

Inclusão escolar na Itália e no Brasil: proximidades e distâncias na política educacional

School inclusion in Italy and Brazil: proximities and distances in educational policy

Inclusión escolar en Italia y Brasil: proximidades y distancias en las políticas educativas

Cláudia Rodrigues de Freitas

Professora doutora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
freitascrd@gmail.com
ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-7105-8539>

Antonello Mura

Professor doutor na Universidade de Cagliari, Cagliari, Itália.
amura@unica.it
ORCID – <https://orcid.org/0000-0003-3470-1916>

Antioco Luigi Zurru

Professor doutor na Universidade de Cagliari, Cagliari, Itália.
antiocoluigi.zurru@unica.it
ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-7783-0393>

Ilaria Tatulli

Professor na Universidade de Cagliari, Cagliari, Itália.
ilariatatulli@unica.it
ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-9123-1354>

Claudio Roberto Baptista

Professor doutor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
baptistacaronti@yahoo.com.br
ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-6673-4574>

Recebido em 17 de janeiro 2020

Aprovado em 13 de julho de 2020

Publicado em 21 de agosto de 2020

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa que aborda temas fundamentais para inclusão escolar no Brasil e na Itália. O estudo tem como objetivo analisar as políticas de inclusão escolar, identificando proximidades e distanciamentos nesses processos, nos dois contextos. Na Itália, desde a década de 1970, há movimentos políticos de inclusão escolar, resultando em um sistema de ensino no qual dispositivos pedagógicos, normativos e sociais interagem em uma perspectiva inclusiva. No Brasil, os progressos relativos às políticas públicas de inclusão escolar são reconhecidos a partir do final dos anos 1990. Com base nas premissas da pesquisa qualitativa, o estudo de caráter bibliográfico foi desenvolvido por meio de um amplo levantamento que envolveu textos acadêmicos e documentos normativos. As bases teóricas fazem referência ao pensamento sistêmico, na articulação com as produções de

Gregory Bateson (2001), Humberto Maturana e Francisco Varela (1995). Além disso, houve ampla busca de estudos sobre políticas de inclusão escolar produzidos nos dois contextos analisados. Para a análise foram estabelecidos três eixos fundamentais de aproximação: políticas de inclusão escolar, formação de professores e práticas pedagógicas. Tais dimensões são identificadas em sua variabilidade temporal e suas diretrizes específicas, como fundamentais no desencadeamento, na sustentação e qualificação da inclusão nos dois países.

Palavras-chave: Educação Especial; políticas de inclusão escolar; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This paper presents a research that addresses fundamental themes for school inclusion in Brazil and Italy. The study aims to analyze the policies of school inclusion, identifying proximity and distances in these processes and in both contexts. In Italy, since the 1970s, there have been political movements for school inclusion, resulting in an education system in which pedagogical, normative and social devices interact from an inclusive perspective. In Brazil, progress on public inclusion policies has been recognized since the late 1990s. Based on the premises of qualitative research, the bibliographic study was developed through a broad survey that involved academic texts and normative documents. The theoretical bases refer to systemic thinking, in articulation with the productions of Gregory Bateson (2001), Humberto Maturana and Francisco Varela (1995). In addition, there was a broad search for studies on school inclusion policies produced in the two analyzed contexts. For the analysis, three fundamental approaches were established: school inclusion policies, teacher education and pedagogical practices. These dimensions are identified in their temporal variability and their specific guidelines as fundamental in triggering, sustaining and qualifying inclusion in both countries.

Keywords: Special Education; school inclusion policies; pedagogical practices.

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación que aborda temas fundamentales para la inclusión escolar en Brasil e Italia. El estudio tiene como objetivo analizar las políticas de inclusión escolar, identificando similitudes y diferencias en estos procesos, considerando los contextos de estos dos países. En Italia, desde la década de 1970, han existido movimientos políticos para la inclusión escolar, que consecuentemente han conducido a un sistema educativo en el que los preceptos pedagógicos, normativos y sociales interactúan a partir de una perspectiva inclusiva. En Brasil, el progreso respecto a las políticas públicas para la inclusión escolar se identificó desde finales de los años noventa. Basado en las premisas de la investigación cualitativa, este estudio de carácter bibliográfico se desarrolló a través de una encuesta extensa que incluía textos académicos y documentos normativos. Los fundamentos teóricos hacen referencia al pensamiento sistémico en articulación con las producciones de Gregory Bateson (2001), Humberto Maturana y Francisco Varela (1995). De igual manera, se realizó una amplia búsqueda de estudios referentes a políticas de inclusión escolar producidos en los dos contextos analizados. Para el análisis, se establecieron tres enfoques fundamentales: políticas de inclusión escolar, formación docente y prácticas pedagógicas. Estas dimensiones se identifican en su variabilidad temporal y sus directrices específicas como fundamento para desencadenar, sostener y calificar la inclusión en ambos países.

Palabras clave: Educación Especial; políticas de inclusión escolar; prácticas pedagógicas.

Introdução

Desde o início dos anos 1990, sob influência da Declaração de Salamanca, de 1994, difunde-se e passa a ser reconhecido em nível internacional o termo *inclusão*, por meio de um processo sociocultural de mudanças pedagógicas que põe atenção sobre a diversidade como valor e reconhecimento em uma escola para todos (CALDIN, 2019). Essa mudança envolve múltiplos aspectos, como as dimensões educacional, social e política. Tais iniciativas têm vínculos com movimentos históricos que, em décadas anteriores, buscaram a ampliação dos direitos sociais e o questionamento dos desenhos institucionais em campos como o da saúde e da educação. Nesse sentido, torna-se importante conhecer as experiências desencadeadas entre diferentes países. Entre o Brasil e a Itália é possível estabelecer algumas aproximações em relação à Educação Especial que tem a inclusão como mote (JESUS et al., 2019), (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018), (MEIRELLES; DAINESE; FRISO, 2017). Normativas e formas cotidianas de sustentar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva em cada país são essenciais para entender proximidades e afastamentos em cada contexto. Para uma compreensão aproximada, é importante considerar a dimensão histórica e as singularidades das experiências pedagógicas ativadas nas instituições de ensino. Em um recente livro – *Lontani da dove?* – Ianes e Canevaro (2017) apresentam alguns marcos da história da Educação Especial na Itália, com destaque para dois diferentes dispositivos normativos aprovados em 1977 (ITÁLIA, 1977) e em 1992 (ITÁLIA, 1992), além de uma produção que questiona os pressupostos seletivos de uma escola que deve ser reinventada. Dizem esses autores: “Estamos entre o passado e o futuro, estamos longe, mas quanto? / Qual passado e que futuro?” (IANES; CANEVARO, 2017, p. 8, tradução nossa).

Brasil e Itália têm na constituição a garantia de escolarização dirigida às pessoas com deficiência. Na Constituição italiana (1947), o art. 34 define “A escola é aberta a todos”, e o art 38 indica: Os “deficientes” têm direito à educação e formação profissional.

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) traz no art. 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, art. 205).

No artigo 208, inciso III, define-se o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa constituição

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

deve ainda ser considerada com base em dispositivos mais recentes, como o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), que amplia a garantia de acesso à escola de ensino comum, sem restrições, pois esse dispositivo tem status de emenda constitucional.

Embora a constituição italiana (1947) já definisse a garantia de escola para todos, com a lei nº 517, de 1977, estabelece-se a integração radical nos sistemas de ensino. Importante salientar que, na Itália, o termo *integração* permaneceu sendo usado amplamente ao longo dos anos 1990 e no início dos anos 2000, com forte ênfase no trabalho exclusivo em escolas de ensino comum. Em caráter pioneiro, a referida normativa fortalece o sistema de apoios no ensino comum, desencadeando um processo de extinção das escolas e classes especiais. Canevaro e Ianes (2017) ponderam que o percurso da inclusão escolar é um processo *não breve* e que se funda em uma estrutura ética sustentada por ampla gama da sociedade envolvendo “famílias, técnicos, administradores locais, sindicalistas, religiosos, voluntários, jornalistas e publicitários” (CANEVARO e IANES, 2017, p. 112). Como podemos perceber, na última década, o termo *inclusão* passa a ser difundido no contexto italiano. Nesse sentido, é fundamental que não apliquemos nossa tradição conceitual e interpretativa, sem contextualizar o espaço específico, para análise de outros territórios. Esse destaque é necessário porque, no Brasil, o termo *integração* evoca uma gama de serviços educacionais que incluem classes especiais e escolas especiais, o que não ocorre no contexto italiano.

As normativas subsequentes indicam, para sustentar o processo de estabelecimento de uma política de Estado, a construção de um sistema de ensino que discute dispositivos formativos, pedagógicos, políticos e sociais, de forma a permitir uma Educação Especial que reafirma a inclusão escolar para todos. Ao longo das quatro décadas de existência da Lei nº 517/77, são reconhecidos diversos avanços: os primeiros movimentos marcam a mudança que envolve, prioritariamente, a estrutura institucional das escolas, no sentido de garantir a designada *integração*, que assume progressivamente uma trajetória que passa a ser identificada, em modo mais recente, com a *inclusão* escolar, mantendo a ênfase no trabalho exclusivo em escolas de ensino comum. As escolas buscaram organizar os tempos para o trabalho didático, adaptando conteúdos, linguagens e metodologias de ensino adequadas a cada um e a todos. “A diversidade é assim concebida como uma possibilidade de comparação relacional, emocional e cognitiva e, portanto, como uma oportunidade de enriquecimento individual e coletiva” (MURA; ZURRU, 2016, p. 151, tradução nossa).

No Brasil, a Declaração de Salamanca, de 1994, soma-se a iniciativas de fortalecimento da ação estatal na busca da garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência (BAPTISTA, 2019), com a intensificação do debate acerca da inclusão escolar como um direito para todos. No contexto brasileiro, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), tem um capítulo específico referente à educação especial. O processo de redesenho segue em discussão de novas práticas e a definição regulatória para a educação, estabelecendo diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001).

A partir de 2003, com a mudança na gestão do país associada ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, há um claro fortalecimento da perspectiva inclusiva como eixo organizador das políticas educacionais. Assim, a escola pública de ensino comum passa a ser concebida como o espaço de escolarização das pessoas com deficiência e são criados programas ministeriais que têm como meta favorecer a difusão de uma cultura inclusiva, formar gestores e docentes, além de levar às escolas o apoio complementar especializado para os alunos que dele necessitam.

Em 2007, o Ministério da Educação convidou professores expoentes de algumas Universidades brasileiras para contribuir com a formulação de uma nova política de educação especial (BAPTISTA, 2019). O grupo de trabalho envolvia esses docentes e parte da equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, em um trabalho de articulação e diálogo que resultou no texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008). A regulamentação desse texto de diretrizes associa-se a dispositivos normativos que favoreceram sua implementação e definiram o caráter jurídico (BRASIL, 2009b). Com a consolidação de um longo processo de mudança de práticas, em grande parte associadas a serviços de apoio, como a sala de recursos multifuncionais, é aprovada mais recentemente a Lei da inclusão (BRASIL, 2015).

Dessa forma, o presente artigo objetiva analisar as políticas de inclusão escolar do Brasil e da Itália, identificando proximidades e distanciamentos, com ênfase na formação de professores e nas práticas pedagógicas que sustentam a inclusão nos contextos escolares.

Metodologia

A trajetória metodológica para este artigo tem como referência prioritária a análise documental associada à pesquisa bibliográfica que teve como base um amplo conjunto de documentos normativos e de estudos acadêmicos realizados nos dois contextos analisados. Essa perspectiva eminentemente qualitativa de investigação encontra-se respaldada, do ponto de vista teórico, nos pressupostos do pensamento sistêmico expressos por estudiosos como Bateson (2001) e Maturana e Varela (1995). Considerando esses teóricos, estabelece-se um compromisso com procedimentos metodológicos que valorizam a compreensão das singularidades, com foco permanente nos contextos de inserção e as suas implicações na construção da análise. Tais premissas abrigam ênfase em processos descritivos na análise dos dados envolvendo possíveis indicadores quantitativos, o mapeamento de territórios explorados através da bibliografia consultada, identificando as reflexões decorrentes do trabalho de grupos de pesquisa atuantes nos contextos de análise. Esse pertencimento aos contextos analisados favorece uma aproximação investigativa que, embora evoque a possibilidade de identificação do trabalho como estudo comparado, diferencia-se de perspectivas tradicionais que buscam apenas a identificação de similaridades e diferenças entre os territórios que foram alvo da investigação (JESUS, 2019).

Proximidades e distanciamentos entre os contextos escolares

As políticas de inclusão produzem e são produzidas a partir de concepções de educação especial que, a cada tempo, atualizam-se. Os dispositivos institucionais e governamentais do Brasil e da Itália favorecem medidas econômicas e políticas que têm repercussão direta nas estruturas de formação de professores, com diversificados efeitos, no sentido permitir a sustentação da inclusão escolar. Nesse sentido, em ambos os países, podemos observar, ao longo das últimas décadas do século passado, efeitos evolutivos no processo quando o Estado, progressivamente, passa a assumir seu compromisso com a oferta de escolarização.

As políticas de Inclusão escolar: normativas estruturantes de Brasil/Itália

Brasil e Itália são signatários em vários acordos internacionais que funcionam como importantes disparadores para normativas internas. Destacamos a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), documento que, para além de sistematizar os estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

do século XX, fomentou a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos para a educação especial, visando assegurar as condições de acesso e de participação de todos nos ambientes de circulação social e destacando a escolarização efetuada nas escolas de ensino comum. Brasil e Itália possuem legislações específicas que, ao aprovarem esse documento internacional, incorporam o texto à legislação por meio de decretos que têm como referência o ano de 2009.

Na Itália, a ratificação da Convenção (ITÁLIA, 2009) deu origem à criação do Observatório Nacional sobre a Condição das Pessoas com Deficiência. Esse Observatório é um órgão do Ministério das Políticas Sociais, que se ocupa da proteção, do monitoramento e da promoção dos princípios da Convenção, produzindo o primeiro Programa de Ação Nacional (DE ANNA, 2017). O Programa identifica as áreas prioritárias para as quais dirigir ações e intervenções para promover e proteger os direitos das pessoas com deficiência, para que haja consistência com a conquista dos objetivos gerais da Estratégia Europeia para a Deficiência (2010-2020) e da Convenção da ONU.

A experiência de integração desenvolvida na Itália, a partir da Lei nº 517/77, já havia destacado e promovido eixos organizadores das políticas nacionais presentes na Convenção de 2006. Em particular, a Lei nº 104/92 define referência legislativa “Para assistência, integração social e direitos das pessoas com deficiência”. O artigo 1º destaca a responsabilidade da República em garantir o pleno respeito pela dignidade humana e os direitos à liberdade e à plena integração na família, na escola, na comunidade, no trabalho e na sociedade. A plena integração na escola de ensino comum é garantida pela Lei nº 104/92, nos artigos 12 e 13. Esse dispositivo normativo define ainda quem deve ter acesso ao apoio que se vincula à educação especial, com grande sintonia com as indicações específicas presentes na referida Convenção. Além disso, a ratificação da Convenção constituiu uma propulsão adicional ao processo então designado como inclusão escolar com decretos legislativos sucessivos, em particular com o Decreto Legislativo nº 66 de 2017 (ITÁLIA, 2017), no qual os indicadores de qualidade da inclusão escolar, os elementos de planejamento e organização escolar para inclusão e orientação sobre a formação de professores.

No contexto brasileiro, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) favorece a atualização da leitura do conceito de deficiência, produzindo efeitos, tanto no texto da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quanto na sua dimensão normativa, a partir do Decreto nº

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

6.949/2009 (BRASIL, 2009a), que promulga a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e tem status de emenda constitucional. Em estudo sobre o texto dessa Convenção, Caiado (2009) ressalta aspectos importantes que imprimem a urgência em problematizar o conceito de educação e a necessidade de formação a esta nova escola – tanto a formação inicial, como a formação continuada dos professores:

[...] a mudança de foco na definição da deficiência que muda do indivíduo para as barreiras sociais; a acessibilidade entendida enquanto condições de acesso ao meio físico, à informação e comunicação; a educação ser assumida como um direito e não um privilégio ou caridade; a pessoa com deficiência ter o direito à voz e à participação social. (CAIADO, 2009, p. 336)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) mostra-se em sintonia direta com os princípios evocados nessa Convenção, e reafirma-se a importância da contextualização nas relações estabelecidas entre as diferentes instâncias sociais envolvidas na oferta de serviços públicos. Destacam-se, ainda, três pontos fundamentais de tal leitura: a clareza na proposição da educação especial como uma modalidade não substitutiva à escolarização no ensino comum; a definição de um atendimento educacional especializado complementar e/ou suplementar ao ensino escolar comum; e a definição do público-alvo da educação especial, ou seja, quais alunos possuem o direito de acesso aos serviços de apoio especializado, identificando aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para a efetiva realização dessas diretrizes, foi aprovada a Resolução nº 04/2009 CNE/CEB (BRASIL, 2009b), a qual institui as *Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* e pontua a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com deficiência em processo de escolarização, reafirmando a obrigatoriedade da oferta do atendimento educacional especializado. Importante considerar ainda que a Resolução nº 04/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 orientam o atendimento educacional especializado e o financiamento da educação especial.

No cenário acadêmico nacional brasileiro, pesquisar a educação tendo como foco a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência é movimento que deve considerar as diferenças regionais em termos de normativas e práticas. Tecer outros modos de organização pedagógica, considerando as diferenças de todos e de cada um, é movimento complexo que convoca o entendimento de composições várias e pede-nos que se rompa com a visão histórica de escola: ensinar, avaliar, homogeneizar, sendo este o grande eixo

e desafio da escola hoje. Autores como Baptista (2011), Jesus, Victor e Vieira (2016), Kassar (2011), Manzini (2018) e Meletti e Bueno (2011) têm produzido pesquisas que indicam conquistas importantes no cenário nacional, no sentido da ampliação do acesso dos alunos com deficiência às escolas de ensino comum, aumento dos serviços especializados e existência de programas de apoio complementar ao processo de escolarização.

Com base na análise dos índices educacionais, é possível afirmar que o Brasil, a partir do momento que adota a indicação da perspectiva inclusiva como a diretriz definidora da política (BRASIL, 2008), tem evidenciado significativo aumento das matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum e progressiva redução dessas matrículas em serviços especializados de educação especial como as escolas e classes especiais. Em 2018, segundo o INEP, o percentual de matrículas desses alunos no ensino comum é de aproximadamente 85%. Segundo Glat (2018, p. 10):

Atualmente, não se questiona mais o direito de pessoas com deficiências frequentar escolas comuns e demais espaços sociais, além de participar da vida familiar e de sua comunidade. Em nosso país, essa garantia é dada por uma extensa legislação (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, 2008; Resolução nº 4, 2009; Decreto nº 7.611, 2001 entre outras), consolidada na recente Lei de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015).

Na Itália, segue a garantia de inclusão para a totalidade dos alunos. Há diferenças regionais a serem consideradas também no campo da educação, “mas comungam de pressupostos normativos que definem coesão do sistema. A rede de educação, com predomínio da gestão pública, garante princípios para todo o território” (BAPTISTA; MEIRELLES, 2015, p. 1).

Ao dedicarmos-nos ao reconhecimento de proximidades e distanciamentos entre Brasil e Itália, buscamos normativas nacionais que sustentam e desencadeiam políticas, ações formativas e práticas pedagógicas na direção de qualificar a inclusão nos dois países.

A formação de professores de educação especial entre Brasil/Itália

Ao olharmos para a educação especial e para a formação do professor que atua nesse campo profissional, consideramos importante contextualizar a qual concepção de *educação especial* referimo-nos, levando em conta os últimos anos nos contextos de Brasil e Itália. Estamos partindo dos princípios propostos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual descreve a educação especial como:

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7)

A formação de professores especialistas em educação especial, como aqueles responsáveis pelo oferecimento do apoio especializado, convoca hoje ação tecida em parceria com os demais professores, levando em conta quais conhecimentos, metodologias e recursos devem ser também revisitados. Isso porque, segundo Glat (2018, p. 1), “a Educação Especial contemporânea configura-se como um sistema de recursos que visa, prioritariamente, dar suporte à aprendizagem de alunos com deficiências incluídos em turmas comuns”. Tais professores têm, no Brasil, a sala de recursos como referência institucional, embora a legislação não restrinja ser trabalho ao atendimento direto ao aluno (BAPTISTA, 2011).

No contexto italiano, ao longo da experiência de inclusão escolar como política pública, busca-se uma ação articulada entre docentes, e a educação especializada indica importantes indícios de uma ampliação de *horizontes reflexivos* (MURA, 2016), com a necessidade da educação especial “tecer as malhas de um diálogo e confronto imprescindíveis” (MURA, 2016, p. 154).

De Anna (2017), ao referir-se à complexidade do campo da educação especial, indicamos como chave de compreensão nunca afastar-nos da própria identidade e significado da educação especial, que

[...] nasce e cresce através dos tempos, desde Itard, que busca desenvolver a aprendizagem e a comunicação de Victor em relação a si mesmo, aos outros e à sociedade (como valor social). Trabalhar nos processos de integração e inclusão de pessoas com deficiência requer a aquisição de muitas habilidades, da observação, relacionamento e ajuda às habilidades de ensino [...] às habilidades psicopedagógicas, médicas e jurídico-institucionais. (DE ANNA, 2017, p. 124, tradução nossa)

Para Mura (2006), a educação especial pode ser concebida na direção de um *acompanhar e emancipar*, no sentido de uma pessoa, uma específica situação de deficiência. Nessa direção, a educação especial pode ser entendida como uma

[...] disciplina teórica e prática dedicada à elaboração e construção de uma teoria da educação individual e social que visa reduzir/eliminar a deficiência, que tem a responsabilidade de buscar, conceber e promover formas cada vez mais humanas e humanizadoras de relacionamento e emancipação antropológica, cultural e social. (MURA, 2006, p. 106, tradução nossa).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

Falar de educação inclusiva é dizer em primeiro lugar do professor que é “uma figura chave na ativação e modulação de processos culturais e relacionais que se baseiam na estruturação de uma sociedade inclusiva” (DE ANNA; GASPARI; MURA, 2015, p. 9, tradução nossa). A formação do professor é ponto fundamental no processo de inclusão. Indagarmos sobre quais características são necessárias para os professores que realizam tal fazer é fundamental. Brasil e Itália, apesar de suas diferenças, têm valorizado a formação generalista no campo da Educação Especial em sentido amplo, mantêm a ênfase na formação continuada em modo posterior àquela universitária de formação de professores e continuam “discutindo estratégias didáticas e se fazendo questões sobre como inovar em relação à formação dos educadores” (DE ANNA, 2017, p. 312, tradução nossa).

Ao considerarmos a formação de professores no Brasil, é necessário reconhecer que ainda são genéricas as diretrizes relativas ao educador especializado em educação especial, seja quanto ao lócus de formação ou sobre a tipologia de trajetória prevista, pois o acesso a essa condição profissional pode ocorrer por meio de curso de graduação, ou, como evidencia-se na maior parte dos casos, com base na formação em cursos de especialização, os quais têm predominado. Podemos dizer que houve um esforço ministerial de 2003 até 2016 no sentido de ampliação da oferta de possibilidades de formação (REBELO, 2016). Após esse período, uma ausência de novos investimentos, percebe-se incerteza quanto às diretrizes acerca da formação efetivada para a educação especial como sustentação da perspectiva inclusiva nos processos de escolarização.

Na Itália, segundo De Anna (2017), a formação em modo complementar, através de cursos de especialização, é aquela predominante e teve regras instituídas com base em módulos formativos que devem ser seguidos por todas as instituições formadoras no contexto das universidades. Além disso, é importante lembrar que os professores especializados – *inseganti di sostegno* – são muito numerosos: aproximadamente 100.000, diante de um contingente de 200.000 alunos identificados como alunos com deficiência, o que resulta em relação, em média, de dois alunos identificados como público alvo da educação especial atendidos por um docente especializado. Esse é um elemento que diferencia a realidade dos dois países, pois, no Brasil, os indicadores numéricos desses profissionais ainda são muito reduzidos, o que aumenta enormemente a relação entre professores especializados e alunos que são alvo do trabalho pedagógico.

As práticas pedagógicas em educação especial têm a direção da inclusão escolar nos dois contextos de referência. Práticas centradas em desencadear ações específicas que

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

considerem a singularidade dos alunos, seus colegas e rede de sustentação social e educacional têm sido motivo de preocupação e de buscas nos contextos analisados. No plano da ação pedagógica, a principal diferenciação associa-se ao fato de que, no Brasil, a sala de recursos tende a ser identificada como a referência para o trabalho do educador especializado, o qual deveria, segundo nosso ponto de vista, ser ampliado com iniciativas em sala de aula de ensino comum. Na Itália, o trabalho do educador especializado – *insegnante di sostegno* (professor de apoio) – não tem espaço físico diferenciado e tende a ocorrer em modo compartilhado com os docentes responsáveis pelo trabalho em sala de aula de ensino comum. Partindo das aprendizagens e competências dos educadores, são organizados dispositivos que permitam o desenrolar de processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos os contextos italiano e brasileiro é possível destacar alguns elementos fundamentais estruturados no plano normativo e na literatura especializada (DE ANNA, 2017), no que tange aos efeitos, em termos de práticas pedagógicas, de uma formação complementar oferecida em cursos de especialização.

Na Itália, o professor especializado em educação especial tem como uma de suas funções a organização do Plano Educacional Individualizado (PEI) em articulação com os demais professores da classe e com a família.

No contexto brasileiro, as funções específicas do educador especializado encontram-se definidas na legislação a partir da designação “professor do Atendimento Educacional Especializado” (AEE), com base em ações que se destacam pelo atendimento individualizado ou em grupo, em sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 1996; 2008), e pela responsabilidade de “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2009). A existência de uma pluralidade de sistemas educacionais que possuem relativa autonomia permite que as redes municipais e estaduais tenham possibilidade de normatizar essa atuação, garantido o respeito aos dispositivos normativos nacionais.

No contexto italiano, existe um sistema nacional de educação que congrega escolas de diferentes níveis e de diferentes regiões. Desse modo, a obrigatoriedade de formulação de um tipo de plano de ação é compartilhada por todas as escolas. No Brasil, a existência de diferentes sistemas públicos de ensino, envolvendo estados e municípios, faz com que exista um conjunto de diretrizes gerais que são *traduzidas* ou complementadas por

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

dispositivos normativos específicos. Para citar um exemplo, destacamos a Rede Municipal Ensino de Porto Alegre que, por meio da Resolução nº 013 (2013), do Conselho Municipal de Educação, estabelece no art. 47:

III – [...] como função do professor do AEE elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado para o/a estudante em conjunto com os outros/outras professores/as que o atendem.

IV [...] executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, tanto nas salas de integração e recursos, quanto nas salas de aula comum, acompanhando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

O “Plano de desenvolvimento individual” (PDI), forma de nomear na Rede Municipal de Porto Alegre, é o plano de trabalho organizado para o aluno.

Importante destacar que, no contexto brasileiro, podemos encontrar formas diferenciadas de nomear este tipo de procedimento. A elaboração e execução de um plano para o aluno é referida na resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009b), no art. 13, como atribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado, mas não há especificação mais detalhada acerca de tal plano. Assim, o plano de atendimento ao aluno pode ser organizado com base em diferentes referências, pois coexistem variadas perspectivas para a ação do professor especializado que podem ser confirmadas por normatização local específica. Importante lembrar que está prevista, no plano normativo, a possibilidade de o professor de educação especial estar em sala de aula, mas esta pode ser considerada ainda uma ação pontual. A maioria dos estudos relativos ao tema mostra que a maior parte da carga horária desse docente vem sendo prevista para o atendimento direto ao aluno, em sala de recursos.

Diferentemente do contexto brasileiro, na Itália, o professor de apoio individualizado atua na sala de aula de forma prioritária e colaborativa com o professor da turma. De acordo com a literatura especializada italiana, esse modo de organizar o trabalho pedagógico pressupõe que o processo avaliativo esteja focalizado nos *pontos de força* e não nos *pontos de fragilidade* dos alunos. Esse parece ser um grande risco – ter como base as fragilidades – quando a prioridade é o atendimento individualizado em espaço diferente da sala de aula comum. No caso italiano, tais *pontos de força* estão associados aos objetivos estabelecidos no PEI, contando com a rede de sustentação da criança para a elaboração desse plano: professor(es) da turma, professor de apoio e família. Esse plano é desenvolvido nos primeiros dois meses de escola e é atualizado anualmente. Importante dizer ainda que tais

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

objetivos podem ser alterados durante o ano letivo, quando necessário, e a família faz parte ativa deste processo todo o tempo (MEIRELLES; DAINESE; FRISO, 2017).

De Anna (2017), ao referir-se ao contexto italiano, afirma que “às vezes, as famílias fornecem as primeiras informações sobre as capacidades e habilidades das crianças [...] e hoje elas são ainda chamadas para a construção do projeto educacional” (DE ANNA, 2017, p. 294).

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar as políticas de inclusão escolar no Brasil e na Itália, identificando momentos históricos favorecedores de mudanças, além de estabelecer pontos de proximidade e distanciamento entre os contextos escolares referentes à inclusão escolar nos dois países. As modalidades *organização normativa* e *pedagógica* podem ser consideradas elementos de aproximação entre o Brasil e a Itália, tendo como base o compromisso de *comparação por aproximação* entre as realidades complexas do Brasil e da Itália. Partimos de dois países que possuem a inclusão como diretriz, com ampla normatização a respeito, mas com políticas instituídas em diferentes momentos históricos. No caso da Itália, esse processo inicia-se no final dos anos 1970 e, no caso brasileiro, a política de inclusão escolar é consolidada a partir de 2003. Embora ambos os países partilhem essas diretrizes, há diferenças no que se refere aos percentuais de matrículas no ensino comum, à existência de serviços exclusivamente especializados, à formação de professores e à organização do processo pedagógico nas escolas de ensino comum.

Para entendermos como ocorre, no atual momento histórico, a inclusão escolar nos contextos analisados, identificamos alguns elementos-chave: políticas de inclusão, formação de professores e práticas pedagógicas.

Após análise, percebemos que, em ambos os países, existe uma ampla normatização relativa a essas políticas, e que, no plano da operacionalização, a Itália ampliou decisivamente a presença de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum, eliminando e transformando instituições responsáveis pelo atendimento exclusivamente especializado. No Brasil, houve grandes alterações nos espaços de escolarização, com grande concentração de matrículas no ensino comum, mas permanecem ativos espaços como escolas especiais e classes especiais, os quais se ocupam de um percentual próximo a 15% do total dos alunos público-alvo da educação especial.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

No que se refere à formação de professores, existe, na Itália, uma centralização de percursos formativos do docente especializado em cursos de especialização que possuem diretrizes e módulos previstos para todo o país. No contexto brasileiro, temos uma pluralidade de percursos possíveis, envolvendo a especialização ou a graduação, com efeitos na difícil definição de um perfil profissional em modo mais unívoco.

Os elementos considerados fundamentais na organização das práticas pedagógicas de ambos os países são: o plano de trabalho para estudantes com deficiência, na Itália, um plano educativo individualizado que conta com a participação de diferentes profissionais e da família; no Brasil, existe grande variabilidade na formulação desses planos, mas ainda persiste uma tendência de que tais proposições sejam uma responsabilidade do professor especializado. Uma dimensão de grande relevância para análise parece ser aquela de valorização do trabalho compartilhado em sala de aula comum, como ocorre na Itália, ou da valorização do atendimento direto ao aluno, como tendência para as práticas no Brasil.

As diferenças e semelhanças entre esses dois contextos podem ser reconhecidas como ferramentas de entendimento e análise, destacando os processos ativados ao longo da história e as singularidades produzidas. Ressaltamos ainda que não foi objetivo desta pesquisa estabelecer uma comparação entre dois contextos tão diferentes, mas buscar certa conexão entre as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão escolar na Itália e no Brasil.

Referências

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, p. 59-76, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação E Pesquisa**, 45, e217423, 2019.

BAPTISTA, Claudio Roberto; MEIRELLES, Melina Benincasa. Políticas de inclusão escolar no Brasil e suas diretrizes. **Studium Educationis**, v. n. 3, p. 77-86, 2015.

BATESON, Gregory. **Verso un'ecologia della mente**. Milano: Adelphi Edizioni, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Ativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

Acesso em: 1 jan. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 set. 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, 2009a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 1 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009, 2009b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 1 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016**: Notas Estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 1 jan. 2019.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, dez. 2009. ISSN 1984-686X. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CANEVARO, Andrea. e IANES, Dario. Libere commenti alle Leggi 517/77 e 104/92 2017. In: IANES, Dario; CANEVARO, Andrea. **Lontani da dove?** Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia. Ed. Erickson, 2017.

CALDIN, Roberta. Inclusione. 259-277, 2019. In: D'ALONZO, Luigi. **Dizionario di pedagogia speciale**. Ed. Morcelliana. 2019.

DE ANNA, Lucia. **Pedagogia speciale**: integrazione e inclusione. Carocci editore. Ristampa, 2017.

DE ANNA, Lucia; GASPARI, Patrizia; MURA, Antonello. **L'insegnante specializzato**: itinerari di formazione per la professione. Milano : Angeli, 2015.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. spe, p.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

9-20, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 Dec. 2019.

IANES, Dario; CANEVARO, Andrea. **Lontani da dove?** Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia. Ed. Erickson, 2017.

ITALIA. **Costituzione della Repubblica Italiana**. 1947. Disponível em: https://www.quirinale.it/allegati_statici/costituzione/costituzione.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

ITALIA. **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. 1977.

ITALIA. **Legge 5 febbraio 1992 n. 104**. Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone in situazione di Handicap. 1992.

ITALIA. **Legge 3 marzo 2009, n. 18**. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. 2009.

ITALIA. **Decreto Legislativo n. 66 de 2017**. 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. 2017.

JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga. Observatório Nacional de Educação Especial e a experiência do Espírito Santo: a pesquisa-formação e seus desdobramentos. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 17, p. 23-39, 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de, et al. (2019). Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Educação e Pesquisa**, 45, e190751. Epub, 30 maio 2019.

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, mai-ago, 2011.

MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 810-824, dec. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>. Acesso em: 17 ago. 2019.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa; DAINESE, Roberto; FRISO, Valeria. A Educação especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida adulta. **Revista Educação Especial**, 30 (57), p. 189-202, 2017.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; BUENO, Jose Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas (UnB)**, v. 17, nº 33, p. 367-383, 2011.

MURA, Antonello. Prospettive di ricerca per l'integrazione sociale in età adulta. In, l'integrazione scolastica e sociale. Erickson, **Rivista pedagogico-giuridica per scuole, servizi, associazioni e famiglie**, n. 5/2, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/7808949/Prospettive_di_ricerca_per_l_integrazione_sociale_in_et%C3%A0_adulta. Acesso em: 24 nov. 2019.

MURA, Antonello; ZURRU, Antico Luigi. **Riquilificare i processi inclusivi**: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A, 2016.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Nova Iorque, 2006.

PORTO ALEGRE. **Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/013.2013.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

REBELO, Ana Santos. Política de Inclusão escolar no Brasil – 2003 – 2010. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 851-854, ago. 2016.

TANNUS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 Dez. 2019.

Correspondência

Cláudia Rodrigues de Freitas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos, Avenida Paulo Gama, Farroupilha, Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil.

CEP: 90040-060



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)