di disturbi neurobiologici, da considerare come tali dal punto di vista didattico e psicopedagogico.	
Legge n. 183 del 4.11.2010 Deleghe al Governo in materia di lavori usuranti, di riorganizzazione di enti, di congedi, aspettative e permessi, di ammortizzatori sociali, di servizi per l'impiego, di incentivi all'occupazione, di apprendistato, di occupazione femminile, nonché misure contro il lavoro sommerso e disposizioni in tema di lavoro pubblico e di controversie di lavoro.	art. 24 <i>"Modifiche alla disciplina in materia di permessi per l'assistenza a portatori di handicap in situazione di gravità"</i> .	
Sentenza della Corte Costituzionale n. 80 del 22.2.2010	<p>Nella sentenza si legge:</p> <p><i>"Il diritto del disabile all'istruzione si configura come un diritto fondamentale".</i></p> <p><i>"I disabili non costituiscono un gruppo omogeneo. Vi sono, infatti, forme diverse disabilità: alcune hanno carattere lieve ed altre gravi. Per ognuna di esse è necessario, pertanto, individuare meccanismi di rimozione degli ostacoli che tengano conto della tipologia di handicap da cui risulti essere affetta in concreto una persona"</i>.</p> <p>Tra le varie misure previste dal legislatore <i>"viene in rilievo quella del personale docente specializzato, chiamato per l'appunto ad adempiere alle 'ineliminabili (anche sul piano costituzionale) forme di integrazione e di sostegno' a favore degli alunni diversamente abili"</i>.</p> <p>Se le ore aggiuntive di sostegno servono per una specifica forma di tutela ai disabili che si trovino in condizione di particolare gravità, una norma che revochi questa possibilità si palesa incostituzionale, anche perché l'intervento in questione <i>"trova applicazione una volta esperite tutte le possibilità previste dalla normativa vigente e che, giova precisare, non si estende a tutti i"</i></p>	

	<p><i>disabili a prescindere dal grado di disabilità, bensì tiene in debita considerazione la specifica tipologia di handicap da cui è affetta la persona de qua".</i></p> <p>Nessuna ragione può essere legittimamente addotta per limitare il diritto fondamentale all'istruzione del disabile grave, per il cui processo di riabilitazione, <i>"finalizzato ad un suo completo inserimento nella società, l'istruzione e l'integrazione scolastica rivestono un ruolo di primo piano".</i></p>	
<p>Legge n. 111 del 15.11.2011, Conversione in legge, con modificazioni, del D.L. 6.7.2011, n. 98 Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria</p>	<p>Stabilisce il rapporto di un docente ogni due alunni disabili, come 'media' di riferimento. Riafferma, altresì, le assegnazioni in 'deroga' e al contempo ha imposto al MIUR di dare priorità agli interventi <i>"sulle modalità di integrazione degli alunni disabili"</i> nei piani di finanziamento per la formazione dei docenti.</p>	
<p>Direttiva Ministeriale del 27.12.2012, Integrazione scolastica delle persone con Bisogni Educativi Speciali</p>	<p>La direttiva amplia, rispetto ai DSA, la gamma delle problematiche prese in considerazione, estendendola all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale e alle <i>"difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse"</i>.</p>	
<p>Legge n. 128 dell'8.11.2013, Conversione in L., con modificazioni, del D.L. 12.9.2013, n. 104, recante misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca</p>	<p>Art. 15 Personale scolastico</p> <p>La percentuale del 70% di cui alla legge n. 244/2007 viene elevata nel triennio successivo <i>"fino al 100% a decorrere dall'anno scolastico 2015/2016"</i>.</p>	
<p>Legge n. 56 del 7.4.2014, Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni</p>	<p>Invita le Regioni a riassegnare le competenze di assistenza per l'autonomia e la comunicazione, e quelle per il trasporto agli alunni con disabilità nelle scuole superiori, precedentemente di competenza delle Province.</p>	
<p>O.M. n. 37 del 19.5.2014, Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali, a.s. 2013/2014</p>	<p>L'art. 17 <i>Esami dei candidati con disabilità</i> prevede che la commissione d'esame possa predisporre <i>"prove equipollenti a quelle assegnate agli altri candidati e che possono consistere nell'utilizzo di mezzi tecnici o modi diversi, ovvero nello sviluppo di contenuti culturali e professionali differenti. in ogni caso le prove equipollenti devono consentire di verificare che il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma attestante il superamento dell'esame"</i>.</p>	

<p>Legge n. 208 del 28.12.2015, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge di stabilità 2016)</p>	<p>In riferimento alla L. n. 56/2014, non essendo stata operata alcuna riassegnazione in tutte le Regioni, la Legge di Stabilità per il 2016, Legge 208/2015, all'art. 1 comma 947, stabilisce che tali competenze siano in capo alle Regioni, a meno che esse con propria Legge Regionale abbia provveduto ad assegnarle ad altro ente, ad esempio, Comuni o loro consorzi, ambito di Area vasta, Comune capofila del Piano di Zona.</p>	
<p>Legge n. 107 del 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.</p> <p>Cosiddetta 'Buona Scuola'</p>	<p>Art. 1 , co. 181, punto c) <i>promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione attraverso:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>La ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria;</i> 2) <i>La revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l'intero ordine o grado di istruzione;</i> 3) <i>L'individuazione dei livelli essenziali delle prestazione scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale;</i> 4) <i>La previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica;</i> 5) <i>la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione, che deve essere volta a individuare le abilità residue al fine di poterle sviluppare attraverso percorsi individuati di concerto con tutti gli specialisti di strutture pubbliche, private o convenzionate che seguono gli alunni riconosciuti disabili ai sensi degli articoli 3 e 4 della L. 5.2.1992, n. 104, e della legge 8.10.1010, n. 170, che partecipano ai gruppi di lavoro per l'integrazione e l'inclusione o agli incontri informali;</i> 6) <i>La revisione e la razionalizzazione degli organismi operanti a livello territoriale per il supporto all'inclusione;</i> 7) <i>La previsione dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica;</i> 8) <i>la previsione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo d'integrazione scolastica;</i> 9) <i>La previsione della garanzia dell'istruzione domiciliare per gli alunni che si trovano nelle condizioni di cui all'articolo 12, comma 9, della legge 5 febbraio 1992, n. 104.</i> 	
<p>Sentenza della Corte costituzionale n. 275 del 19.10.2016</p>	<p>Con la sentenza la Corte costituzionale torna a occuparsi del difficile rapporto tra attuazione dei diritti e vincoli di bilancio, là dove si legge che: "è la garanzia dei diritti incompressibili ad incidere sul bilancio, e non l'equilibrio di questo a condizionarne la doverosa erogazione", e</p>	

	ancora l'effettività di un diritto <i>"non può che derivare dalla certezza delle disponibilità finanziarie per il soddisfacimento del medesimo"</i> .	
--	---	--

APÊNDICE A – TABELA DE DOCUMENTOS LEGAIS DO MUNICÍPIO DE CARIACICA SEPARADOS POR CATEGORIZAÇÃO E AS LEGISLAÇÕES NACIONAIS

NACIONAL	LOCAL	DOCUMENTOS ORIENTADORES
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001	RESOLUÇÃO 07/2011	ATRIBUIÇÕES DO PCAI 2018
RESOLUÇÃO Nº 2 DE 2015	LEI Nº. 5.465, DE 22 DE SETEMBRO DE 2015 (PME)	ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA PASTA RELATÓRIO
LEI Nº 4.024 DE 1961	DECRETO Nº 20, DE 31 DE JANEIRO DE 2019 (REGIMENTO INTERNO – SEPARAÇÃO DA COORDENAÇÃO DIVERSIDADE E INCLUSÃO)	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2018
LEI Nº 5.692 DE 1971	LEI MUNICIPAL Nº. 5.950/2019 (CRIAÇÃO CARGO PROF. EE)	ATRIBUIÇÕES DO PSRM 2018
CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	LEI 5833 DE 16 DE JANEIRO DE 2018 (CRIAÇÃO CARGO DO CUIDADOR)	PLANO DE ATENDIMENTO
DECRETO Nº 3.956 DE 2001	DECRETO Nº 20, DE 31 DE JANEIRO DE 2019 –REGIMENTO INTERNO DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DE CARIACICA	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL
PORTARIA NORMATIVA Nº. 13 DE 2007	LEI MUNICIPAL N.º 5.283, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2014	ESTUDO DE CASO / TERMO DE RESPONSABILIDADE
DECRETO 6.571/2008	POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA (2019)	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008)		
RESOLUÇÃO Nº. 4 DE 2009		
DECRETO 7.611 DE 2011		

APÊNDICE B – TABELA DE DOCUMENTOS LEGAIS DO MUNICÍPIO DE SERRA SEPARADOS POR CATEGORIZAÇÃO E OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

INTERNACIONAL	LOCAL	DOCUMENTOS ORIENTADORES
DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (UNESCO, 1990)	DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (CMES Nº 195/2016)	PLANO DE AEE
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (UNESCO, 1994)	CADERNO PEDAGÓGICO CMEI	RELATÓRIO DESCRITIVO
CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA QUE ACONTECEU NA GUATEMALA (1999)	CADERNO PEDAGÓGICO EMEF	FICHA DE ACOMPANHAMENTO
	RESOLUÇÃO CMES Nº 193/2014	QUADRO DO TRABALHO COLABORATIVO E DO AEE
	TAC – TERMO DE AJUSTE DE CONDUTA LEI Nº 5053 DE 13 DE AGOSTO DE 2019	PLANO DE VIVÊNCIA COLABORATIVO
	REGIMENTO REFERÊNCIA PARA AS UNIDADES DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DA SERRA (2019)	
	LEI 2.173 DE 31 DE MARÇO DE 1999	
LEI Nº 4.763, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2017		

APÊNDICE C – TABELA DE DOCUMENTOS LEGAIS ITALIANOS SEPARADOS POR CATEGORIZAÇÃO

FORMAÇÃO	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	
D.M. 378 DEL 9 MAGGIO 2018	DECRETO N. 78 DE 2010	STRUMENTI D'INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA (MIUR, 2012)	
DECRETO LEGISLATIVO N. 226 DE 2005	DECRETO N. 89 DE 2009	CIRCOLARE MINISTERIALE N.8 DE 2013	
D.M. N. 249 10/09/2010	DECRETO LEGISLATIVO N 297 DE 1994	DECRETO 275 DE 1999	
LEGGE N. 107 DE 2015	DECRETO-LEGGE N. 98 DE 2011	DM 87 DEL 24.02.94	
	DECRETO-LEGGE N. 104 DE 2013	LEGGE 4 DE 2004	
	LEGGE N. 18 DE 2009	LEGGE N 295 DE 1990	
	LEGGE N. 62 DE 2000	LEGGE 170 DE 2010	
	LEGGE N. 107 DE 2015		LEGGE N.-104 DE 1992
			LEGGE N. 6 DE 2004
			LEGGE N 112 DE 2016
			LEGGE N. 517 DE 1977
			LEGGE N. 270 DE 1982
			CIRCULAR MINISTERIAL N. 153 DE 1988
			LEGGE N. 1073 DE 1962
			LEGGE N. 118 DE 1971
DECRETO LEGISLATIVO N. 66 DE 2017			
LEGGE N. 18 DE 2010			