

INCLUSÃO ESCOLAR: A perspectiva italiana analisada em estudo sobre a percepção de professores

Antonello Mura
Università degli Studi di Cagliari

Antioco Luigi Zurru
Università degli Studi di Cagliari

Resumo

A inclusão escolar na Itália refere-se a uma realidade em contínua mudança pautada pela política de inclusão escolar generalizada para o contexto do País. O conhecimento associado a essa perspectiva e a emergência de novas questões e de novos desafios exigem um aprimoramento contínuo dos processos inclusivos. Os dados apresentados nessa pesquisa referem-se a uma investigação realizada com professores em processo de formação, por intermédio de um questionário anônimo que envolve cinco áreas temáticas. A pesquisa destaca os perfis educacionais e as competências de professores em formação, suas percepções relativas à inclusão escolar. A partir da análise dos dados, pode-se identificar o papel importante da educação especial e da didática no aprimoramento dos processos inclusivos em âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Professor especializado em educação especial; Formação de professores

Abstract

The perspective observed in Italy about the school inclusion refers to a reality continually changing based on the school inclusion policy generalized to the country context. The knowledge associated with this perspective and the increasing new issues and challenges requires an unceasing improvement of the inclusive processes. The data displayed in this paper refers to an investigation conducted with teachers on their training process by means of an anonymous questionnaire involving five thematic areas. The research highlights the educational profiles, the skills of teachers in training and their perspectives regarding school inclusion. From the analysis of the data we are able to identify the important role of Special Education and Didactics on the enhancement of the inclusive processes in the context of schools.

Key-words: Inclusive Education; Special Education; Specialized Teacher on Special Education; Teachers' training

A experiência Italiana: um breve resumo

A tradição italiana de “integração” escolar consolidou-se em diferentes períodos. Em meados de 1970, ocorreu o primeiro movimento institucional associado à busca por organização educativa, estrutura, conteúdo e soluções metodológicas. De fato, a escola Italiana tem prosseguido com uma programação didático compartilhada, com a adaptação dos conteúdos, individualização da linguagem e métodos de ensino. Tais experiências realizadas ao longo do tempo, fizeram com que pudéssemos perceber os problemas vinculados à gestão dos processos educativos quando se considera a diversidade. Deste modo, torna-se indispensável o princípio do respeito e do reconhecimento de todos e de cada um dos estudantes, levando-nos a uma mudança de uma filosofia de “inserção escolar” para aquela de inclusão plena (Canevaro, d’Alonzo, & Ianes, 2009; Canevaro, 2007; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Cottini, 2004; d’Alonzo & Caldin, 2012; de Anna, 1998, 2014; Gelati, 2004; Montuschi, 1997; Mura, 2012; Nocera, 2001; Pavone, 2015; Trisciuzzi, Fratini, & Galanti, 1996; Zavalloni, 1967).

Durante esses 40 anos, as circunstâncias mudaram significativamente. Hoje, a inclusão de pessoas com deficiência é reconhecida como uma condição que promove uma grande variedade de “integrações” (d’Alonzo, 2004) em um contexto de “especial normalidade” (Ianes, 2006). Assim, a diversidade é concebida como uma possibilidade para uma dinâmica de troca relacional, emocional e cognitiva, isto é, uma ocasião para enriquecimento individual e coletivo.

O movimento de alterações que foi rapidamente apresentado acima refere-se aos efeitos da primeira experiência generalizada de integração no mundo que, embora exclusiva por cerca de 30 anos, tem despertado apreciação e, algumas vezes, críticas culturais e científicas apresentadas em âmbito internacional (Anastasiou, Kauffman, & Nuovo, 2015; Begeny & Martens, 2007; Bowman, 1986; Canevaro & de Anna, 2010; Ferri, 2008; Vislie, 2003).

Apesar de o sistema de inclusão escolar, na Itália, ter se estabelecido e estruturado institucionalmente na escola pública estatal, ainda é evidente que a questão que evoca a melhoria da qualidade dos processos inclusivos é a uma realidade inacabada, e que isso requer a contínua avaliação das dinâmicas e fenômenos caracterizam esse processo. A respeito disso, requerem uma atenção particular as propostas políticas, cientificamente duvidosas, advindas dos debates de debates contemporâneos. De fato, tais propostas visam remodelar os percursos formativos e os padrões profissionalizantes de professores especializados, que alterariam a formação ampla e não restrita a uma tipologia de deficiência. Por outro lado, o debate científico e as pesquisas específicas têm mostrado diretrizes significativas, há muito tempo, que associam a formação qualificada de professores especializados com a questão do aperfeiçoamento dos processos inclusivos (Albanese, 2006; Canevaro, d’Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011; Canevaro, 2004; d’Alonzo, 2006; de Anna, Gaspari, & Mura, 2015; de Anna & Plaisance, 2009; de Anna, 2007; Di Vita & Pepi Amenta, 1983; Gaspari, 2015; Ianes, 2014, 2013; Leone & Moretti, 2007; Pavone, 2004, 2007, 2016; Piazza, 1996; SIPED, 2005; SIPeS, 2014).

A articulação anunciada por esses vários pesquisadores nos incentiva a focalizar a atenção em alguns macro elementos que podem proporcionar um grande impulso para promover a qualificação dos processos de inclusão escolar. Entre esses, assumem particular relevância as razões e as práticas para uma efetiva integração entre ato de projeção individualizada e aquela relativa à ação curricular, em sentido geral. Essa questão conecta-se diretamente com alguns aspectos ligados à pesquisa, envolvendo a definição e o desenvolvimento das competências dos professores especializados. Ao mesmo tempo, isso promove a necessidade de um conhecimento que deveria ser disseminado entre todos os professores. Outra dimensão que temos de considerar é aquela referente ao papel de incentivador e de mediador, desempenhado por professores especializados, nos relacionamentos entre escolas, famílias e territórios extraescolares. Por fim, mas não menos importante, dentre esses macro elementos encontra-se a reflexão epistemológica sobre os constructos que marcam a polarização entre integração/inclusão e deficiência/necessidades educativas especiais. Na escola, essa reflexão tem levado a uma cada vez mais ampla e cuidadosa resposta pedagógica associada aos desafios que marcam a diversidade.

A pesquisa apresentada a seguir também pode ser incluída na perspectiva dos estudos acima referidos. Essa pesquisa coloca em evidência a percepção sobre os processos inclusivos por parte de professores em processo de formação especializada em educação especial e que atuam como professores de apoio (*inseganti di sostegno*). Pretende-se destacar os níveis de formação, de conhecimento/competência dos professores, suas percepções sobre os problemas presentes nos processos de inclusão, além de identificar o papel que eles ocupam neste processo.

A pesquisa entre os professores: elementos metodológicos

Levando em conta a complexidade do fenômeno da inclusão escolar e suas conexões a participação nesse processo de variados atores, as instâncias e dados considerados neste texto são parte de um projeto de pesquisa mais amplo, que analisa as diferentes figuras profissionais em âmbito escolar. De fato, toda a investigação foi desenvolvida em um período de três anos e leva em conta: professores de sala de aula em formação, professores especializados em formação e diretores.

Neste trabalho, depois do primeiro passo, no qual foram analisadas as questões relativas aos professores de sala de aula (Mura, 2014), dirigimos nossa atenção aos professores em processo de formação especializada na área da educação especial, os quais buscam sua qualificação para atuarem como docentes especializados para o apoio escolar. Trata-se de professores que têm se dedicado durante muitos anos ao trabalho docente em diferentes áreas do currículo, e que, depois disso, decidiram se tornar professores especializados em educação especial.

Para este estudo, selecionamos os docentes que estão envolvidos nos processos de formação e especialização, pois acredita-se que estejam propensos a repensar sua própria condição profissional. Além disso, os professores em formação especializada aparentam

estar melhor dispostos em relação ao movimento de qualificar os processos de inclusão escolar do que professores de área curricular, que frequentemente concebem sua dedicação e sua metodologia de trabalho como uma rotina (Cavalli & Argentin, 2010). As aulas atinentes ao âmbito pedagógico desenvolvidas durante o curso procuraram contribuir favoravelmente para que os professores pudessem interpretar e reconhecer a complexidade das dinâmicas de inclusão.

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada por meio de um questionário (de Ketele & Roegiers, 2013), anônimo e auto-preenchido via plataforma online. Esse questionário foi composto por 36 questões, sendo que dentre estas havia itens de múltipla escolha - alguns com um, outros com dois indicadores -, escalas indicativas de classificação e um número pequeno de itens dicotômicos.

A perspectiva epistêmica utilizada para a construção do questionário se refere à educação especial italiana, concebida como uma ciência teórico-prática, para qual duas características essenciais têm de ser reconhecidas. De um lado, é possível identificar o valor da diversidade como elemento propulsor das dinâmicas sociais. De outro, ciente da complexidade dos vínculos e dos recursos necessários, tem o potencial de orientar o desenvolvimento individual e social do ser humano, no sentido de uma emancipação antropológica e cultural da sociedade como um todo (Canevaro, 1999; d'Alonzo, 1997; de Anna, 2014; Gaspari, 2012; Mura, 2012; Pavone, 2014).

A articulação constitutiva do questionário, não sempre evidente para os participantes, perpassa cinco áreas temáticas e seus respectivos constructos (Coggi & Ricchiardi, 2005), de onde derivaram os indicadores utilizados para avaliar as experiências dos professores. Os elementos investigados foram: as características da amostra de sujeitos, a dimensão motivacional, a reflexão sobre experiências profissionais anteriores, a importância formativa do encontro com a educação especial e com a didática, a possibilidade de interação entre as competências propostas e sua relação com a didática dirigida ao trabalho docente em geral.

A primeira parte do questionário destina-se a identificar as características dos sujeitos envolvidos; isto é, todo um grupo de professores que fizeram parte de um curso de especialização (120 professores). Dentre estes, no entanto, apenas 108 concordaram em ser participantes da pesquisa. Os resultados obtidos produziram uma ampla referência da realidade escolar da Região da Sardenha, porque os locais de trabalho dos participantes estão distribuídos em diferentes contextos do território regional. A segunda parte do questionário investiga as principais motivações que fizeram com que os professores escolhessem esse curso de especialização. A terceira seção teve o objetivo de compreender como os professores consideram suas práticas em experiências anteriores, após terem participado das aulas acerca de diferentes dimensões atinentes à temática da pedagogia. Na quarta seção, avaliamos, de um lado, como ocorre o encontro com a educação especial e com a didática prevista em dimensão mais específica, de outro lado, de que forma esse conteúdo pode impactar na formação cultural e profissional. Na última seção, nós procuramos analisar a extensão e a possível aplicabilidade de cada uma das competências

adquiridas ao longo do curso para o trabalho docente, de acordo com a percepção dos participantes.

No que diz respeito à análise dos dados, o caráter exploratório desta pesquisa fez com que possa ser identificada uma avaliação prospectiva (de Ketele & Roegiers, 2013), no sentido de considerar áreas críticas na implementação dos processos inclusivos. Pode-se ainda perceber, por meio dessas reflexões, o potencial das disciplinas relativas à educação especial na formação dos professores.

Tornar-se professores especializados em educação especial: os participantes da pesquisa e os aspectos motivacionais

Conforme mencionado acima, os resultados pretendem analisar o que foi investigado junto aos professores que participaram de um curso de especialização em atividades didáticas, durante o ano acadêmico de 2014/2015, na Universidade de Cagliari. O curso de formação é baseado em um modelo estabelecido por um Decreto Ministerial que organiza as diretrizes acerca da formação especializada nessa área (D.M. 30.09.2011), o qual tem sido discutido, nos atuais debates políticos, como anunciado em momentos precedentes deste texto.

A amostra que congrega os participantes é igualmente dividida em grupos de acordo com as diferentes etapas escolares (*scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado*). Os participantes eram, em sua maioria, do sexo feminino (88%). Ao considerarmos a faixa etária, temos que entre 30 a 40 anos encontram-se 48% dos participantes; entre 40 a 50 anos havia 36%, enquanto que em apenas 14% dos casos tinham mais de 50 anos. Este dado confirma substancialmente a situação apresentada no terceiro relatório IARD em 2010 (Cavalli & Argentin, 2010), no qual o aumento do número de professores permanentes, com cargo estável, avança quando consideramos faixas etárias de extrato superior.

Os participantes apresentam um nível mais elevado de qualificações do aquele mínimo necessário exigido para o acesso à docência. Dentre eles, 44% declaram ter feito um segundo curso de graduação e 65% deles indicaram possuir qualificações relativas aos estudos pós-graduados, como doutorado, mestrado e outros cursos de especialização. Um grupo equivalente a 18% deles obteve outras qualificações que não estão correlacionadas com a prática da profissão docente. O crescimento dos níveis de aperfeiçoamento e competências dos profissionais ressalta mais uma vez a dificuldade, bem conhecida, de acesso à profissão. Esse é um aspecto que leva a uma contínua realização de uma nova cultura de qualificações, a qual é muito útil para fazer avançar as listas de colocação profissional.

O fenômeno de longos períodos de trabalho temporário é, ainda mais, confirmado pelo conjunto de atividades docentes referidas por 76% dos participantes em trabalhos precedentes ao curso. No que se refere ao trabalho temporário, 31% deles declarou ter ensinado por um período de tempo entre um e seis anos, 21% esteve nessa condição entre

sete e nove anos, enquanto que 23% tem uma experiência de ensino dessa natureza por mais de 10 anos. Estes dados confirmam as dificuldades de acesso a um contrato permanente e atestam um amplo conhecimento da organização escolar por parte dos professores em formação. A respeito disto, também deve ser destacado o fato de que 44% dos participantes já exerciam a profissão como professores de apoio, mesmo sem as qualificações necessárias associadas à especialização (mais de 20% deles, por um período de tempo entre 4 e 10 anos).

No que diz respeito aos aspectos motivacionais relacionados à escolha de tornar-se professores especializados em educação especial e a realizar o curso, o desejo de conseguir um emprego estável prevalece sobre a dimensão vocacional e de adesão a uma área de conhecimento. A propósito, quando perguntado sobre a principal motivação que leva “seus colegas” a seguirem a carreira de profissional especializado, 52% dos professores em formação identificam nessa alternativa a possibilidade de “finalmente tornar-se um professor de apoio permanente”. Apenas 33% deles atribuíram aos seus colegas motivações relacionadas ao desenvolvimento das competências didáticas e educativas associadas à condição trabalho com alunos com deficiência. Quando questionados sobre as mesmas perguntas, mas dirigidas aos próprios participantes, um grupo muito reduzido (6%) admitiu ter escolhido a especialização em educação especial para ter estabilidade no emprego, enquanto que 70% declaram querer desenvolver competências sobre processos de educação inclusiva. Nesse sentido, é evidente que há uma frágil e incoerente representação dos estímulos motivacionais que deveriam orientar a escolha da formação especializada. Esse fenômeno recebe uma possível confirmação através da taxa de abandono do papel de professor especializado em educação especial depois do período mandatório de cinco anos exigidos dos docentes que têm acesso à condição permanente por meio do cargo de professor de apoio. Esse fenômeno, de acordo com a percepção dos professores envolvidos, é causado pelo sentimento de isolamento e inadequação profissional.

Reinterpretando suas próprias experiências anteriores

A terceira parte do questionário permite aos professores em formação de refletir sobre suas últimas experiências de ensino, utilizando o conhecimento e as competências adquiridas durante as aulas de educação especial e de didática. Isso permitiu com que os professores “reinterpretassem” tanto suas competências profissionais individuais, como aquelas relacionadas a todo o sistema escolar consideradas necessárias para a realização de processos inclusivos qualitativamente significativos. A formulação dos itens do questionário prevê a possibilidade de optar por dois dos indicadores de respostas entre aqueles propostos. Os aspectos emergentes indicam uma análise crítica que evidencia alguns elementos considerados problemáticos.

Referindo-se às capacidades profissionais individuais, 42% dos participantes consideram que suas próprias competências didático-metodológicas e disciplinares não são suficientes para assegurar processos inclusivos. Dentre os participantes, 35% admitem sua

própria fragilidade no que tange ao planejamento, e 33% deles ressaltam suas dificuldades em colaborar com seus colegas e diretores. Em modo semelhante, são apresentadas as dificuldades para colaborar e mediar com a rede interinstitucional (escola-território-família), o que foi pontuado em 38% dos casos. Para apenas 17% dos professores, os problemas podem ser atribuídos ao seu relacionamento com seus alunos com deficiência. Conforme já destacado (Mura, 2014), o dado atesta a necessidade de investir em um processo cultural de formação. Isso poderia fazer emergir a possibilidade de aprimorar a relação da didática-educacional com os alunos, além de ativar relações colaborativas com os colegas, familiares e profissionais da saúde, favorecendo o acolhimento no trabalho inclusivo.

Com respeito à percepção das competências disseminadas na escola, a coleta dos dados confirma as dificuldades já mencionadas acima. Como um fator importante, 66% dos professores declaram que o planejamento e gestão do (PEI) Projeto Educacional Individualizado são ainda delegadas aos professores especializados. Como consequência, a falta de integração entre o PEI e o planejamento das aulas é apontado em 21% das ocorrências. Num nível didático, emerge a necessidade de aumentar o repertório metodológico de todos os professores, pois para 41% dos participantes o emprego de metodologias múltiplas é insuficiente. No que diz respeito à possibilidade de aumentar cada vez mais o projeto de escola inclusiva entre todos os atores, parece importante pontuar que 34% dos professores participantes atestam que o projeto ainda é percebido como um mero ato burocrático.

No campo das competências para a inclusão, referindo-se à gestão e organização de escolas, os dados obtidos mostram uma ampla área para melhoria necessária, o que confirma a importância de trabalhar por uma ação compartilhada. De fato, 44% de professores consideram que a coordenação de planejamento sobre a temática da inclusão ainda é pouco consolidada. Muitos professores também anunciam que o processo de preenchimento dos documentos do projeto ainda é muito burocrático (28%). Um número equivalente a 23% acredita, em vez disso, que os problemas vêm de uma falta de identificação e compartilhamento de qualidade a respeito dos indicadores. Aproximadamente 37% deles indicam que as dificuldades de organização podem ser descritas pela pobreza e escassez de recursos financeiros disponíveis.

Com referência à relação entre a escola e outros entes institucionais, as principais preocupações giram em torno da escassez de disponibilidade de operadores e de instituições no sentido de atuarem em modo compartilhado para o planejamento (55%), e na aposta em ações e projetos compartilhados com a intenção de avaliar os resultados conjuntamente (59%), também devido à dificuldade de construir uma linguagem comum (43%). Nesse cenário, o papel e o compromisso dos professores especializados aparenta ser pouco gratificante, caso consideremos que 17% das respostas apontaram reconhecimento limitado por parte das instituições em que eles trabalham.

Valor formativo da Didática e da Educação Especial

No que diz respeito à educação especial e sua associação com a didática, é importante destacar que um terço dos professores nunca havia tido contato com tais disciplinas, com esse enfoque articulador, antes de participar do curso de formação. Um aspecto considerado de grande interesse, no entanto, é que os conteúdos dessas duas disciplinas foram sinalizados como um indicador de satisfação quase que unânime. A respeito disso, os professores declaram que tais abordagens corresponderam as suas necessidades de formação (93%) e que o conhecimento viabilizado por meio da atual experiência formativa contribuiu para melhorar seu trabalho em âmbito escolar (95%). Quase 70% dos professores em formação consideram essas duas disciplinas úteis para orientar a didática geral e para a manutenção de toda a estrutura de aula em sintonia com uma perspectiva inclusiva. Além disso, essas disciplinas são destacadas como oportunidades de aprofundamento didático (61%), assim como potencialmente úteis para lidar com desafios específicos associados às dificuldades de aprendizagem (59%).

De acordo com o ponto de vista dos professores participantes, os conteúdos levantaram a possibilidade de construir conhecimentos e competências que podem realmente modificar as maneiras com que cada professor interpreta e exerce sua profissão diariamente. Em particular, para além da presença de crianças com deficiência, 62% dos participantes declaram que os estudos acerca da educação especial tendem a garantir a possibilidade de uma análise e de compreensão profunda sobre o contexto educacional e organizacional. Uma parte significativa (43%) desses professores afirma acreditar que tais disciplinas podem promover competências relacionais, colaborativas e de mediação, as quais são úteis para estabelecer um diálogo entre os vários atores envolvidos no processo de inclusão. Houve ainda o destaque relativo à importância dessas temáticas para fomentar a consciência sobre as dinâmicas comunicativas e relacionais do contexto educacional, de acordo com 39% dos participantes. Por fim, foram analisadas as questões atinentes à elaboração e utilização do projeto, avaliações documentais e dos materiais de suporte. De acordo com 27% dos professores, é igualmente importante a contribuição que a educação especial e a didática oferecem como base para o trabalho dirigido aos materiais, projetos, documento e instrumentos de avaliação.

Ao considerarmos as informações que colocam em evidência as dificuldades de comunicação e de interação, de acordo com as percepções já expostas, parece ser possível compreender o otimismo dos participantes com relação à experiência formativa. Quase metade deles (49%) consideram que será possível compartilhar com os colegas das escolas de pertencimento os conhecimentos construídos no sentido de ativar uma dinâmica favorável em relação à dimensão social da atividade docente. São ainda importantes as manifestações dos participantes no que se refere à possibilidade de uma melhor integração acerca do planejamento individualizado que passa a ser concebido em articulação com aquele de sala de aula em sentido amplo, de acordo com 80% dos docentes participantes. Não menos importante é a convicção de estar disponível e de poder influenciar a construção

de uma rede de trabalho dialogada entre os sujeitos institucionais envolvidos (41%) e de desenvolver uma linguagem comum compartilhada e mais adequada (21%).

Com base nos conhecimentos que puderam ser construídos durante o curso, os professores se manifestam indicando que descobriram a potência e os possíveis efeitos dos conteúdos didáticos e das metodologias organizacionais das duas disciplinas – educação especial e didática - para a didática geral do ensino comum. Quando questionados sobre quais aspectos eles acreditam ser atinentes à dimensão prioritária para a realização de uma plena escola inclusiva, 83% dos participantes afirmam que todos os professores, não apenas aqueles especializados, deveriam possuir competências pedagógico-didáticas inclusivas. Além disso, destacam ainda o quanto é importante a existência de cursos obrigatórios de formação continuada para todos os professores. Finalmente, outro fator que resulta significativamente destacado é a reafirmação do valor da formação inicial para todos os professores, a qual passou há poucos anos a contar com a obrigatoriedade de disciplinas relativas à educação especial.

Conclusões

A avaliação dos dados associados à investigação nos leva a dizer que o aprimoramento dos processos inclusivos nas escolas necessita de algumas escolhas políticas e culturais importantes. Em particular, consideramos ser fundamental trabalhar pela promoção e reestabelecimento da dignidade profissional dos professores, não apenas em termos de atratividade da carreira, mas também no que diz respeito ao valor ético e cultural do papel docente nas instituições. A pesquisa evidencia a necessidade de superar uma visão administrativa e burocrática da profissão, para recuperar e estimular a sua dimensão de escolha. Esta última, aliás, tem sido suplantada pelos interesses predominantes que se associam à busca de garantia de ocupação, o que implica uma série de repercussões negativas na relação educacional e na percepção de imagens públicas da profissão e da escola.

Considerando os diferentes aspectos destacados durante a análise, principalmente com relação às lacunas em termos de articulação dos diferentes perfis profissionais, reafirmamos a necessidade de impulsionar e desenvolver uma forte cultura de compartilhamento do conceito de inclusão dentro das escolas, investindo na dimensão docente como ação coordenada de planejamento entre os operadores envolvidos e entre esses e a instituição. Os resultados da pesquisa apontam para a importância da contribuição científica e formativa da educação especial e da didática na formação inicial, assim como a formação em serviço dos professores especializados e dos professores de das diferentes áreas curriculares. Evidentemente, os conteúdos dessas duas disciplinas devem estar fortemente previstos para a realização das atividades didáticas de toda a escola, o que pode favorecer um clima de plena inclusão que envolve todos os alunos, sem nenhuma distinção.

Podemos deduzir que o aprimoramento dos processos inclusivos depende de um trabalho contínuo de qualificação, o qual deve evitar a suposição de um padrão já

alcançado. Esse aprimoramento necessita de ser sustentado culturalmente através de um ponto de vista científico, baseado em um conhecimento processual e em uma construção coletiva. Tais indicações deveriam ser amplamente valorizadas no debate político e institucional, no sentido de qualificar os percursos e os contextos, evitando investir em um modelo de formação de professores que pode produzir especializações setoriais e segmentações.

Referências

- Albanense, O. (Ed.). (2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*. Bergamo: Junior.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Nuovo, S. Di. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429–443. doi:10.1080/08856257.2015.1060075
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary Education in Italy. A literature Review and Call for More Empirical Research. *Remedial and Spec*, 28(2), 80–94.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29–38. doi:10.1080/0885625860010105
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione (monografia). *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 3(2), 104–159.
- Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (Eds.). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (Eds.). (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & de Anna, L. (2010). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 4(3), 203–216. doi:10.1016/j.alter.2010.03.006
- Cavalli, A., & Argentin, G. (Eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (1997). *Handicap: obiettivo libertà*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2004). *Integrazioni e gestione della classe*. Brescia: La Scuola.

- d'Alonzo, L. (a cura di). (2006). Disabilità, integrazione e competenza (monografia). *Dirigenti Scuola*, (2), 6–128.
- d'Alonzo, L., & Caldin, R. (Eds.). (2012). *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- de Anna, L. (1998). *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini e Associati.
- de Anna, L. (2007). La formazione degli insegnanti e i sette moduli. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 6(5), 437–453.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci Editore.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L., & Plaisance, E. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés. *Recherches et Formation*, 61, 55–70.
- de Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Vita, A. M., & Pepi Amenta, A. M. (1983). *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti&Lisciani Editori.
- Ferri, B. A. (2008). Inclusion in Italy: What Happens When Everyone Belongs. In S. L. Gabel & D. Danforth (Eds.), *Disability and the Politics of Education: an International reader* (pp. 41–52). New York: Peter Lang Publishing.
- Gaspari, P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (Ed.). (2013). Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali: dalle disposizioni MIUR un'opportunità positiva di sviluppo? *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 12(4), 295–362.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Leone, A., & Moretti, G. (Eds.). (2007). *Formazione continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*. Cagliari: CUEC.
- Montuschi, F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(2), 175–190.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2004). L'insegnante di sostegno in prospettiva europea (monografia). *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 3(3), 200–273.
- Pavone, M. (2007). Alla ricerca della qualità dell'integrazione scolastica. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 6(5), 397–453.

- Pavone, M. (2014). *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2016). Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato. Diversi «vestiti» in diverse «stagioni». *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 15(1), 44–53.
- Piazza, V. (1996). *L'insegnante di sostegno: Motivazioni e competenze per il lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- SIPED. (2005). Punti essenziali per la formazione dell'insegnante di sostegno. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 4(2), 181–186.
- SIPeS. (2014). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. Lecce: PensaMultimedia.
- Trisciuzzi, L., Fratini, C., & Galanti, M. A. (1996). *Manuale di pedagogia speciale*. Roma-Bari: Laterza.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. doi:10.1080/0885625082000042294
- Zavalloni, R. (Ed.). (1967). *La pedagogia speciale e i suoi problemi*. Brescia: La Scuola.

Notas técnicas

Tradução: Júlia Lima da Rosa

Revisão Técnica: Claudio Roberto Baptista

Correspondência

Antonello Mura – Università degli Studi di Cagliari

Email: antonello.mura@unica.it

Antioco Luigi Zurru – Università degli Studi di Cagliari

Email: antiocoluigi.zurru@unica.it

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
