

Inclusione: prossimità e distanze tra culture

Inclusion: Proximities and Distances between Cultures

Antonello Mura

Università di Cagliari – amura@unica.it

Cláudia Rodrigues de Freitas

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – freita-scrd@gmail.com

Ilaria Tatulli

Università di Cagliari – ilariatatulli@unica.it

Antioco Luigi Zurru

Università di Cagliari – antiocoluigi.zurru@unica.it

The article documents the visits, meetings, explorations and reflections on inclusion shared among two research groups from the University of Cagliari and the University of Rio Grande do Sul during a collaborative project research.

The study of the law evolution, about the policies on teachers training and the pedagogical-scholastic practices are the objects of a dialogue between two nations aimed to understand the differences and the similarities of the approach to school inclusion. Despite substantial differences in school organization system, the study highlights the role of the special education teacher, as the fulcrum of ongoing improvement through the actualization of the didactics processes, creating chances of authentic individual and social emancipation.

Key-words: special education, inclusion policies, teachers training, pedagogical actions, individualized educative plan.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Antonello Mura è autore della sezione 1; Cláudia Rodrigues de Freitas è autrice della sezione 2, Ilaria Tatulli è autrice della sezione 3, Antioco Luigi Zurru è autore della sezione 4. Le conclusioni sono da ascrivere a tutti gli autori.



1. Elementi e condizioni per il dialogo

Il dibattito scientifico-culturale avviatosi a livello internazionale già nei primi anni '70 – in un clima socio-politico di rinnovamento caratterizzato dal varo della “Dichiarazione dei diritti delle persone con ritardo mentale” (1971) e della “Dichiarazione sui diritti delle persone disabili” (1975) da parte dell’Assemblea Generale delle Nazioni Unite – trova un coerente sviluppo nella “Dichiarazione di Salamanca” del 1994, documento adottato dai rappresentanti di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali in occasione della *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Strutturata in cinque articoli e centrata sui temi dell’educazione, la Dichiarazione rappresenta un momento di rottura paradigmatica con il passato, poiché invita gli stati «to ensure that the education of persons with disabilities is an integral part of the education system» (1994, p. VII). Si inaugura, in tal modo, il principio dell’educazione per tutti e si avvia un processo di cambiamento scientifico, culturale e pedagogico, che pone l’attenzione sulla diversità, intesa come valore in sé, e che sollecita anche per gli alunni interessati da disabilità sistemi e percorsi comuni di formazione.

Sotto l’egida del termine inclusione, stati e governi sono chiamati a condividere progetti e stabilire meccanismi di pianificazione, di monitoraggio e di valutazione delle istituzioni scolastiche e degli organismi formativi, favorendo un approccio inclusivo nelle scuole. Seppure con tempi differenti, l’invito ad un simile rinnovamento culturale e politico ha condotto le diverse realtà nazionali ad un ripensamento strutturale dei propri sistemi educativi e sociali, facendo emergere l’esigenza di un confronto transnazionale continuo, teso a conoscere, comprendere e confrontare le esperienze maturate nei differenti Paesi. A livello internazionale, ne è scaturito il bisogno di considerare l’inclusione come obiettivo unanimemente identificato nelle politiche educative e tema scientifico sempre più condiviso.

Rientrano in tale dinamica di dialogo i rapporti di collaborazione che i ricercatori dell’Università di Cagliari e dell’Universidade Federal do Rio Grande do Sul intrattengono da alcuni anni sui temi dell’educazione inclusiva. Le azioni di scambio e confronto che ne derivano si innestano in un quadro di lavori a carattere interculturale che focalizza l’attenzione sul concetto di inclusione (Baptista, 2019; Bocci, 2011; Caldin, Friso, & Meirelles, 2015; Crispiani, 2016; Dainese, 2010; de Anna, 2011, 2014; de Anna, Gardou, & Covelli, 2018; Jesus, Vieira, Ribeiro, & Venturini, 2019; Meirelles, Dainese, & Friso, 2017; Mura, 2016; Pavone, 2013; Tannus & Mendes, 2018). A riguardo, le frequentazioni, le esplorazioni e le riflessioni condotte nei due Paesi divengono il materiale attraverso il quale individuare gli elementi di prossimità e distanza tra le due realtà culturali, concentrando l’attenzione su alcune dimensioni essenziali nello sviluppo dei processi di inclusione: l’evoluzione normativa, le politiche di formazione degli insegnanti e le pratiche pedagogico-scolastiche.

Analogamente a chi sostiene che «Siamo tra passato e futuro, siamo lontani, ma quanto? [e poi] Da quale passato e da quale futuro?» (Canevaro & Ianes, 2017, p. 8), lo sforzo dei ricercatori può configurarsi come un momento di “sospensione riflessiva” rispetto al senso e al significato con i quali le pratiche d’inclusione si sono sviluppate e ancora vanno sviluppandosi nei due differenti contesti.

Il lavoro di ricerca si basa su un’ipotesi di indagine che trova riscontro nel pensiero sistemico-relazionale (Bateson, 2001; Maturana & Varela, 1987) e che si realizza mediante un impianto etnografico. In tal senso, il rispetto della singolarità storica e delle esperienze pedagogiche attivate nelle istituzioni educative dei due



Paesi si coniuga con la necessità di un “interrogare” volto a cogliere il senso e il significato dei convincimenti e delle incertezze – così come delle consapevolezze e delle contraddizioni – che caratterizzano le differenti realtà culturali. In relazione a tali esigenze metodologiche, l’analisi dell’evoluzione normativa e dei percorsi per la formazione degli insegnanti specializzati si integra con l’indagine sul campo, la quale ha permesso ai due nuclei di ricercatori di strutturare una fitta rete di interazioni con i molteplici attori istituzionali (dirigenti, docenti, operatori dei servizi, famiglie) a vario titolo coinvolti nei percorsi educativo-scolastici. Il flusso ermeneutico-interpretativo che ne è scaturito ha permesso di leggere, ascoltare e capire le realtà osservate, sviluppando possibili analogie sui processi studiati.

2. L’evoluzione normativa

Sia nella Costituzione italiana sia in quella brasiliana l’istruzione scolastica delle persone con disabilità è sancita chiaramente. Nel documento italiano (1948), l’art. 34 afferma che «La scuola è aperta a tutti» e l’articolo 38 stabilisce che «Le persone disabili hanno il diritto all’istruzione e alla formazione professionale», sulla base del principio stabilito all’art. 3, dove è detto che «[...] È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana [...]».

Nella Costituzione brasiliana (1988), l’art. 205 asserisce che «L’istruzione, diritto di tutti e dovere dello Stato e della famiglia, sarà promossa e incoraggiata con la collaborazione della società, avendo come scopo il completo sviluppo della persona, la sua preparazione all’esercizio della cittadinanza e la sua qualificazione professionale». Di seguito, il punto III dell’art. 208 precisa che gli obblighi dello stato constano dell’«assistenza all’istruzione scolastica specializzata per i portatori di handicap, preferibilmente nella rete di insegnamento regolare».

Sebbene i contenuti della Costituzione italiana siano effettivamente orientati al pieno sviluppo della persona, le indicazioni concernenti gli individui in situazione di disabilità non hanno trovato realizzazione negli anni immediatamente successivi alla sua promulgazione, lasciando che l’istruzione si realizzasse ancora sulla base di provvedimenti normativi improntati ad una logica di separazione. Senza dettagliare analiticamente passaggi storico-culturali, sociali e politici complessi, già ampiamente documentati (Canevaro, 2004; d’Alonzo, 2008; de Anna, 2014; Gaspari, 2015; Ianes, 2014; Mura, 2016; Nocera, 2001; Pavone, 2016; Sani, 2008; Tortello, 1996; Trisciuzzi, 1980), si preferisce indicare alcuni dei provvedimenti nodali che hanno consentito di superare tale situazione.

È la L. n. 517 del 1977 che consente di ristrutturare siffatto assetto e dà avvio alla frequenza degli alunni “portatori di handicap”, come allora definiti, nella scuola comune. Successivamente, la “Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, n. 104 del 1992, rende possibili una molteplicità «di interventi che indirizzano verso una prospettiva di cura pedagogica e sociale di natura olistica e sistemica che, a partire dai bisogni della persona, indicano i principi e gli strumenti atti a supportarla in direzione dello sviluppo delle potenzialità individuali e della piena integrazione comunitaria» (Mura, 2016, p. 104). Nel 2009, con la L. n. 18, l’Italia accoglie integralmente le indicazioni della “Convenzione sui diritti delle persone con disabilità” (UN, 2006) che, come noto, opera una rottura paradigmatica con gli schemi interpretativi del passato e innova radicalmente l’ap-



proccio al tema della disabilità a livello planetario. L'art. 3 della L. n. 18 dà luogo all'istituzione dell'*Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*, un organismo, composto dai rappresentanti dei ministeri, delle associazioni delle persone interessate da disabilità e da esperti del settore, che ha la finalità di fornire un contributo al miglioramento del livello di efficacia e di adeguatezza delle politiche, attraverso la promozione dei principi della Convenzione ONU, di elaborare studi, ricerche e interventi di programmazione, e congiuntamente, di migliorare l'informazione sulle tematiche della disabilità (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2009). Dai lavori dell'Osservatorio scaturisce il "I Programma di azione nazionale", un documento che, come osserva de Anna (2014), individua le aree prioritarie verso cui indirizzare azioni e interventi per promuovere e tutelare i diritti delle persone con disabilità in tutte le dimensioni della vita sociale, perché vi sia coerenza con il raggiungimento degli obiettivi generali tratteggiati nella Strategia europea sulla disabilità 2010-2020 (Commissione europea, 2010) e con quelli individuati nella Convenzione ONU del 2006.

Nel contempo, sul piano più strettamente pedagogico e didattico, l'Italia conferma la sua tradizione culturale con l'emanazione delle "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" (MIUR, 2009), ribadendo che il processo di integrazione di tutti gli alunni nella scuola comune è da intendersi come percorso irreversibile che necessita di essere costantemente sostenuto e rilanciato. Si muovono in tale direzione anche le indicazioni e le attenzioni educative e didattico-metodologiche relative agli interventi da svolgersi nelle scuole nei confronti degli alunni interessati da Difficoltà Specifiche dell'Apprendimento (L. n. 170/2010) e degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (Dir. Min. dicembre 2012 e Circ. Min. 2013). Sempre nell'ambito delle scelte istituzionali a favore degli interventi inclusivi e del loro miglioramento qualitativo sono da considerarsi alcuni commi della L. n. 107/2015 – nei quali, fra gli altri temi, si prospetta anche la ridefinizione del ruolo dell'insegnante specializzato – e il Decreto Lgs. 96/2019 che, seppure non immune da criticità (Mura, 2020), si propone di innovare e rilanciare la cultura inclusiva.

In Brasile i principi sottesi alla Dichiarazione di Salamanca danno avvio ad una molteplicità di azioni tese a rafforzare la responsabilità dello Stato nei confronti del diritto all'educazione per le persone con disabilità. Al riguardo, la L. n. 9.394 del 20 dicembre 1996, "Lei de Diretrizes e Bases da Educação" risponde alle istanze di scolarizzazione degli alunni con bisogni educativi speciali, fino ad allora inascoltate, offrendo una prima possibilità di frequenza nelle scuole regolari. Tali indicazioni avviano un dibattito politico-culturale e una riflessione pedagogica che dà luogo ad una riprogettazione degli interventi educativi e degli assetti organizzativi nelle istituzioni scolastiche dell'intero Paese, generando nuove pratiche didattico-metodologiche. In tale frangente, il Ministero dell'Educazione emana le "Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica" (2001), che sanciscono l'obbligatorietà e garantiscono la gratuità del diritto all'istruzione e l'accesso a tutti i livelli scolastici per tutti gli alunni, invitando i docenti a tener conto delle capacità individuali.

A partire da tali indicazioni, la prospettiva inclusiva comincia a diventare oggetto di attenzione nell'ambito delle politiche educative federali: il concetto di "Educazione speciale" nella scuola pubblica subisce un'effettiva trasformazione, non più idea residuale, ma possibilità concreta di corrispondere agli alunni in situazione di disabilità, attraverso una proposta educativa e una messa a disposizione strutturale di risorse e servizi (Anjos, 2014). La cultura implicita di segregazione, che fino a quegli anni caratterizzava gran parte delle politiche educative federali, cede nei



confronti dei continui sforzi che a livello nazionale si realizzano in direzione inclusiva (Jesus, 2009). La scuola pubblica inizia ad essere concepita come luogo capace di accogliere le istanze di scolarizzazione delle persone con disabilità. Diviene, così, necessario realizzare programmi ministeriali con i quali formare docenti e dirigenti scolastici e favorire, in tal modo, la diffusione di una cultura inclusiva, per sostenere anche le azioni di supporto specializzato che nelle differenti sedi distrettuali e municipali cominciano ad avviarsi. Nel 2008, il Governo Federale, a seguito dei lavori di ricerca e studio realizzati da un gruppo di accademici provenienti da differenti università brasiliane, accoglie i principi della *Convenzione* (UN, 2006) ed emana la *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Il documento asserisce che l'educazione inclusiva costituisce un paradigma educativo fondamentale nella concezione dei diritti umani, considerando uguaglianza e differenza come valori indissociabili, che devono trovare realizzazione all'interno e all'esterno della scuola. Ne conseguono azioni volte all'ampliamento delle opportunità formative in tutti i gradi dell'istruzione scolastica, al fine di favorire l'inserimento effettivo nel mondo del lavoro e la partecipazione sociale delle persone interessate da disabilità ad ogni contesto di vita. Nel documento sono contenuti anche altri elementi che orientano il processo di cambiamento: è confermato che non vi sono alternative formative alla scuola; si definisce l'Assistenza Educativa Specializzata complementare e/o supplementare per l'istruzione scolastica ordinaria; sono precisati i destinatari dell'educazione speciale. Indicazioni che trovano riscontro con la pubblicazione del Decreto n. 6.949/2009, con cui si ratifica la *Convenzione ONU* (2006) e si conferma e si sostiene il processo istituzionale di rinnovamento socio-culturale e il miglioramento dell'offerta formativa per le persone in condizione di disabilità. Sulla stessa lunghezza d'onda, la Risoluzione n. 04/2009b (CNE/CEB) decreta le "Linee guida operative per l'Assistenza Educativa Specializzata nell'Istruzione di Base", dove si ribadisce l'iscrizione obbligatoria e gratuita degli studenti con disabilità nel sistema scolastico pubblico, si riafferma l'obbligo di offrire servizi educativi specializzati in ogni grado di istruzione e si stabiliscono appositi finanziamenti a favore dell'educazione speciale pubblica, confermati nel 2011 con il decreto n. 7.611. L'impegno politico e culturale dell'ultimo ventennio genera, dunque, disposizioni normative che alimentano il dibattito sull'inclusione scolastica come diritto per ogni cittadino e favoriscono l'incremento dei tassi di iscrizione nei percorsi di istruzione ordinaria fino al 90% (Baptista, 2019), facendo sì che la frequenza delle persone con disabilità nelle scuole pubbliche e negli altri spazi sociali non sia più messa in discussione, così come la loro partecipazione alla vita familiare e comunitaria (Glat, 2018).

3. La formazione degli insegnanti specializzati

Quanto richiamato lascia intendere come nel dibattito politico e scientifico culturale dei due Paesi sia progressivamente emersa la consapevolezza della scuola quale luogo principale di emancipazione individuale e sociale, che agisce nel riconoscimento delle differenze soggettive, al fine di garantire lo sviluppo integrale della persona in situazione di disabilità.

Si tratta di un processo che parallelamente ha individuato nella formazione e nella competenza dei docenti specializzati (in Italia) e dei docenti dell'assistenza specialistica (in Brasile) la principale risorsa per l'attivazione dei processi d'integra-



zione scolastica (Baptista & Jesus, 2009; M. A. S. C. Barreto, 2009; de Anna, Gaspari, & Mura, 2015; Ianes, 2016; Enicéia Gonçalves Mendes & Cia, 2014; Mura & Zurru, 2016). Sia nella cultura pedagogica brasiliana che in quella italiana, le radici della professione dell'insegnante specializzato sono rinvenibili nel pensiero e nelle azioni dei pionieri dell'educazione speciale, le cui scelte educativo-didattiche manifestarono, fin dal primo momento, una chiara ibridazione tra teoria e prassi, approccio considerato ormai auspicabile da differenti modelli di ricerca (Bocci, 2011; Bueno, 2011; Canevaro & Gaudreau, 1988; Crispiani, 2016; Mura, 2015; Pavone, 2014; Pinha & Farias, 2017).

In Italia, il varo della L. n. 517/77, oltre ad avviare l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni, innesca il processo di riconoscimento della figura dell'insegnante specializzato come risorsa per l'integrazione. La formazione di tale figura, a seguito del D.P.R. n. 970/75 che istituisce i primi corsi biennali teorico-pratici di specializzazione, è disciplinata dai programmi indicati dal D.M. del 3 giugno 1977, che pur risentendo del clima scientifico dell'epoca, ispirato a concezioni prettamente mediche della disabilità (Pavone, 2001), propongono una visione unitaria dell'alunno, orientata a rispondere ai molteplici bisogni e a situazioni differenziate. Si tratta di una scelta valorizzata anche dai successivi programmi di formazione (O.M. n. 194/86), che, positivamente ispirati dalle prime esperienze di integrazione, riducevano i margini di possibili derive medicalizzanti e, rinforzando la formazione sul versante dell'area educativa e didattico-metodologica, introducevano l'idea che l'integrazione reclamasse un'azione sinergica e condivisa tra docenti, famiglie e operatori dei servizi specialistici (Mura, 2015; Pavone, 2016). Le criticità e le problematiche riscontrate nella quotidianità delle esperienze portavano alla definizione di un profilo formativo che, come osserva de Anna (2015a), fosse capace di privilegiare conoscenze e competenze pedagogico-relazionali e comunicative, al fine di consentire ai docenti di integrare il loro intervento specialistico nella progettazione della classe.

Si richiamava, in tal modo, l'esigenza di un'azione sistemica, che con L. n. 104 del 1992 diveniva ancora più esplicita e che non poteva non influenzare il modello formativo dei docenti. Nel 1995, il D.M. n. 226 cerca di rispondere a tale necessità e, nel rispetto dell'estensione della frequenza scolastica agli alunni con disabilità anche nella scuola superiore (Sent. C. Cost. n. 215/87), caratterizza il curriculum formativo in senso unitario e globale, lasciando però spazio a possibili scelte di modularizzazione capaci di rispondere alle specificità dei diversi gradi scolastici. Si delinea, così, il profilo del docente specializzato come risorsa di sistema, capace di attivare reti di sostegno nella classe e nella scuola e si precisa, nel contempo, che tutto il personale scolastico, unitamente alle famiglie e agli operatori dei servizi, è da considerarsi parte attiva nel processo d'integrazione.

Un ulteriore punto di snodo è rappresentato dal Decreto Ministeriale del 1998 (G.U. 07.03.1998 n. 153) che assegna ai corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e alle SISS la responsabilità di formare gli insegnanti specializzati. Dal punto di vista della caratterizzazione formativa, non è rinvenibile un unico modello, poiché la libertà didattica degli Atenei dà luogo a percorsi assai differenti, che trovano sintesi solo nell'indicazione dei traguardi previsti a conclusione dei percorsi. In tal senso, le competenze trasversali – capacità di ascoltare, osservare e comprendere gli allievi, capacità di considerare i loro bisogni formativi e psicosociali in funzione della maturazione identitaria e dell'auto-orientamento, così come capacità di favorire l'interazione tra gli alunni e la collaborazione con i colleghi, le famiglie e il terri-



torio – divengono elementi formativi inderogabili. Nel 2010, il D.M. n. 249 disciplina le modalità di formazione dei docenti curricolari e specializzati delle scuole di ogni ordine e grado, ribadisce la formazione universitaria degli insegnanti specializzati e, attraverso il successivo D.M. del 30 settembre 2011, definisce i criteri e le modalità per lo svolgimento dei corsi di specializzazione tutt’oggi attivi. Si tratta di un impianto formativo attento e rigoroso, orientato alla formazione di un docente ampiamente competente in senso pedagogico, didattico-metodologico e comunicativo relazionale, capace di corrispondere alle esigenze formative degli allievi, riconoscendo, utilizzando e valorizzando tutte le risorse atte a realizzare contesti pienamente inclusivi (de Anna, 2015b; Gaspari, 2016; Mura, 2015).

In Brasile con la pubblicazione della L. n. 9.394 del 1996 si promuove l’inserimento degli studenti con disabilità nelle classi d’istruzione comune e, al capitolo V, dedicato all’educazione speciale, si assicura la presenza di insegnanti con formazione di livello secondario o superiore per l’Assistenza Educativa Specializzata, nonché insegnanti curricolari formati per inserire questi studenti nelle classi comuni. Nella stessa legge, al capitolo VI, art. 61, si prevede la formazione dei professionisti dell’educazione per i differenti gradi di istruzione, ma non si puntualizza, in alcun passaggio, la descrizione del percorso formativo, a testimonianza del fatto che le preoccupazioni iniziali non furono particolarmente orientate alla formazione degli insegnanti, elemento invece necessario a garantire la qualità e il successo dell’istruzione degli alunni con bisogni educativi speciali (do Carmo, Fumes, Mercado, & Magalhães, 2019). La Risoluzione CNE /CP n. 1 del 2002, “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, precisa la responsabilità degli istituti di istruzione superiore rispetto all’organizzazione di un curriculum che contempli la formazione degli insegnanti e fornisca loro conoscenze sulle specificità degli studenti con bisogni educativi speciali.

Dal 2003 al 2016, come scrive Rebelo (2016), si registra un forte investimento per innovare e diffondere l’inclusione scolastica. Nel 2003, infatti, ha preso avvio, per il tramite del Segretariato per l’Educazione Speciale del Ministero della Pubblica Istruzione, il “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” che ha consentito l’attivazione a distanza di corsi di formazione continua per gli insegnanti operanti nel servizio educativo specializzato. L’ispirazione per la realizzazione del programma è venuta dal progetto dell’Unesco “Formação de Professores: as necessidades especiais na sala de aula”, volto a promuovere il diritto alla diversità, con l’obiettivo di orientare i sistemi educativi all’inclusione. Il progetto ha rappresentato un’importante occasione per la formazione dei dirigenti e degli insegnanti dei comuni brasiliani, al fine di garantire a tutti il diritto di fruire dell’educazione scolastica e qualificare l’Assistenza Educativa Specializzata (AEE), promuovendo l’accessibilità (Garcia & Michels, 2011).

Successivamente, nel 2007, nel contesto del “Programa de Aceleração do Crescimento” (PAC) è stato lanciato il “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE), finalizzato a realizzare processi educativi in linea con gli obiettivi costituzionalmente determinati dalla Repubblica Federale del Brasile (1988). Nel documento si afferma che tale allineamento richiede un intervento urgente e strategico che contempli la formazione degli insegnanti, la disponibilità di risorse per l’Assistenza Educativa Specializzata, l’accessibilità architettonica degli edifici scolastici e la realizzazione di aule specificamente attrezzate per l’accoglienza degli alunni con bisogni educativi speciali. La formazione dei docenti per l’educazione speciale è ulteriormente



promossa nella *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*. Il documento, elaborato da un gruppo di accademici provenienti da differenti università brasiliane, definisce il profilo del docente che interviene nel servizio di educazione speciale, sottolineando come esso debba possedere conoscenze generali per l'insegnamento comune e specifiche riguardo ai bisogni educativi speciali, da acquisire nella formazione iniziale e da coltivare nella formazione continua. Le competenze dovrebbero comprendere conoscenze educative e didattico-metodologiche atte a eliminare le barriere all'apprendimento, a gestire il sistema educativo inclusivo, a sviluppare progetti e collaborazioni di rete con altre istituzioni, a promuovere l'accessibilità architettonica, a interagire con i servizi di assistenza sociale, sanitaria e di giustizia e a favorire opportunità di lavoro.

Tuttavia, Michels (2009) ravvisa nel documento alcuni aspetti di criticità relativi all'orientamento medico-psicologico dell'impianto formativo dei docenti di educazione speciale, oltre che all'assenza di indicazioni sulla formazione dei docenti curricolari che operano in classi in cui sono presenti alunni interessati da disabilità e alla mancata previsione di azioni sistematiche di formazione.

Successivamente, la Risoluzione CNE/CEB 4/2009 risponde, almeno in parte a tali critiche, individuando nuovi percorsi di formazione continua a distanza che contemplano temi di didattica innovativa riguardanti la Lingua dei Segni Brasiliana, l'insegnamento del Braille e l'apprendimento di competenze informatiche inerenti ai bisogni educativi speciali, sia per i docenti di educazione speciale sia per quelli delle classi comuni. Anche in questo caso, dall'analisi del documento non si evincono indicazioni specifiche, sia per quanto concerne i titolari e i luoghi della formazione (atenei, scuole di formazione superiore), sia rispetto ai contenuti del curriculum formativo, oltre a ciò si ravvisano notevoli difficoltà di coordinamento e di gestione nell'attribuzione delle responsabilità federali, statali e comunali (Baptista, 2011; do Carmo et al., 2019; Oliveira & Mendes, 2017).

Nel 2015, la Resolução n. 2 del Consiglio Nazionale dell'Istruzione detta ulteriori linee guida nazionali, individuando nella formazione universitaria il criterio di accesso alla professione docente e prevedendo percorsi di formazione avanzata per i docenti già laureati, così da qualificare gli insegnanti impegnati nei processi di inclusione scolastica (do Carmo et al., 2019). In tal senso, sono interessanti i dati relativi al numero crescente di corsi di laurea specialistici già registrati presso il Ministero della Pubblica Istruzione e le proposte di formazione continua realizzate da alcuni Stati per consentire a tutti i docenti di acquisire competenze didattico-metodologiche, per riconoscere e valorizzare le potenzialità degli alunni, per creare ambienti di apprendimento inclusivi, per riflettere costantemente sulle proprie pratiche pedagogico-didattiche, per curare la formazione in servizio con riferimento sia all'educazione specializzata sia a quella delle classi comuni (L. C. D. Barreto & Shimazaki, 2019; dos Santos Souza & Maria Goretti, 2006; Duek, Domingues, Mizukami, & Martins, 2020; Jesus, Vieira, & Gonçalves, 2014; Lago & Tartuci, 2020; Martins, 2009; Pletsch, 2009; Zalamena, Sigaran, Balk, & Da Silva E Costa, 2019).

4. Le pratiche pedagogico-didattiche per l'inclusione

La collaborazione tra i gruppi di ricerca delle due università ha consentito di entrare in stretto contatto con il farsi dei fenomeni nel loro contesto naturale, favorendo l'esplorazione e la comprensione della prospettiva con cui guardare alle pratiche



che sostengono i processi inclusivi. I ricercatori italiani e brasiliani hanno avuto modo di incontrarsi e riflettere durante la partecipazione ad alcuni importanti eventi internazionali. Il convegno *Educazione e Inclusione*, tenutosi a Roma nell'ottobre del 2014, ha rappresentato la prima occasione di lavoro congiunto, proseguito successivamente a São Carlos, nel novembre dello stesso anno, in occasione del *VI Congresso Brasileiro de Educação Especial – IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial* – e a São Paulo, durante la conferenza su *A Educação inclusiva na Itália: processo histórico e questões atuais*. Il dialogo è andato intensificandosi negli anni successivi con la condivisione di ulteriori momenti di dibattito, come nel *III Colòquio Educação Especial e Pesquisa* a Canela e in occasione del Seminario su *Educação Inclusiva e Educação Especial na Itália*, presso l'Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tenutosi a Settembre del 2016. Allo stesso modo, i ricercatori brasiliani hanno avuto modo di realizzare un periodo di studio in Italia nel 2015 e, nuovamente, nel 2019, per un intero semestre. In tali circostanze, grazie alla comune partecipazione a convegni e all'intervento congiunto in diversi corsi universitari, si è potuta realizzare una considerevole attività di scambio e confronto. Inoltre, è stato possibile condividere le esperienze e le problematiche legate ai processi di inclusione attraverso molteplici occasioni di incontro con i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli studenti, le famiglie, anche durante le riunioni con gli operatori dei servizi socio-sanitari.

La necessità di leggere, ascoltare e capire le realtà osservate, per sviluppare possibili analogie, ha condotto a focalizzare l'attenzione sulla centralità di alcuni elementi che strutturano e accompagnano il percorso formativo e permettono di risignificare costantemente il senso delle pratiche educative: a) il Piano Educativo Individualizzato; b) gli spazi e le metodologie didattiche; c) le dinamiche di mediazione.

Il Piano Educativo Individualizzato è considerato in entrambi i Paesi uno strumento operativo fondamentale per il riconoscimento dei bisogni educativo-didattici degli alunni interessati da disabilità e per la progettazione e la realizzazione di interventi educativi inclusivi. Nelle esperienze svolte dai colleghi brasiliani durante la partecipazione alle riunioni di GLHO, è stato possibile rilevare come il PEI sia il prodotto di un lavoro collegiale nel quale sono presenti informazioni diagnostiche e osservative, con le quali individuare obiettivi a breve, medio, lungo termine che possono effettivamente integrarsi con le attività didattiche programmate per la classe. Attraverso la condivisione di molteplici interrogativi d'indagine si è potuto apprezzare come si tratti di uno strumento flessibile, fondamentale per l'orientamento pedagogico-didattico, ovvero un dispositivo capace di combinare la dimensione orizzontale e reticolare del processo di integrazione, con le esperienze e le relazioni interne alla scuola e con quelle realizzate in altri ambiti esistenziali (Mura, 2016). Nelle esperienze realizzate in Brasile si è osservato che il docente dell'Assistenza Educativa Specializzata ha la responsabilità di redigere il PEI (Plano Educacional Individualizado) con il supporto del coordinatore pedagogico dell'unità scolastica. Al di là delle definizioni che esso assume nei differenti contesti statali e comunali – PDEI (Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado), o PDPI (Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado), oppure PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), o ancora PEI (Planejamento Educacional Individualizado) – si tratta di un documento che nella più recente letteratura appare analogo a quello utilizzato in Italia, descrive gli esiti di una valutazione diagnostica preliminare, contiene informazioni anagrafiche, identifica le specifiche necessità educative



dell'alunno nelle diverse aree di apprendimento, prevedendo azioni di monitoraggio e di valutazione. Il PEI è condiviso con la famiglia dello studente e con altri operatori dei servizi territoriali, non si focalizza sugli aspetti di fragilità, ma evidenzia il potenziale di apprendimento dell'alunno, così da predisporre interventi necessari a soddisfare i bisogni educativi speciali all'interno della scuola, della famiglia e dei servizi di supporto, per promuovere lo sviluppo globale dell'alunno con disabilità e il suo futuro inserimento sociale e lavorativo (Poker, Martins, Milanez, & Giroto, 2013). In realtà, nelle pratiche d'aula assume caratterizzazioni assai differenti, i docenti, infatti, sono chiamati a progettare e ad attuare gli interventi individualizzati per il singolo alunno in situazione di disabilità o per piccoli gruppi di alunni con bisogni educativi differenti, in uno spazio appositamente dedicato e nel turno opposto rispetto a quello delle attività curricolari. Ne consegue di fatto la difficoltà a maturare una reale condivisione degli obiettivi didattici e di partecipazione alla vita della classe, oltre che, per i docenti, la separazione dei momenti programmatici tra insegnamenti curricolari e insegnamenti dell'assistenza specializzata. È in tal senso che trova piena giustificazione l'impegno dei ricercatori locali nella promozione di continue azioni di sensibilizzazione culturale e formative orientate alla piena acquisizione e diffusione delle consapevolezze necessarie a superare le incertezze che ancora caratterizzano i differenti contesti territoriali.

Dal punto di vista metodologico didattico, in entrambi i Paesi si è osservata una costante evoluzione delle competenze professionali dei docenti. Sono maturate le capacità di progettare interventi educativi inclusivi, le abilità nell'impiego delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e le consapevolezze nell'introduzione di metodologie e linguaggi plurali, realizzando le condizioni di un rinnovamento didattico continuo, orientato allo sviluppo di processi educativi con i quali corrispondere alle molteplici diversità degli alunni presenti in classe. Nel contesto brasiliano il rinnovamento didattico dà luogo all'implementazione di metodologie e di risorse in ambienti e spazi dedicati.

Conformemente a quanto indicato dalla *Resolução* CNE/CEB n. 4/2009, in Brasile gli investimenti sono orientati a dotare sia le istituzioni private, confessionali e filantropiche, sia le *salas de recursos multifuncionais* della rete pubblica delle attrezzature, degli arredi e dei materiali didattici più idonei a realizzare interventi di insegnamento-apprendimento individualizzati intenzionali e sistematici. Nelle scuole pubbliche, il docente diviene il facilitatore del processo di conoscenza dello studente, organizza situazioni di apprendimento adeguate alle diverse condizioni e competenze, predispone materiali specifici per sviluppare attività differenti da quelle svolte nell'aula comune, che tuttavia non le sostituiscono. Nelle aule multifunzionali i docenti sono impegnati ad insegnare la Libras (Lingua Brasiliana dei Segni), il Braille, la CAA, l'orientamento alla mobilità, con il supporto delle tecnologie assistive e di materiali accessibili, al fine di garantire agli studenti con disabilità la partecipazione alle attività scolastiche regolari.

Nel contesto italiano, le osservazioni hanno fatto emergere come gli investimenti realizzati sul piano metodologico didattico siano orientati da un'idea di inclusione concepita come modalità quotidiana "di fare scuola" e di gestire la classe. Pertanto, la formazione congiunta degli insegnanti specializzati e curricolari sui temi dell'innovazione didattica è ritenuta obiettivo strategico da perseguire. In tal senso, lo sguardo dei ricercatori ha potuto apprezzare concretamente la presenza nelle scuole di una molteplicità di figure dedicate – funzioni strumentali, animatori digitali, educatori, assistenti alla persona – che congiuntamente al team degli insegnanti



operano per garantire alti standard qualitativi di progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi inclusivi. Una collegialità che, nella strutturazione e nella gestione degli ambienti di apprendimento, genera spazi accessibili e condivisi attraverso opzioni metodologiche di lavoro collaborativo tese a valorizzare ogni forma di diversità.

Anche l'agire dell'insegnante specializzato è stato colto come elemento fondamentale di facilitazione della relazione e degli apprendimenti in classe, come costruttore di reti collaborative e prosociali, interprete e mediatore di linguaggi e significati. Le competenze relazionali e comunicative – in una dinamica di effettivo superamento dei processi di delega – si sono rivelate fondamentali nell'interazione con gli alunni e le rispettive famiglie, nel coinvolgimento dei colleghi e degli operatori dei servizi socio-sanitari durante le attività di programmazione e di progettazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), sempre realizzate nella prospettiva del Progetto di Vita.

Analogamente, in Brasile, i docenti responsabili dell'Assistenza Educativa Specializzata sono impegnati a promuovere la natura interattiva e interdisciplinare del lavoro sviluppato nelle *salas de recursos*, perché possa essere trasferito e valorizzato nelle attività didattiche delle classi comuni, così da favorire la continuità del percorso di studi. Tale approccio evidenzia come il processo di riconoscimento e di valorizzazione delle differenze spinga i docenti dell'assistenza specialistica ad assumere un ruolo di coordinamento e mediazione di natura pedagogica, orientato alla promozione del cambiamento socio-culturale e politico. Si restituisce, così, all'educazione la dignità di dispositivo irrinunciabile per garantire i diritti fondamentali a tutti i cittadini e per costruire una società più equa e giusta.

5. Conclusioni

L'indagine sviluppata nei due Paesi ha permesso di evidenziare le complessità alle quali i sistemi educativi devono far fronte per salvaguardare il diritto all'inclusione delle persone con disabilità. L'insieme degli aspetti ricostruiti consente di individuare *prossimità* e *distanze* in un esercizio di sintesi volto ad acquisire nuova conoscenza delle realtà altre e, nel contempo, maturare ulteriore comprensione del proprio percorso nazionale.

Sebbene si tratti di due esperienze non immediatamente sovrapponibili in termini temporali, in entrambe è evidente l'impegno delle istituzioni nel riconoscimento delle istanze di emancipazione dei soggetti in difficoltà; un processo graduale, che si delinea attraverso differenti momenti storico-culturali e mediante la costante acquisizione di molteplici consapevolezze. Nei due Paesi si osserva come il processo di inclusione scolastica sia in continua evoluzione e trovi il suo significato più autentico nell'essere incessantemente ridefinito e rilanciato.

In Italia le disposizioni normative a tutela dell'inclusione e gli investimenti per la formazione dei docenti specializzati e curricolari hanno sempre assunto una valenza nazionale, assicurando, in tal modo, un'erogazione delle risorse omogenea sul territorio. In Brasile, la struttura federale, l'estensione territoriale e la presenza di differenti sfumature culturali hanno, invece, dato luogo ad una complessa distribuzione interna degli oneri e delle responsabilità. Le norme federali che assicurano l'istruzione degli alunni con disabilità nei percorsi di formazione comune sono, infatti, attuate da una rete diffusa e capillare a livello statale e municipale.



Un ulteriore aspetto caratterizzante il processo di inclusione è relativo alla strutturazione dell'offerta formativa, che, in entrambe le realtà, prevede la coesistenza del settore pubblico e di quello privato. In Brasile, nonostante vi sia un costante aumento delle iscrizioni degli alunni con disabilità nei percorsi di formazione comune pubblica, permangono – e sono sostenute dal punto di vista normativo e finanziario – molteplici esperienze di educazione speciale in istituzioni private a carattere religioso o filantropico. Ne consegue la frammentazione dei percorsi d'istruzione e, per il modello educativo inclusivo, il rischio di possibili battute d'arresto e insidiosi ritorni a modelli paralleli e a forme di istituzionalizzazione. Si tratta di tendenze sostenute, talvolta, con argomentazioni a salvaguardia del diritto dei più deboli e rispetto alle quali nessuna realtà culturale può dirsi assolutamente scevra da incertezze.

Per quanto riguarda la formazione dei docenti specializzati, continuamente supportata con azioni di qualificazione, l'Italia ha spostato l'attenzione didattico-pedagogica dalla cura del singolo alunno verso l'intero sistema classe, nella prospettiva di un progressivo coinvolgimento di tutti i docenti: una posizione che rielabora il concetto di "sostegno" e apporta nuove possibilità operative nelle dinamiche d'aula. A tal proposito, in Brasile sta maturando un approccio affine, dunque orientato a promuovere la dimensione interattiva e interdisciplinare del lavoro degli insegnanti dell'assistenza specialistica e favorire, così, un clima di coordinamento e mediazione nel processo di apprendimento del gruppo classe.

Gli elementi osservati nel lungo periodo in entrambi i contesti lasciano chiaramente intendere che l'identità culturale di un Paese possa esser avvicinata solo attraverso una costante e rispettosa esperienza della differenza, nello sforzo di cogliere la continua tensione tra ciò che è stato, ciò che si è o non si è ancora. Riprendendo, allora, il senso dell'interrogativo con il quale si è cominciato, «[...] siamo lontani, ma quanto?» (Canevaro & Ianes, 2017, p. 8), non si tratta di quantificare i fattori di prossimità o di distanza, piuttosto di comprendere in maniera intima la prospettiva attraverso cui si realizza ed evolve l'idea di inclusione e come questa possa divenire oggetto di dialogo.

È in tale dialogo che l'esperienza di entrambi i Paesi permette di intravedere le possibilità di sviluppo e di progresso del processo inclusivo. Al di là delle caratterizzazioni osservate, l'insegnante specializzato assume un ruolo centrale nella dinamica di attivazione e di stimolazione di molteplici risorse, siano esse materiali, professionali o relazionali. L'agire del docente, infatti, suscita e anima il dibattito scientifico, culturale e politico in ogni contesto, evidenziando le criticità, sollecitando le coscienze e stimolando il cambiamento di assetti e pratiche ritenute indiscutibili.

Riferimenti bibliografici

- Anjos H. P. dos. (2014). Analisando um Recorte Local das Políticas Brasileiras para a Educação Inclusiva. In Enicéia Gonçalves Mendes & F. Cia (Eds.), *Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional* (pp. 41-58). São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE.
- Baptista C. R. (2011). Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 59-76.
- Baptista C. R. (2019). Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação E Pesquisa*, 45, 1-19.



- Baptista C.R., Jesus D. M. de (Eds.). (2009). *Avanços em Políticas de Inclusão. O contexto de educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Barreto L. C. D., Shimazaki E. M. (2019). Alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial: dificuldades dos professores no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 32, 1-17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984686X31566> Revista Educação
- Barreto M. A. S. C. (2009). As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In C. R. Baptista, D. M. de Jesus (Eds.), *Avanços em política de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. (pp. 175-189). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Bateson G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adephi.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Grassina (FI): Le Lettere.
- Bueno J. G. S. (Ed.). (2011). *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ.
- Caldin R., Friso V., Meirelles M. C. B. (2015). Persone con disabilità e lavoro. Situazione attuale, possibilità e prospettive in Italia e in Brasile. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 136-174. https://doi.org/107346/-fei-XIII-01-15_14
- Canevaro A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 3, 104-159.
- Canevaro A., Gaudreau J. (Eds.). (1988). *L'educazione degli handicappati. dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., Ianes D. (2017). Lontani da dove? In A. Canevaro, D. Ianes (Eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 7-9). Trento: Erickson.
- Commissione europea. (2010). *Strategia europea sulla disabilità (2010-2020): un rinnovato impegno per l'Europa senza barriere*. Bruxelles. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:em0047&from=IT>
- Crispiani P. (Ed.). (2016). *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Dainese R. (2010). Il sistema scolastico brasiliano e l'integrazione degli alunni con disabilità. Riflessioni a margine di un'esperienza. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 5(2), 1-12.
- de Anna L. (2011). L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU del 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 23-39). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna L. (2015a). I percorsi della formazione. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 44-60). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L. (2015b). Le competenze diffuse per l'inclusione. In A. Mura, L. de Anna, P. Gaspari (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. (pp. 61, 75). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna L., Gardou C., Covelli A. (Eds.). (2018). *Inclusione, culture, disabilità. La ricerca della pedagogia speciale tra internalizzazione e interdisciplinarietà: uno sguardo ai cinque continenti*. Trento: Erickson.
- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- do Carmo B. C. M., Fumes N. de L. F., Mercado E. L. de O., Magalhães L. de O. R. (2019). Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. *Revista Educação Especial – Santa Maria*, v. 32. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39223>
- dos Santos Souza A. L. A., Maria Goretti A. R. (2006). *Educação inclusiva e formação docente continuada*.
- Duek V. P., Domingues I. M. C. S., Mizukami M. da G. N., Martins L. de A. R. (2020). Formação



- continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(5). <https://doi.org/10.21723/RIAAE.V15I5.13508>
- Garcia R. M. C., Michels M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15- educação especial da ANEP. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 105-124.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 31-44.
- Glat R. (2018). Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 9-20.
- lanes D. (Ed.). (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes D. (Ed.). (2016). *Evolvere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Jesus D. M. de. (2009). Política de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In *Avanços em política de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. (pp. 45-56).
- Jesus D. M. de, Vieira, A. B., Gonçalves A. F. S. (2014). Observatório Nacional De Educação Especial No Estado Do Espírito Santo: Compreendendo O Funcionamento Das Salas De Recursos Multifuncionais Pela Via da Formação Continuada. In Enicéia Gonçalves Mendes, F. Cia (Eds.), *Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional* (pp. 21-105). Sao Carlos: Marquezine & Manzini.
- Jesus D. M. de, Vieira A. B., Ribeiro L. H. C., Venturini R. S. (2019). Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada, 45, 1-18.
- Lago D. C., Tartuci D. (2020). Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15(5). <https://doi.org/10.21723/RIAAE.V-15I5.13512>
- Martins, L. de A. R. (2009). Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In C. R. Baptista, D. M. de Jesus (Eds.), *Avanços em política de inclusão. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países* (pp. 153-173). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Maturana H., Varela F. (Eds.). (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Meirelles M., Dainese R., Friso V. (2017). A Educação especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida adulta. *Revista Educação Especial – Santa Maria*, 30 (57), 189-202.
- Mendes Enicéia Gonçalves, Cia F. (Eds.). (2014). *Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional*. Sao Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE.
- Michels M. H. (2009). Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In C. R. Batista, D. M. de Jesus (Eds.), *Avanços em política de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países* (pp. 139-152). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Mura A. (2015). Pedagogia e Didattica dell'inclusione: i temi della formazione. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 13-26). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2020). Autonomia e centralismo: il “caso” inclusão scolastica. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII(10, giugno), in press.
- Mura A., Zurru A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi. Un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. In D. lanes (Ed.), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)* (pp. 47-59). Trento: Erickson.



- Nocera S. (2001). *Il diritto all'ontegrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica*. Trento: Erickson.
- Oliveira P. S. de, Mendes E. G. (2017). Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Educação e Pesquisa*, 43, 264-279.
- Pavone M. (2001). *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*. Brescia: La Scuola.
- Pavone M. (2013). L'inclusione di bambini con disabilità dai nidi alla scuola primaria. Specificità e riflessioni sull'esperienza in Francia, Belgio, Canada e Italia. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 12(2), 106-108.
- Pavone M. (Ed.). (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone M. (2016). Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato. Diversi «vestiti» in diverse «stagioni»? *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 44-53.
- Pinha L. G., Farias F. R. de (Eds.). (2017). *Educação Memoria Historia*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Pletsch M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar Em Revista*, (33), 143-156. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602009000100010>
- Poker R. B., Martins S. E. S. de O., Milanez S. G. C., Giroto C. R. M. (2013). *Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2009). Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. Retrieved April 1, 2020, from <http://www.osservatorio-disabilita.gov.it/>
- Rebelo A. S. (2016). Política de Inclusão escolar no Brasil 2003-2010. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 851-854.
- Sani R. (2008). L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni. In R. Sani (Ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative* (pp. 3-37). Torino: SEI.
- Tannus V. G., Mendes E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18.
- Tortello, M. (1996). *Integrazione degli handicappati*. Brescia: La Scuola.
- Trisciuzzi L. (1980). *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- UN. (2006). *Convezione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: UN.
- UNESCO. (1994). *The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Educational Needs Education. Policy*. Paris: UNESCO.
- Zalamena C., Sigaran L. A., Balk R. D. S., Da Silva, Costa T. M. (2019). A inclusão na formação: aprendizado para discentes e docentes. *Anais Do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 11(1). Retrieved from <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/87804>