

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DO CICLO DE POLÍTICAS NO CENÁRIO ITALIANO

Renata Santos Venturini, Denise Meyrrelles de Jesus , Barbara Santana dos Santos de Santana, Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11608>

Submetido em: 2025-03-28

Postado em: 2025-04-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

Keywords: Public policy, school inclusion, policy cycle, Italy.

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS: EL CONTEXTO DE INFLUENCIA DEL CICLO DE POLÍTICAS EN EL ESCENARIO ITALIANO

RESUMEN: El escenario educativo global está atravesado por iniciativas nacionales e internacionales que apuntan a garantizar, a través de políticas y prácticas, procesos de inclusión de personas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades y superdotación. La lucha por el derecho a la educación de las personas que reciben educación especial en todo el mundo debe ser tensa. Este artículo tiene como objetivo comprender el movimiento hacia la constitución de políticas de inclusión en las escuelas públicas italianas a partir del análisis del contexto de influencia del ciclo de políticas de Ball y Bowe. Se trata de una investigación bibliográfica que analiza las principales legislaciones italianas en sus contextos de influencia. Se concluye que Italia participa y es influenciada por el movimiento de globalización en la formulación de sus políticas públicas. La perspectiva y los principios prácticos y teóricos de la “*integrazione italiana*”, pionera en los debates sobre la Educación Especial inclusiva, su abordaje de la dimensión de la accesibilidad universal inspiraron el movimiento inclusivo en otros países, incluido Brasil.

Palabras clave: Políticas públicas, inclusión escolar, ciclo de políticas, Italia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se constitui em uma análise bibliográfica que tem como objetivo compreender o movimento de constituição das políticas públicas de inclusão escolar italianas a partir da análise do contexto de influência do Ciclo de Políticas.

Estudos com o objetivo de entender como se constituem e se materializam as Políticas Públicas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva se configuram como um avanço na busca de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos público da educação especial.

Mainardes (2011) nos fala do protagonismo que as políticas públicas têm apresentado em âmbito acadêmico e como os estudos e análises sobre essa temática tem se popularizado nacionalmente:

Atualmente, no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas e eventos específicos de políticas sociais e políticas educacionais. A pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação (Mainardes *et al.* 2011, p. 144).

Ao pensar no âmbito de pesquisas relacionadas às políticas públicas educacionais, Stephen Ball afirma que:

Um grande número de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere a política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como uma ausência presente significativa. Ela é ignorada ou teorizada “fora do quadro”. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como auto-determinados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas (Ball, 2006, p. 20).

É importante ressaltar que concordamos com o autor no que diz respeito a pensar a análise de políticas públicas levando em consideração os sujeitos que as formulam, vivenciam e articulam. Não

podemos tomar a análise das políticas educacionais como um campo neutro e isolado das práticas cotidianas e não podemos ignorar as influências globais na constituição e implementação dessas políticas.

Nesse contexto, ressaltamos a relevância do protagonismo italiano nas discussões e movimentos de inclusão mundiais no contexto da Educação Especial:

A Educação Especial, que se ocupa do processo de desenvolvimento, de independência e de inclusão escolar, trabalhista e social da pessoa com deficiência, adquiriu na Itália, há mais de três décadas de distância, uma grande importância e, portanto, tornou-se objeto de discussão e interesse de teóricos do âmbito educativo que creem na possibilidade da educabilidade da pessoa com deficiência, independentemente da natureza e da gravidade de sua deficiência (Alves, 2016, p. 165).

O cenário educacional global tem evidenciado iniciativas nacionais e internacionais que visam garantir por meio de políticas e práticas, processos de inclusão para pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. A luta pelo direito a educação para pessoas público da educação especial nos move a continuar desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimento buscando diálogos e aprendizados recíprocos em todo o mundo.

Sendo assim, inicialmente discutiremos a perspectiva teórica do contexto de análise de influência do ciclo de políticas como abordagem teórica e metodológica de nossa análise bibliográfica. Discorreremos acerca do contexto político escolar da Itália, com o objetivo de situar nosso lócus de análise e teceremos uma análise para compreender o contexto de influência das políticas públicas de inclusão escolar italianas.

CONTEXTO DE ANÁLISE DE INFLUÊNCIA DO CICLO DE POLÍTICAS

Nosso estudo propõe uma análise bibliográfica das políticas públicas de inclusão escolar nacionais da Itália tecendo reflexões a partir do Ciclo de Políticas. Buscamos oportunizar/constituir trocas de aprendizagens horizontais com os saberes e políticas produzidas em âmbito nacional da Itália e em âmbitos locais e nacionais de outros países que também desenvolvem iniciativas políticas para potencializar a materialização dos processos de inclusão escolar.

A Abordagem do Ciclo de Políticas nos auxilia em nossas reflexões, por não considerar a análise das políticas educacionais como um campo neutro e isolado das práticas cotidianas. Instiga a realizar análises de políticas levando em consideração os sujeitos que as formulam, vivenciam e articulam. Essa perspectiva de análise evidencia a relação cíclica, que rompe com a ideia de hierarquização linear entre os contextos de análise das políticas. Segundo Mainardes (2006),

A abordagem do “ciclo de políticas”, adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 49).

Mainardes (2015) discute que o ciclo representa um movimento contínuo que é formado pelo contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática que estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. A proposta do Ciclo de Políticas reconhece a importância da análise do funcionamento e papel do Estado problematizando o contexto de influência em suas mudanças nas formas de regulação e dos limites entre Estado, sociedade civil e economia. Mainardes (2015) afirma que essa abordagem oferece uma estrutura conceitual para analisar a trajetória das políticas, as influências em sua formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação, algo que almejamos analisar em nosso artigo.

O contexto de influência representa “o momento em que diferentes grupos discutem em torno dos objetivos das políticas e disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). Nesse contexto se encontra a discussão da influência que os processos de globalização, o neoliberalismo e os organismos internacionais desempenham na formulação das políticas nacionais de educação. É representado em nosso artigo pela discussão da formação do Estado e da influência do neoliberalismo nas políticas públicas de inclusão escolar da Itália. “O contexto de influência é aquele no qual, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos” (Ball; Bowe, 1992).

CONTEXTO POLÍTICO ESCOLAR DA ITÁLIA

Na Itália as cidades são chamadas de Comunas, os alunos público da Educação Especial são os Bisogni educativi speciali e os professores são os Insegnantes. O laudo dos alunos público da Educação Especial é chamado de certificado, termo que parece carregar um teor pejorativo, mas possui outro sentido em italiano.

O contexto italiano se destaca quanto à sua tradição de investimento em processos de inclusão escolar, com um histórico de políticas educacionais inclusivas que asseguram a todas as pessoas o ensino comum como única alternativa de escolarização (Di Paquale; Maselli, 2014). Em 1971, a Itália, com a lei n. 118/1971, garantia o acesso de todas as crianças nas salas de aulas regulares e 6 anos depois, por meio da lei 517 de 1977, aboliu as escolas especiais, o que assegurou legalmente a presença dos alunos público da Educação Especial nas escolas regulares. Atualmente, a Lei n. 104 de 1992 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (Itália, 1992), “Lei-quadro de assistência, integração social e direitos das pessoas com deficiência” que orienta todo o processo de inclusão do país, assim como a documentação que acompanha o aluno com deficiência na escola.

Como nos relata Alves (2016):

Na Itália, houve uma mudança cultural influenciada por um discurso reflexivo que, em um certo sentido, moldou um novo olhar cada vez mais positivo em relação às pessoas com deficiência. Esse discurso impulsionou, e a ainda hoje continua a impulsionar a sociedade para que esta soubesse adotar atitudes positivas e sempre mais favoráveis em relação aos processos inclusivos das pessoas com deficiência. A mudança também foi normativa, traduzindo e ratificando o pensamento da sociedade (Alves, 2016, p. 167).

Reconhecemos que a Itália se coloca entre os países que tem uma vasta produção na área da inclusão escolar com influência global em impulsionar e constituir estratégias específicas para garantir uma escolarização de qualidade para o seu público da Educação Especial. Três políticas nacionais foram analisadas em seus contextos de influência e foram selecionadas por terem sido apontadas, a partir de

nossa análise bibliográfica, como as principais políticas orientadoras das práticas inclusivas das escolas italianas.

As leis que compõe esse cenário, Lei 517/1977 Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico (Regras de avaliação dos alunos e sobre a abolição dos exames de remediação, bem como outras regras de emenda do sistema escolar), Lei 104/1992 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (Lei-quadro de assistência, integração social e direitos das pessoas com deficiência) e Lei 170/2010 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico (Novas regulamentações sobre deficiências específicas de aprendizado nas escolas), foram analisadas pelo contexto de influência.

O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR ITALIANAS

Para pensarmos o contexto de influência das políticas nacionais de educação especial da Itália, devemos considerar a educação e a inclusão em seus sentidos globais no contexto italiano. Conforme Ianes e Demo (2018), a abordagem rumo à inclusão deve ser universalista, inspirando-se na justiça social e escolar sob a perspectiva da equidade, nesse sentido, tomamos a Constituição Federal italiana de 1947 como a influência principal na elaboração das políticas educacionais posteriores. A Constituição demonstra clara inspiração na justiça social e escolar em seus Artigos 3º e 4º e postula a fundação das escolas a partir do princípio da igualdade no seu Artigo 34.

Artigo 3: Todos os cidadãos têm igual dignidade social e são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, língua, religião, opiniões políticas, de condições pessoais e sociais. Cabe à República eliminar os obstáculos de natureza econômica e social que, limitando-os na verdade, 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, econômica e social do País.

Artigo 4: A República reconhece a todos os cidadãos o direito ao trabalho e promove as condições que tornam este direito efetivo. Todo cidadão tem o dever de realizar, de acordo com suas possibilidades e sua escolha, uma atividade ou função que contribui para o progresso social, material ou espiritual.

Artigo 34: A escola está aberta a todos (Itália, 1947, Artigos 3, 4 e 34 – grifos nossos – tradução nossa).

Na Itália existe uma rica legislação sobre educação inclusiva desde os anos 70, sobretudo a partir das primeiras normativas sobre a temática, tais como a Lei nº 118 de 1971, cujo Art. 28, já assegurava a educação de pessoas com deficiência na escola comum (De Anna, 2018). Segundo De Anna (2018), foi durante a Reforma de 1974 que o Parlamento Italiano iniciou uma discussão sobre a educação no que tange aos estudantes em condições de desvantagem social e que frequentemente eram direcionados às classes especiais.

Pensando a esfera global educacional, a Itália se configura como pioneira na perspectiva da integração escolar em seu sentido amplo de assegurar o acesso à educação e em sua evolução de concepção ao que concerne à inclusão. A perspectiva e os princípios práticos e teóricos da integrazione italiana podem ser atribuídos a perspectiva da inclusão em diversos países.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 10 de dezembro de 1948, até hoje, houve um grande avanço em nível internacional para garantir a todos

os homens os direitos individuais (mas também, aqueles coletivos) de maneira indistinta. (...) A singularidade do indivíduo ao qual pertence deve ser pensada globalmente de tal modo que se faça uma transição da igualdade de direitos ideal e utópica para a real e concreta (Alves, 2016, p. 158, 159).

Pensando esse contexto de influência global, Alves (2016) nos ajuda a analisar o processo de concepção acerca da perspectiva da inclusão refletindo na ação das organizações internacionais. Nesse movimento, ressaltamos a Organização das Nações Unidas (ONU) que promoveu discussões com o intuito de receber a aprovação e comprometimento dos Estados-Membros para executarem ações locais a partir de políticas públicas que buscassem atender às demandas particulares de diferentes grupos sociais que representam minorias, como as pessoas com deficiência. O debate em torno da Inclusive Education (Educação Inclusiva) começou a se destacar na Comunidade Europeia influenciado pela perspectiva de Inclusão como acessibilidade universal, difundida pela ONU. Segundo Alves (2016) o olhar sobre a educação e o processo de inclusão escolar começou a desenvolver a perspectiva de que o foco não deve estar na deficiência das pessoas, mas sim no investimento nas potencialidades que elas possuem.

Em 1975, outro importante estudo publicado no caminho da inclusão escolar é o Documento Falcucci, pois se referia aos problemas dos alunos com deficiência e “representou a verdadeira “certidão de nascimento” do sistema de inclusão escolar de alunos com deficiência ocorrido na Itália, porque muitas ideias desse documento são encontradas na Lei nº 517/77” (Alves, 2016, p. 171). Foi nesse cenário de influências e discussões globais, centralizado na Europa, que a Itália, em 1977, instituiu a lei 517/77 que garante às pessoas com necessidades especiais o acesso à educação comum, estabelecendo o direito de frequentar a escola para todas as pessoas com deficiência através da abolição das classes especiais e extinção das classes de recuperação.

Essa lei garante a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares e marca a história da educação especial italiana. Em seu Artigo 2º, confere a reponsabilidade da gestão da integração ao serviço social e educacional e as “formas especiais de apoio”, juntamente com as autoridades estaduais e locais e o conselho escolar do distrito. Em seu Artigo 7º, a lei atribui essas formas especiais de apoio à integração aos profissionais com qualificações especiais que vão auxiliar esses alunos com deficiência nas escolas.

Artigo 2º: A necessária integração especializada, o serviço social e educacional e as formas especiais de apoio, de acordo com as respectivas competências do aluno. (...). As autoridades estaduais e locais responsáveis, dentro dos limites da disponibilidade orçamental relativa e com base do programa preparado pelo conselho escolar do distrito. Artigo 7º: (...). Serão fornecidos formulários para integração e apoio aos alunos com deficiência a serem implementados através do uso de professores permanentes ou funcionários permanentes em serviço no ensino médio e na posse de qualificações especiais. Eles devem ser solicitados, dentro do limite de um para cada turma que possui alunos com deficiência. As turmas que recebem alunos com deficiência devem ser compostas por no máximo 20 alunos (Itália, 1977, Art 2º e 7º – grifos nossos – tradução nossa).

De Anna (2018), nos ajuda a compreender que essa dimensão de acessibilidade universal baseada na premissa que compreende o direito à educação na escola comum, fundamenta e influencia o conceito de inclusão em que a aprendizagem se desenvolve com a promoção da participação e envolvimento de todos. A integrazione passava a ser compreendida como uma mudança de contexto e reafirmava que esse “novo modo de ser escola” seria a condição para a plena participação de todos os alunos (De Anna, 2018, p. 137).

Nesse contexto, em 1992 a Itália instaura a Lei 104, “Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, que define quem é a pessoa com deficiência e quais são os direitos dessas pessoas em vários âmbitos e níveis para a inclusão social, além de normatizar serviços de assistência, integração social e educação das pessoas com deficiência. Em seus artigos 12 e 13, estabelece que:

Artigo 12: 3. A integração educacional visa desenvolver o potencial da pessoa com deficiência na aprendizagem, comunicação, relacionamentos e socialização.

4. O exercício do direito à educação não pode ser impedido por dificuldades de aprendizagem ou outras dificuldades derivadas de necessidades ligadas à deficiência.

Artigo 13: Integração educacional. 2. (...) as autoridades locais e as unidades de saúde locais podem igualmente prever a adaptação da organização e funcionamento das escolas infantis às necessidades das crianças com deficiência, a fim de iniciar a integração, bem como a atribuição de pessoal docente especializado e operadores especializados e assistentes (ITÁLIA, 1992, Artigo 12 incisos 3 e 4, Artigo 13 inciso 2 – grifos nossos – tradução nossa).

Segundo Moliterni (2006), foi exatamente com tais normas que foram lançadas as bases para ações destinadas a assegurar o direito não somente ao acesso garantido pela Lei 517, mas ao processo de inclusão. A Lei 104/1992 ficou marcada por descrever os participantes do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência e suas responsabilidades. Os profissionais com qualificações especiais anunciados na Lei 170/1977 passam a ser concebidos como os *insegnantes de sostegno*, ou seja, os professores de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.

É dentro dessa perspectiva de mudanças alinhavada globalmente e costurada localmente que se observa que o modelo de inclusão adotado na Itália tem como elemento central a figura humana do *insegnante de sostegno* e em suas relações com o estudante com deficiência, com os demais estudantes, professores e profissionais que atuam no espaço escolar, e a família (Alves, 2016, p. 176). Segundo Alves (2016), o *insegnante de sostegno* deve possuir competências para mediar as relações que se desenvolvem com e ao redor do estudante com deficiência. O perfil desse profissional de apoio foi concebido e influenciado pela perspectiva do professor inclusivo elaborada pela “Agência Europeia de Necessidades Especiais e Educação Inclusiva” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), “que define uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades que constituem uma plataforma para o desenvolvimento profissional do docente, inclusive como instrumento de autogerenciamento de suas próprias competências” (Ianes; Demo, 2018, p. 127).

Na Lei 104, fica evidente que a Itália também se inspirou na concepção de comunidade social como responsável pela educação, ao apresentar como instrumentos para a inclusão os Acordos de Programa (documentos gestores da educação assinados em acordo entre as regiões e suas províncias) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Essa concepção de comunidade social representa a ideia da responsabilidade conjunta de diferentes componentes sociais que participam dos contextos de vida do aluno em seus processos de escolarização. Esses acordos de programa apresentados pela Lei 104 propiciaram mais autonomia aos sistemas escolares e o PEI se configurou como a materialização do conceito de comunidade social por atribuir a responsabilidade por aspectos relacionados a educação desses alunos à escola, família e saúde.

Segundo Almeida e Caetano (2019), a Lei 104/92 dispõe que o Plano Educativo Individualizado deve conter programação coordenada de atividades escolares, sanitárias, sociais, culturais, recreativas e esportivas. Existe um modelo recomendado pelo Ministério de Educação italiano, mas cada escritório escolar pode fazer as suas modificações desde que atendam as demandas propostas pela Lei 104. Até os anos 2000 quase ninguém falava sobre a inclusão, e o desafio era substancialmente aquele de alcançar situações de integração escolar de boa qualidade. “Gradativamente, começaram a surgir conceitos como Necessidades Educativas Especiais e Inclusão, processo que, na Itália, culminou na conquista de aparatos específicos, como a Lei n. 170/2010 sobre Transtornos Específicos de Aprendizagem” (Ianes; Demo, 2018, p. 118).

Conforme De Anna (2018), a perspectiva inclusiva disseminada pela ONU e demarcada pela Declaração dos Direitos das Pessoas com deficiência de 2006, incentivou um novo quadro de pensamento social global que influenciava diretamente as políticas educacionais e as práticas educativas. Nesse contexto de discussões globais acerca da educação, o Parlamento Europeu lançou em 2006 a Recomendação de 2006/962/CE, que “indica competências-chave que os profissionais da educação devem considerar, como comunicação na língua materna e estrangeira, competências básicas em ciências e tecnologias, competências sociais e cívicas e consciência cultural” (De Anna, 2018, p. 142). Essa Recomendação ao ampliar a gama de conhecimentos necessários a um profissional da educação, amplia uma perspectiva de atendimento, que na Itália se configura na instauração da Lei 170 de 2010, que discute regulamentações sobre deficiências específicas de aprendizado nas escolas.

Seguindo esse movimento global de repensar aspectos relacionados à educação, a educação italiana vivencia na Lei 170/2010 uma ampliação conceitual na concepção de necessidades educacionais especiais, que se associa também ao aumento da demanda de alunos estrangeiros, refugiados e/ou imigrantes com diferentes idiomas e situações complexas nas escolas italianas. No contexto de todo esse debate internacional, o conceito de integração obteve um profundo significado naquela época. “Tratava-se de um conceito social cujo princípio era o de não excluir ninguém do processo de ensino-aprendizagem, nem mesmo crianças com deficiência, em situações de desvantagem social, com problemas de aprendizagem e, ainda, com dificuldades linguísticas advindas de uma vivência segregada em zonas menos favorecidas ou no campo” (De Anna, 2018, p. 136).

Considerando que a escola italiana é composta por estudantes que apresentavam diferenças de várias naturezas, Ianes e Demo (2018), ao discutirem fatores físicos e sociais na utilização do modelo antropológico de Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF da Organização Mundial de Saúde – OMS em uma esfera global, nos levam a refletir sobre as influências que respaldam a concepção dos sujeitos que necessitam de apoios educacionais especiais no contexto da implementação da Lei 170 na Itália. Essa lei reconhece e define distúrbios específicos de aprendizagem como dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia e tem como finalidade primordial garantir o direito à educação para todas as pessoas que possuem esses distúrbios.

Artigo 2: Finalidade. 1. A presente lei busca, para pessoas com distúrbios específicos de aprendizagem, os seguintes propósitos: a) garantir o direito à educação; b) promover o sucesso escolar, inclusive através de medidas de apoio didático, para garantir formação adequada e promoção do desenvolvimento de potencial; c) reduzir problemas relacionais e emocionais; d) adotar formas de verificação e avaliação adequadas às necessidades de formação dos alunos; e) preparar professores e conscientizar os pais sobre os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem; f) promover percursos educativos de diagnóstico e reabilitação precoces; g) aumentar a comunicação e colaboração entre a

família, a escola e os serviços de saúde durante o caminho de educação e formação; h) assegurar a igualdade de oportunidades para a capacitação social e profissional (ITÁLIA, 2010, Artigo 2, inciso 1 – grifos nossos – tradução nossa).

Ball e Mainardes (2011) nos chamam atenção para o perigo de pensar que as ciências humanas assim como “os estudos educacionais situam-se fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população, ou que, de alguma forma, detém um status neutro, incorporado em um racionalismo progressivo flutuante” (Ball e Mainardes, 2011, p. 89).

Ao analisarmos como foram se constituindo as políticas públicas de inclusão escolar italianas a partir do contexto de influência do Ciclo de políticas pudemos visualizar como os movimentos e interesses globais marcam as concepções temporais e podem ser interpretados e adaptados para diferentes contextos de maneira positiva quando pensada e implementada de maneira crítica e contextualizada as particularidades e necessidades de cada contexto educacional global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito do ciclo de políticas ilustra a ideia de que não existe uma hierarquia entre os três contextos expressos por ele, significa assumir que na análise de uma política não devem existir etapas sequenciais mais ou menos importantes. A produção dos textos, o contexto de influência e da prática se movimentam conjuntamente e se modificam conjuntamente. Segundo Ball e Mainardes (2011), esse é um aspecto importante a ser destacado, uma vez que pesquisadores de políticas educacionais podem enxergar esses contextos como separados ou desconectados.

O ciclo de políticas poderia ser comparado ao ciclo da chuva, no qual não há uma parte que seja mais importante: o processo de evaporação é tão fundamental quanto à precipitação, por exemplo. No entanto, se algo alterar-se na evaporação, as demais etapas também sofrerão modificações. No ciclo de políticas o mesmo ocorre, isto é, a mudança não precisa ocorrer necessariamente no contexto de influência para que uma nova política seja originada, mas, por exemplo, a forma como a política é posta em prática pode alterar o que foi pensado pelos grupos hegemônicos no contexto de influência (Lima; Gandin, 2012, p. 5).

O contexto de influência representa “o momento em que diferentes grupos discutem em torno dos objetivos das políticas e disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). Nesse contexto se encontra a discussão da influência que os processos de globalização, o neoliberalismo e os organismos internacionais desempenham na formulação das políticas nacionais de educação.

De acordo com Canevaro (2003), no contexto italiano, a integração que no contexto italiano denota um significado atrelado à inclusão do contexto brasileiro, não é um acontecimento concreto, mas um acontecimento em concretização, uma conquista contínua, um caminho que é realizado apenas com a organização de diferentes contextos de crescimento. “O direito à educação desde 1977 (com a lei 517) representou uma ruptura epistemológica verdadeira e pragmática que é inseparável de todos os outros direitos de cidadania: saúde, assistência, trabalho, família, segurança social, lazer, etc” (Canevaro, 2003, p. 172).

Reconhecemos que a Itália participa e é influenciada pelo movimento da globalização na formulação de suas políticas públicas. O perfil do profissional de apoio à escolarização dos alunos público

da Educação Especial foi concebido e influenciado pela perspectiva do professor inclusivo. A comunidade social foi uma abordagem instaurada a partir de um conceito global. A perspectiva e os princípios práticos e teóricos da *integrazione italiana*, pioneiros nos debates acerca da Educação Especial inclusiva, sua abordagem acerca da dimensão de acessibilidade universal inspiraram o movimento inclusivo em outros países, inclusive no Brasil. Destacamos a potencialidade da perspectiva da elaboração do PEI que é descrita como uma colaboração da escola, da família e da estrutura de saúde que resulta em um documento que deve ser constantemente avaliado e que orientará o trabalho a ser realizado com o aluno público da educação especial, algo que podemos refletir como futura implementação no contexto brasileiro. A concepção de necessidade de ampliar a gama de conhecimentos necessários a um profissional da educação nos evidencia a necessidade de ampliar o debate acerca da necessidade de formações continuadas na área da educação inclusiva para atender diferentes demandas e discutir acerca de metodologias de ensino mediadoras do conhecimento.

Consideramos que a ampliação conceitual na concepção de necessidades educacionais especiais, que se associa também ao aumento da demanda de alunos estrangeiros, refugiados e/ou imigrantes com diferentes idiomas e situações complexas nas escolas italianas, reflete as necessidades e contexto local do país. Acreditamos que o debate acerca de quem é o público da educação especial e quem é o público da educação inclusiva precisa ser aprofundado inclusive em legislações para que todos os alunos com demandas diferenciadas e específicas de aprendizagem sejam atendidos em suas demandas de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela L.; CAETANO, Eldimar S. A gestão pública da inclusão escolar: interfaces Brasil e Itália. In: Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). *Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários*. 1ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, v. 01, p. 76-100.

ALVES, Anderson S. *Diálogos Internacionais: reflexões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência na Itália*. In: Miranda, Theresinha (org). *Práticas de Inclusão Escolar: um diálogo multidisciplinar*. Salvador: EDUFBA, 2016.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo. Cortez. 2011.

CANEVARO, Andrea. GIOVANNINI, M. L. SANDRI, P. *Bambini, imparate a fare le cose difficili*. Bologna, Edizioni Erickson, 2003.

CONSTITUIÇÃO da Itália. *Constituição da República Italiana*. 1. ed. Roma: Câmara dos Deputados, 1947. Disponível em: <http://www.parlamento.it/leggi/constituzione.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

DE ANNA, Lucia. *A inclusão entre o passado e o presente: formação de professores para a educação inclusiva na Itália*. In: *Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva*. MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A. CABRAL, L. S. A. (org) Marília: ABPEE, 2018.

DI PASQUALE, Giovanna.; MASELLI, M. Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul/set. 2014.

IANES, Dario; DEMO, Heidrun. Da educação especial à educação inclusiva: o percurso cultural da Itália e algumas estratégias evolutivas gerais. In: *Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva*. MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A. CABRAL, L. S. A. (org) Marília: ABPEE, 2018.

ITÁLIA. Legge n. 118. *Legge sull'istruzione delle persone con disabilità*. 30 marzo 1971.

ITÁLIA. Legge n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. 5 febbraio 1992.

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

ITÁLIA. Legge n.170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. 2010.

LIMA, Iana G. GANDIN, Luís A. *Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais*. Anped GT 05. 2012.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006.

MAINARDES, Jeferson. et al. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jeferson.; STREMEL, S. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>.

MOLITERNI, Pasquale; SERIO, N. Introduzione. In: MOLITERNI, P.; SERIO, N. (a cura di). *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione: "dal dire al fare"*. Milano: Gulliver, 2006. p. 9-13.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Coordenadora do projeto do artigo, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Condução na coleta de dados, participação na análise dos dados e escrita do texto.

Autora 3 – Participação na coleta de dados, revisão e escrita do texto.

Autora 4 – Participação na coleta de dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.