



## Políticas públicas e práticas pedagógicas de educação especial em uma perspectiva inclusiva: um estudo comparado entre Brasil e Itália

*Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane\**  
*Renata Santos Venturini\**  
*Denise Meyrelles de Jesus\**  
*Maria das Graças Carvalho Silva de Sá\**  
*Francesca Antogiovanni\*\**  
*Valentina Ghibellini\*\**  
*Marta Congiu\*\**

### Abstract

The authors reflect, in a comparative perspective, on the public policies of special education implemented in Brazil and in Italy. They underline how the public school is (and should be) the place that makes special education effective and that the plurality of actions undertaken in the different schools of the two countries; despite their different specificities, have made significant improvements possible for all students.

**Keywords:** international comparison in education, special education, politics in action, inclusive pedagogical practices

Las Autoras reflexionan, en perspectiva comparada, sobre las políticas públicas de educación especial implementadas en Brasil e Italia. Destacan que la escuela pública es (y debe ser) el lugar que hace efectiva la educación especial y que la pluralidad de acciones emprendidas en las diferentes escuelas de los dos Países, a pesar de sus distintas especificidades, han hecho posibles mejoras significativas para todos los estudiantes.

**Palabras clave:** comparación internacional en educación, educación especial, política en acción, prácticas pedagógicas inclusivas

Le Autrici riflettono, in una prospettiva comparata, sulle politiche pubbliche di educazione speciale implementate in Brasile e in Italia. Sottolineano come la scuola pubblica sia (e debba essere) il luogo che rende effettiva l'educazione speciale e che la pluralità delle azioni intraprese nelle diverse scuole dei due Paesi, pur nelle loro differenti specificità, hanno reso possibile miglioramenti significativi per tutti gli studenti.

**Parole chiave:** comparazione internazionale in educazione, educazione speciale, politica in azione, pratiche pedagogiche inclusive

### Introdução

**A**tualmente 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

---

\* Universidade federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória (Brasil); e-mail: karolinipattuzzo@hotmail.com; renatickaventurini@gmail.com; jesusdenise@hotmail.com; mgracasilvasa@gmail.com.

\*\* Università degli studi di Sassari (Uniss) e Associazione IntHum, Sassari (Itália); e-mail: fra.antogiovanni@libero.it; vale.ghibellini@virgilio.it; smartixx@hotmail.it.



educacionais no cotidiano escolar, não somente em nível nacional, mas também 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.

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?

Com esse anseio de conhecer os processos, as lutas e as negociações que são vividos cotidianamente nas escolas, nos motivamos a realizar um estudo comparado internacional em educação na busca por compreender como são materializadas as ações político-pedagógicas no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (no Brasil Pae) e com necessidades educativas especiais (na Itália Bes). Nesse sentido, buscamos aproximar os diferentes contextos de educação especial, fazendo com que uma realidade pudesse contribuir e aprender com a outra e oportunizando um diálogo entre conhecimentos e práticas educacionais inclusivas entre os Países pesquisados.

Pensar os processos de escolarização dos alunos com necessidades especiais e público-alvo da educação especial a partir de um estudo comparado, dando visibilidade a realidades distintas, pode nos conduzir na direção da justiça cognitiva entre os povos. Buscamos assim, como de Sousa Santos (2013) nos instiga, inventar ou reinventar não só o pensamento emancipatório como também a vontade de emancipação nos profissionais envolvidos nos processos de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais dos dois países. Segundo Boaventura de Sousa Santos «experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso tem permanecido invisíveis, “desacreditadas”. A meu ver, o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo» (de Sousa Santos, 2007: 23-24).

Concordamos com o Autor quando argumenta que injustiça social global está associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global, também deve se configurar numa luta pela justiça cognitiva global. Assim, nossos estudos têm buscado constituir um conhecimento favorecedor dessa justiça de conhecimento e nessa procura as investigações comparadas nacionais e internacionais têm se colocado.

Nessa perspectiva constituímos um convênio de cooperação acadêmica internacional entre a Universidade federal no estado do Espírito Santo (Ufes) em Vitória (Brasil) e a Università degli studi di Sassari (Uniss) na Região da Sardenha (Italia), possibilitando o diálogo entre sujeitos que atuam direta ou indiretamente com os processos de escolarização dos alunos público alvo da educação especial e com necessidades educativas especiais. Buscamos romper com a ideia de comparação hierárquica evidenciando a relevância dos estudos que sinalizam para aproximações e diferenças que contribuem para a compreensão dos fenômenos educacionais em diferentes territórios.



A questão central que perpassa nosso texto é: como os estudos comparados internacionais contribuem para compreensão da escolarização de alunos público-alvo da educação especial, a partir das pesquisas sobre as políticas públicas e as realidades pedagógicas locais?

Sobrinho *et al.* (2015), Breciane (2020), Venturini (2020), Jesus *et al.* (2019), Sá *et al.* (2019) vêm apontando a importância de conhecer outras realidades e a troca de conhecimentos entre os diferentes contextos. Destacamos que as comparações internacionais como prática social crítica e criativa não devem se descuidar do local e do real e que a partir desse viés «é possível falar em mudanças, possibilidades, educabilidades, em transformação, em reinvenção da escola e do humano» (Breciane, 2020: 218).

Visando analisar os movimentos vividos durante o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial ampliamos nossas análises para além dos documentos locais vigentes. Sendo assim, mergulhamos no cotidiano de quatro escolas para buscar indícios, a partir do processo de tradução (de Sousa 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. «A tradução intercultural [...]. É uma dimensão do trabalho cognitivo coletivo sempre que estão presentes ecologias de saberes, trocas de experiências, avaliação de lutas (próprias e alheias) [...]. O trabalho de tradução intercultural tem uma dimensão de curiosidade que não nasce por curiosidade distante, nasce por necessidade» (de Sousa Santos, 2019: 60).

Ao pensar no âmbito de pesquisas relacionadas às políticas públicas educacionais dialogamos com Stephen Ball (2006) que afirma que, para pensar a análise de políticas públicas, precisamos levar em consideração os sujeitos que as formulam, vivenciam e articulam. Não podemos tomar a análise das políticas educacionais como um campo neutro e isolado das práticas cotidianas e não podemos ignorar as influências globais na constituição e implementação dessas políticas.

Canevaro, Giovannini e Sandri (2003), no contexto italiano, nos auxiliam nessa direção ao analisar que a concepção da política educacional de integração, não é um acontecimento concreto, mas um acontecimento em concretização, uma conquista contínua, um caminho que é realizado apenas com a organização de diferentes contextos de crescimento. O direito à educação, desde 1977<sup>1</sup> representou uma «ruptura epistemológica verdadeira e pragmática que é inseparável de todos os outros direitos de cidadania: saúde, assistência, trabalho, família, segurança social, lazer etc.» (Canevaro, Giovannini, Sandri, 2003: 172).

Já no contexto brasileiro, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Secretaria de educação especial, 2008) é concebida como um movimento mundial pela inclusão e como tal, uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação dos processos de escolarização.

---

<sup>1</sup> Cfr. lei italiana n.517, 4 de agosto de 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.



## 1. Contextos políticos educacionais brasileiro e italiano

No Brasil, podemos apontar alguns marcos importantes na política nacional, sendo uma delas a Constituição federal de 1988 em que a educação passa a ser considerada um direito subjetivo, pertencente a todos os cidadãos brasileiros, inclusive os estudantes público-alvo da educação especial. A partir do decreto n.6.571 que *dispõe sobre o atendimento educacional especializado* ficou estabelecida a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas que prevê a garantia das escolas proverem condições de acesso, de participação e de aprendizagem no ensino regular a esse grupo de estudantes.

É importante destacar que a legislação educacional brasileira, após a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Secretaria de educação especial, 2008), define o grupo de alunos “público-alvo da educação especial” como sendo aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Reafirmamos que o movimento de implementação das políticas públicas de inclusão com foco nos processos de escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no Brasil, representa um cenário de luta que precisa ser constantemente reafirmada. Esse movimento no País se orientou e ainda se orienta por princípios gerais do movimento internacional pela inclusão.

Por outro lado, reconhecemos que a Itália se coloca entre os Países que têm uma vasta produção na área da inclusão escolar com influência global em impulsionar e constituir estratégias específicas para garantir uma escolarização de qualidade, ou seja, aquela que tem como cerne de sua ação a aprendizagem como motivo principal e para isso, se faz necessário uma articulação pedagógica entre os profissionais e um processo de colaboração entre os estudantes de maneira a potencializar o acesso ao conhecimento a todos. Reconhecemos que o contexto político escolar italiano passou por diferentes vertentes no decorrer das décadas, iniciando com o termo “inserção”, na década de Setenta (legge n.118/1971, que se refere à conversão em lei do decreto legislativo de 30 de janeiro de 1971, n.5, e novas regras em favor dos deficientes e civis). Esta é a primeira legislação que reconhece a matrícula de estudantes com deficiência na classe comum, porém somente os estudantes que tinham condições de acompanhar a turma. Iniciou-se desta forma um percurso de mudança cultural, visando à aceitação da diversidade que tinha como centro de ação a escola. A lei n.118/1971 surge para promover uma inovação escolar e, juntamente com a lei n.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).



Na década de Noventa, na Itália passa-se a utilizar a palavra “integração” (legge n.104/1992, *lei-quadro de assistência, integração social e direitos das pessoas com deficiência*, que se funda em um 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, a lei defende o acesso à escola e o resgate da sua função social, ou seja, 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: 14).

E desde o ano de 2010 (legge n.170/2010, *Novas regras sobre distúrbios específicos de aprendizagem nas escolas*) até os dias atuais passa a defender a “inclusão” (D’Alonzo, 2015) em um sentido mais abrangente. 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 acima mencionada e também a 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 referente 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: 2,).

Percebemos, assim, 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 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 (Canevaro, 2002; De Anna, 1998; D’alozzo, 2015; Cottini, 2017).

O cenário italiano escolhido (cidade de Sássari na região da Sardenha) vivenciou em todo o País desde 1977 uma mudança cultural de discurso, conforme relata Alves (2016): «Na Itália, houve uma mudança cultural influenciada por um discurso reflexivo que, em um certo sentido, moldou um novo olhar cada vez mais positivo em relação às pessoas com deficiência. Esse discurso impulsionou, e ainda hoje continua a impulsionar, a sociedade para que esta soubesse adotar atitudes positivas e sempre mais favoráveis em relação aos processos inclusivos das pessoas com



deficiência. A mudança também foi normativa, traduzindo e ratificando o pensamento da sociedade» (Alves, 2016: 167).

## 2. Os municípios estudados no Brasil e na Itália

Apresentaremos a realidade brasileira, com os três municípios capixabas, dois pertencentes à Região metropolitana da Grande Vitória, no Estado do Espírito Santo. O município de Cariacica possui uma área aproximada de km<sup>2</sup> 280 e uma população estimada pelo Instituto brasileiro de geografia e estatística (Ibge) de 381.285 habitantes. Já o município de Guarapari possui cerca de 110.000 habitantes e possui uma área de km<sup>2</sup> 591. Em contrapartida, o município de Serra possui uma população estimada de 517.510 habitantes e cobre uma faixa de aproximadamente km<sup>2</sup> 548.

O município italiano de Sassari está localizado na Região Autônoma da Sardenha<sup>2</sup>, uma ilha localizada no mar Mediterrâneo ocidental, situada a Oeste da Península italiana, com uma área de km<sup>2</sup> 24.090, com aproximadamente 1,65 milhão de habitantes. Sassari possui uma população estimada de 126.769 habitantes e cobre uma faixa de km<sup>2</sup> 546<sup>3</sup>.

## 3. As escolas

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 e também com vistas a uma maior integração e sinergia entre os diferentes níveis de escolaridade obrigatória, como em outros Países europeus (por exemplo, Portugal), as escolas são agrupadas e, na realidade italiana, se constituem em institutos compreensivos (*istituti comprensivi*), dividindo entre si uma única direção e secretaria, conforme a lei n.107/2015, que estabelece a *Reforma do sistema nacional de educação, formação e delegação para a reorganização das disposições legislativas em vigor*<sup>4</sup>.

No caso do instituto compreensivo italiano de Sassari (mas não pode ser generalizado para todo o País), há três prédios escolares (*plessi*): dois ofertam a educação infantil e o ensino fundamental I e o terceiro oferta o ensino médio. Eles têm uma proximidade considerável entre si, aproximadamente um quilômetro.

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

---

<sup>2</sup> A Sardenha é uma Região administrativa autônoma.

<sup>3</sup> As informações foram retiradas do site [http://www.treccani.it/enciclopedia/sassari\\_res-19075fc6-87eb-11dc-8e9d-0016357eee51\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/sassari_res-19075fc6-87eb-11dc-8e9d-0016357eee51_%28Enciclopedia-Italiana%29/), acessado em 10 de dezembro de 2018.

<sup>4</sup> Cfr. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.



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 pleno (funciona de 8h20 às 16h20 = 40 horas semanais). 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 primária havia o total de 13 professores de apoio.

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, de 7h as 11h30 no turno matutino e de 13h as 17h30 no turno vespertino ofertando à comunidade turmas de 1º ao 5º ano. Em cada turno são 10 salas de aula. 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.

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 educação especial (Pae), distribuídos nos turnos matutino (7h as 11h30) e vespertino (13h as 17h30).

A escola onde realizamos a coleta de dados em Guarapari é uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental. Atualmente a escola de Guarapari possui 742 alunos, sendo 47 alunos Pae com laudo e duas professoras especializadas em educação especial (termo utilizado no município).

Os sujeitos participantes foram aqueles profissionais que estão envolvidos nos processos de escolarização dos alunos Pae que atuavam nas escolas brasileiras dos municípios de Cariacica, Guarapari, Serra e com os alunos com necessidades educativas especiais (Bes) na escola da cidade de Sassari. A coleta de dados aconteceu no Brasil no período de março a setembro de 2017 e na Itália de outubro de 2018 a março de 2019.

Os processos de observações nas escolas se deram a partir de visitas de cerca de quatro horas diárias, duas a três vezes por semana. Os momentos observados disseram respeito às práticas de sala de aula, práticas nas salas de apoio, bem como as atividades cotidianas da escola. Docentes e outros profissionais foram entrevistados e participaram de momentos menos formais com as pesquisadoras brasileiras. Destaque-se que a organização de vários encontros para construção de dados foram sistematizados pelas pesquisadoras italianas, no caso da escola de Sassari. Os documentos oficiais dos dois Países foram buscados em sítios oficiais dos respectivos Ministérios de educação.



#### 4. As políticas prescritas e os apoios pedagógicos

Com base nas políticas prescritas dos dois Países, percebemos que todos os municípios buscam garantir o que a legislação nacional aponta como necessários em relação aos apoios para a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial e com necessidades educativas especiais, sendo eles: professor de currículo, professor especializado e cuidador/assistente.

Quanto ao professor especializado no Brasil, a *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (Brasil, 2008) e a resolução n.4 de 2009 que define as *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial* (Brasil, 2009) especificam a sua atuação em dois lócus: na classe comum e na sala de recursos multifuncionais. Quando menciona o serviço de apoio na classe comum, abre para diferentes perspectivas de ação: de forma colaborativa em parceria com o professor de currículo, professor intérprete e mediante atuação de outros profissionais. O atendimento realizado na sala de recursos multifuncionais acontece no contraturno de matrícula do estudante e tem o foco de ação em complementar e suplementar o currículo da sala de aula.

Vale ressaltar que na Itália o professor de apoio (*insegnante di sostegno*) 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: 51): «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».

Esse professor especializado atua em sala de aula comum, de forma colaborativa com o professor regente, na busca por garantir um atendimento pedagógico que vislumbre o acesso ao currículo a todos os estudantes, é um apoio primordial, garantido nas escolas italianas.

No que tange à legislação, também encontramos, nos municípios brasileiros, a criação do cargo de cuidador (que tem por atribuição acompanhar os estudantes quando necessitam de auxílio na higienização, alimentação e locomoção, com formação de ensino médio). Em comparação com as escolas italianas, encontramos o cargo de *assistente* que tem formação média e sua função específica é a assistência em autonomia, colaborando com o estudante nos espaços escolares que se fizerem necessários. Em entrevista, a professora de apoio informa quais são as atribuições do assistente, indicando como e quando o estudante necessita desse profissional. «O programa do assistente é aquele que prevalece ajudar o estudante para alcançar a sua autonomia. 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).

Destacamos que os municípios brasileiros possuem o professor de educação especial, que tem por foco diferentes atuações, mas que possuem um objetivo em comum: realizar o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Os quatro municípios garantem o apoio na figura





do cuidador/assistente com atuação e carga horária parecidas, contemplando o horário escolar dos estudantes.

Podemos observar que a política prescrita vem assumindo diversos contornos nas quatro 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: 15).

## **5. As políticas vividas e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas**

Ball *et al.* (2016) nos levam a refletir que acima de tudo as políticas são sempre apenas parte do que os professores fazem, há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política. Nessa direção, buscamos constituir conhecimentos sobre as aproximações e os distanciamentos entre os contextos educacionais que perpassam a implementação de políticas públicas favorecedoras da inclusão escolar de pessoas público-alvo da educação especial no Brasil e na Itália e como se vivenciam as políticas públicas de inclusão em ação. «A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas que estão atualmente excluídas por qualquer razão» (Carraro, Gobbi e Greguol, 2013: 2).

A consulta aos documentos encontrados contribuiu para a nossa compreensão de como os municípios constroem e definem a sua política de educação e de educação especial. Consideramos imprescindível a visibilização “do outro” e a problematização do campo de poderes que rege a educação global defendendo que «é necessário criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade» (de Sousa Santos, 2007: 39).

Inicialmente, importante destacar o diálogo que ocorre entre escola e famílias. Encontramos na lei n.170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* da Itália, artigo 2º, o objetivo de aumentar a comunicação e a colaboração entre a família, a escola e os serviços de saúde na busca de garantir igualdade de oportunidades de desenvolvimento para os alunos com necessidades educativas especiais. Presenciamos na Itália o diálogo entre profissionais da educação, terapeutas e família e defendemos que esse movimento se torna potente para o planejamento e na proposição de construir ou reformular o Plano educacional especializado (Pei).

Já a resolução n.4 de 2009 em seu artigo 9º dispõe sobre a elaboração e a execução do Pei como competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. O documento ainda complementa que uma das



atribuições do professor especializado é estabelecer esse movimento de articulação que promova a participação de todos.

Esse movimento de articulação entre os professores, a família e os serviços sociais e de saúde, tanto no Brasil quanto na Itália, se manifesta como princípio dos processos de inclusão e pode ser traduzido nas práticas das escolas participantes como o trabalho colaborativo nos processos de escolarização dos alunos Pae e dos Bes.

O trabalho colaborativo e coordenado que articula o papel dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de escolarização dos alunos Pae e Bes interfere diretamente na potencialidade dos movimentos de inclusão escolar nos dois contextos. Percebemos, a partir da tradução dessas perspectivas na prática das escolas, que os processos inclusivos compreendem adaptações das políticas dentro dos contextos locais dos dois cenários da pesquisa.

No município de Cariacica, por exemplo, vamos encontrar a figura do professor colaborador das ações inclusivas que, atuando em sala de aula, 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 dos alunos é visível, começando pela resignificação de ser aluno, no interesse em aprender, na referência de professora, no desenvolvimento das atividades de escolarização. Professoras regentes e professoras de educação especial, avaliam a relevância dessa forma colaborativa de atuação como fundante no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Sobre um caso específico, durante o conselho de classe, as professoras apontam sobre o aluno: 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 aluno e as professoras passaram a “reconhecê-lo como aluno”, como um sujeito capaz de aprender e isso faz toda a diferença no compromisso das professoras.

Freire nos auxilia a dialogar sobre o tema quando afirma que «minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa 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» (Freire, 2006: 47-48, grifo nosso).

Concordamos com Meirieu (2002), quando aponta que cada aluno apresenta especificidades diferenciadas, mas que os professores não podem perder de vista que o ensino deve ser comum, ou seja, que todos têm direito à inserção na sua cultura. 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: 31). Para o Autor, o processo de socialização se dá no contexto da sala de aula, no contexto da escola e também no contexto cultural da comunidade do aluno.



Na escola de Serra presenciamos um trabalho colaborativo diferenciado, conforme descrição feita pela professora de educação especial, realizado no contraturno, em sala de recursos multifuncionais. O atendimento se dá a partir de matrícula de acordo com a concordância e possibilidades da família, quanto a dias e horários de atendimento. Há um plano de trabalho a ser realizado com o aluno, pensado em conjunto com o coordenador pedagógico da escola e o professor de sala de aula comum. Tal plano deve estar em consonância com o currículo da turma do aluno.

Escolhemos apresentar 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 comumente presente no município de Serra e que tem a atribuição de auxiliar na articulação em sala de aula: o estagiário, que é um estudante de graduação nas licenciaturas de formação do professor, que atua diretamente na sala de aula como apoio ao aluno e ao professor.

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.

Não podemos dizer que nesse caso acontece 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, em muitos casos vemos que os professores assumem a responsabilidade de ensinar aos estudantes com maior nível de dificuldade no processo de aprendizagem e utiliza o apoio do estagiário para organizar formas de garantir o ensino a toda a turma.

Já na escola de Guarapari, as professoras especializadas em educação especial relataram sobre a dificuldade de realizar a colaboração com os professores regentes, dentro da sala de aula. Assim suas escolhas têm sido retirar o aluno de sala de aula e trabalhar com ele em outro espaço. Sobre o trabalho realizado durante o momento colaborativo, elas nos relataram a dificuldade de realizar a colaboração com os professores regentes na condução desse trabalho com os alunos dentro da sala de aula. O atendimento é realizado, então, na sala de recursos multifuncionais em horário regular, agendado previamente, quando o aluno deveria estar com sua turma, em sala de aula. As professoras relatam acerca de um diálogo sobre os avanços e necessidades dos alunos e sobre o que é realizado nos dois espaços e ressaltam que as atividades realizadas nesse horário sempre conciliam com a disciplina ministrada na turma buscando seguir os mesmos conteúdos que estão sendo trabalhados com todos os alunos.

Na escola de Guarapari, evidenciamos uma concepção diferenciada do que vem definindo a legislação acerca do atendimento educacional especializado. Nessa escola, a colaboração é descrita em outra perspectiva, um movimento fora da sala de aula, que é uma colaboração ao trabalho do professor regente realizada de maneira separada dos colegas de sala e de forma individualizada.

A política praticada e traduzida no contexto da prática da escola muitas vezes se distancia do que está instituído. Foi no contexto da prática da escola que a estratégia política emergiu como fator de influência na produção do discurso do texto da política de Guarapari.



Com relação ao caso da escola de Sassari, a legislação italiana aponta a atuação da professora de apoio em sala de aula juntamente com o professor de currículo, dividindo assim a responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes. Entretanto, observamos que um dos alunos Bes era retirado da sala de aula para diferentes tipos de terapias em dias e horários previamente estabelecidos no Pei. Cabe destacar que essa ação não é comum com a maioria dos estudantes Bes. Trazemos, no entanto, um exemplo de ação da professora de currículo que nos pareceu emblemático. O episódio se deu na aula de geografia, onde surge um assunto após a erupção do vulcão Etna, na região da Sicília, ilha bem 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. Coincidentemente, o aluno com necessidades educativas especiais tinha agendamento com o logoterapeuta<sup>5</sup> no horário da aula. A professora visualiza que o aluno estava indo para a sala de amparo, ela corre em direção da professora de apoio e da terapeuta e diz que o aluno precisa estar na aula. «Não vai demorar. Você pode esperar na sala de aula se quiser, mas ele não vai sair agora».

Não poderíamos deixar de destacar essa postura da professora de currículo que assume para si a responsabilidade de garantir ao estudante a sua efetiva participação na aula junto com seus colegas, constituindo assim em sua prática um ensino inclusivo com base em um currículo único, de forma a contemplar a todos os estudantes, projetando assim uma escola inclusiva.

A quantidade de alunos em sala de aula, a quantidade de alunos Paae e Bes, o tempo de trabalho dos professores, as condições de trabalho docente, o tempo de trabalho deles na mesma escola, são alguns dos fatores que precisam ser considerados quando assumimos realizar uma comparação entre os diferentes contextos educacionais.

## **6. Considerações finais**

A responsabilidade que a escrita nos propõe e nos impõe, no constante processo de busca e de análise que o movimento da produção de conhecimento demanda, leva-nos a reflexões constantes. Porém, temos a certeza de que não chegaremos a conclusões definidas; pelo contrário, tentaremos colocar como o estudo contribuiu ou poderá contribuir com a reflexão de profissionais da educação a pensar uma escola que contemple a todos os alunos.

---

<sup>5</sup> Terapia específica para trabalhar a fala. A profissional é formada em pedagogia e serviço social e especialista em fonoaudiologia.



Identificamos que há pluralidade entre as ações comuns desenvolvidas nas escolas dos dois Países: o atendimento educacional especializado, a ação de professores de educação especial, a sistematização do Pei, a presença de profissionais de apoio e práticas organizativas e pedagógicas com base no trabalho colaborativo. Porém, essas ações são vividas de forma diferenciada nos dois Países, ganhando diferentes contornos. Entretanto, encontramos descontinuidades de práticas pedagógicas inclusivas no que tange ao trabalho colaborativo, com destaque para o município de Guarapari, que apresenta alguns desalinhamentos desde a sua política local até a tradução do contexto das práticas realizadas.

Do ponto de vista da definição dos alunos atendidos no Brasil, há uma especificidade do aluno com deficiências e transtornos, enquanto que na Itália além desses são atendidos alunos com necessidades educativas sociais, emocionais e culturais, bem como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma diferença importante que demanda novos estudos.

Não resta dúvida que em ambos os Países a escola pública é o lócus que potencializa o desenvolvimento e aprendizagem do aluno que demanda diferentes apoios. Tanto no Brasil quanto na Itália encontramos uma forte teorização que se sustenta nos direitos sociais, por uma escola democrática que possibilite a todos o processo de inserção social na sua cultura pela via de uma escola inclusiva.

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 vivido no que tange à materialização de políticas públicas voltadas para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, no Brasil, e com necessidades educativas especiais, no caso da Itália. Acreditamos que buscas incessantes de práticas cotidianas inclusivas e de questionamentos constantes podem nos guiar para práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

## Referências bibliográficas / References

- Alves A.S., *Diálogos internacionais. Reflexões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência na Itália*, in Miranda T. (org.), *Práticas de inclusão escolar. Um diálogo multidisciplinar*, Edufba, Salvador, 2016.
- Ball S., *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social. Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*, «Currículo sem Fronteiras», 6(2), 2006, pp.10-32.
- Ball S.J., Maguire M., Braun A., *Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundárias*, tradução de Janete Bridon, Editora Uepg, Ponta Grossa, 2016.
- Brasil, *Decreto presidencial n.6.571 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, dispõe sobre o atendimento educacional especializado*, regulamenta o parágrafo único do art.60 da lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao decreto n.6.253 de 13 de novembro de 2007, Brasília, 2008.



- Brasil, *Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica*, Educação especial, Cne, Ceb, Brasília, 2009.
- Breciane K.G.P., *Processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no Brasil e na Itália: um estudo comparado*, tese doutorado em educação, Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- Canevaro A., Giovannini M.L., Sandri P., *Bambini, imparate a fare le cose difficili*, Erickson, Trento, 2003.
- Canevaro A., Ianes D., *Le buone prassi di integrazione: costruire insieme e documentare la qualità*, in Canevaro A., Ianes D. (eds.), *Buone prassi di integrazione scolastica, 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento, 2002, pp.7-15.
- Canevaro A., *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.
- Carraro A., Gobbi E., Greguol M., *Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano*, «Revista Brasileira de Educação Especial», 19(3), 2013, pp.307-324.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.
- D'Alonzo L., *Il ruolo della didattica speciale*, in D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia, 2015, pp.11-36.
- De Anna L., *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini e Associati, Milano, 1998.
- de Jesus D.M., Ribeiro L.H.C., Venturini R.S., *Estudo comparado em educação especial: uma conversa inicial sobre o território da Sardenha-Itália*, in de Jesus D.M., *Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários*, Brasil multicultural, Campos dos Goytacazes/RJ, 2019, pp.172-190.
- de Sá M. das G.C.S, Covre H.R., de Sá Ferreira G., *Concepções dos docentes de educação física sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência: um estudo comparado no Brasil e na Itália*, in de Jesus D.M., *Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários*, Brasil multicultural, Campos dos Goytacazes/RJ, 2019, pp.191-213.
- de Sousa Santos B., *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*, Cortez, São Paulo, 2018.
- de Sousa Santos B., *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2019.
- de Sousa Santos B., *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, Cortez, São Paulo, 2013.
- de Sousa Santos B., *Renovar a teoria crítica*, Boitempo, São Paulo, 2007.
- Freire P., *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2006.
- Instituto brasileiro de geografia e estatística, *Censo demográfico 2016: características gerais da população - deficiência*, Brasília, 2016.
- Italia, *Illegittimità dell'uscita di classe degli alunni con handicap*, C.M. n.153, Miur, 15 giugno 1988.



- Itália, Legge 30 marzo 1971, n.118. Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n.5 e nuove norme in favore dei mutilati e invalidi civili.
- Itália, 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.
- Itália, Legge 8 ottobre 2010, n.170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico
- Itália, Legge n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, 5 febbraio 1992.
- Meirieu P., *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*, Artmed, Porto Alegre, 2002.
- Prefeitura municipal de Guarapari, *Avaliação em educação especial no município de Guarapari*, Guarapari, 2014.
- Secretaria de educação especial, *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, Brasília, 2008.
- Silva T.A.L.S., *Il docente specializzato per le attività di sostegno: un caleidoscopio tra sfide, formazione e azioni. Un'analisi tra Italia e Brasile*, tesi di dottorato in Culture, disabilità, inclusione, educazione e formazione, Università degli studi di Roma, Roma, 2015.
- Sobrinho R.C., de Sá M. das G.C.S, Pantaleão E., de Jesus D.M., *Estudo comparado internacional. Contribuições para o campo da educação especial*, «Revista Brasileira de Educação Especial», 21(4), 2015 pp.335-348.
- Venturini R., *Políticas públicas de inclusão escolar em ação: uma jornada comparada entre Brasil e Itália*, dissertação mestrado em educação, Universidade federal do Espírito Santo, 2020.

Recibido: 30/05/2020

Aceptado: 23/10/2020

