

OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ITÁLIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE BOLOGNA

Melina Chassot Benincasa Meirelles

Claudio Roberto Baptista

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a organização do apoio pedagógico especializado oferecido aos alunos com deficiência na educação infantil, no contexto italiano, tendo como *locus* de pesquisa a cidade de Bologna. Nesse sentido, pretendemos explorar algumas dimensões que envolvem a organização de serviços para a educação infantil e as diretrizes operacionais para o processo de inclusão escolar. Os pressupostos teóricos que se associam ao estudo podem ser identificados com o pensamento sistêmico. Do ponto de vista metodológico, serão utilizados dados sobre o município de Bologna, a partir da análise de textos acadêmicos e de documentos normativos para compreensão das questões investigadas, além de entrevistas realizadas com três coordenadoras pedagógicas de serviços oferecidos a crianças na faixa de zero aos seis anos de idade. Como elementos de análise são destacadas as características de uma sistema de apoio que se mostra articulado em múltiplos pontos de referência e tem como base legal um conjunto de dispositivos válidos para todas as etapas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Inclusão Escolar. Apoio Pedagógico Especializado. Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

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). Embora a Itália viva uma condição de bem-estar social semelhante a outros países europeus, se apresenta como um país muito singular em relação ao demais em função de sua histórica diferenciação regional. Podemos dizer que, internamente, é um país que resguarda contradições, pois encontramos separações significativas do ponto de vista político-social entre suas regiões administrativas com intensa diferenciação entre o norte, mais industrializado, e sul do país. Essas contradições, fazem com que, ao falarmos sobre a Itália, tenhamos em mente sua condição intrínseca de “pluralidade”. No entanto, quando a temática é a escolarização, devemos esclarecer a existência de dois fatores que organizam uma coesão do sistema: o predomínio da escola pública em modo generalizado e a existência de um sistema

nacional de educação no sentido de que grande parte das escolas públicas são vinculadas à gestão central do país.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a organização do apoio pedagógico especializado¹ oferecido aos alunos com deficiência na educação infantil, no contexto italiano, tendo como *locus* de pesquisa a cidade de Bologna. Nesse sentido, pretendemos explorar algumas dimensões que envolvem a organização de serviços para a educação infantil e as diretrizes operacionais para o processo de inclusão escolar. Trata-se de um universo investigativo que favorece os seguintes questionamentos: Que tipo de apoio deve ser oferecido a uma criança pequena com deficiência durante sua frequência à escola? O que significa o apoio especializado em educação especial na e para educação infantil? Que tipo de ação pedagógica dirigida à educação infantil pode ser concebida como um contexto que educa e oferece suporte às crianças com deficiência? Como se articula a rede institucional escolar para propor esse apoio?

Quando optamos pelo uso da palavra *apoio* aos fazermos referência ao processo de escolarização da criança, estamos nos referindo aos serviços especializados oferecidos aos alunos com deficiência matriculados no ensino comum. Essa escolha tem como base a compreensão de estarmos falando sobre um serviço especializado que possui como objetivo uma ação pedagógica de apoio a esses alunos, contemplando necessariamente o grupo em questão – turma de alunos e os profissionais envolvidos.

A opção para a análise em um contexto como a cidade de Bologna pode ser justificada pelos exemplos relativos aos serviços de educação infantil como espaços de qualidade quando se considera as cidades da Região Emilia Romagna, da qual Bologna é a capital. Reggio Emilia é a cidade mais frequentemente evocada, em função da discussão internacional sobre a excelência das escolas infantis (MALAGUZZI, 2011; RINALDI, 2012). Um dos pressupostos é que a qualidade estaria associada ao investimento em contextos que educam, no sentido de valorizar uma pluralidade de linguagens, oferecer atenção à dimensão cultural e ter como eixo a ação da criança na construção de processos de aprendizagem coletiva.

Do ponto de vista metodológico, do mesmo modo que Adorno (2003) destaca que a escrita ensaística se coloca a pedido do objeto, acreditamos que o método seja construído a pedido do estudo, sendo que este não é pensado *a priori*; as estratégias metodológicas não são prescritas antes mesmo da escrita do trabalho. Elas são desenvolvidas no decorrer da

¹ Referimos o termo Apoio Pedagógico Especializado como sinônimo de Atendimento Educacional Especializado, mas essa opção se justifica por algumas singularidades que serão exploradas ao longo do texto.

produção, estando dessa forma presentes em cada momento da pesquisa. Ou seja, a pesquisa continua em curso no ato da escrita, pois estamos reelaborando e buscando sistematicidade ao apresentar um conjunto de fenômenos analisados. A escrita pode ser pensada como uma espécie de rizoma que representa um movimento em diferentes direções, sem especificar os pontos de entrada ou de saída. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) idealizadores desse conceito, escrevem: “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos (p.16)”. Ainda de acordo com esses autores, o rizoma possui seis princípios: de conexão e heterogeneidade; da multiplicidade; de ruptura a-significante; de cartografia e decalcomania. Todos esses princípios sustentam a ideia de um sistema com múltiplas entradas, constituído somente de linhas e não de pontos ou posições, como as que encontramos em uma estrutura fechada, numa árvore ou numa raiz. Pois o rizoma, “não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 34).

Com base nessa perspectiva, reconhecemos no método cartográfico alguns princípios que podem ser compartilhados na construção de um olhar para o estudo, prioritariamente, no momento da produção de dados no contato com o campo empírico. Nesse caso fazemos um destaque sobre a escolha de palavras, com o objetivo de propor uma mudança conceitual ao optar pela expressão “produção de dados” ao invés de “coleta de dados”.

No contexto da ciência moderna, as etapas da pesquisa - coleta, análise e discussão de dados - constituem uma série sucessiva de momentos separados. Terminada uma tarefa passa-se à próxima. Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. (BARROS; KASTRUP, 2009, p.59).

As linhas de ação aqui anunciadas estão em sintonia com os pressupostos do pensamento sistêmico, de acordo com Vasconcellos (2002), e favorecem o acolhimento de uma análise que depende necessariamente de uma leitura contextualizada e multidimensional. Reconhecemos que a pesquisa consiste no acompanhamento de processos; na inseparabilidade do sujeito e objeto, de forma que o observador está sempre implicado no campo de pesquisa, e sua presença produz efeitos. De acordo com essas premissas, na produção da presente escrita, serão utilizados dados sobre o município de Bologna, a partir da análise de textos acadêmicos e de documentos normativos para compreensão das questões investigadas, além de entrevistas realizadas com três coordenadoras pedagógicas de serviços oferecidos a crianças na faixa de zero a seis anos de idade. As entrevistas realizadas configuram-se como semiestruturadas, as

quais permitiram uma maior flexibilidade, possibilitando certa autonomia na participação das entrevistadas frente aos pontos a serem discutidos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Optar pelo uso da entrevista, vai além do aspecto referente a um instrumento metodológico, realizar uma entrevista é tomar as palavras do outro como histórias contadas sobre aquele contexto, naquele momento, quando: “[...] o uso da narrativa na investigação educativa está ligada ao fato que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas.” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p.11, tradução nossa).

História e Legislação: o percurso escolar da pessoa com deficiência na Itália

A Itália vivenciou na década de 1970 uma mudança importante em sua política educacional, com a promulgação da Lei n. 517 de 1977. Essa lei produziu modificações no sistema de ensino italiano, dentre elas o fechamento das classes especiais, possibilitando o posterior ingresso de todos os alunos na escola regular. O fortalecimento de um sistema de apoios, no ensino comum, levou ao fechamento das escolas especiais e a ampliação generalizada das matrículas das crianças com deficiência nas diferentes etapas de escolarização. A Lei n. 517 de 1977 destacava algumas ações importantes para a efetivação de tal mudança: a garantia do professor de apoio especializado nas classes em que se encontram alunos com deficiência, limitação no número de alunos nessas turmas que não deveriam superar os 20 integrantes e a oferta de serviços especializados sob responsabilidade do governo e das redes locais de ensino.

Na Itália, o final dos anos 1970 e toda a década sucessiva podem ser identificados como momentos de combate contra à marginalização social, como busca de alternativas aos processos de exclusão e isolamento, como aqueles vivenciados nos manicômios². Nessa direção, ocorreram as primeiras experiências de saída das pessoas com deficiência dos institutos especiais e, conseqüentemente, sua inserção no espaço escolar (LAROCCA, 2007; MURA, 2012). É importante sublinhar que o movimento de integração escolar na Itália não está vinculado a figuras específicas, mas sim é fruto de um coletivo, de um processo histórico disseminado e seus efeitos atravessaram todo o país. Nesse movimento o papel desenvolvido pelos municípios e pelas associações merece destaque, pois essa dimensão micro nos auxilia

² No caso dos manicômios, destacamos a Lei n. 180/1978 sobre a reforma psiquiátrica e o fechamento destes espaços. Franco Basaglia, psiquiatra italiano e docente da Universidade de Padova, exerceu importante papel no movimento anti-manicomial, foi porta-voz pela luta de uma nova psiquiatria.

na compreensão de que a política se associa a uma mudança cultural em curso e não apenas a uma mudança de práticas escolares. Em muitas cidades, as redes municipais foram parte ativa na transformação das estruturas destinadas as crianças pequenas, em um período no qual estavam sendo inauguradas muitas creches e pré-escolas. Muitas crianças com deficiência começavam a ingressar nas escolas infantis, em um momento histórico no qual não se tinha mais um princípio orientador de uma educação que selecionava aqueles que “poderiam” integrar o coletivo escolar. Concomitantemente, as associações de famílias também iniciavam o movimento de exigir a superação de formas segregadas de educação nos institutos especializados. A integração teve início porque as famílias aderiram plenamente, se assumindo como partícipes e promotoras desse processo (CANEVARO, 2001). Dentre as grandes associações de familiares, naquele momento histórico, duas foram as principais protagonistas: ANFAS (*Associazione Nazionale Famiglie di Disabili Intellettivi e Relazionali*) e AIAS (*Associazione Italiana Assistenza Spastici*). Esse movimento envolvia ainda famílias das crianças que não apresentavam deficiência, o que favoreceu que a integração passasse a ser vista como algo que traria qualidade para todos, como uma ampliação do direito à escola. Antes mesmo de ser um direito jurídico/legal, era um direito vivido, um “direito compartilhado do cotidiano” (CANEVARO, 2001).

Outro marco político e normativo importante é a Lei n. 104 de 1992 - *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Esse dispositivo legal encontra-se em vigor até os dias de hoje e orienta todo o processo de inclusão, assim como a documentação que acompanha o aluno com deficiência na escola. Com base nessa lei são construídos os “Acordos de Programa”³ por Região. Nesses documentos encontramos a descrição dos participantes do processo de inclusão e suas respectivas responsabilidades. A partir dessa Lei, pela primeira vez é levada em consideração a pessoa com deficiência, do nascimento à vida adulta, e os múltiplos aspectos que a constituem: a saúde, a inclusão escolar, a educação e a formação profissional, o trabalho, a casa e os transportes públicos, as possíveis barreiras arquitetônicas e comunicativas (PAVONE, 2007). Ainda como um dos efeitos da Lei n. 104/92, foi aprovado um Decreto Presidencial de 24/02/1994 que define o papel do suporte técnico-especialista que os serviços de saúde devem ter no trabalho com as escolas envolvidas no processo de inclusão (D'ALONZO; IANES, 2007).

³ Os Acordos de Programa são documentos assinados entre a Região e seus respectivos municípios, no qual encontramos a descrição dos participantes do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência e suas respectivas responsabilidades. Esse documento possui a finalidade de “[...] sinalizar princípios, de regulamentar, integrar e coordenar instrumentos, projetos e políticas de intervenção entre os sujeitos envolvidos nas ações educacionais e formativas, voltadas as crianças e alunos com deficiência (BOLOGNA, 2011, p.3).

O percurso da pessoa com deficiência no contexto italiano inicia no momento da identificação, com a elaboração do diagnóstico, na Unidade Sanitária Local (USL) de cada município. Neste espaço, uma equipe da área médico-clínica produz o diagnóstico da pessoa com base na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID 10, emitindo um documento nomeado “*Certificazione dell’integrazione scolastica*”⁴ (CIS). Em modo paralelo a essa documentação, é produzido um Diagnóstico Funcional (DF) com base na Classificação Internacional de Funcionalidades - CIF, associada à Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002). De acordo com Canevaro (2006), a lógica da CIF visa “desconstruir” a situação de deficiência, evitando limitar o diagnóstico em uma ótica de uma única categoria. Assim, o diagnóstico funcional visa atentar para as capacidades, potencialidades e dificuldades da pessoa em situação de deficiência.

A CIF [...] apresenta uma forma de diagnosticar muito diferente daquela conhecida como a função do *diagnóstico*, ou seja, de classificar, de colocar em uma certa categoria quem apresenta dificuldades de natureza constante ou transitória. O nosso olhar é mais ligado à deficiência irreversível - logo ao déficit - e necessitamos de um *diagnóstico* que seja funcional. Tudo isso é acompanhado por uma reflexão e por práticas que permitem a valorização das potencialidades dos sujeitos nas suas diferenças. Em síntese: reconhecer a identidade no pertencimento (CANEVARO, 2006, p.122, grifos do original, tradução nossa).

Portanto, a certificação (CIS) da pessoa com deficiência é produzida com base na CID 10, considerando também o Diagnóstico Funcional que tem a CIF como referência. O Diagnóstico Funcional é produzido pela USL e evidencia uma leitura da dimensão sócio-sanitária da pessoa. O documento é produzido por uma equipe multidisciplinar da Unidade (USL), compreendendo profissionais de diferentes especialidades, contemplando a área médica, psicológica e aquela da assistência social. Sobre esse processo, Cajola (2007) destaca que há, ainda, um investimento muito clínico que determina a forma como o Diagnóstico Funcional é produzido, afirmando ser necessário avançar na elaboração de um instrumento que considere a pessoa na sua relação com o mundo e com a sociedade. Em função disso, o uso complementar da CIF pode ser útil para reconhecer os pontos de força e de “fragilidade” do próprio aluno em sua relação com os diferentes contextos.

Com base na legislação apresentada até o momento, a equipe clínica responsável pelo diagnóstico tem até 45 dias para emissão da documentação inicial. A partir dessa certificação, a pessoa com deficiência tem a garantia de uma vaga na escola próxima de sua residência e ao

⁴ Certificação de Integração Escolar, consiste em um documento baseado no diagnóstico clínico, em conjunto com o diagnóstico funcional produzido com base na CIF.

apoio especializado – professor de apoio/*insegante di sostegno* -, com base em uma carga horária estabelecida pelo “Grupo Operativo” que se estabelece no âmbito da escola. Este Grupo é constituído por um coletivo de profissionais como professores, equipe de saúde e família da pessoa com deficiência. A ideia é que todos aqueles envolvidos no processo de inclusão da criança (do aluno), desde seu momento de ingresso na escola, trabalhem de forma coletiva e em rede, de modo conectado. Após elaboração do Diagnóstico Funcional, estando o aluno já na escola, é produzido o Perfil Dinâmico Funcional (PDF), redigido pelo grupo multidisciplinar da USL, dos docentes de área curricular e docente especializado em educação especial (professor de apoio). Esse documento deve, obrigatoriamente, ser atualizado na passagem de cada etapa de ensino e compreende a realização de dois encontros anuais do Grupo Operativo. Desenha-se assim um percurso de corresponsabilidade, de modo que a contribuição desse grupo se torna o instrumento regulador, por excelência, dos processos. Busca-se um movimento coletivo capaz de promover, ressignificar e modificar o percurso em direção à integração global do aluno (CAJOLA, 2007; DE ANNA, 2014).

Ao Perfil Dinâmico Funcional deve ser associado outro documento orientador de caráter mais pedagógico - o Plano Educativo Individualizado (PEI) - voltado ao aluno em específico, o qual também é resultado de trabalho coletivo e deve ter como base as informações e os dados contidos na DF e no PDF. Portanto, no PEI são descritas as atividades a serem desenvolvidas com o aluno, como também são sinalizadas as responsabilidades das diferentes instituições envolvidas no processo de inclusão escolar. O objetivo é o de construir uma ação educativa compartilhada, de estratégias didático-metodológicas e de critérios de avaliação de todo o processo educacional do aluno.

O PEI é desenvolvido nos primeiros dois meses de frequência do aluno à escola e é atualizado anualmente. A família participa de todo o processo de produção da documentação, ficando com uma cópia para acompanhamento. De acordo com Pavone (2010), o plano educativo individualizado representa o coração vital do processo de inclusão escolar, particularmente considerando a sua projeção. Ainda de acordo com essa pesquisadora,

O PEI contempla também formas de inclusão entre as atividades escolares e extra-escolares; e por isso, deve ser redigido conjuntamente com os professores de área curricular e de apoio e dos especialistas da USL e dos serviços sociais (se envolvidos), com a colaboração da família.[...] As pesquisas de campo e as reflexões críticas dizem que cada ambiente escolar conhece e utiliza esse instrumento, mais ou menos conscientemente, valorizando, mas também negligenciando a sua potencialidade inclusiva. Um risco real é de que seu uso, necessariamente generalizado, com o passar do tempo, se transforme em um exercício óbvio e dado por conhecido, quanto pobre de significados substanciais. (PAVONE, 2010, p.168, tradução nossa).

A produção desse documento confere visibilidade a um desafio no que tange ao acolhimento do aluno com deficiência na escola, pois esse acolhimento associa-se ao compromisso do trabalho construído no PEI, em um percurso significativo de permanência na escola.

O contexto de Bologna e o serviço da educação infantil

Considerando a importância da contextualização histórica e social diante de todos os fenômenos investigados, ao analisarmos os serviços voltados para a educação infantil na Região Emilia Romagna, destacamos o papel do município de Bologna nas discussões acerca da inclusão escolar e optamos, em um primeiro momento, por situar o leitor sobre esse contexto histórico-social.

Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) até muito recentemente, a cidade de Bologna foi administrada sempre por partidos vinculados ao pensamento socialista. Isso produziu efeitos, do ponto de vista das políticas locais, determinando suas diretrizes. No caso de Bologna, essas diretrizes foram determinantes no que se refere à organização dos serviços para as crianças pequenas. Muitos são os relatos de gestores municipais responsáveis pela organização e oferta desses serviços, num momento em que as famílias e, particularmente, as mulheres, começavam a expressar, de modo mais enfático, as suas necessidades relativas ao cuidado infantil em momento de forte participação dessas mulheres no mercado de trabalho (MARCHESI; MONTI, 2014). Na cidade de Bologna, Adriana Lodi foi secretária municipal para a saúde e assistência social (*assessore all'igiene, sanità e assistenza*) na década de 1960 e teve papel fundamental na luta pelos direitos das crianças, principalmente na criação de creches para os bebês de zero a três anos de idade. Muitos eram os questionamentos presentes naquela época que evidenciavam a necessidade de forte afirmação dos serviços: “Mas como se faz para sustentar um serviço dessa natureza? É muito melhor darmos o dinheiro para as mães ficarem em casa, de outro modo, custa muito caro.” (LODI, tradução nossa). Nessa direção, podemos dizer que, há aproximadamente 50 anos, houve uma grande promoção dos serviços na cidade, um grande debate foi instaurado envolvendo uma atenção e uma forte tensão relativa à criação dos serviços para as crianças na faixa de zero a seis anos de idade.

Os movimentos dos anos 1960 podem ser compreendidos como a evolução o período posterior à Segunda Guerra Mundial. A Emilia Romagna sofreu grandes bombardeios durante essa guerra e, devido a esses acontecimentos, muitas escolas foram destruídas. Diante disso, um grupo de mulheres que participavam do grupo feminino durante o período da Resistência

organizavam, em diferentes zonas da cidade, refeitórios para as crianças se alimentarem. Concomitantemente, a empresa Ducati teve iniciativa pioneira na construção de um espaço para os bebês das funcionárias dessa fábrica (MARCHESI; MONTI, 2014). Esta empresa foi um dos tantos locais destruídos pela guerra, tendo retomado seu funcionamento no ano de 1946. A partir dessas experiências e em função do movimento das mulheres trabalhadoras, foi promulgada a Lei n. 860/1950, voltada à maternidade, prevendo longos períodos de repouso para as mães trabalhadoras, camas para o aleitamento e os espaços-creche nas empresas (*asili nidi aziendali*), entre outras ações. A construção das primeiras creches de Bologna tem como referência o período de 1969 a 1972, com as primeiras 11 creches; de 1972 a 1980 passam de 11 para 42; e, de 1980 a 1995 são construídas mais 10 creches. O resultado é um total de 52 creches municipais (MARCHESI; MONTI, 2014). Tais dados nos oferecem pistas sobre a escolha feita pela administração local durante aqueles anos. Gestões que optaram por seguir o caminho de criação dos serviços públicos municipais, fazendo com que Bologna possa ser reconhecida como uma cidade que antecipou políticas educacionais valorizadas no futuro.

Atualmente, os serviços oferecidos para a educação infantil são divididos em nove territórios, uma espécie de organização por zoneamento, sendo que cada território configura uma unidade administrativa. Para a gestão destes territórios, a rede possui 24 coordenadores pedagógicos que se responsabilizam por até seis serviços do território. Recentemente, em junho de 2014, o Conselho Municipal da cidade efetuou uma mudança, centralizando uma coordenação para todo o sistema de serviços voltados para a faixa de zero a seis anos. Desse modo, para além de uma coordenação por zoneamento, coexiste uma coordenação geral dos serviços.

No que diz respeito às creches, estas compreendem a faixa de zero a três anos e são regulamentadas por diferentes dispositivos normativos. A Lei Nacional n. 1044/1971, promulga um plano quinquenal (1972-76) para a construção de novas creches, a partir da contribuição financeira do Estado italiano às Regiões e seus respectivos municípios. Por outro lado, de caráter Regional, existe a Lei n. 1/2000 que define as normas dos serviços educativos para primeira infância, em especial para a faixa de zero a três anos. Desse documento, destacamos o artigo n. 7, o qual aborda mais especificamente os processos de inclusão escolar e social das crianças no âmbito educacional, como serviços que garantem o direito à: “[...] integração das crianças com deficiência, das crianças em situação de vulnerabilidade relacional e sociocultural, como também a prevenção de todas as formas de desvantagem e marginalização.” (ITÁLIA, 2000, tradução nossa). Considerando esse contexto normativo, o município de Bologna, diante de uma grande demanda de matrículas, aumentou sua

capacidade de resposta à população, construindo convênios com os gestores de creches privadas. De acordo com a coordenadora geral dos serviços, a rede possui 52 creches municipais e 40 convênios com instituições privadas, além de nove centros de atendimento infantil voltados à ação compartilhada envolvendo crianças e pais.

O horário de funcionamento das creches é das 07h30 às 16h30, e das 16h30 às 18h compreende o horário prolongado, organizado a partir da demanda das famílias. A faixa etária compreendida é de três meses⁵ a três anos. Em sua grande maioria as creches são de turno integral, salvo aquelas que funcionam por meio período, das 07h30 às 14h. O grupo de profissionais que opera no interior da creche é constituído pelas educadoras lotadas por turma, de acordo com o número de crianças (um adulto a cada cinco crianças), e existem também os colaboradores que possuem importante função na preparação da comida e de apoio às educadoras. Ou seja, depois de prepararem a alimentação das crianças, elas se direcionam às turmas para oferecer apoio às demais educadoras. Nos casos de ingresso de uma criança com deficiência, é organizado um "colóquio individual" entre os pais e a escola, no qual se inicia uma narrativa tecida entre os envolvidos, antes mesmo da criança iniciar sua frequência à creche.

Outro serviço, dirigido a essa faixa etária e referido em precedência, é aquele dos Centros para crianças e pais (*Centri per bambini e genitori*). Os Centros são espaços pensados para o acolhimento das crianças e dos adultos que se ocupam dessas, sejam eles seus pais ou aqueles que cumprem a função de cuidadores. “Como cita a lei regional n. 1/2000: “sejam adultos acompanhantes em um contexto de socialização e de jogo para as crianças e de encontro e comunicação para os adultos, em uma ótica de corresponsabilidade entre pais e educadores.” (BASTIANONI, 2008, p.78, tradução nossa).

No que concerne à pré-escola, serviço voltado às crianças de três a seis anos, em sua maioria resulta da ação compartilhada entre o município e a administração central do Estado italiano. Essas escolas funcionam das 7h30 às 17h30. A oferta da pré-escola, legalmente, é de responsabilidade do âmbito da administração central, regulamentada pela Lei Nacional n. 444 de 1968. Porém, na realidade da Emilia Romagna, a grande maioria da oferta deste serviço ocorre nas redes municipais, devido às escolhas feitas em um determinado momento histórico e político muito precedente, conforme já exposto. De acordo com a coordenadora dos serviços, nas escolas de Bologna, 100% das crianças se matriculam na pré-escola aos três

⁵ Embora a idade de ingresso seja de três meses, nem todas as creches oferecem essa possibilidade, pois é necessário possuir uma estrutura específica, desde a arquitetura das salas, da organização do ambiente, etc. requisitos que nem todas as creches possuem.

anos de idade. Depoimento que vai ao encontro do *slogan* presente nos movimentos sociais da década de 1970, o qual afirmava que "o direito à educação começava aos três anos".

Segundo as entrevistadas, o tema da formação docente na educação infantil se configura ainda como um dos grandes desafios da área. No espaço da pré-escola, o título de nível superior é previsto por lei, mas ainda não se configura como obrigatório. Já na creche, é válido também o título do ensino médio, e de forma complementar as professoras participam continuamente de cursos de aperfeiçoamento.

No que tange à particularidade dos processos de inclusão escolar, os profissionais envolvidos no apoio especializado são diferentes quando são considerados os contextos da creche e da pré-escola. No caso da primeira, o perfil profissional é o da professora, ou seja, a mesma que acolhe todas as crianças, com o mesmo título de estudo. Na pré-escola, existem duas figuras profissionais: a professora de apoio com formação docente, acrescida de um curso de especialização no campo da educação especial; e o educador profissional, o qual possui formação em nível superior e desenvolve seu trabalho com ênfase nas potencialidades da pessoa com dificuldade, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos.

No que se refere à organização, os serviços de apoio pedagógico especializado são regulamentados em nível nacional, ou seja, o regramento e as orientações referentes ao processo de inclusão escolar são os mesmos para todas as etapas de ensino, independentemente da sua obrigatoriedade, como no caso da educação infantil. Portanto, a diversidade que encontramos está vinculada às premissas que o contexto italiano resguarda como, por exemplo, a concepção da imagem de uma criança potente, sujeito de direitos e produtor de cultura (MALAGUZZI, 2011; RINALDI, 2012). Trata-se de uma dimensão política que transcende o plano operacional e se assume como elemento de uma cultura em construção. Identifica-se um olhar diferenciado para a infância, com uma valorização da autonomia e da liberdade de escolha, uma vez que na proposta pedagógica italiana a criança desde muito cedo é estimulada a fazer suas próprias escolhas, sendo que "[...] o material é colocado à disposição das crianças para que elas possam escolhê-los de acordo com suas necessidades interiores." (MONTESSORI, p.162, tradução nossa). Maria Montessori, médica e educadora, conhecida como um dos pilares do método educativo italiano, sinalizava a importância de um ambiente planejado à medida das crianças, "[...] no ambiente da criança *tudo deve ser medido* além de organizado, pois da eliminação da desordem nasce o interesse e a concentração." (MONTESSORI, p.162, tradução nossa).

Com relação à transversalidade entre a educação infantil e o apoio especializado, encontramos outros elementos significativos como: a garantia de vaga na escola; o apoio especializado voltado ao grupo, reflexo de um trabalho colaborativo entre figuras profissionais diversas; uma rede de serviços interdependente, na qual existe uma responsabilidade compartilhada de trabalho. Esses são alguns dos aspectos que permitem que seja identificada uma “rede de apoio”, diferentemente de um tipo de suporte centrado em alguns profissionais e em um espaço físico a ele destinado.

Considerações iniciais

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 redes 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 (LAROCCA, 2007). Concomitantemente a isso, existe um contexto legislativo pertinente, no qual os processos de inclusão escolar “[...] são regulamentados por um amplo elenco de documentos legislativos e normativos específicos.” (PAVONE, 2007, p.160, tradução nossa).

Nessa direção, quando nos interrogamos sobre o apoio especializado dirigido aos alunos da educação infantil, encontramos na rede pública de ensino de Bologna um apoio pedagógico especializado “rizomático”, descentralizado, não enraizado em um ponto fixo, em um espaço físico ou na figura específica de um profissional. Trata-se de um sistema que age com base na ação de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência. Essa dinâmica pode ser considerada merecedora de compreensão e investimentos, mas se constitui como um grande desafio porque contempla necessariamente uma pluralidade de figuras profissionais que experenciam a valorização do seu ofício e dinâmicas de formação que envolvem uma compreensão que potencializa o universo infantil e as estratégias cooperativas para o trabalho docente. O contexto que possibilita o funcionamento dessa rede de profissionais tem como base um universo político estruturado que possibilita e oferece sustentação aos processos de inclusão escolar no país. Nesse caso, os Acordos de Programa - *Accordi di Programma* - possuem importante papel, traduzem em um plano administrativo regional as diretrizes e definem os procedimentos a serem seguidos.

Portanto, é neles que encontramos a descrição da documentação a ser produzida, as figuras profissionais envolvidas e suas respectivas responsabilidades.

Os serviços de apoio para infância demonstram ter conseguido, ao longo do tempo, construir uma forte e própria identidade educativa no contexto italiano, orientada pelo bem-estar das crianças e de suas famílias. Consideramos que a oferta de apoio especializado possa apenas ser compreendida quando nos detemos a analisar a qualidade dos serviços educacionais em modo amplo. O contato com essa realidade coloca em evidência que as conquistas sociais são decorrentes de uma história e de decisões políticas que têm sido sustentadas, mas que carecem de renovação contínua.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Ed.34, 2003.

BARROS, Eduardo; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA et al. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. São Paulo: Sulina, 2009.

BASTIANONI, Paola. I Centri per Bambini e Genitori: uno scenario leggero per un compito complesso. In: CAMBI, Ivana; MONINI, Tullio. **I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna: analisi organizzativa e riflessioni**. Azzano San Paolo: Junior, 2008. P. 78-80.

BOLOGNA, Provincia. **Accordo di programma provinciale per l'integrazione scolastica e formativa dei bambini e alunni disabili**, 2008 - 2013. Revisione 1 – Marzo 2011.

CAJOLA, Lucia C. L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato. In: CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana**. Torino: Erickson, 2007. P. 221-247.

CANEVARO, Andrea. L'integrazione in Italia. In: NOCERA, Salvatore. **I diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia**. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana. Torino: Erickson, 2001. P. 209-223.

CANEVARO, Andrea. **Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione**. Torino: Erickson, 2006.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: Larrosa, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.

D'ALONZO, Luigi; IANES, Dario. L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie In: CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana**. Torino:

Erickson, 2007. P. 185-202.

DE ANNA, Lucia. **Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione**. Roma: Carocci, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DI PASQUALLE, Giovanna; MASELLI, Marina. Pessoas com Deficiência e Escola: principais mudanças na experiência italiana. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul./set. 2014.

ITALIA. Legge 6 dicembre 1971 **n. 1044**. Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.

ITALIA. Legge Regionale 10 gennaio 2000, **n. 1**. Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia.

_____. Legge 4 agosto 1977 **n. 517**. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

_____. Legge 13 maggio 1978, **n. 180**. Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori.

_____. Legge 18 marzo 1968, **n. 444**. Ordinamento della scuola materna statale.

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

_____. D.P.R. **24 febbraio 1994**. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.

LAROCCA, Franco. Integrazione/Inclusione in Italia. In: CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana**. Torino: Erickson, 2007. P. 39-57.

LODI, Adriana. **La febbre del fare Bologna 1945-1980: Adriana Lodi e la nascita degli asili nido**. Disponível em: <https://youtu.be/_3aoHBrpNo8>. Acesso em: 21 abril, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil em Reggio Emilia**. Octaedro: Rosa Sensat, 2011.

MARCHESI, Franca; MONTI, Margherita. Gli anni che contano In: CAMPIONI, Lorenzo; MARCHESI, Franca. **Sui nostri passi: Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell'Emilia Romagna**. Azzano San Paolo: Junior, 2014. P.103-162.

MONTESORI, Maria. **Il segreto dell'infanzia**. Milano: Garzanti, 1999.

MURA, Antonello. **Pedagogia Speciale**: riferimenti storici, temi, idee. Milano: Franco Angeli, 2012.

OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità. **Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute**. Trento: Erickson, 2002.

PAVONE, Marisa. La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi. In: CANEVARO, Andrea. **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità**: trent'anni di inclusione nella scuola italiana. Torino: Erickson, 2007. P. 159-183.

PAVONE, Marisa. **Dall'esclusione all'inclusione**: lo sguardo della Pedagogia Speciale. Ed. Modadori Education, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. São Paulo: Papirus, 2002.