



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5476>

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS ITALIANAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EVIDENCIADAS EM ARTIGOS CIENTÍFICOS

Inclusive italian pedagogical practices for students with desabilities evidenced in scientific articles

Prácticas pedagógicas italianas inclusivas para estudiantes com discapacidad evidenciadas em artículos científicos

**Guilherme Willisnton Tavares Pereira<sup>1</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5233-9012>

E-mail: [guilhermewtavares@gmail.com](mailto:guilhermewtavares@gmail.com)

**Munique Massaro<sup>2</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0294-0501>

E-mail: [munique@ce.ufpb.br](mailto:munique@ce.ufpb.br)

**Resumo:** Esta pesquisa possui como foco as práticas pedagógicas inclusivas, discutindo-se sobre os diferentes fatores que as permeiam, como os atores educacionais e suas relações, as políticas públicas e legislações locais, o planejamento educacional, assim como as ações e reações em vista a alunos com deficiência. Com isso, tem-se como objetivo analisar práticas pedagógicas inclusivas italianas específicas para estudantes com deficiência evidenciadas em artigos científicos. Para seu cumprimento, determinou-se a metodologia desta pesquisa como sendo de caráter bibliográfico, por meio de uma abordagem qualitativa e realizando-se a análise por meio da Análise de Conteúdo. A partir de tal, comprehende-se que para uma prática pedagógica inclusiva ser considerada exitosa, dentre os diferentes fatores, as relações interpessoais entre professor-aluno, a variedade e disponibilidade na seleção dos recursos pedagógicos, a formação inicial e continuada para a prática do(a) professor(a) e as relações entre os profissionais da equipe interdisciplinar com os docentes no desenvolvimento das práticas, se tornam pontos alvos para sua efetivação, guiados pelas políticas locais e vivências pessoais e profissionais de cada educador.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.

**Palavras-chave:** educação especial/inclusiva; Itália; práticas pedagógicas.

**Abstract:** This research focuses on inclusive pedagogical practices, discussing the different factors that permeate them, such as educational actors and their relationships, public policies and local legislation, educational planning, as well as actions and reactions towards students with disabilities. Thus, the objective is to analyze specific Italian inclusive pedagogical practices for students with disabilities evidenced in scientific articles. To achieve this, the methodology of this research was determined to be bibliographic in nature, through a qualitative approach and the analysis was carried out through Content Analysis. From this, it is understood that for an inclusive pedagogical practice to be considered successful, among the different factors, the interpersonal relationships between teacher and student, the variety and availability in the selection of pedagogical resources, the initial and continuing training for the teacher's practice and the relationships between the professionals of the interdisciplinary team with the teachers in the development of the practices, become target points for its implementation, guided by local policies and personal and professional experiences of each educator.

**Keywords:** inclusive/special education; Italy; pedagogical practices.

**Resumen:** Esta investigación se centra en las prácticas pedagógicas inclusivas, discutiendo los diferentes factores que las permean, como los actores educativos y sus relaciones, las políticas públicas y la legislación local, la planificación educativa, así como las acciones y reacciones frente a los estudiantes con discapacidad. Por tanto, el objetivo es analizar prácticas pedagógicas inclusivas italianas específicas para estudiantes con discapacidad destacadas en artículos científicos. Para lograrlo, se determinó que la metodología de esta investigación fue de carácter bibliográfico, utilizando un enfoque cualitativo y realizando el análisis mediante Análisis de Contenido. A partir de ello, se entiende que para que una práctica pedagógica inclusiva sea considerada exitosa, entre los diferentes factores, las relaciones interpersonales entre profesor y alumno, la variedad y disponibilidad en la selección de recursos pedagógicos, la formación inicial y continua para la práctica docente y las relaciones entre los profesionales del equipo interdisciplinario con los docentes en el desarrollo de las prácticas, se convierten en puntos objetivos para su implementación, orientados por las políticas locales y las experiencias personales y profesionales de cada educador.

**Palabras clave:** educación especial/inclusiva; Italia; prácticas pedagógicas.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco as práticas pedagógicas inclusivas, que são vistas como uma discussão atual e necessária a ser desenvolvida, ao considerar-se os processos pedagógicos exclusivos ainda existentes no âmbito escolar que permeiam diferentes atores educacionais e suas ações e reações em vista dos alunos com deficiência.

A sociedade, de modo histórico, trata a vertente binária do normal x anormal sobre as pessoas com deficiência de forma, muitas vezes, explícita, como modo de diferenciá-los a partir de uma, suposta, capacidade, sem levar em consideração as questões pessoais e históricas que o meio deposita sobre as pessoas que nascem, desenvolvem ou adquirem alguma deficiência e tornam-se diferentes aos olhos da sociedade.

As discussões que permeiam a Educação Especial destacam-se pela necessidade de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular de escolas comuns. Entre os pontos abordados que compõem esse meio inclusivo, existem os atores educacionais que se tornam intermediadores da inclusão por meio de ações desenvolvidas no âmbito escolar, os recursos, os métodos e estratégias utilizados, assim como a equipe multiprofissional escolar.

Dentre as ações, será apontado nesta pesquisa a importância das práticas pedagógicas como um dos principais focos a serem trabalhados para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência de forma efetiva. Entende-se que a relação entre tal prática pedagógica no contexto de um Educação Inclusiva necessita da explanação de diferentes fatores e meios para uma discussão adequada, fundamentada e comprehensiva, pois, conforme Cenzi e Bastos (2022, p. 3)

[...] não basta a justaposição do trabalho da classe regular e da educação especial; é preciso a construção de um trabalho colaborativo que direcione o fazer dos diferentes atores que compõem a escola em torno de um mesmo objetivo: o processo de aprendizagem e a construção dos conceitos científicos por parte do estudante com deficiência.

Com isso, tomando por base tais relações, para o desenrolar das discussões necessárias, é questionado: Como estão sendo realizadas as práticas pedagógicas inclusivas italianas para estudantes com deficiência evidenciadas em artigos científicos? Desta forma, entende-se que é possível investigar e compreender o desenvolvimento de práticas exitosas, considerando-as como um dos principais pontos para o desenvolvimento de uma Inclusão Educacional para pessoas com deficiência.

Como forma de responder o questionamento supracitado, tem-se como objetivo para este artigo: analisar práticas pedagógicas inclusivas italianas específicas para estudantes com deficiência evidenciadas em artigos científicos.

## 2 BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Para abordar sobre práticas pedagógicas, importa-se falar sobre os contextos políticos, econômicos e sociais em que os sujeitos estão inseridos para que as práticas sejam consideradas exitosas no local em que os mesmos estão presentes. Pois tais contextos influenciam, não somente no desenvolvimento da prática, como também na participação ativa dos sujeitos que compõem o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Com isso, o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva vai muito além da utilização de recursos específicos ou metodologia diferenciada. Os educadores precisam estar cientes do ambiente no qual os estudantes estão inseridos e os fatores internos e externos que podem estar afetando positiva ou negativamente o processo de aprendizagem almejado.

Além disso, os educadores também precisam estar munidos de um arcabouço teórico e prático que os façam desenvolver uma prática efetivamente inclusiva que possa ser considerada, por exemplo, uma boa prática ou uma prática exitosa, sendo esta, uma prática composta por elementos que se direcionem para o cumprimento dos objetivos inclusivos propostos para o seu desenvolvimento, tendo como resultado o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste contexto também deve ser considerada como fundamentação teórica para os educadores, as técnicas apreendidas durante sua formação inicial e complementadas por meio de formações continuadas que se tornam um respiro posterior a esta formação inicial, principalmente, para educadores formados antes das ações advindas do Movimento Mundial para a Educação Inclusiva iniciado no final da segunda metade do século XX.

Como complemento, Silva e Aranha (2005) ao pesquisarem sobre as interações positivas realizadas entre professoras e alunos com deficiência, afirmaram que as ações diferenciadas e pessoais realizadas pelas professoras

[...] ajudam no próprio processo de construção de uma identidade positiva por parte de todos alunos, aumentando sua autoestima, melhorando as suas condições cognitivas, e por outro lado, ajudando o aluno não deficiente a aprender a se relacionar positivamente com as pessoas no contexto da diversidade (Silva; Aranha, 2005, p. 391).

Ademais, dentre as diferentes características que se atrelam a uma prática pedagógica inclusiva exitosa, pode-se afirmar que, umas dessas características é levar em consideração o total de interações dos indivíduos presentes na sala de aula e também na escola, para a consolidação da ação de forma efetiva. No âmbito educacional, a heterogeneidade prevalece a ponto de ser necessário, não apenas a formação inicial dos educadores para o desenvolvimento de uma atividade exitosa, mas, os recursos, os esforços individuais do(a) professor(a), uma formação continuada

e o apoio e participação de toda a instituição, com um novo olhar para tais práticas a partir de estratégias reflexivas (Modica; Portela; Ribeiro, 2020).

Em continuidade, a formação inicial de um educador, conforme Monico e Morgado (2018, p. 42) "deve oferecer ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar". Tal formação é a base para a ponte entre as vivências e efetivação da prática com os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino superior e até mesmo, posteriormente, em constante formação continuada.

Além disso, tem-se que o desenvolvimento de uma prática exitosa parte do princípio da escolha e definição de etapas bem estruturadas em seu planejamento, assim como uma boa relação com a equipe interdisciplinar existente no âmbito escolar. Neste planejamento, a seleção de recursos se torna uma etapa importante para o desenvolvimento da prática pedagógica, na qual, estes devem estar diretamente relacionados com a metodologia desenvolvida. Com isso, Prais e Rosa (2017, p. 216) trataram sobre tais recursos, em especial os tecnológicos, discorrendo que existe importância em "se discutir o uso de recursos tecnológicos como meio de potencializar o processo educativo, sendo instrumentos de mediação entre o ensino e a aprendizagem".

Reforçando tal afirmação, diretamente relacionada à utilização de tais recursos, a partir da atividade entre a equipe interdisciplinar, que Sanches (2012, p. 103) destacou que "a não colaboração entre professores pode mesmo resultar [...] no fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular que resultaria em sucesso". Isso instiga a compreensão sobre a importância entre o planejamento e seleção de objetivos, metodologias e recursos, porém, não como único fator de importância, mas que tal seleção esteja em conjunto com as ações e relações profissionais entre todos da equipe que podem influenciar na efetivação de uma prática pedagógica inclusiva.

### **3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ITÁLIA**

Os dados geográficos e estatísticos da Itália são responsabilizados pelo Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) que é ligado diretamente ao governo italiano, e tem por objetivo realizar a busca e tratamento dos dados relacionados as estatísticas sociais, demográficas e econômicas do país. A partir dele, obteve-se os dados que a Itália possui 7.904 municípios, com a maioria possuindo menos de 5 mil habitantes. O país tem características predominantemente rurais, com 63,8% dos municípios nessas áreas, apesar da maior parte da população viver nas regiões denominadas áreas urbanas funcionais, com 55,7% da população do país. Dentre as localidades urbanas com a maior quantidade de habitantes, podem ser citadas as cidades: Milão, Roma, Nápoles e Turim (ISTAT, 2021).

A respeito dos dados populacionais, tem-se que o país possui 59.257.566 residentes. A Itália, nos últimos anos, vem registrando uma queda nos seus dados

populacionais, com a diminuição das taxas de natalidade, e por consequência da pandemia do coronavírus um aumento em sua taxa de mortalidade, o que não diminuiu o índice de idosos, mas, pelo contrário, com tal declínio em nascimentos e, mortes em diferentes idades, a Itália é considerado hoje um dos países mais antigos do mundo, pelo alto índice de pessoas idosas (ISTAT, 2021).

Dentre as pessoas residentes na Itália, conforme a pirâmide etária apresentada pelo ISTAT, cerca de 14% da população tem idade entre 5 e 19 anos, considerada a idade escolar, período pelo qual a população está passando pelas etapas escolares da educação básica. Tal dado, considerado baixo em comparação as idades mais avançadas, pode ser influenciado diretamente pela diminuição nos índices de natalidade do país. Em acréscimo, conforme o Human Development Report (HDR) - Relatório de Desenvolvimento Humano - de 2020 pelo United Nations Development (UNDP), o país encontra-se em uma posição elevada, na 29<sup>a</sup> colocação quando tratamos sobre o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em relação aos demais países do mundo (HDR, 2020).

As informações sobre a diminuição da população jovem do país podem ser reafirmadas quando se apresenta os dados escolares de 2019/2020 em comparação aos anos anteriores, onde ocorreu um declínio de 90.644 estudantes, sendo as maiores diminuições nos jardins de infância (35.787 a menos) e nas escolas primárias (56.089 a menos). O que muda ao citar-se sobre o ensino superior, que está em crescimento, considerando o aumento de pessoas diplomadas, onde em 2020, 27,8% dos jovens com idades entre 30 e 34 anos tinham qualificação superior, apesar de ainda ser um dos índices mais baixos da Europa (ISTAT, 2021).

Não obstante, desses diferentes dados etários em comparação a dados escolares, tem-se que no ano letivo 2019/2020 houve um aumento no número de alunos com deficiência em escolas italianas, sendo mais de 3,5% dos matriculados. O número de professores para apoio também está crescendo, assim como o aperfeiçoamento na relação professor-aluno que está melhor do que prevê a lei, embora mais de 37% desse apoio não possua formação específica (ISTAT, 2021).

Seguindo por informações sobre as pessoas com deficiência na educação, tem-se que a Itália possui melhorias significativas na Educação Inclusiva nos últimos 10 anos. Um dos fatores indicadores dessas melhorias é o aumento de alunos com deficiência no ensino regular para cerca de 249.000 alunos com deficiência no ano de 2019. Além desses, o Relatório Anual de 2021 referente a situação do país, produzido pelo Instituto Nacional de Estatística ainda afirmou que para isso existe

[...] como efeito combinado de muitos fatores: políticas voltadas à inclusão, aprimoramento dos critérios diagnósticos, aumento do uso de certificações, crescente atenção das famílias e dos professores em interceptar as dificuldades dos alunos. É um fenômeno que afetou todos os níveis escolares, com um crescimento mais acentuado no ensino médio, onde a participação de alunos com deficiência aumentou 64%, também graças à extensão da escolaridade obrigatória. A consolidação de uma tendência positiva é indicada

pelo aumento registrado nas escolas de ensino fundamental, particularmente forte nos últimos anos [...]<sup>3</sup> (ISTAT, 2021, p. 127, tradução nossa).

Apesar dos avanços existentes na Itália quando se trata da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o país se deparou com momentos de dificuldade quando se leva em consideração a pandemia do coronavírus, ainda mais ao ser direcionada a educação de crianças com algum tipo de especificidade. Conforme dados do Relatório Anual do País

[...] para alunos com deficiência, o risco de interrupção, entendida como a não participação nas videoaulas, é particularmente alto, com uma incidência média de 23%, que se aproxima de 29% no Sul. A taxa de não participação é maior nas escolas primárias (quase 26%) e menor nas escolas secundárias. Entre os motivos que dificultaram a participação podemos elencar: a gravidade da patologia (27%), dificuldades de organização familiar (20%) e dificuldades socioeconômicas (17%) enquanto a falta de ferramentas tecnológicas e educacionais específicas teve menor peso (9%) [...]<sup>4</sup> (ISTAT, 2021, p. 126, tradução nossa).

A partir da European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) - Agência Europeia para Educação Inclusiva e Necessidades Especiais -, na qual fazem parte os países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça e Reino Unido, observa-se que o processo inclusivo na educação de pessoas com deficiência na Itália começou em 1971 com a promulgação da Lei nº 118/1971, que garantiu que todas as crianças que possuíam algum tipo de deficiência deveriam ser educadas em classes comuns das escolares regulares, sendo extinta no ano de 1977 todas as escolas especiais com a Lei nº 517/1977. A partir de um relatório feito pela agência europeia supracitada, denominada Country Policy Review and Analysis/Italy (CPRA) - Revisão e Análise das Políticas do País/Itália - é informado que

---

<sup>3</sup> Texto original: Come effetto combinato di molti fattori: politiche mirate all'inclusione, miglioramento dei criteri diagnostici, aumento del ricorso alle certificazioni, attenzione crescente di famiglie e docenti nell'intercettare le difficoltà degli studenti. È un fenomeno che ha interessato tutti gli ordini scolastici con una crescita più accentuata nella scuola secondaria di secondo grado dove, la partecipazione degli alunni con disabilità è aumentata del 64 per cento, anche grazie all'estensione dell'obbligo scolastico. Il consolidarsi di una tendenza positiva è indicato dall'incremento registrato per la scuola primaria, particolarmente forte negli anni recenti.

<sup>4</sup> Texto original: [...] per gli alunni con disabilità il rischio di interruzione, inteso come non partecipazione alle video lezioni, è particolarmente alto un'incidenza media del 23 per cento che si avvicina al 29 per cento nel Mezzogiorno. La quota di non partecipazione è più elevata nelle primarie (quasi il 26 per cento) e minore per le scuole secondarie di secondo grado. Tra i motivi che hanno reso difficile la partecipazione si possono elencare: la gravità della patologia (27 per cento), le difficoltà organizzative familiari (20 per cento) e il disagio socio-economico (17 per cento) mentre ha pesato meno la mancanza di strumenti tecnologici e didattici specifici (9 per cento [...]).



A educação inclusiva é o setor em que a legislação e as políticas nacionais têm concentrado seus esforços. A Itália é, até o momento, o país europeu que atingiu 99,6% de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. De fato, por lei, não há escolas ou classes especiais no sistema escolar italiano. 0,4% dos alunos com deficiência frequentam centros de reabilitação financiados pelos serviços de saúde locais<sup>5</sup> (EASNIE, 2016, p. 12, tradução nossa).

Outras melhorias que podem ser atribuídas as instituições governamentais italianas por meio de promulgações de leis são: a garantia de direitos específicos as pessoas com deficiência e suas famílias, a prestação de assistência aos mesmos, o aprimoramento dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), o desenvolvimento da estrutura física das escolas para serem acessíveis a todos, a eliminação de barreiras para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, como também, a adaptação de equipamentos didáticos. Essas e outras melhorias estão descritas legalmente nas Leis nº 104/1992, nº 328/2000, nº 170/2010, nº 107/2015, no Decreto nº 66 de 2017, dentro outros (EASNIE, 2021).

Em complemento a todas as políticas já desenvolvidas, o país é um exemplo de construção para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva para pessoas com deficiência de forma efetiva, segura, realista e com objetivos claros. A Itália publicou a Lei nº 182, no dia 29 de dezembro de 2020, que definiu medidas de apoio a alunos com deficiência. Dentre as melhorias propostas nesta nova lei, tem-se a proposta de novos modelos de um National Individualised Education Plan (IEP) - Plano Nacional de Educação Individualizado -, para todos os níveis de ensino, assim como ferramentas de avaliação de lacunas na capacidade funcional e na avaliação de necessidades específicas, possibilitando uma autorreflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas dos educadores (Itália, 2020).

Além disso, as modificações propostas, em particular no IEP, visam uma abordagem mais humanizada e menos medicalizada das deficiências, fazendo com que as práticas pedagógicas inclusivas tenham por base as dimensões sociais, comunicativas, cognitivas, neuropsicológicas, interativas e focadas na aprendizagem. Na Lei nº 182/2020, no Art. 21, Incisos 1-2 tem-se que tal legislação

[...] permite que as escolas adaptem seu planejamento educacional-didático às novas normas de inclusão. 2. No final do ano letivo 2020/2021, os modelos do PEI estão sujeitos a revisão, podendo ser integrados e/ou modificados, em função das indicações recebidas das instituições escolares [...]<sup>6</sup> (Itália, 2020, p. 14, tradução nossa).

<sup>5</sup> Texto original: Inclusive education is the sector where national legislation and policies have been mostly focusing their efforts. Italy is, so far, the European country which has reached 99.6% inclusion of learners with disabilities in mainstream education. In fact, by law there are no special schools or classes in the Italian school system. The 0.4% of pupils with disabilities attend rehabilitation centers financed by the local health services

<sup>6</sup> Texto original: [...] consente alle istituzioni scolastiche di adeguare la progettazione educativo-didattica alle nuove norme sull'inclusione. 2. Al termine dell'anno scolastico 2020/2021, i modelli di PEI sono



Entende-se que os diferentes intermediadores são importantes para que o processo escolar inclusivo aconteça, e que existe a necessidade de promulgação de políticas públicas relevantes e inseridas no contexto do país com a participação da comunidade em conjunto com a escola. Com isso, um dos projetos ativos que tentam fazer essa relação e lutar pelos direitos legais dos indivíduos com deficiência, é o Work Group for Inclusion (GLI) - Grupo de Trabalho para a Inclusão - que está ativo nas decisões e modificações escolares, e como essas mudanças devem estar relacionáveis com os intermediadores da inclusão, sendo estes: o próprio indivíduo, a escola, a comunidade e os líderes dessa comunidade.

Outros exemplos de processos inclusivos necessários, são as mudanças na estrutura física das escolas, assim como, no conhecimento pedagógico dos professores. Neste último, a Itália participa do projeto Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I) - Formação Profissional de Professores para a Inclusão -, que tem como objetivo principal preparar professores para o desenvolvimento de atividades inclusivas. Este projeto ocorreu nos anos de 2018 a 2021, em duas fases, abrangendo outros 25 países, desenvolvendo atividades com os professores de maneira a atualizá-los sobre políticas voltadas para a Educação Inclusiva e sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Além da participação de projetos, o país coloca em todas as suas salas que possuem um aluno com deficiência, um(a) professor(a) apoiador com qualificação específica. Enquanto que, para os professores regentes, a formação inicial teve orientações de práticas mais inclusivas e a inserção no currículo de competências pedagógicas que favoreçam a inclusão de alunos com deficiência. Ademais, foi estabelecido o Continued Professional Development (CPD) - Desenvolvimento Profissional Continuado - de forma obrigatória, não somente aos professores, como também para toda a equipe escolar. O foco se dá para a identificação de riscos, metodologias, processos didáticos, avaliativos e de orientação.

Como a Constituição da República Italiana afirmou, a escola é para todos, e, conforme seu Art. 3º

Cabe à República remover os obstáculos de ordem social e económica que, limitando de facto a liberdade e a igualdade dos cidadãos, impedem o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a efetiva participação de todos os trabalhadores na organização política, económica e social do País<sup>7</sup> (Itália, 2023, tradução nossa).

---

sottoposti a revisione e possono essere integrati e/o modificati, sulla base delle indicazioni pervenute dalle istituzioni scolastiche [...].

<sup>7</sup> Texto original: compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'egualanza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

E como reforço a tal afirmação, dentre os processos decorrentes nas escolas, a avaliação da educação no país não exclui os alunos com deficiência, levando em consideração suas especificidades por meio de dispositivos e ferramentas específicas necessárias para suas aplicações.

Com isso, e considerando o recorte temporal desta pesquisa, se tem que, pelo Relatório de Integração de Alunos com Deficiência na Itália, publicado pelo ISTAT 2015/2016, 3,4% do total de alunos tinham deficiência, em média 156 mil alunos. Em comparação, tem-se que no ano letivo 2020/2021, em média 3,6% dos alunos matriculados têm deficiência, compreendendo em média 300 mil alunos no ensino regular nos dados atuais, levando-se a considerar e reforçar a efetividade e objetividade no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva no âmbito escolar e social da república italiana.

## 4 METODOLOGIA

Esta pesquisa, que parte de uma dissertação de mestrado, é de cunho bibliográfico, que conforme Marconi e Lakatos (2021, p. 76) é um tipo de pesquisa que "abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto".

Para a efetivação de uma pesquisa bibliográfica, Lima e Mioto (2007) trouxeram em seu texto que tal pesquisa precisa apresentar especificidades, etapas de organização claras, critérios delimitadores, variações de leitura, roteiro de leitura, investigação, aproximação e síntese a partir do objetivo proposto. Seguindo esta linha de raciocínio, tem-se que durante uma pesquisa, a definição da temporalidade, as relações atuais existentes com o percurso histórico que a temática se desenvolve e a visão pessoal do investigador também a compõe, reafirmando com isso, que, "o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade" (Lima; Mioto, 2007, p. 39).

A partir de tal, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, que afirmada por Minayo (2007, p. 21) "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Bardin (2016, p. 145) reforçou que "a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais".

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessária, inicialmente, uma busca exploratória para a compreensão do corpus de análise a ser construído. Para tal busca, definiu-se o recorte temporal entre os anos de 2015 e 2021, levando em consideração a Declaração de Incheon, também denominada Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que foi publicada em 2015 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o objetivo de elevar o desenvolvimento

do mundo e melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas. Para isso, foram estabelecidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) contendo um total de 169 metas, pautadas nas Pessoas, na Prosperidade, na Paz, nas Parcerias e no Planeta.

A adoção de tais objetivos e metas é realizada pelo conjunto de 193 países que fazem parte da Organização das Nações Unidas (ONU) onde dentre seus objetivos, dá-se destaque nesta pesquisa para o ODS nº 4 que objetiva "Assegurar a Educação Inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Este objetivo se divide em dez metas, e, entre elas elege-se as metas de nº 4.5 e 4.a, que em suas descrições tratam sobre pessoas com deficiência de forma clara e direcionada.

(4.5) Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade e (4.a) Ofertar infraestrutura física adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos [...] (UNESCO, 2015, p. 21).

Com isso, fundamenta-se que o recorte temporal de 2015 a 2021 para a busca dos artigos que tratam sobre práticas pedagógicas inclusivas se deu a partir de um documento de grande importância internacional para o desenvolvimento de ações para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. E a determinação de tal período também se justifica pela possibilidade de amplitude de artigos científicos que tratem sobre práticas pedagógicas inclusivas posteriores ao ano de publicação de do documento supracitado.

A partir do recorte temporal, realizou-se uma busca exploratória na base de dados Scopus, como forma de determinar o quantitativo de análise a partir da seleção de palavras-chave de busca. Com isso, organizou-se as palavras-chave para a busca dos artigos a serem analisados, sendo selecionadas as palavras-chave<sup>8</sup> "Boas Práticas Pedagógicas Inclusivas", "Boas Práticas Pedagógicas em Educação Inclusiva" e "Práticas Pedagógicas Inclusivas", inserindo-se nestas o nome do país e o operador booleano "AND", conforme apresenta-se as variações no Quadro 1.

<sup>8</sup> Com variações das palavras-chave sem mudança dos objetivos da busca, trocou-se a palavra "Pedagógicas" por "Educativas" em uma segunda procura.

Quadro 1 - Palavras-chave utilizadas para a busca exploratória dos artigos

<b>Boas Práticas Pedagógicas Inclusivas</b>	<b>Boas Práticas Pedagógicas em Educação Inclusiva</b>	<b>Práticas Pedagógicas Inclusivas</b>
"Good Practices" AND Inclusive AND Pedagogical AND "Italy"	"Good Practices" AND Pedagogical AND Inclusive AND Education AND "Italy"	Practices AND Inclusive AND Pedagogical AND "Italy"
"Good Practices" AND Inclusive AND Educational AND "Italy"	"Good Practices" AND Educational AND Inclusive AND Education AND "Italy"	Practices AND Inclusive AND Educational AND "Italy"

Fonte: elaboração própria.

A partir de tal busca foram encontrados um total de 48 artigos. Entretanto, destes, foram realizados processos delimitadores, como a repetição de trabalhos encontrados em mais de uma palavra-chave e não serem artigos científicos e sim publicações de anais de eventos ou capítulos de livros. Além disto, alguns artigos possuíam restrição para download ou não se encaixavam diretamente na temática da pesquisa, tratando sobre práticas inclusivas em ambientes não escolares.

Por meio de tais processos delimitadores, finalizou-se com o total de apenas dois (2) artigos diretamente relacionados com a práticas pedagógicas inclusivas decorridas na Itália. Portanto, sendo os dois artigos direcionados para a etapa de análise de conteúdo.

Para o processo de análise dos artigos selecionados foi utilizada como fundamento teórico a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Conforme esta, o processo se divide em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A partir de cada uma dessas etapas realizou-se o desenvolvimento do processo metodológico desta pesquisa. Conforme Bardin (2016, p. 125), a pré-análise [...] é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, e tem por objetivo tornar operacionais e sistemáticas as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas". Assim, nesta etapa ocorreu a escolha dos documentos posterior à formulação das hipóteses/objetivos.

A segunda fase refere-se à exploração do material. Tal etapa consiste nos processos de codificação e categorização, em função das regras da fase de pré-análise. Para este trabalho, destaca-se que foi utilizado o processo de análise temática, que por Bardin (2016, p. 135), os temas inseridos dentro das unidades de registro são definidos como "uma unidade de significação que se libera naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura".

Após o processo de codificação dos artigos e da categorização, direcionou-se para a etapa final da análise, sendo esta, o tratamento dos dados por meio da

inferência e da interpretação. Utilizando-se das unidades de registro organizadas, com base nas unidades de contexto em que as mesmas estão inseridas, em que, a partir de tais definições prévias foram criadas as categorias temáticas específicas, realizou-se, portanto, o processo de compreensão e percepção de conceitos relacionáveis para determinação de inferências sobre as afirmações destacadas nos artigos.

O processo final de inferências e interpretação se deu como resultados do objetivo proposto, por meio de relações entre significados e significantes, e até mesmo, das causas e dos efeitos, conforme a própria Bardin (2016, p. 169) afirmou que “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)”. Isso levou às conclusões que o objeto de estudo deste trabalho se propôs a discutir.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizando-se da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que os textos selecionados, conforme discorridos na metodologia, passaram pelos processos que tal técnica direciona; entendendo que as fases da Análise de Conteúdo são caracterizadas pela pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, e que, o percurso de pré-análise já foi realizado, finalizando-se no quantitativo de dois (2) textos para exploração do material, conforme são apresentados no Quadro 2; continuou-se o processo com a apresentação dos resultados obtidos por meio da codificação, ou seja, determinação das unidades de registro, para posterior inferência e interpretação dos dados obtidos.

Quadro 2 – Relação dos artigos selecionados para o processo de análise

Identificação	Revista Científica	Ano de publicação	Título do Artigo	Autores
A1	Psychology, Society, & Education	2019	Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales de educación secundaria en Italia. La situación en un instituto profesional.	Luisadora Pascale María del Mar Fernández Martínez José Juan Carrión Martínez
A2	Educação e Desenvolvimento <sup>9</sup>	2020	Inclusive Education and Its Implementation: International Practices.	Olga Bombardelli

Fonte: elaboração própria.

<sup>9</sup> Texto original: Образование и саморазвитие.

Por meio da leitura inicial e processo de codificação e determinação das unidades de registro dos textos, para organização de pensamentos e o desenvolvimento dos resultados, evidenciou-se, dentre as unidades de registro, a criação de diferentes categorias temáticas que serão discutidas no decorrer deste trabalho.

## 5.1 Expectativas de aprendizagem entre professor-aluno para uma prática pedagógica inclusiva

Ao se considerar uma prática pedagógica como uma prática pedagógica inclusiva exitosa, há a necessidade de compreender que na narração de tal prática existe a descrição de uma experiência pessoal e a narração dos fatos ocorridos como um experimento pedagógico realizado pelo discursista. Portanto, ao entender essas possibilidades de narração prosseguiu-se com o procedimento da análise.

Silva e Aranha (2005) afirmaram em sua pesquisa a importância da forma que os professores tratam de maneira mais carinhosa e cuidadosa o aluno no desenvolvimento de suas atividades, em especial alunos com deficiência. Com tal processo interpessoal, é percebido por meio da análise dos textos, que há um processo de aprimoramento da prática pedagógica para uma prática mais prazerosa, desenvolta, participativa e consequentemente exitosa, como pode-se observar na citação abaixo retirada de um dos textos analisados:

(A2) O perfil do professor inclusivo inclui: valorizar a diversidade do aluno, considerando a diferença do aluno como um recurso e um trunfo para a educação; apoiando todos os alunos, com altas expectativas para as conquistas de todos os alunos<sup>10</sup>.

Tais relações são enfatizadas por Silva (2003, p. 171) que concluiu em sua pesquisa que "as ações da professora propiciam maior espaço de participação dos alunos, na aula, especialmente no caso do aluno com deficiência, o que constitui um avanço educacional". Considera-se, portanto, que o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e pedagógico de um aluno com deficiência relaciona-se diretamente com a interação entre os educadores e o alunado, para o direcionamento de uma boa prática pedagógica inclusiva.

Na Itália o processo inclusivo já possui um desenvolvimento avançado comparado a outros países. No país, por possuir legislação que obrigou a extinção de escolas especiais e possibilitou educação de crianças com deficiência em escolas comuns desde a década de 1970, o principal foco do país, quando se fala da Educação Especial, é o desenvolvimento educacional da criança independente de sua especificidade.

<sup>10</sup> Texto original: The profile of the inclusive teacher includes: valuing learner diversity, considering learner difference as a resource and an asset to education; supporting all learners, with high expectations for all learners' achievements.

Tal afirmação é reforçada pela Lei nº 182/2020, ao tratar em seu artigo 8 sobre a observação sistemática e o planejamento de intervenções de apoio pedagógico, em seu inciso 2, alínea "a"

A observação sistemática – tarefa confiada a todos os professores da secção e da turma – e o consequente desenvolvimento de intervenções que o aluno tenha em conta e que se dividem nas seguintes dimensões: a. a dimensão da relação, interação e socialização, que se refere à esfera relacional afetiva, considerando a área do eu, a relação com os outros, a motivação para uma relação consciente, também com o grupo de pares, as interações com os adultos de referência no contexto escolar, a motivação para a aprendizagem<sup>11</sup> (Itália, 2020, tradução nossa).

Portanto, no momento em que um aluno possui características que o insiram como sujeito que possui os critérios para o atendimento educacional especializado, é realizado um plano individualizado para tal aluno, em que ocorre o trabalho em conjunto entre os educadores e profissionais especializados, considerando as relações que devem existir no contexto no qual os mesmos estão inseridos.

## **5.2 As relações entre os profissionais da equipe interdisciplinar com os docentes no desenvolvimento das práticas**

Como um fator que influencia no desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, tem-se as relações que existem entre os profissionais do âmbito escolar, considerados como intermediadores do processo inclusivo. Nesse sentido, destaca-se que sua atuação individual é tão importante quanto sua atuação em meio ao coletivo, havendo um processo de compreensão que uma prática inclusiva possui como um dos critérios para seu êxito, um ambiente inclusivo.

Com isso, dentre todas as relações existentes no meio educacional, umas das relações que mais se destaca ao tratar-se sobre uma prática pedagógica, é a existente entre o professor regente e o profissional apoiador, na qual, estes, precisam desenvolver uma relação profissional pedagogicamente direcionada para o desenvolvimento educacional do estudante. A partir de tal, os artigos analisados abordaram:

(A1) Há evidências de uma falha na comunicação e coordenação efetivas entre os professores da sala de aula comum e o professor de apoio: "não há coordenação se você evita o problema ignorando-o". A questão da coordenação entre professores de sala de aula comum e professores do

---

<sup>11</sup> Texto original: L'osservazione sistematica - compito affidato a tutti i docenti della sezione e della classe - e la conseguente elaborazione degli interventi per l'alunno tengono conto e si articolano nelle seguenti dimensioni: a. la dimensione della *relazione*, della *interazione* e della *socializzazione*, che fa riferimento alla sfera affettivo relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento.

ensino médio define um ponto essencial no processo de estabelecimento de uma organização inclusiva<sup>12</sup>.

(A2) Em todas as escolas existem medidas para superar as barreiras arquitetônicas, e é criado um grupo de trabalho para a inclusão, composto por professores, professores de apoio, pessoal administrativo, técnicos da autoridade de saúde local, presidido pelo diretor da escola<sup>13</sup>.

(A2) A equipe escolar também inclui "professores de apoio" que receberam treinamento inicial específico focado em atividades de ensino de apoio para alunos com deficiência. [...] Os professores, os professores de apoio, o conselho de turma, em colaboração com os pais, os profissionais específicos (fonoaudiólogo etc.), elaboram e aprovam conjuntamente o Plano<sup>14</sup>.

Sanches (2012) trouxe em seu texto uma discussão específica entre a relação entre esses dois profissionais, o professor regente e o de apoio, na qual para ela deve ser uma relação necessariamente positiva para o sucesso educacional. A autora afirmou que "a colaboração entre o professor da turma e o professor de apoio educativo revela-se não só importante, mas necessária para que, sempre que necessário, o ensino e a aprendizagem cooperativa sejam uma realidade" (Sanches, 2012, p. 103)

Com isso, o professor regente é aquele que organiza as estratégias e metodologias para o desenvolvimento de sua prática e o profissional de apoio é que, juntamente ao professor, faz com que a construção de tal prática seja pensada de maneira inclusiva. Neste sentido, levando em consideração o contexto italiano, tem-se na lei nº 182 de 2020, em seu artigo 2º, inciso 1º "O GLO é composto pela equipe de professores cotitulares ou pelo conselho de classe e é presidido pelo diretor da escola ou seu delegado. Os professores de apoio, como coproprietários, fazem parte do conselho de turma ou da equipa docente<sup>15</sup>" (Itália, 2020, tradução nossa). Portanto, como parte da equipe docente, o profissional de apoio trabalha de forma colaborativa com o professor da turma, tendo como foco os pontos fortes de seus alunos, e não suas limitações.

<sup>12</sup> Texto original: Se evidencia falta de comunicación y coordinación efectiva entre los docentes de aula ordinaria y el profesor de apoyo: "no hay coordinación, se evita el problema ignorándolo" (E11DOCUR). La escasez de coordinación entre los profesores de aula ordinaria y profesores de apoyo definen un punto esencial para el fracaso a la hora de alcanzar una organización inclusiva.

<sup>13</sup> Texto original: In every school there are measures to overcome architectural barriers, and a working group for inclusion is established, made up of teachers, support teachers, administrative staff, specialists of the local health authority, chaired by the school.

<sup>14</sup> Texto original: School staff also include 'support teachers' who have received a specific initial training focused on support teaching activities for pupils with disabilities. [...] Teachers, support teachers, the class council, in collaboration with parents, specific professionals (speech therapist etc.), jointly draw up and approve the Plan.

<sup>15</sup> Texto original: "Il GLO è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe e presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato. I docenti di sostegno, in quanto contitolari, fanno parte del Consiglio di classe o del team dei docenti"

### 5.3 A importância da formação inicial e continuada na mediação da prática do(a) professor(a)

Outro ponto em destaque na análise das práticas explanadas nos artigos foi a importância da formação dos educadores para o desenvolvimento de sua prática, onde a má formação inicial ou ausência de uma formação continuada acarretam na dificuldade de desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.

A importância desta formação, tanto inicial quanto continuada, se dá pela ampliação do arcabouço teórico e prático do profissional para o desenvolvimento de suas práticas, a partir de métodos e estratégias que consigam tornar tal prática em uma prática inclusiva. Conforme tal discussão, tem-se as seguintes afirmações:

(A2) Para que haja verdadeiro sucesso a longo prazo, é necessário treinamento formal, começando pelo currículo inicial, em áreas gerais e especiais de competência necessárias para ser eficaz em salas de aula inclusivas<sup>16</sup>.

(A2) Os professores são profissionais reflexivos e a formação inicial de professores fornece uma base para o aprendizado e desenvolvimento profissional contínuos<sup>17</sup>.

(A1) a frequência com que ele auxilia nas atividades atuais do professor, alegando razões como: "Minha taxa de reciclagem é baixa, devido ao fato de que estou sozinho na área...tem que fazer isso pelo seu dinheiro e incluindo o pagamento"<sup>18</sup>.

(A1) É relevante o esclarecimento de um professor: "a formação e atualização contínua sobre as questões da deficiência é essencial para o bom desempenho docente e deve ser obrigatória para todos os professores curriculares". Essa outra visão, minoritária em nosso estudo, reflete uma compreensão da necessidade de formação para uma escola inclusiva: "se as partes não têm formação, o trabalho não é orientado. A preparação é fundamental, porque os casos e os problemas são muitos, e cada caso deve ser aprendido"<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Texto original: For there to be true long-term success necessitates formal training, starting from the pre-service curriculum, in general and special areas of competence necessary to be effective in inclusive classrooms.

<sup>17</sup> Texto original: Teachers are reflective practitioners and initial teacher education provides a foundation for ongoing professional learning and development.

<sup>18</sup> Texto original: la frecuencia con que asiste a actividades de actualización docente, citando razones como: "Mi tasa de reciclaje es baja, debido a que son sólo en la zona...uno tiene que hacerlas por su cuenta e incluso el pago".

<sup>19</sup> Texto original: Resulta relevante la aclaración de un profesor: "una formación y actualizaciones continuas sobre temas de discapacidad, es esencial para hacer un buen trabajo como maestro y se debería ser obligatoria para todos los docentes curriculares" (E6DOSOS). Esta otra visión, minoritaria en nuestro estudio, refleja una conciencia de la necesidad de formación para una escuela inclusiva: "si las partes no tienen la formación, el trabajo no está orientado. La preparación es fundamental, ya que los casos y los problemas son muchos, y cada caso debe aprender" (E3DOSOS).

A partir disso, Barbosa e Bezerra (2021, p. 7) abordaram que “pensar a Educação Especial como uma prática transversal, é tornar indissociável sua relação com a formação dos profissionais das classes regulares”. Essa discussão é reforçada por Monico e Morgado (2018) que trataram sobre a formação inicial como necessária para que haja a reelaboração de conhecimentos prévios por parte dos educadores, relacionando essa base com as vivências posteriores a tal formação, objetivando melhorar sua prática pedagógica, principalmente quando se trata tal prática no contexto da Educação Inclusiva.

No contexto italiano, tem-se, a partir do Decreto Ministerial nº 249 de 10 de setembro de 2010, a regulamentação dos requisitos e modalidades de formação inicial dos professores do jardim de infância, ensino básico e ensino secundário inferior e superior. Por meio deste, tem-se em seu Art. 2, Inciso 1º

A formação inicial dos professores a que se refere o artigo 1º visa qualificar e valorizar a função docente através da aquisição de competências disciplinares, psicopedagógicas, metodológico-didáticas, organizativas e relacionais necessárias para que os alunos alcancem os resultados de aprendizagem previstos na legislação em vigor<sup>20</sup> (Itália, 2010, tradução nossa).

Portanto, é de grande importância para uma sociedade inclusiva, e em particular, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, uma base de conhecimento bem estruturada, ou seja, uma formação inicial que possibilite o educador o desenvolvimento de técnicas, estratégias e metodologias que a partir de suas vivências e posteriores formações continuadas consiga a efetivação da inclusão no decorrer de suas práticas em sala.

#### **5.4 A acessibilidade pedagógica no desenvolvimento de uma prática inclusiva**

Ao considerar-se, portanto, as categorias temáticas determinadas aqui, de modo geral elas se relacionam diretamente ao tema sobre os materiais e recursos pedagógicos ao observar-se que os pontos abordados para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica inclusiva, ou uma prática pedagógica exitosa, provém de critérios base para chegar-se ao uso de recursos pedagógicos específicos no desenvolvimento de uma atividade acessível.

A relação existente entre a formação inicial e continuada, os profissionais do âmbito educacional, os educadores e os alunos, no decorrer de uma prática pedagógica possuem um agente que as une, que neste caso, pode ser visto como os materiais e recursos pedagógicos utilizados. A escolha de tais materiais e recursos virá

---

<sup>20</sup> Texto original: La formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente.

com base no conhecimento teórico adquirido pelo profissional por meio de suas formações, sendo esta inicial ou continuada.

Considerando essa discussão, os artigos em análise trouxeram:

(A2) Para garantir o acesso ao conteúdo curricular acadêmico, os professores criam aulas acessíveis, que incluem várias maneiras de representar o conteúdo para os alunos e para que os alunos representem a aprendizagem de volta, como modelagem, imagens, objetivos e materiais manipuláveis, organizadores gráficos, respostas orais e escritas e tecnologia, cuidando das adaptações curriculares (uso de letras grandes, fones de ouvido, calculadoras, desenho em vez de uma imagem ou apenas para ter tempo extra), suporte instrucional e participação, garantindo que todos os folhetos, apresentações e materiais do curso on-line sejam acessíveis e atendam aos critérios de acessibilidade (por exemplo, usando cores de texto/fundo de alto contraste, fontes legíveis e garantindo que o texto possa ser lido corretamente por software de leitura de tela)<sup>21</sup>.

(A2) As escolas oferecem instrução em uma gama mais ampla de modalidades de aprendizagem (visual, auditiva e cinestésica), o que também beneficia seus alunos regulares, garantindo acesso a materiais e recursos didáticos adequados, incluindo livros didáticos. Os conteúdos podem ser apresentados de maneiras interativas e práticas (por exemplo, usando objetos, imagens e vídeos), não apenas com materiais baseados em texto. Por exemplo, crianças com deficiência visual podem usar textos em Braille e sentar-se na frente da sala de aula; alunos com deficiência auditiva, usar aparelhos auditivos. É claro que o apoio no ambiente físico das escolas é necessário, superando barreiras de movimento, construindo rampas para usuários de cadeiras de rodas (salas de aula e banheiros acessíveis), etc.<sup>22</sup>.

A partir disso, tem-se que os materiais e os recursos pedagógicos, assim como as atividades acessíveis realizadas, são fatores que compõem uma prática, e tornam-se importantes para que a mesma seja considerada efetiva, ou seja, uma boa prática

<sup>21</sup> Texto original: To ensure access to academic curricular content, teachers create accessible lessons, that include multiple ways of representing content to students and for students to represent learning back, such as modelling, images, objectives and manipulatives, graphic organizers, oral and written responses, and technology, caring for curricular adaptations (use of large print, headphones, calculators, draw a picture instead, or just to have extra time), instructional supports and participation, ensuring that all handouts, presentations and online course materials are accessible and meet the accessibility criteria (for example, using high-contrast text/background colors, legible fonts, and ensuring the text can be read correctly by screen-reading software).

<sup>22</sup> Texto original: Schools provide instruction in a wider range of learning modalities (visual, auditory, and kinesthetic), which benefits their regular students as well, ensure access to appropriate learning materials and resources, including textbooks. Contents can be presented in interactive and practical ways (for example, using objects, images and video), not only having text-based materials. For example, children with vision impairments can use Braille texts, and sit at the front of classrooms; students with auditory impairments, use hearing aids. Of course, support in the physical environment of schools is needed, overcoming movement barriers, making ramps for wheelchair users (accessible classrooms and toilets), etc.

pedagógica. Para isto, Prais e Rosa (2017, p. 202) afirmaram que "se faz necessário oferecer subsídios teórico-práticos para a organização do ensino pautado em princípios condizentes com o acesso à aprendizagem dos alunos". Isso reforça que uma prática inclusiva exitosa é aquela que possui objetivos inclusivos e pedagógicos claros, e que para seu sucesso utiliza-se de meios e recursos cabíveis para sua concretização.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto neste trabalho, e do seguimento metodológico escolhido para a discussão dos resultados, tem-se que uma prática pedagógica inclusiva depende de fatores específicos para a sua efetivação, onde tais fatores relacionam-se entre si como forma de cumprir tal prática.

De modo geral, todo o processo que ocorre para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva se dá por esta relação que fazem com que tal prática seja considerada exitosa. O planejamento, definição de conteúdo, organização das metodologias, escolha dos recursos pedagógicos e processo de avaliação tornam-se atrelados a efetivação da prática.

Em especial, por meio da análise de conteúdo das práticas descritas nos artigos selecionados, o foco abordado para que uma prática pedagógica inclusiva fosse considerada exitosa, deu-se a partir da seleção de recursos pedagógicos viáveis e condizentes aos objetivos propostos para tal prática. Entretanto, para que o educador, a partir de seus conhecimentos e conceitos adquiridos no decorrer de sua vivência pedagógica, selecione um recurso pedagógico viável, faz-se necessário uma formação inicial e continuada que seja base para o seu desenvolvimento profissional, pois juntamente com tais vivências, habilita o educador a saber identificar possibilidades para efetivação de sua prática.

Além de tais fatores, os artigos trazem as relações existentes no âmbito educacional, podendo estas serem tanto entre professores e alunos, quanto entre professores regentes e profissionais de apoio com conhecimentos da área da Educação Especial. O destaque para tais relações se dá ao fato de que, apesar das importâncias físicas, estruturais e de planejamento serem fatores de grande importância para efetivação de uma prática, tais instrumentos, sem o desenrolar prático, auxilia para ineficácia.

Tão importante quanto a seleção e definição de objetivos e metodologias, assim como recursos e formas de avaliação, tem-se a relação que o educador cria com seus alunos para o decorrer da aplicação de seu planejamento prévio, assim como, a relação entre os profissionais para que haja uma unicidade de objetivos para com todos e posterior desenvolvimento de uma prática exitosa, ou, em outras palavras, uma boa prática pedagógica inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871/4973>.

Acesso em: 03 maio 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CENZI, A.; BASTOS, A. R. B. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. 1-26, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402/17389>. Acesso em: 03 maio 2025.

EASNIE. European Agency for Special Needs and Inclusive (Italy). Odense, Dinamarca: EASNIE, 2021. Disponível em: <https://www.european-agency.org/country-information/italy>. Acesso em: 29 abr. 2022.

EASNIE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Country Policy **Review and analysis**: Italy. Odense, Dinamarca: EASNIE, 2016.

HDR. **The 2020 Human Development Report**. United Nations Development (UNDP). Nova York, USA: United Nations Development Programme, 2020.

ISTAT. Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). **Rapporto Annuale 2021 – La situazione del paese**. Roma, Itália: ISTAT, 2021.

ITALIA. Costituzione della Repubblica Italiana. **Gazzetta Ufficiale**, senato della repubblica, 27 sett. 2023. Disponivel em:

[https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione\\_PORTOGHESE.pdf](https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione_PORTOGHESE.pdf). Acesso em: 03 maio 2025.

ITALIA. Decreto Ministeriale nº 249, 10 settembre 2010 - Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244, **Gazzetta Ufficiale**, 10 sett. 2010. Disponivel em:

[https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm\\_formazione\\_iniziale\\_docenti.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm_formazione_iniziale_docenti.pdf). Acesso em: 03 maio 2025.



ITALIA. Legge nº 182, 29 Dicembre 2020 - Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità. **Gazzetta Ufficiale**, 29 dez. 2020. Disponível em: [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m\\_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf). Acesso em: 03 maio 2025.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-30.

MODICA, N. D. S.; PORTELA, C. P. J.; RIBEIRO, C. C. L. A. Prática pedagógica docente no processo de inclusão de estudante com deficiência. In: GUIMARÃES, D. N.; MELO, D. C. F.; MÓL, G. S. (org.). **Práticas inclusivas**: saberes e experiências. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2020. v. 2. p. 49-64.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; Orlando, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 41-48, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3TmT9Hj5qVdV6y8Vv89rcb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2025.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Nuvem de palavras e mapa conceitual: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 201-219, 2017. Disponível em: [https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4833/pdf\\_1](https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4833/pdf_1). Acesso em: 03 mai. 2025.

SANCHES, I. Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma que “inclui” alunos considerados com necessidades educativas especiais. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 102-120, 2012. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2829/1905>. Acesso em: 03 maio 2025.

SILVA, S. C. **Interação entre professora e alunos em sala inclusiva.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2003.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QxyYHKJt9Yp4nSsjXj8fjth/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon:** educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por). Acesso em: 03 maio 2025.

## CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

**Guilherme Willignton Tavares Pereira** - os autores contribuíram igualmente para todas as etapas da produção do artigo.

**Munique Massaro** - os autores contribuíram igualmente para todas as etapas da produção do artigo.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Práticas pedagógicas inclusivas italianas para estudantes com deficiência evidenciadas em artigos científicos".

## DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

## Revisado por

Lucca José da Costa Martins  
E-mail: [luccacmartins@outlook.com](mailto:luccacmartins@outlook.com)