

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ITÁLIA: EVOLUÇÃO LEGISLATIVA E INCIDÊNCIA DAS POLÍTICAS SOCIOECONÔMICAS SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS¹

EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN ITALY: LEGISLATIVE DEVELOPMENTS AND IMPACT OF SOCIOECONOMIC POLICIES ON INCLUSIVE PRACTICES

Maria Luisa ZAGHI²
Dimitris ARGIROPOULOS³

RESUMO: Este artigo apresenta o interesse crescente sobre as condições das pessoas com deficiência na Itália, desde os anos 1960 até o período pós-pandemia da covid-19, indicando as mudanças sociopolíticas e sociais nas quais se realizam os percursos de integração em uma perspectiva inclusiva na escola pública/comum italiana. Trata-se de um processo complexo e articulado, que envolve, em graus variados, os interessados diretos, as comunidades de referência e a política, em uma fusão de percursos emancipatórios institucionais e sociais. A abordagem da pesquisa é qualitativa e baseia-se na análise documental. Analisa-se o modo como as crises econômicas mundiais e o desenvolvimento do pensamento neoliberal repercutem nas políticas públicas, na redução do investimento estatal a partir dos anos 2000, inserindo reformas que afetam as escolas, o mundo do trabalho e a sociedade italiana de modo geral. No que consiste à escolarização de pessoas com deficiência, as mudanças recentes da legislação educacional italiana comprometem os princípios da inclusão escolar, haja vista que favorecem dinâmicas institucionais meritocráticas entre os profissionais da educação. Desse modo, as atuais medidas da gestão pública italiana não têm trazido mudanças efetivas aos problemas estruturais enfrentados pela educação pública/comum no país.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Ação social. Direitos e solidariedade. Integração em perspectiva inclusiva. legislação.

ABSTRACT: This paper presents the growing interest in the living conditions of people with disabilities in Italy, from the 1960s to the post-Covid-19 pandemic period, highlighting the socio-political and social changes within which integration paths are pursued from an inclusive perspective in the Italian public/community school system. It is a complex and articulated process that involves, to varying degrees, direct actors, reference communities, and political actors, linking institutional and social emancipation pathways. The research approach is qualitative and based on document analysis. It analyzes how global economic crises and the development of neoliberal thinking have affected public policies, which, since the 2000s, have reduced state investments and introduced reforms that have impacted schools, the world of work, and Italian society in general. With regard to the schooling of people with disabilities, recent changes in Italian education legislation have challenged the principles of school inclusion, favoring a meritocratic institutional dynamic among education professionals. Thus, the current actions of the Italian public administration have not brought about effective changes to the structural problems of public/community education in Italy.

KEYWORDS: Disability. Social action. Rights and solidarity. Integration within an inclusive perspective. Legislation.

1 INTRODUÇÃO

Um artigo publicado em 4 de dezembro de 2023 no *blog* de um importante jornal italiano (*Il Fatto Quotidiano*) descreve de forma polêmica a situação da inclusão escolar na Itália. O autor do artigo, Alex Corlazzoli, professor e jornalista, inspira-se nas respostas de uma pesquisa realizada por um respeitável número de professores (pouco mais de três mil) que participaram do evento internacional denominado *Qualità dell'inclusione scolastica e sociale*

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0002>

² Pesquisadora da área da Educação Especial. Centro di Documentazione per l'Integrazione (CDI) de Valsamoggia. Bologna/Itália. E-mail: l.zaghi52@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0908-3573>

³ Professor nas áreas da Educação Especial e Educação Intercultural. Università di Parma. Parma/Itália. E-mail: dimitris.argiropoulos@unipr.it. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5373-5893>



[Qualidade da inclusão escolar e social], organizado a cada dois anos pela editora Erickson. No artigo, Corlazzoli (2023) escreve:

96% (dos entrevistados) dizem que a inclusão é um valor para todos os alunos, independentemente do seu grau de deficiência, mas os problemas existem e por muito tempo foram colocados debaixo do tapete. No caso de uma pessoa com deficiência grave, “quase um em cada quatro professores acredita na utilidade da sala de aula de apoio na maior parte do tempo”. No caso de um aluno com uma deficiência grave, quase uma em cada três pessoas é cética: 27% da amostra considera que a inclusão não é a melhor escolha, 73% consideram-na uma boa escolha (...). O projeto de inclusão – na minha opinião – falhou. Em vez de uma inclusão assim, é melhor pensar em escolas onde as crianças com deficiência podem ter profissionais ao seu lado.

Por um lado, é útil salientar que se trata de uma sondagem, e não de uma investigação realizada segundo as regras necessárias. E questiona-se se as conclusões são realmente justificadas pelas respostas dos professores. Por outro lado, é necessário admitir que, periodicamente, emergem tentativas de discutir a validade do processo inclusivo iniciado na Itália nos anos de 1960 e desenvolvido enfrentando dificuldades de ordem econômica e política.

Este artigo se propõe, assim, a fornecer um panorama da evolução histórica e legislativa do processo de inclusão das pessoas com deficiência na Itália, com particular referência ao contexto escolar, evidenciando a necessidade de identificar as problemáticas e as dificuldades que surgem, considerando, no entanto, a existência de conquistas que se associam a um sistema educacional inclusivo. É um sistema estruturado, com organicidade em termos de planejamento, criado para enfrentar a exclusão social e institucional encontrada na Itália e afirmar práticas de desinstitucionalização para a superação de escolas especiais e seu uso para a “suposta” escolarização de pessoas com deficiência, especialmente, mas não apenas, pessoas com deficiência intelectual.

Trata-se de um projeto aperfeiçoável e revisitável conforme o amadurecimento dos saberes e das necessidades evidenciadas nos percursos de mudança. A importante “fotografia” relatada pela referida sondagem assume um significado particular ao se pensar nas representações que os professores fazem de seu próprio trabalho, com referência também à memória dos processos nos quais foram inseridos e nos quais o realizaram. Memória transmitida ou descoberta com a sua colocação em contextos escolares, orientadora e geradora de ações formativas e sociais sensíveis, dentro e fora da escola.

1.1 COMEÇANDO DO PRINCÍPIO – UM POUCO DE HISTÓRIA: A INTEGRAÇÃO⁴ ANTES DAS LEIS

Certamente seria útil refazer a história desse processo desde os seus primórdios que, como diz Canevaro (2021), “é uma pequena história, que tem a ver com o nascimento da República” (p. 31). De fato, o nascimento da República vê, com os princípios escritos na Carta Constitucional, a afirmação de direitos para todas as cidadãs e todos os cidadãos italianos, e isso abre novos horizontes também para pessoas que, devido a deficiências e desvantagens sociocul-

⁴ Nota de tradução: É importante esclarecer que o conceito de integração não assumiu, no contexto italiano, um sentido similar àquele recorrente na literatura especializada brasileira. Até o final da primeira década do século XXI, integração foi o conceito predominante, mesmo quando se referia a um processo de ampla adaptação contextual e de mudanças institucionais para favorecer a presença do aluno com deficiência. Assim, os conceitos de integração e inclusão, no debate proposto pelo presente texto, podem ser identificados como similares.

turais, até aquele momento tinham vivido em situações de marginalização e, muitas vezes, de verdadeira segregação.

Até os anos de 1960, na Itália, menores com deficiência ou outras características identificadas como desvantagens, como os transtornos psíquicos, eram alojados em instituições baseadas em lógicas assistencialistas, para a satisfação de necessidades básicas, tratamentos corretivos e de contenção.

No entanto, as instituições não ofereciam educação de qualidade e eram frequentemente desacreditadas (Canevaro, 2021). A necessidade de modificar estruturalmente a organização dessas instituições e, conseqüentemente, da escola, surgiu naqueles anos a partir de uma ação conjunta de pais de alunos, sindicatos de professores e autoridades locais. A partir desse movimento, as crianças consideradas “em desvantagem” foram colocadas nas escolas juntamente com os seus pares. Como salienta Canevaro (2021), tudo isso poderia ter acontecido

em nome de um novo olhar científico, que conduziu a uma nova visão: a segregação, independentemente dos álibis pedagógicos ou terapêuticos com que se encobre, nada mais é do que uma das formas de opressão exercidas sobre os grupos desfavorecidos e torna-se ela própria a causa das diferenças que a deveriam justificar. (p. 37)

Essas afirmações e essa reconstrução são confirmadas pelos testemunhos recolhidos nas entrevistas em vídeo intituladas *L'integrazione prima delle leggi* [A integração antes das leis], realizadas por Andrea Canevaro e Luisa Zaghi e publicadas em 2014 pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Bolonha (Dipartimento di Scienze dell'Educazione, 2014). O vídeo leva em conta, em particular, a situação do território de Bolonha e das cidades vizinhas; os entrevistados (conselheiros, neuropsiquiatras, educadores e representantes de associações) contam como as escolas especiais surgiram inicialmente como alternativa aos designados institutos (*istituti*)⁵. Por um longo período, as crianças com deficiência eram mantidas em casa ou acolhidas em instituições específicas que, como já mencionado, apresentavam uma criticidade considerável. Gradualmente, cresceu a consciência de que mesmo as escolas especiais tinham um papel marginalizador e, além disso, embora fossem definidas como “especializadas”, sua oferta educacional continuava a ser insuficiente e se anulava na separação escolar que representavam.

Essa consciência levou profissionais e políticos, apoiados por associações de pais, sindicatos e associações interessadas na condição social das pessoas com deficiência, a escolhas corajosas, que permitiram acolher alunos e alunas com deficiência em escolas comuns.

2 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO ITALIANO

Para compreender melhor o clima em que tudo isso pôde acontecer, é necessário descrever, ainda que brevemente, o contexto econômico e social desse período na Itália. Trata-se dos anos de 1960 e 1970, que são lembrados como os anos do milagre econômico italiano. De fato, o período pós-guerra foi definido por vários historiadores, entre os quais o britânico Eric J Hobsbawm, como uma “nova idade do ouro”, destacando que se tratou de anos de “extra-

⁵ Nota de tradução: O termo “instituto”, nesse caso, refere-se a um tipo de instituição na qual os internos moravam, diferentemente das escolas especiais, que tinham frequência diurna.

ordinário crescimento econômico e de transformação social, que provavelmente modificaram a sociedade humana mais profundamente que qualquer outro período de brevidade análoga” (Hobsbawm, 2011, p. 18). Em particular, o fenômeno se acentuou na Itália, que conheceu um período de grande crescimento econômico, transformando-se de país predominantemente agrícola em país industrializado e uma das principais potências da Europa.

O crescimento, no entanto, ocorreu sem um planejamento político amplo, com o predomínio de iniciativas governamentais isoladas e uma forte dominação de uma lógica do mercado, de modo que avançava o poder determinante dos grandes grupos industriais. Isso levou a um crescimento considerável da produção de bens de consumo privados, à custa de uma consequente desatenção dirigida à organização e ao fomento dos bens públicos.

Note-se também que, entre 1951 e 1963, todos os indicadores econômicos cresceram, o tempo médio diário de trabalho aumentou para dez horas, porém o poder de compra dos trabalhadores permaneceu quase estacionário. No mesmo período, muitos trabalhadores foram envolvidos na dura repressão com que as forças policiais, lideradas pelo ministro do Interior Mario Scelba, se opuseram às greves. No período entre 1948 e 1954, houve trabalhadores assassinados, muitos feridos e milhares detidos por participarem de manifestações sindicais (Vercelli, 2020).

Após cinco ou seis anos de relativa “paz social”, eclodiram novos protestos em 1962, quando a Federação dos Trabalhadores Empregados em Metalurgia (FIOM – na sigla em italiano), liderada pelo sindicato Confederação Geral Italiana do Trabalho, durante as negociações para o contrato dos metalúrgicos, exigiu uma redução de 44 para 40 horas de trabalho por semana, distribuídas em cinco dias em vez de seis. Só em 1970, com a aprovação da Lei nº 300, de 20 de maio (Legge n. 300, 1970), mais conhecida como Estatuto dos Trabalhadores, as condições de vida nas fábricas melhoraram.

Outro elemento a ser considerado no contexto foi o forte crescimento populacional, favorecido por vários fatores: o desejo de viver expresso por pessoas que saíram ilesas da guerra; a diminuição da mortalidade, aliada às altas taxas de natalidade, que refletiam uma expectativa de bem-estar e confiança no futuro.

Nos mesmos anos, outro fenômeno assumiu proporções sem precedentes: o movimento de centenas de milhares de pessoas do campo para as cidades que necessitavam de mão de obra para as indústrias e, em particular, das regiões do Sul para as do Norte, para trabalhar nos vários setores produtivos de cidades como Turim e Milão. Não foi fácil para as pessoas que imigraram para o Norte da Itália entrar no novo contexto: encontraram uma atitude generalizada de hostilidade e desprezo, muitas vezes até de racismo, com sérias dificuldades em encontrar habitação para alugar. Além disso, as diferenças culturais resultantes do fenômeno migratório também tiveram consequências no contexto escolar: muitas crianças que chegaram ao Norte não falavam italiano, apenas o dialeto da região de origem, e tiveram retrocesso de um ou dois anos, sendo muitas vezes relegadas a turmas especiais juntamente com crianças com deficiência.

Foi, portanto, uma situação de crescimento econômico, mas também de grandes desequilíbrios sociais e culturais, que provocaram movimentos de protesto nas classes trabalhadoras, no mundo jovem (ver movimentos de 1968 e 1969) e na própria escola. Esses movimentos

foram unidos pelo objetivo de reivindicar a proteção dos direitos fundamentais de justiça e igualdade. Nesse clima contrastante, mas também rico em ideias inovadoras, cresceu a profunda necessidade de eliminar todas as situações de segregação e marginalização, incluindo a escola e continuando em todos os setores da sociedade; nesse compromisso estiveram envolvidos os profissionais da escola, da saúde e da sociedade, os políticos, os sindicalistas e, naturalmente, os pais e as associações de pais.

Nesse cenário de procura de uma maior paridade de direitos e de redução das desigualdades, o poder judicial também desempenhou um papel importante ao lançar luz sobre o tratamento desumano de crianças em algumas instituições juvenis, por meio de investigações. Esse envolvimento é evidenciado pela entrevista com o neuropsiquiatra Nino Loperfido (conselheiro para a saúde do Município de Bolonha de 1970 a 1980), contida no já citado *L'integrazione prima delle leggi* (Dipartimento di Scienze dell'Educazione, 2014). Na entrevista, o neuropsiquiatra afirma: “comecei a dizer que as escolas especiais deviam ser contestadas porque eram lugares de marginalização para as crianças e suas famílias, e que só eram especiais no nome, porque não eram efetivamente, como deveriam ser, especializadas”. No mesmo vídeo, Nadia Bertaggia (psicóloga e educadora) enfatiza aquele que foi o grande envolvimento social que caracterizou esses eventos: “na minha opinião, havia um terreno fértil, a sociedade era atenta a essas necessidades. Houve inúmeros encontros com o bairro, o conselho de bairro, a escola, as famílias e todas as realidades que constituíam o tecido social” (Dipartimento di Scienze dell'Educazione, 2014).

Particularmente significativo é o testemunho de uma mãe cujo filho com síndrome de Down frequentou por alguns anos a escola em uma classe especial e que, a um certo ponto, disse: “depois ocorreu um movimento entre pais e professores (nem todos!) que pretendia terminar com essa classe especial e reintegrar os jovens nas escolas ‘normais’, cada um no seu próprio município” (Dipartimento di Scienze dell'Educazione, 2014). É, portanto, uma confirmação importante de que os protagonistas dessas conquistas foram também pais que, independentemente das ferramentas culturais de que dispunham, tinham uma compreensão clara dos direitos dos seus filhos e de como reivindicá-los.

3 AS LEIS E A VIDA SOCIAL

Como afirmado anteriormente, o contexto era tal que as lutas por direitos diziam respeito a todos os setores da sociedade, e as leis promulgadas naqueles anos demonstram isso. Além do Estatuto dos Trabalhadores, já mencionado, convém recordar outras leis importantes, fruto dos movimentos citados, que foram instituídas naqueles anos, garantindo maiores direitos às categorias mais frágeis:

- Lei nº 898, de 1º de dezembro de 1970 – tornou possível o divórcio (Legge n. 898, 1970).
- Lei nº 1.044, de 6 de dezembro de 1971 – definiu um plano quinquenal para a criação de creches municipais para acolher crianças de 0 a 3 anos e, assim, garantir o direito das mães, trabalhadoras e/ou donas de casa, de usar a creche pública (Legge n. 1044, 1971).

- Lei nº 151, de 19 maio de 1975 – conduziu a uma reforma do direito da família, a fim de garantir relação de igualdade entre os cônjuges (Legge n. 151, 1975).
- Lei nº 405, de 29 de julho de 1975 – instituiu consultores familiares para a preparação para a maternidade e paternidade responsáveis (Legge n. 405, 1975).
- Lei nº 180, de 13 de maio de 1978 – Lei Basaglia – levou à supressão dos hospitais psiquiátricos e à organização do tratamento por meio da integração na comunidade (Legge n. 180, 1978).
- Lei nº 833, de 23 de dezembro de 1978 – importante por possibilitar o estabelecimento do Serviço Nacional de Saúde para a implementação do direito à saúde segundo os princípios constitucionais (Legge n. 833, 1978).

Todas essas normas foram e são muito importantes para definir a construção do Estado de Bem-Estar Social, para tentar garantir que todas as pessoas desfrutem dos direitos fundamentais escritos na Constituição.

Paralelamente à legislação desse longo período, cresceu a estruturação da solidariedade e das iniciativas de origem popular. Nasceram associações que propuseram intervenções, realizaram projetos, apresentaram propostas e influenciaram a orientação institucional na consideração de propostas dirigidas às pessoas com deficiência. Surgiram, assim, associações como a Associação Nacional de Famílias e Pessoas com Deficiência Intelectual e Distúrbios no Desenvolvimento Neurológico (*Anffas – Associazione Italiana di Famiglie e di Persone con Disabilità Intellettive e Disturbi del Neurosviluppo*), Associação Italiana Assistência a Pessoas com Paralisia (*AIAS – Associazione Italiana Assistenza Spastici*), a União de Cegos Italianos, a União de Surdos e outras numerosas realidades que se expressavam em condições de deficiência. Também amadureceu e se estruturou, nesse período, a organização do setor da cooperação social. Progressivamente, foram fundadas cooperativas destinadas ao trabalho social de e com pessoas com deficiência, pacientes psiquiátricos e outras vulnerabilidades.

É importante observar o desenvolvimento progressivo, mais ou menos sincronizado e paralelo da ação social, solidária e estruturada, com a legislação nascente. As influências e os estímulos na criação de leis sobre a integração por parte de todas as categorias organizacionais da solidariedade foram indispensáveis, tanto para o nascimento de leis como para influenciar o seu aperfeiçoamento, reconsideração e reafirmação.

3.1 A ESCOLA E O QUADRO NORMATIVO

Depois de descrever brevemente os fenômenos sociais, econômicos e político-legislativos que caracterizaram o período dos anos de 1960 ao final dos anos de 1970, é possível olhar para as intervenções escolares e as iniciativas no plano normativo relativas à integração⁶ nesse contexto.

Em 1971, em face ao fenômeno “espontâneo” da matrícula de alunos com deficiência nas classes comuns, em alguns contextos do país, descrito em precedência, o governo

⁶ Nota de tradução: Como pistas adicionais para o aprofundamento do tema, recomendamos o acesso a Baptista (2009), Baptista, Freitas e Zaghi (2023), Di Pasquale e Maselli (2014).

estabeleceu, com um artigo da Lei nº 118, de 30 de março de 1971 (Legge n. 118, 1971), que os alunos com deficiências de tipo intelectual ou física, sem condição de gravidade, tinham de cumprir a obrigação escolar nas classes comuns das escolas regulares”. Posteriormente, o Ministério da Educação lançou cursos de formação e atualização para professores e, com outros dispositivos legais – em particular com a Lei nº 517, de 4 de agosto de 1977 (Legge n. 517, 1977), estabeleceu as normas organizacionais e didáticas fundamentais para a escolarização de todos os alunos com deficiência. Em particular, o percurso didático dos estudantes com deficiência era definido pelos professores das classes comuns, com o acompanhamento de um professor especializado, designado “professor de apoio”⁷, que é atribuído à turma no caso de presença de estudantes com deficiência.

Para resolver os conflitos que surgiram entre as diferentes instâncias da administração pública (Estado, municípios, instituições de ensino e serviços de saúde) para a disponibilização dos financiamentos e a gestão global dos processos de integração, foram utilizados os chamados acordos de “entendimento” (*intese*), entre escola, municípios, serviços de saúde e sociais. Esses acordos visavam a definir papéis e competências relacionadas a cada um dos entes envolvidos na organização dos serviços públicos, como a escola, a gestão local dos municípios e o serviço sanitário. A prática dos “entendimentos” foi validada e incentivada pelo Ministério da Educação com uma Circular Ministerial (Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258). Importa sublinhar que, também nesse caso, uma iniciativa com origem entre as partes interessadas, sem a prévia determinação do poder central, foi tomada como proposta e difundida por uma iniciativa do Ministério.

Nos anos seguintes, até os anos de 1990, as práticas relativas à organização das instituições de ensino e as novas leis – como a Lei nº 270, de 20 de maio de 1982 (Legge n. 270, 1982), para a identificação de lugares para professores de função de apoio – reforçaram o caminho da “integração”, no sentido de um esforço para qualificação dos processos que exigiam maiores definições e articulação associadas a novas ações profissionais desencadeadas em função de uma nova configuração que envolvia alunado e docentes. Nesse período, foi introduzida para os professores a especialização “polivalente”, que não era mais dividida nos diferentes tipos de deficiências e que, em dois anos, proporcionava a preparação básica para a ação dos professores especializados em educação especial no âmbito de um ensino em perspectiva inclusiva. Em 1987, o Tribunal Constitucional, com a Decisão 215/1987 (Corte Costituzionale, 1987), confirmada pelo Ministério da Educação em 1988, estabeleceu o pleno direito dos alunos com deficiência grave de frequentar o ensino médio, marcando um novo progresso no caminho para a inclusão escolar plena.

Essas medidas legislativas, por sua vez, contribuíram para produzir um movimento cultural, político e social que levou, em 1992, à aprovação da chamada Lei-Quadro nº 104, de 5 de fevereiro de 1992 (Legge n. 104, 1992), que, resumindo todas as regulamentações anteriores, definiu os princípios fundamentais para a escola, o trabalho e a inclusão social, bem como as intervenções necessárias a serem fornecidas pela saúde, pelas autarquias locais e pelas organizações de voluntariado.

⁷ Nota de tradução: O professor de apoio (*Insegnante di sostegno*) é o docente com formação específica em Educação Especial, designado para trabalhar nas classes nas quais se encontram alunos com deficiência, como presença complementar àquela dos professores responsáveis pelas atividades curriculares. Essa atuação deve ocorrer, em modo predominante, na sala de aula comum.

4 DOS ANOS DE 1980 AOS ANOS 2000: O CONTEXTO INTERNACIONAL COM O FIM DA GUERRA FRIA E O AVANÇO NEOLIBERAL

Os anos de 1980 podem ser lembrados como a década que viu a transformação radical da região considerada comunista no mundo ocidental e, consequentemente, também o fim da Guerra Fria. Ao mesmo tempo, foram registrados o nascimento e a expansão das perspectivas neoliberais para a economia, em primeiro lugar na Inglaterra e nos Estados Unidos, depois também na Itália e nos outros países europeus.

Também nos mesmos anos, na parte ocidental do continente europeu, progredia a integração econômica dos vários países que iriam formar a União Europeia e, mais lentamente, o processo de união política baseada em acordos, lançado no final da Segunda Guerra Mundial. Em 1985, foram alcançados os Acordos de Schengen, que ratificaram a livre circulação de pessoas entre os países europeus signatários e, em 1992, o Tratado de Maastricht foi assinado pelos 12 países membros da Comunidade Econômica Europeia (CEE), estabelecendo, assim, o nascimento da União Europeia.

Na Itália, o clima econômico e político também foi influenciado pelas teorias do neoliberalismo: a ideia de que o peso do Estado na economia pública deveria ser reduzido, juntamente com vários ataques às forças sindicais – fatores que levaram a um enfraquecimento lento e progressivo do Estado de Bem-Estar Social, com consequências diretas e indiretas no sistema escolar, social e de saúde, com os cortes nos gastos públicos, especialmente de 2001 a 2006, decididos pelos governos de centro-direita daquele período. Apesar disso, o processo de integração das pessoas com deficiência continuou a progredir: foram aprovadas leis importantes, em especial a Lei-Quadro nº 104/1992, já mencionada em momento anterior (Legge n. 104, 1992); a Lei nº 68, de 12 de março de 1999, sobre o direito ao trabalho que seja adaptado às habilidades individuais das pessoas com deficiência (Legge n. 68, 1999); e a Lei nº 107, de 13 de julho de 2015, denominada *Buona Scuola* [Boa Escola], por meio da qual se tentou formalizar as necessidades e as mudanças registradas desde o final da década de 1990, reafirmando o princípio fundamental da inclusão escolar e prevendo um número máximo de 20 alunos em classes com alunos com deficiência (Legge n. 107, 2015).

4.1 OS CORTES NAS DESPESAS PÚBLICAS E A LUTA PELOS DIREITOS

Em 2001, com as ações de um governo que pode ser designado como de centro-direita, o agravamento da crise econômica e os cortes na despesa pública, os direitos das pessoas com deficiência sofreram grandes ameaças no plano dos investimentos necessários. Em 2003, uma nova proposta de reforma da escola reduziu o número de professores, especialmente na escola primária; na verdade, antes dessa reforma havia três professores para cada duas turmas, o que permitia uma organização com a presença de dois professores na mesma classe em alguns momentos, favorecendo a realização de oficinas e uma atenção didática mais individualizada ou dirigida a pequenos grupos. Depois da reforma, isso não foi mais possível. Essa reforma, como medida de otimização de custos, incentivou a agregação de diferentes escolas sob o comando de um único diretor: foram criadas instituições abrangentes, designadas “institutos”, que uniam várias ordens de ensino infantil, primário e secundário, com consequentes efeitos na eficácia

das ações de acompanhamento de processos internos e da qualidade da coordenação exercida pelo próprio diretor.

O Decreto nº 141, de 3 de junho de 1999 (Decreto Ministeriale n. 141, 1999), que fixava o número de alunos por turma nas quais havia a presença de alunos com deficiência, foi revogado, e todas essas alterações reduziram as oportunidades de integração dos alunos com deficiência. Diante desse novo cenário, a resposta das famílias centrou-se no pedido de horas de apoio, que foi validado pelos tribunais administrativos. Tratava-se de intensificar a presença dos professores especializados em educação especial nas classes, pois tais docentes tendem a concentrar a responsabilidade pelo apoio dirigido às classes; no entanto, esse aumento inseria o risco de menor responsabilidade dos docentes de áreas curriculares pelo acompanhamento dos alunos com deficiência. A situação manteve-se complexa com os governos seguintes, independentemente da composição partidária que assumia a gestão do país; as principais consequências foram a redução dos investimentos em iniciativas coletivas de acompanhamento didático e maior delegação de responsabilidade relativa aos alunos com deficiência aos professores de apoio (professores de educação especial), contrariando o espírito e o objetivo do princípio da inclusão e da corresponsabilidade de todos os professores.

5 ANOS 2014-2019: RETOMADA DO CAMINHO REGULAMENTAR PARA A INCLUSÃO

Em 2014 e 2015, desenvolveu-se um amplo debate que acompanhou a aprovação da nova Lei nº 107/2015, denominada *Buona Scuola* (Legge n. 107, 2015). No que diz respeito à inclusão escolar, essa reforma apresentava uma clara mudança em relação à Lei nº 104/1992 (Legge n. 104, 1992): a lei anterior baseava-se no conceito de desvantagem que associava a deficiência à pessoa, enquanto a nova lei, de 2015, em conformidade com a Convenção das Nações Unidas de 2006, destacava os direitos das pessoas com deficiência e enfatizava a importância dos contextos sociocultural, tecnológico e organizacional, que podem impedir as pessoas com deficiência de participar plenamente de uma vida comum e de usufruir de uma verdadeira igualdade com os outros.

A partir dessa nova visão, seria possível começar a dar ênfase aos “apoios” (levando em consideração a organização das aulas e dos transportes, as metodologias de ensino, a utilização de Tecnologias Assistivas específicas, a formação dos docentes, a colaboração entre instituições etc.) e não apenas ao “apoio”, referindo-se exclusivamente ao professor especializado (Nocera, 2021). Deve-se salientar, no entanto, que o contexto histórico de aprovação dessa lei é aquele que envolve desafios analisados em precedência, no sentido de uma otimização de recursos econômicos que tendem a restringir os processos de qualificação das instituições. No plano geral, a Lei nº 107/2015 (Legge n. 107, 2015) insere dispositivos que favorecem dinâmicas de autonomia institucional para aplicação de recursos associados ao plano trienal da instituição escolar, porém insere, no âmbito desse processo decisório, dispositivos de premiação por desempenho, na forma de bônus dirigidos ao pessoal docente e apoio econômico para a formação continuada, privilegiando um grupo de professores – os concursados – em detrimento daqueles contratados que também integram o quadro de profissionais da escola.

As premissas tendencialmente inovadoras associadas ao âmbito da inclusão escolar presente nessa lei não se mostram evidentes na forma de mudanças efetivas, e pode-se dizer que

houve restritas inovações contidas, em particular, no Decreto Legislativo nº 66, de 13 de abril de 2017 (Decreto Legislativo n. 66, 2017), e no Decreto Legislativo nº 96, de 7 de agosto de 2019 (Decreto Legislativo n. 96, 2019), os quais se ocupavam dos processos de identificação inicial dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem e das instâncias organizativas de acompanhamento dos processos de escolarização. Foram mantidas as condições já descritas de aumento do número de alunos por classe e de processos de avaliação dos profissionais, que tendem a ser centrados no desempenho individual, o que fragiliza as dinâmicas coletivas de acompanhamento.

6 INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

A pandemia de coronavírus, a partir de março de 2020, obrigou a interromper o ensino presencial e a encontrar novas soluções para dar continuidade aos compromissos do ano letivo. Nessa situação nunca antes enfrentada, apesar da sucessão de Decretos-Leis, Circulares e Portarias para organizar a nova forma de fazer ensino a distância, as imperfeições do sistema de apoio aos alunos que necessitavam de apoio especializado, e em particular àqueles com deficiência, tornaram-se mais evidentes, aumentando de modo dramático o isolamento dos estudantes com deficiência e de suas famílias.

De acordo com o relatório do Instituto Nacional de Estatística (ISTAT, na sigla em italiano para *Istituto Nazionale di Statistica*) sobre a inclusão referente ao ano letivo de 2019-2020, o ensino a distância “reduz significativamente” a inclusão de alunos com deficiência. Os dados presentes nesse relatório informam que 23% desses alunos (cerca de 70 mil) não participaram do ensino a distância entre abril e junho, percentagem que cresceu para 29% nas regiões do Sul (ISTAT, 2020). Na situação de pandemia, o ensino a distância era a única possibilidade de uso de dispositivos didáticos para manter o contato entre alunos e escola, permitindo a continuidade dos processos educativos, tanto quanto possível, e grande era o empenho dos professores e das escolas.

Podem ser extraídas mais informações da pesquisa *Oltre le distanze* [Além das distâncias], promovida pela Fundação Agnelli⁸ em colaboração com as universidades de Bolzano, Trento e *Libera Università Maria Santissima Assunta* (LUMSA), de Roma, para conhecer as dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência na utilização do ensino a distância (Fiorin et al., 2021). Para fins de pesquisa, foram recolhidas as respostas de 3.170 professores de escolas italianas na primavera de 2020, dos quais 16% eram professores regentes e 84% eram de apoio. De acordo com os professores entrevistados, 44% dos alunos com deficiência estavam bem integrados nas práticas de ensino a distância, e um em cada quatro estudantes com deficiência não continuava os estudos.

Das palavras dos professores, percebe-se que isso, provavelmente, também pode ser devido às dificuldades das famílias, que, por vezes, não estão devidamente instrumentalizadas e não possuem conhecimentos de informática suficientes (Fiorin et al., 2021). Na síntese das respostas à pesquisa, confirma-se uma tendência quanto à excessiva responsabilidade do professor de apoio e salienta-se que é quase sempre esse docente aquele que lida com a preparação de materiais para o ensino a distância desses alunos. Além disso, a maioria dos professores en-

⁸ Sobre a Fundação Agnelli, ver <https://www.fondazioneagnelli.it/>

trevistados acredita que esse período de distanciamento levou a um agravamento das condições dos alunos com deficiência no que diz respeito à autonomia, comunicação e mais evidentes dificuldades de aprendizagem (Fiorin et al., 2021). Contudo, houve também destaques acerca do quanto esse período pandêmico propiciou uma melhoria na colaboração entre professores e entre professores e famílias, como se a emergência tivesse levado as pessoas a fazerem uma frente comum para resolver as dificuldades.

6.1 DEPOIS DA COVID: RECURSOS E REFORMAS

Pode-se dizer que o longo período de fechamento das escolas devido à pandemia foi uma época na qual era possível identificar um nível de sofrimento presente na vida de todos os alunos. A esse respeito, é interessante observar os indicadores provenientes de avaliações externas à escola e citar os relatórios anuais dos testes do Instituto Nacional de Avaliação do Sistema Educacional de Instrução e Formação (INVALSI, na sigla em italiano – *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*)⁹, que retornam, por meio de testes que avaliam as competências em italiano e matemática de aproximadamente dois milhões de alunos nas várias etapas escolares, a situação geral das escolas italianas, para além do tema da inclusão escolar. A partir desses dados, verifica-se que: todos os alunos sofreram as consequências da pandemia e do fechamento das escolas, com evidentes prejuízos e declínios nos resultados em comparação com anos anteriores (INVALSI, 2021); as consequências foram ainda mais intensas para os alunos com dificuldades na escolarização, incluindo aqueles com deficiência; o que nos leva a concluir que a inclusão escolar, em um contexto como aquele pandêmico, realmente necessita de conhecimento das dinâmicas a serem implementadas e de contatos diretos com professores e com colegas.

Além disso, ao final do período de isolamento, segundo muitos dos estudiosos dessa temática, as expectativas de um compromisso renovado e mais consistente para buscar a superação dos problemas críticos detectados não receberam a atenção desejada. Essa perspectiva é também confirmada pelas palavras do jornalista Andrea Gavosto, diretor da Fundação Agnelli, no jornal *La Repubblica*, em 6 de outubro de 2020:

Esperávamos que, quando as aulas voltassem, a proteção dessas crianças fosse uma prioridade (...). Pelo contrário, o enorme atraso na nomeação de professores de apoio e a dificuldade ainda maior em encontrar professores qualificados são indícios alarmantes de uma situação crítica (...). Mais uma vez, a covid tem pouco a ver com isso, exceto pelo fato de contribuir para destacar problemas e erros antigos. (...). Veja bem, em termos de princípios, o modelo de inclusão italiano continua na vanguarda (...). são as práticas que não estão funcionando adequadamente, quase negando os princípios. (Gavosto, 2020, p. 4)

No entanto, na primavera de 2021, o primeiro-ministro, Mario Draghi, delineou o *Plano Nacional de Recuperação e Resiliência* (PNRR), ou seja, o grande programa de investimentos solicitados que a Itália terá de enviar à Comissão Europeia para o recebimento de recursos a serem utilizados no país. O programa contém numerosas dimensões relativas às pessoas com deficiência e às suas famílias. Como reação imediata, a Federação Italiana para a Superação da Desvantagem (*FISH*, na sigla em italiano – *Federazione Italiana per i Diritti delle Persone con*

⁹ Sobre o INVALSI, ver www.invalsi.it

Disabilità e Famiglie)¹⁰, uma associação muito presente no acompanhamento jurídico que implica o cumprimento das normativas no âmbito das instituições, destaca que havia bons pontos de partida, indicando novas possibilidades de colaboração das associações com as instituições escolares.

No programa, declara-se o desejo de fornecer serviços sociais e de saúde comunitários e domiciliares para melhorar a autonomia das pessoas com deficiência. O projeto envolveria os municípios, individualmente ou em associação, e as regiões, com a coordenação do Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais. O objetivo seria melhorar a capacidade e a eficácia dos serviços de assistência social personalizados, para responder às “necessidades específicas das pessoas com deficiência e vulneráveis e suas famílias” (Ministero dell’Economia e delle Finanze, 2021, p. 214). Segundo o PNRR,

está prevista uma reforma que consiste na implementação de uma “Lei-Quadro sobre a deficiência”, que visa a realizar plenamente os princípios da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência de 2006 (...), de acordo com uma abordagem totalmente coerente com a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e com a recente “Estratégia para os direitos das pessoas com deficiência 2021-2030”, apresentada em março pela Comissão Europeia. A reforma simplificará o acesso a serviços e mecanismos de avaliação da deficiência e reforçará os instrumentos destinados a definir o projeto de intervenção individualizada. (Ministero dell’Economia e delle Finanze, 2021, p. 212)

Essas foram as intenções declaradas em 2021, em um cenário no qual eram divulgadas as linhas de ação anunciadas como respostas ao quadro decorrente da pandemia. No entanto, em julho de 2023, Andrea Gavosto, retomando a temática, publicou um artigo no jornal *La Stampa*, no qual salientava que a Itália não havia conseguido atingir os objetivos estabelecidos pelo programa, em particular os relativos à educação: há atrasos na construção, na informatização das escolas e no contraste com as lacunas territoriais; além disso, entre as reformas esperadas, falta uma, certamente de grande importância, a saber, a dos percursos de formação dos professores (Gavosto, 2023). O pesquisador também afirma que

a qualidade da aprendizagem depende da qualidade do ensino, mas os nossos professores não são devidamente formados nos planos pedagógico e didático. Conhecem a própria matéria, mas muitos lutam para ensiná-la, para se relacionarem com adolescentes cada vez mais difíceis, para colaborar com colegas. (Gavosto, 2023)

Tudo isso tem consequências para a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos e, certamente, para o progresso dos objetivos de inclusão. Infelizmente, um ano depois, houve mais sinais que podem ser considerados negativos para a política relativa à inclusão escolar. Em 29 de julho de 2024, foi aprovada uma lei – Lei nº 106, de 29 de julho de 2024 (Legge n. 106, 2024) que, entre outras coisas, trata da formação de professores de apoio, reduzindo o tempo dedicado aos cursos de especialização e introduzindo o reconhecimento de cursos realizados no exterior. Essa última mudança apresenta o risco de formar professores especializados por meio de cursos e métodos que podem não respeitar as características seletivas dos cursos realizados na Itália e com estágios em escolas especiais estrangeiras – não consistentes, portanto, com os objetivos de inclusão estabelecidos pelas leis italianas.

¹⁰ Sobre a FISH ver <https://fishets.it>

Outra medida introduzida pela mesma lei diz respeito ao problema de garantir a continuidade do ensino dos muitos professores de apoio temporários. A própria FISH sublinha o quanto esse problema é estrutural e deve ser resolvido por meio da regularização dos professores temporários: a única maneira de iniciar verdadeiros processos inclusivos nas escolas, garantindo continuidade e serenidade aos professores, alunos e suas famílias (FISH, 2024a). Na Lei nº 106/2024 (Legge n. 106, 2024), é adotada por sua vez, uma medida que envolve a família do aluno com deficiência: é a própria família que pode solicitar para o filho a manutenção do mesmo professor de apoio com deficiência do ano anterior.

Outro indício que pode ser considerado não favorável, no que diz respeito ao progresso do compromisso com a inclusão, deriva do Acórdão nº 7089/2024 do Conselho de Estado (órgão consultivo jurídico-administrativo do governo), que subordina o direito à assistência para a autonomia e comunicação dos estudantes com deficiência à disponibilidade orçamentária das autarquias locais (Consiglio di Stato, 2024). Trata-se de uma clara delimitação orçamentária que pode, com facilidade, colocar em plano secundário a garantia de direitos sociais.

A reação da FISH foi imediata e muito clara: “a decisão do Conselho de Estado é um golpe para os direitos dos estudantes com deficiência. Essa decisão pode minar os direitos constitucionalmente garantidos e representa um sério retrocesso na proteção dos direitos fundamentais” (FISH, 2024b).

Essas notas, ainda que breves, deixam claro que a situação econômica e política da Itália, no momento, não é particularmente atenta e favorável ao desenvolvimento de projetos que tenham uma característica inclusiva. Esse clima¹¹ permite ataques frequentes, a partir de atores sociais conservadores, como o do historiador Ernesto Galli della Loggia, que, no jornal *Corriere della Sera*, em 13 de janeiro de 2024, definiu a inclusão escolar como “um mito” e, referindo-se ao contexto italiano, descreveu uma

escola na qual, ao lado de alunos ditos normais, há também alunos com deficiências graves com seu professor de apoio pessoal, depois crianças com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), disléxicos, disgráficos, hoje em dia crescendo a olhos vistos, também por insistência de suas famílias (...) e, finalmente, cada vez mais crianças estrangeiras incapazes de falar uma palavra em italiano. (Galli della Loggia, 2024)

Novamente, as reações não demoraram a chegar, como aquela de Dario Ianes, entrevistado em 15 de janeiro de 2025 por Monica Coviello na revista *Vanity Fair* (Covielli, 2025). Dario Ianes (ex-professor titular de Pedagogia da Universidade Livre de Bolzano e fundador do Centro Erickson de Trento) afirma que as palavras de Galli della Loggia contradizem os fatos, e que uma escola inclusiva permite que todos conquistem maiores competências, não apenas do ponto de vista humano e relacional, mas também do ponto de vista de uma aprendizagem de tipo cognitivo. Dario Ianes afirmou: “Ao ajudar aqueles que apresentam dificuldades para compreender, desenvolve-se uma competência metacognitiva mais consistente: é preciso ter uma

¹¹ Nota de tradução: Em 2024, a Itália completou dois anos de um governo que concentra em sua atividade de gestão partidos conservadores (e ultraconservadores), sob a direção da primeira-ministra Giorgia Meloni. O “clima” ao qual se referem os autores do presente texto é aquele de valorização de uma lógica de seletividade das instituições formadoras, que é amplamente amparada nos princípios da meritocracia como pressuposto. A maior evidência dessa perspectiva é expressa na própria alteração que sofreu, com o atual governo, a designação do Ministério da Educação: Ministério da Instrução e do Mérito (*Ministero dell'Istruzione e del Merito*).

clara estrutura conceitual para explicar conceitos aos seus colegas em situação de dificuldade” (Covielli, 2025). É claro – continua esse professor universitário – que não há como esconder que existem grandes dificuldades. Estas são, segundo Dario Ianes,

consequências dos desinvestimentos feitos ao longo dos anos no setor educacional, que não dizem respeito apenas à inclusão. Se um terço dos professores de apoio não tem adequada formação especializada e os professores de áreas curriculares não têm competências para o oferecimento de apoio, temos de nos fazer algumas perguntas. A inclusão não é um mito, é um grande valor, mas a sua realização concreta não é trivial. (Covielli, 2025)

Cristiano Corsini, professor titular de Pedagogia Experimental da Universidade Roma Tre, também se manifestou sobre o tema, enfatizando o esforço contínuo e os investimentos que a inclusão exige; constatar que a inclusão muitas vezes não é plenamente realizada não justifica a negação do direito à inclusão – um processo que é benéfico para todas as pessoas, mesmo para aquelas que não apresentam qualquer deficiência (Corsini, 2021).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato conciso, nos limites de um texto como este, procurou-se resgatar alguns dos aspectos constitutivos da história da inclusão escolar na Itália. Pode-se apontar alguns aspectos para ajudar na reflexão que foi solicitada pelo título deste artigo: “A educação das pessoas com deficiência na Itália: evolução legislativa e incidência das políticas socioeconômicas sobre as práticas inclusivas”.

O percurso da inclusão escolar das pessoas com deficiência na Itália começou em um período de grandes mudanças, após a catástrofe da Segunda Guerra Mundial, marcado pela existência de forte desenvolvimento econômico. Parece, no entanto, que o caminho inclusivo foi desencadeado e sustentado principalmente pelas lutas pelos direitos de todos os trabalhadores e pela crescente consciência generalizada de que era necessário acabar com as exclusões e guetificações.

Frequentemente, medidas legislativas que visam ao incremento dos direitos sociais nascem do impulso determinado dos setores da sociedade. Com a Lei nº 517/1977 (Legge n. 517, 1977), decidiu-se pela plena integração, com a abolição das classes especiais: não faltaram inquietações e dificuldades, mas se procedeu com a produção de novos dispositivos normativos até os anos de 1990, com a aprovação da Lei-Quadro sobre os direitos das pessoas com deficiência, Lei nº 104/1992 (Legge n. 104, 1992). A análise dessa história mostra o quanto fica evidente a necessidade de investimento para a implementação de apoios e para a qualificação das instituições.

As crises econômicas subsequentes e o desenvolvimento do pensamento neoliberal associam-se à redução de investimento estatal em cenário relativo, em modo particular, após o início dos anos 2000. Assim, assumem forte relevância os conceitos de “mérito” e de “meritocracia”, que se inserem cada vez mais nas reformas que afetam as escolas, no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. Tais dinâmicas comprometem fortemente a legitimidade dos direitos sociais adquiridos. Andrea Canevaro, na *lectio magistralis* realizada por ocasião do rece-

bimento do Prêmio Barbiana para a Educação, em 29 de maio de 2010, falou sobre o assunto extensivamente:

Acontece que as palavras sofreram corrupção constante. Para nos limitarmos ao mundo da educação, em particular à escola e à universidade, refiro-me a uma das palavras-chave do berlusconismo: mérito. Mérito é uma palavra amplamente utilizada, especialmente na derivada meritocracia. Um dos objetivos, e as ostentações, de uma certa forma de propor um projeto político refere-se à necessidade de “restabelecer os princípios meritocráticos”. Mas o que isso significa? Na linguagem corrompida em que nos é dado viver hoje, significa restaurar o mérito do nascimento. O mérito é, na verdade, considerado fruto da sorte (...). Há aqueles que nascem com sorte e aqueles que nascem sem ela. Segundo esse pressuposto, os princípios meritocráticos podem ser interpretados como a identificação, o mais cedo possível, dos sortudos, os merecedores, que devem receber toda a atenção. Enquanto os outros, os infelizes indignos, devem ser colocados em condições de não perder tempo, energia e dinheiro. (Canevaro, 2010)

Entretanto, o compromisso com a inclusão continua, sustentado também pelas recomendações internacionais que foram aprovadas ao longo das últimas décadas – por exemplo, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, ratificada pela Itália em 2009, pela Lei nº 18, de 3 de março de 2009 (Legge n. 18, 2009), e, em 2021, a Estratégia para os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030, adotada pela Comissão Europeia.

Parece, portanto, um ato que nega a história aquele de continuar a debater a necessidade e a relevância da inclusão escolar; pelo contrário, é importante discutir a forma de atualizá-la, encontrando as formas e os contextos adequados que sirvam para sua promoção. Como afirma Lucio Cottini, professor titular de Educação Especial da Universidade de Urbino: “Falar de educação inclusiva significa, portanto, aceitar as diferenças, compreender como lidar com elas na escola, na sala de aula e nas programações” (Cottini, 2018, p. 11).

Andrea Canevaro, entrevistado em 2019, na abertura da Conferência Erickson sobre a qualidade da escola e integração social, afirmou com convicção que “a inclusão sempre ‘viaja’ e é impossível mantê-la ‘parada’ (...). A inclusão deve entrar no território do altruísmo, porque a cooperação e o altruísmo fazem bem à própria inclusão (...)” (Canevaro, 2019). Essa frase parece muito atual e convida a olhar para além das situações de dificuldade identificadas no presente, levando também em conta aquilo que Andrea Canevaro destacava em diferentes momentos de suas manifestações públicas: que o modelo italiano não está fechado em si mesmo, mas deve estar ligado à investigação que se encontra no mundo. Sublinhava a importância de permanecerem abertos ao que acontece fora da Itália para construir uma perspectiva inclusiva mais ampla, acolhendo os desafios provenientes de diversificadas origens – talvez mais problemática, mas certamente mais forte, graças precisamente à complexidade.

REFERÊNCIAS

Baptista, C. R. (2009). À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In C. R. Baptista, & D. Jesus (Orgs.), *Avanços em políticas de inclusão escolar: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países* (1ª ed., pp. 11-27). Mediação.

- Baptista, C. R., Freitas, C. R., & Zaghi, M. L. (2023). Um diálogo com Andrea Canevaro. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, 195-206. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0202>
- Canevaro, A. (2010). Se la meritocrazia riproduce la disuguaglianza. La scuola del “merito” nel tempo delle parole corrotte. *Animazione Sociale*, 243, 1-2. https://contattocemeaveneto.weebly.com/uploads/2/4/0/3/24032232/2010_a._canevaro_la_scuola_del_merito_in_animazione_sociale.pdf
- Canevaro, A. (2019, 19 de novembro). *Inclusione: a che punto siamo?* [Video]. YouTube. Edizioni Centro Studi Erickson. www.youtube.com/watch?v=zJi3PieSVZc
- Canevaro, A. (2021). Le vicende dell'integrazione nel nostro paese. In A. Canevaro, R. Ciambone, & S. Nocera (Orgs.), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future* (1ª ed., pp. 31-60). Centro Studi Erickson.
- Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258*. Oggetto: Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap. www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm258_83.html
- Consiglio di Stato. (2024). *Sentenza n. 7089/2024, L'inclusione scolastica in favore dei minori disabili incontra il limite delle risorse economiche disponibili del Comune*. Federalismi.it. www.federalismi.it/nv14/articolo-documento.cfm?Artid=51223
- Corlazzoli, A. (2023, 4 de dezembro). L'inclusione dei disabili nella maggior parte delle scuole italiane è un'ipocrisia!. *Il Fatto Quotidiano*. www.ilfattoquotidiano.it/2023/12/04/linclusione-dei-disabili-nella-maggior-parte-delle-scuole-italiane-e-unipocrisia/7372757/
- Corsini, C. (2021). Provare l'inclusione. In H. Demo, S. Cappello, & V. Macchia (Orgs.), *Didattica e inclusione scolastica* (1ª ed., pp. 171-184). Bu-press. <https://doi.org/10.13124/9788860461896>
- Corte Costituzionale. (1987). *Sentenza 215/1987*. <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215>
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1547>
- Coviello, M. (2025, 15 de janeiro). Dario Ianes: «Anche i più bravi imparano dai compagni disabili: l'inclusione scolastica fa bene a tutti». *Vanity Fair*. <https://www.vanityfair.it/article/dario-ianes-compagni-disabili-inclusione-scolastica-galli-della-loggia#:~:text=Una%20scuola%20che%20fa%20inclusivita%C3%A0,anche%20quelli%20con%20gravi%20deficit>
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66*. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;66>
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96*. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107”. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG
- Decreto Ministeriale 3 giugno 1999, n. 141*. Formazione Classi con alunni in situazione di handicap. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1999/dm141_99.shtml
- Di Pasquale, G., & Maselli, M. (2014). Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana. *Educação & Realidade*, 39(3), 707-724. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000300005>

- Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Unibo. (2014, 16 de junho). *L'integrazione prima delle leggi*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WPY-iJ9Oe8o>
- Fiorin, I., Ianes, D., Molina, S., & Venuti, P. (2021). *Oltre le distanze. L'inclusione ai tempi del Covid*. Erickson.
- Federazione Italiana per i Diritti delle Persone con Disabilità e Famiglie. (2024a, 17 de julho). *FISH: per l'inclusione scolastica servono interventi strutturali*. FISH. www.fishonlus.it/fish-per-linclusione-scolastica-servono-interventi-strutturali/
- Federazione Italiana per i Diritti delle Persone con Disabilità e Famiglie. (2024b, 19 de agosto). *Consiglio di Stato, duro colpo a diritti studenti con disabilità*. FISH. www.fishonlus.it/consiglio-di-stato-duro-colpo-a-diritti-studenti-con-disabilita/
- Galli Della Loggia, E. (2024, 12 de janeiro). La strana amnesia sulle mire di Tito, la falsa inclusività della scuola. *Corriere Della Sera*. https://www.corriere.it/cultura/24_gennaio_12/strana-amnesia-mire-tito-falsa-inclusivita-scuola-4f7741b6-b163-11ee-a5f5-cef5d61f30e8.shtml
- Gavosto, A. (2020, 6 de outubro). Disabilità, niente aiuti al sostegno. Il sistema di inclusione al collasso. *La Repubblica*. <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/10/Gavosto-La-Repubblica-06-10-2020.pdf>
- Gavosto, A. (2023, 4 de julho). La scuola non sprechi la chance del PNRR. *La Stampa*. https://www.lastampa.it/editoriali/lettere-e-idee/2023/07/04/news/la-scuola_non_sprechi_la_chance_del_pnrr-12890794/
- Hobsbawm, E. J. (2011). *Il secolo breve*. Rizzoli.
- Istituto Nazionale di Statistica. (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - A.S. 2019-2020*. ISTAT. <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. (2021). *Rapporto Nazionale. Rapporto Prove INVALSI 2021*. INVALSI. https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2021.pdf
- Legge 3 marzo 2009, n. 18*. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2009-03-03;18>
- Legge 12 marzo 1999, n. 68*. Norme per il diritto al lavoro dei disabili. www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1999-03-12;68!vig=
- Legge 29 luglio 2024, n. 106*. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 maggio 2024, n. 71, recante disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2024-07-30&atto.codiceRedazionale=24G00123&elenco30giorni=false
- Legge 13 luglio 2015, n. 107*. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/s
- Legge 30 marzo 1971, n. 118*. E' convertito in legge il decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, concernente provvidenze a favore dei mutilati ed invalidi civili. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/s

Legge 19 maggio 1975, n. 151. Riforma del diritto di famiglia.

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1975;151>

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

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1978/05/16/078U0180/s>

Legge 20 maggio 1982, n. 270. Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente. www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1982-05-20;270:vig=

Legge 20 maggio 1970, n. 300. Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e dell'attività sindacale, nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1970-05-20;300>

Legge 29 luglio 1975, n. 405. Istituzione dei consultori familiari. <https://www.normattiva.it/eli/id/1975/08/27/075U0405/CONSOLIDATED>

Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg

Legge 23 dicembre 1978, n. 833. Istituzione del servizio sanitario nazionale. https://presidenza.governo.it/USRI/ufficio_studi/normativa/Legge%2023%20dicembre%201978,%20n.%20833.pdf

Legge 1 dicembre 1970, n. 898. Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1970-12-01;898>

Legge 6 dicembre 1971, n. 1044. Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato. (GU Serie Generale n.316 del 15-12-1971). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>

Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2021). *Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*. <https://www.mef.gov.it/focus/Il-Piano-Nazionale-di-Ripresa-e-Resilienza-PNRR-00001/>

Nocera, S. (2021). L'evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020). In A. Canevaro, R. Ciambone, & S. Nocera (Orgs.), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future* (1ª ed., pp. 31-60). Centro Studi Erickson.

Vercelli, C. (2020). Gli anni '60 e la difficile condizione dei lavoratori nei processi di ristrutturazione produttiva. *FENEALUIL*. www.fenealuilroma.it/storia-feneal/gli-anni-60-e-la-difficile-condizione-dei-lavoratori-nei-processi-di-ristrutturazione-produttiva-5/

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que deu suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Recebido em: 05/01/2025

Reformulado em: 24/03/2025

Aprovado em: 24/03/2025