

APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO DE SASSARI-ITÁLIA

Renata Santos Venturini
Universidade Federal do Espírito Santo
renatickaventurini@gmail.com

Lorrayne Hewellen Cristino Ribeiro
Universidade Federal do Espírito Santo
Lorrayne.hewellen@hotmail.com

Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
Jesusdenise@hotmail.com

Eixo temático: Aprendizagem e Avaliação:
Diagnóstico, Planejamento e Gestão do Trabalho pedagógico
Comunicação Oral

Resumo: O artigo em tela busca compreender os movimentos de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais no território de Sassari-Itália, em um Estudo Comparado com o Brasil. Apoia-se na Cartografia Simbólica e no conceito de Tradução de Boaventura de Sousa Santos. Aponta traduções importantes para entender o outros e a "nós mesmos".

Palavras-chave: Estudo Comparado; Educação Especial; Itália.

Palavras iniciais

O projeto de pesquisa “Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários¹” (2014-2018) configurou-se como uma grande rede de conhecimento entre pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O mesmo teve como objetivo cartografar a Educação Especial (EE) no contexto de diferentes sociedades, considerando a perspectiva do Estudo Comparado Internacional. Assim, no caso nacional, foram consideradas localidades situadas

¹ Financiamento CNPq - EDITAL UNIVERSAL 2014, nº do processo: 458541/2014-1.

nos territórios do Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo e, no caso internacional, as situadas no México, Moçambique e Itália.

Foram analisados os contextos e as políticas educacionais locais e a organização/gestão da EE nas redes municipais pesquisadas buscando identificar articulações/aproximações. Nosso objetivo se pautou em compreender diferentes aspectos dos processos, concepções e políticas relativas a educabilidade das pessoas público alvo da Educação Especial (PAEE) em diferentes sociedades para possibilitar:

[...] superar os modelos hegemônicos de comparação, eminentemente quantitativos, largamente utilizados pelos organismos internacionais, que estudam diferentes realidades circunscrevendo-as num perfil cultural único e ideal e arregimentando elementos que legitimem uma política imperialista e colonizadora. (SOBRINHO et al., 2015, p. 336).

Em evento organizado pelo mencionado projeto, o “IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas”, escrevemos um texto com a intenção de trazer nossas “primeiras aproximações” com a realidade italiana de Sassari, Sardenha. Os dados analisados foram produzidos a partir do movimento de visita-técnica ao Instituto Compreensivo Monte Rosello Alto em maio de 2017, por meio de parceria de colaboração acadêmica entre a UFES e a Università degli Studi di Sassari (UNISS). No artigo em tela buscamos dar continuidade em compreender os processos de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) dessa mesma região, agora considerando o olhar da segunda aproximação realizada na Scuola San Giuseppe e no Instituto Compreensivo Latte Dolce em maio de 2018, que nos possibilitou uma imersão e aprofundamento no contexto da educação inclusiva na Itália.

O contexto italiano se destaca quanto à sua tradição de investimento em processos de inclusão escolar, com um histórico de políticas educacionais inclusivas que asseguram a todas as pessoas o ensino comum como única alternativa de escolarização (DI PAQUALE; MASELLI, 2014). Em 1971, a Itália com a lei n. 118/1971 garantia o acesso de todas as crianças nas salas de aulas

regulares e 6 anos depois por meio da lei 517 de 1977 aboliu as escolas especiais o que assegurou legalmente a presença dos alunos PAEE nas escolas regulares. Atualmente a Lei nº 104 de 1992 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate - orienta todo o processo de inclusão do país, assim como a documentação que acompanha o aluno com deficiência na escola. Meirelles e Baptista (2016) nos ajudam a entender o processo de integração/inclusão italiano:

O processo de integração na Itália foi resultado de uma profunda transformação cultural, a qual teve como elemento de coesão um conjunto de ações prioritárias: uma atenção particular dirigida à pessoa com deficiência, considerando todo seu percurso escolar e formativo (profissional); maior envolvimento das famílias; o papel preponderante das rede municipais de ensino quando se trata da educação infantil; maior articulação entre os sistemas (interinstitucionais); maior integração entre os profissionais com ênfase no trabalho colaborativo (p.12).

Partindo do entendimento de que os conceitos utilizados para representação da realidade possuem uma contextura que ultrapassa a dimensão espacial e física, encontramos em Santos (2011) uma possibilidade de pensar o âmbito das representações sociais pela via de uma Cartografia Simbólica. Destacamos, nesse sentido, pelo menos dois aspectos: a consciência de que os mapas cartográficos são representações distorcidas realidade, perpassadas por intencionalidade e o exercício de poder; bem como a compreensão de que o mapeamento de determinado espaço-tempo demanda acompanhar movimentos, ou seja, buscar compreender os processos.

Assim, propomos resgatar os principais eixos de análise que emergiram nos diferentes momentos de aproximação com o território investigado:

- Primeiro momento (visita-técnica de 2017): a realização de um diálogo com duas professoras de apoio que, dentro de um contexto mais amplo de inclusão, trabalham com alunos que apresentam NEE. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevista vídeo gravada e a análise documental de orientações oficiais relativas à escolarização de tais sujeitos;

- Segundo momento (visita-técnica de 2018): uma maior imersão no contexto escolar e político de Sassari em uma perspectiva de observação participante acompanhada de entrevistas semiestruturadas com professoras regentes e de sustegno. Os áudios das entrevistas foram gravados e os momentos vivenciados nas salas de aula registrados em diários de pesquisa.

Ainda com base no mencionado autor, nos inspiramos no conceito de “Tradução” para as análises de natureza comparada aqui realizadas.

Em síntese podemos afirmar que a tradução é “[...] um processo intercultural, intersetorial [...] é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, **é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização**” (SANTOS, 2007, p. 39 – grifo nosso). Portanto, buscar o comparável não teria o intuito de criar rótulos ou classificações, mas conhecer e valorizar a diversidade inesgotável do mundo criando espaços para diálogos e reflexões sobre diferentes experiências educacionais. Esse parece ser um dos caminhos para novos possíveis a partir do princípio da comparação: reconhecer o “outro” e a “si” mesmo através do outro, “[...] trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença” (FRANCO, 2000, p. 200).

Nóvoa (2009, p. 24) nos diz que “[...] o outro é a razão de ser da Educação Comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza”.

Finalmente, destacamos a relevância dos Estudos Comparados em Educação, mais especificamente os de escala global². Esses se constituem como uma importante via para a produção de conhecimento sobre os movimentos realizados por instituições de ensino de todo o mundo a partir da premissa da

² A classificação “global”, “nacional” e “local” é fruto de uma concepção multi-escalar (ANJOS; BREGONCI, 2016).

Educação Inclusiva. Tratando-se da realidade EE, constatamos a tímida produção de pesquisas que adotam tal perspectiva. Portanto, buscamos apresentar contribuições para o avanço do estado da arte através do ato de

[...] conhecer e compreender as experiências educacionais em países e/ou sociedades, próximos ou distantes entre si, no tempo e no espaço, a fim de cartografar o processo crescente de especialização do conhecimento e suas implicações para as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência (SOBRINHO, et. al, 2015, p. 344).

Primeira aproximação

Nossa primeira aproximação se deu a partir da realidade vivida no Instituto Compreensivo Monte Rosello Alto, instituição que oferece matrícula em tempo integral e atende uma população estudantil na faixa etária de 3 a 14 anos. O mesmo está localizado em um bairro mais afastado do centro da cidade. No momento de realização da pesquisa nele constavam 40 alunos com NEE. Temos como foco as narrativas produzidas por professoras de apoio entrevistadas pelo grupo de pesquisadores da UFES, que trouxe questões disparadoras sobre a legislação vigente, os alunos atendidos, os processos de formação e as práticas educativas.

Assim, discorreremos sobre alguns eixos de análise: a lei 104 de 1992 e a 170 de 2010, a avaliação diagnóstica para certificação, bem como a avaliação escolar, o trabalho colaborativo, a formação de professores e o trabalho Inter setorial.

Para as professoras de apoio, a escola Sarda está atravessada por pelo menos dois documentos que definem os processos de escolarização dos alunos com NEE's. A lei 104 de 1992 (Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate) e a lei 170 de 2010 (Legge Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico). Essas se encarregam, respectivamente, pelo estabelecimento das normas para assistência, integração social e educação da pessoa com deficiência e os

direcionamentos sobre os processos educacionais dos alunos com distúrbios específicos de aprendizagem no âmbito escolar.

A primeira (ITALIA, 1992) se coloca em relação aos alunos com deficiências consideradas mais severas. Segundo as narrativas, o professor de apoio está legalmente disponível para aqueles que possuem a certificação de uma condição clínica. Tal certificação é realizada pelo serviço de sanitário (serviço de saúde). Uma vez realizada, o aluno tem o direito ao Plano Educacional Individualizado (PEI) construído pela equipe escolar juntamente aos profissionais da área da Assistência Social e Clínica. Em casos mais sérios é definido um professor de apoio por aluno, o qual pode atuar com um número de até três estudantes.

A segunda (ITÁLIA, 2010) reconhece e define os chamados “distúrbios específicos de aprendizagem”, a saber: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e dificuldades linguísticas. A mesma aponta um olhar mais amplo para as NEE’s tornando legal a realização do trabalho com alunos não certificados, mas que apresentam demandas de outra natureza (são exemplos: a desvantagem socioeconômica, a diversidade cultural e a dificuldade relacional-comportamental). “Com a nova legislação é possível realizar um trabalho, por exemplo, com um aluno com desvantagem sociocultural. A nova lei regulariza aquilo que já fazíamos” (PROFESSORA DE APOIO, 2017, tradução nossa).

Conforme excerto anterior, a lei vai ao encontro de um movimento realizado antes mesmo de sua institucionalização. A escola é encarregada de elaborar um Plano Didático Personalizado (PDP). Não é disponibilizado um professor de apoio para o aluno, o mesmo atua em assessoria em planejamentos educacionais específicos.

A avaliação diagnóstica para certificação é realizada por uma equipe formada tanto por clínicos quanto por educadores. São incluídas as áreas cognitiva, neuropsicológica, afetiva relacional, comunicação linguística e sensorial. Tal avaliação é utilizada como um documento de acompanhamento do aluno durante seu processo escolar, sendo revista em momentos de conselho de classe. A

avaliação escolar é quadrimestral³ e tem como foco os “pontos de força” das crianças, sendo diretamente associada aos objetivos estabelecidos no início do ano letivo. Há um monitoramento, mas não é algo fixo. Na verdade, é “[...] algo que vai crescendo. Aposta-se nas mudanças e, quando não se alcançam resultados positivos, a metodologia é mudada. A preocupação não está na nota/pontuação final, mas no desenvolvimento da criança” (PROFESSORA DE APOIO, 2017, tradução nossa).

O trabalho pedagógico realizado em classe tem natureza colaborativa. Portanto, professores de sala de aula comum e professores de apoio trabalham juntos (o primeiro possui uma carga horária semanal de 40h e o segundo de 24h). As narrativas ressaltam: “Ele [sujeito com NEE] é um aluno de uma classe, não do professor de apoio” (PROFESSORA DE APOIO, 2017, tradução nossa). Tal trabalho conta, ainda, com a sensibilização e o envolvimento dos colegas de classe. Para as professoras de apoio isso diz de uma “[...] riqueza na diversidade” (PROFESSORA DE APOIO, 2017, tradução nossa).

Para além desses dois profissionais, ressaltamos a existência do assistente. Este é um educador que trabalha a autonomia pessoal e operativa de alunos que demandam maior apoio. Algumas aproximações podem ser feitas com o caso brasileiro na figura do cuidador. Na escola em questão, por exemplo, 40 alunos possuem certificação, dos quais 27 são acompanhados por assistentes. Estes não atuam no mesmo momento que os professores de apoio.

Ao dialogarmos sobre a formação exigida para a atuação como professor de apoio, percebemos a exigência de duas certificações: uma em curso de Nível Superior na área da Educação e outra específica (com duração média de um ano) nas diferentes áreas da EE. Trata-se de uma formação generalista atrelada a um exame nacional. As docentes revelam que devido seu caráter geral é necessário que, ao longo do trabalho, sejam realizadas outras formações mais

³ Ao final do período mencionado é usado um formulário de avaliação específico para alunos com NEE. No segundo quadrimestre (mês de junho) uma avaliação final é realizada. Esta diz respeito também ao que o aluno deve fazer no próximo ano.

específicas. Diferentemente da proposta dos sistemas públicos brasileiros, esse movimento é de responsabilidade econômica de tais profissionais.

As professoras chamam a atenção para o trabalho Inter setorial. Destacam que para a certificação e para o acompanhamento dos alunos que a recebem, é realizada uma mesa de trabalho que envolve o diálogo e o trabalho entre a família e profissionais como: assistentes sociais, médicos, professores de sala de aula e professores de apoio.

[...] todos àqueles que trabalham com as crianças nas diferentes áreas conseguem se encontrar – não é fácil, mas é um movimento que tem se concretizado. O bom senso é que determina a participação dos profissionais, mas de certa maneira esses são lembrados, convidados (PROFESSORA DE APOIO, 2017, tradução nossa).

Como as mesmas ressaltam, não é um movimento fácil. Apesar disso, resultados positivos têm sido alcançados através do convite ao diálogo coletivo. Assim, diferentes sujeitos compartilham olhares trazendo suas contribuições para pensar os processos de escolarização de alunos NEE no amplo cenário da Educação Inclusiva apresentada pelo contexto italiano.

Segunda aproximação

Em nossa segunda visita técnica a Sassari nossa imersão se deu no contexto de duas escolas, a Scuola San Giuseppe que fica localizada em uma região nobre da cidade e atende alunos da educação elementar e do Instituto Latte Dolce Agro, uma escola secundária de 1º grau mais afastada da cidade e que atende um público de alunos com demandas de questões sociais. As entrevistas semi estruturadas e os momentos de observação participante nas salas de aula nos possibilitaram uma aproximação das políticas na prática da escola onde pudemos visualizar eixos como planejamento, trabalho colaborativo e movimento de inclusão que perpassam os processos de escolarização dos alunos foco de nosso estudo.

Em busca de compreender melhor o processo de materialização das políticas públicas de inclusão na prática da escola adentramos no contexto italiano da Educação Inclusiva por acreditarmos que:

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

Na Itália o movimento de Inclusão era chamado inicialmente de Integração Escolar e, até hoje, é pautado por importantes legislações nacionais que norteiam a organização do trabalho escolar para atender as necessidades especiais de aprendizagem dos alunos que demandam apoios específicos. Assim, como já referimos, ganha destaque a lei 104 de 1992 e a lei 170 de 2010. Durante nossa imersão no contexto escolar e político de Sassari em uma perspectiva de observação participante acompanhada de entrevistas semiestruturadas pudemos vivenciar como essas políticas de inclusão são pensadas, repensadas e resinificadas na prática da escola.

Nosso foco se dividiu em 3 eixos de análise: O processo de integração/inclusão, o trabalho colaborativo entre os professores regentes e os inseqnantes de sustegno (professores especializados), o PEI e seu processo de avaliação.

Logo no início de nossa imersão tivemos a oportunidade de acompanhar uma aula de Educação Física com alunos e professores de várias turmas reunidos na praça do bairro onde se localizava a escola. Durante essa aula conversamos com uma professora de sustegno que nos falou sobre um processo de “integração espontânea” que acontecia durante os momentos dessa aula já que os alunos foco da pesquisa participavam das brincadeiras com os demais alunos de maneira natural e não eram conduzidos durante o processo. Apesar da fala da professora nos introduzir ao contexto do movimento de integração/inclusão, observamos que os alunos com NEE só participavam de brincadeiras não competitivas durante a aula (dança, pular corda, brinquedos do parquinho).

Pensando o trabalho colaborativo entre as professoras regentes e as professoras de sustegno ressaltamos que a formação inicial de ambas as profissionais é a mesma e a professora de sustegno muitas vezes assume o papel da professora regente dependendo da demanda da turma. Foi possível observar (no caso específico de uma sala de aula) que essa profissional atendia não somente os alunos certificados (com laudo médico), mas outros alunos da turma que apresentavam qualquer dificuldade.

Conversando com as duas professoras sobre a importância dessa colaboração elas nos disseram que a parte pedagógica do PEI dos alunos era constituída pelas duas e que o caderno de avaliação formativa também era feito em colaboração já que as duas eram professoras do aluno. Mas, também evidenciamos que nos momentos que o aluno não estava acompanhado da professora de sustegno ele ficava sozinho ou era levado a uma sala de apoio (posteriormente chamada de sala de sustegno) onde ficava acompanhado de uma assistente (profissional que não possui formação pedagógica) até sua professora de sustegno chegar.

A partir de entrevistas semi estruturadas pudemos entender como se constitui o PEI que norteia todas as práticas educativas no decorrer do ano e como são realizados os processos de avaliação da aprendizagem.

Esse PEI é composto coletivamente por familiares, médicos e professores do aluno com NEE e tem como foco as possibilidades e as dificuldades do aluno. Todos têm que concordar com o que está sendo proposto e analisado no plano que vai nortear os processos de escolarização do aluno. Um fato interessante sobre o PEI é que ele demanda um acompanhamento tanto dos médicos, da família e da escola e se algum desses discordar de algo que está sendo colocado ou trabalhado pode sugerir uma reconstituição do Plano e então todos tem que reavaliar suas análises, diagnósticos e proposições para melhor atender as demandas apresentadas, que podem se modificar com o passar do tempo e da

aplicação do PEI. Todos os alunos certificados têm assegurado por lei o direito ao Plano. Nós tivemos acesso a alguns Planos e juntamente com eles nos foi apresentado o caderno de avaliação formativa desses alunos que se constitui numa espécie de diário que relata os avanços cotidianos.

Pensando a avaliação da aprendizagem nos foi dito que todos precisam passar pelo processo de avaliação somativa, mas que tais alunos recebem avaliações adaptadas e simplificadas. Pudemos participar de um momento de avaliação de matemática que exemplifica esse processo. Durante a atividade avaliativa a professora simulava um mercadinho e algumas crianças tinham uma quantidade de dinheiro, compravam os produtos e outras davam o troco (trabalho com operações de soma e subtração). Nesse momento os alunos com NEE realizavam a mesma atividade com as mesmas operações, mas com valores numéricos reduzidos, e o tempo todo acompanhados da professora de sustegno.

Os movimentos da paisagem

Nossas aproximações dos anos de 2017 e 2018 do contexto italiano, nos possibilitaram olhares de aproximação ao conhecimento no que tange ao território Sardo de Sassari, relativo às questões da EE. Com a perspectiva cartográfica desvelamos movimentos que nos levam a novos questionamentos e novas reflexões, em duas escolas, uma mais central e outra mais periférica e com atendimento em escolas do campo.

Nossos olhares iniciais revelam uma preocupação pedagógica com os alunos certificados (àqueles que poderíamos comparar ao PAEE no Brasil). Professores de apoio atuam com no máximo três alunos, o que evidencia uma diferença substantiva ao vivido nos territórios brasileiros, onde há uma atribuição média de 10 a 15 alunos por professor. Encontramos ainda a figura do assistente em número significativo nas escolas. Destaque-se as possibilidades de ação de setores intersetoriais que atuam de forma sistemática, em momentos específicos em mesas de trabalho que avaliam/acompanham a avaliação dos alunos

certificados e não certificados, mas que demandam atendimento especializado. Nesse caso, no Brasil, embora com exemplos desse movimento, não se trata de uma prática sistematizada.

O PEI que norteia todo o processo de escolarização dos alunos certificados e se constituiu de forma colaborativa muitas vezes, se constitui em um frágil documento entre nosso contexto nacional. Outra aproximação interessante diz respeito a existência das salas de recursos multifuncionais. Não existe nenhuma legislação que regule ou direcione o atendimento nessas salas na Itália e na primeira viagem, não se constatou tal espaço. No segundo momento as encontramos nas duas escolas visitadas, embora mais visibilizada na escola central. Suas ações se colocam próximas às ações preconizadas no Brasil.

As viagens nos possibilitaram espaços de comparabilidade numa perspectiva de aprendizado mútuo. Olhares atentos encontraram semelhanças e diferenças. Muitas informações que nos levam a traduções importantes para entender o outro e a "nós mesmos" no que tange à escolarização de alunos certificados na Itália e aqueles PAEE no Brasil.

Referências

ANJOS; Christiano Felix dos. BREGONCI, Aline de Menezes. As contribuições da cartografia na pesquisa em educação. In: 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED: Diálogos entre pesquisa e as políticas de educação na atualidade, 2016, Vitória, Anais, julho/16, p. 2159-2177.

DI PASQUALE, G.; MASELLI, M. Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana. Educação & Realidade, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul/set. 2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 72, Agosto 2000. p. 197-230.

ITALIA. Legge 5 febbraio 1992, n. 104. "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"

ITALIA. Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. BAPTISTA, Claudio Roberto. Os processos de inclusão escolar na Itália e a Educação Infantil no contexto de Bologna. In: 11º Reunião Científica Regional Sul da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 2016, Curitiba/Paraná, Anais, julho/16, p. 1-15.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). Educação comparada: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOBRINHO, Reginaldo Celio. SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. PANTALEÃO, Edson. JESUS, Denise Meyrelles de. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, Out./Dez., 2015 p. 335-348.