

## **A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: VOZES E SIGNIFICADOS**

### ***LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA REGULAR: VOCES Y SIGNIFICADOS***

### ***TO INCLUDE OF PESSOAS COM DEFICIENCY AND EDUCATIONAL NECESSITIES ESPECIAIS NOT ENSINO REGULAR: VOICES AND MEANINGS***

Elizabeth Regina Streisky de FARIAS<sup>1</sup>  
Gilmar de Carvalho CRUZ<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto objetiva relatar a pesquisa realizada em duas escolas públicas do município de Irati, no estado do Paraná. A pesquisa teve como objetivo analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência e os resultados de aprendizagem deles. A pesquisa foi realizada em três etapas, sendo a primeira a observação do cotidiano escolar, nos vários espaços e tempos que compõem a escola. Já a segunda etapa, consistiu em observações realizadas em sala de aula. A terceira etapa contemplou as entrevistas semiestruturadas com os professores que aceitaram participar da pesquisa, na busca da identificação das concepções dos docentes sobre a inclusão dos alunos no ensino comum. A fundamentação desta pesquisa partiu da abordagem histórico-cultura, que tem como autores de referência: Vygotsky (1991), Leontiev (1978). Também foram consultados autores que tratam da aprendizagem de alunos com deficiência, como Stainbach e Stainbach (1992). Utilizou-se também de autores que tratam do cotidiano escolar, como Heller (1970, 1987). A análise dos resultados indicou que, apesar do acesso à escola esteja garantido, por meio da legislação vigente, o cotidiano da escola não sofreu significativa mudança, o que não contribuiu com o sucesso de aprendizagem dos alunos. Porém, compreende-se que a aprendizagem dos alunos com deficiência é possível e ações interventoras de professores podem contribuir de forma significativa no aprendizado dos alunos com deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Escolarização de pessoas com deficiência. Cotidiano escolar.

**RESUMEN:** *Este texto objetiva relatar una investigación realizada en dos escuelas públicas del municipio de Irati, en el estado de Paraná. La investigación tuvo como objetivo analizar la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad y los resultados de aprendizaje de ellos. La investigación fue realizada en tres etapas, siendo la primera la observación del cotidiano*

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Paranaguá – PR - Brasil. Profesora en el Sector de Educacion, Carrera de Pedagogía, en la Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus Paranaguá. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-3261-7756>>. Correo: bety.farias@bol.com.br

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Ponta Grossa – PR - Brasil. Profssor asociado de la Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) y profesor permanente del Programa de Posgrado en Educación da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6626-0727>>. Correo: gilmailcruz@gmail.com

*escolar, en los varios espacios y tiempos que componen la escuela. La segunda etapa, consistió en observaciones realizadas en el aula. La tercera etapa contempló las entrevistas semiestructuradas con los profesores que aceptaron participar de la investigación, en la búsqueda de la identificación de las concepciones de los docentes sobre la inclusión de los alumnos en la enseñanza común. La fundamentación de esta investigación partió del abordaje histórico-cultural, que tiene como autores de referencia: Vygotsky (1991), Leontiev (1978). También se consultó a los autores que se ocupan del aprendizaje de alumnos con discapacidad, como Stainbach y Stainbach (1992). Se utilizó también de autores que tratan del cotidiano escolar, como Heller (1970, 1987). El análisis de los resultados indicó que, a pesar del acceso a la escuela esté garantizado, por medio de la legislación vigente, el cotidiano de la escuela no sufrió significativo cambio, lo que no contribuyó con el éxito de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, se comprende que el aprendizaje de los alumnos con discapacidad es posible y acciones interventoras de profesores pueden contribuir de forma significativa en el aprendizaje de los alumnos con discapacidad.*

**PALABRAS CLAVE:** *Inclusión. Escolarización de personas con discapacidad. Cotidiano escolar*

**ABSTRACT:** This text aims to report a survey conducted in two public schools in the municipality of Irati, in the state of Paraná. The research aimed to analyze the school trajectory of students with disabilities and their learning results. The research was carried out in three stages, the first being the observation of school everyday, in the various spaces and times that make up the school. The second stage consisted of observations made in the classroom. The third stage included semi-structured interviews with teachers who agreed to participate in the research, in the search for the identification of teachers' conceptions about the inclusion of students in common teaching. The foundation of this research was based on the historical-cultural approach, which has as reference authors: Vygotsky (1991), Leontiev (1978). We also consulted authors that deal with the learning of students with disabilities, such as Stainbach and Stainbach (1992). It was also used authors who deal with school every day, such as Heller (1970, 1987). The analysis of the results indicated that, although access to school is guaranteed, through current legislation, the daily life of the school did not suffer significant change, which did not contribute to the students' learning success. However, it is understood that the learning of students with disabilities is possible and intervening actions of teachers can contribute significantly to the learning of students with disabilities.

**KEYWORDS:** *Inclusion. Schooling of people with disabilities. School daily.*

## Introducción

El tema de la inclusión ha sido pauta de la sociedad en general. Pero, discutir la escuela y las posibilidades de la inclusión, en su medio es complejo y desafiador. Eso ocurre porque la escuela ha presentado dificultades de cumplir su función social de garantizar el aprendizaje de todos los alumnos, incluso de los alumnos con discapacidad.

Aunque algunos avances hayan ocurrido, cuanto al acceso de los alumnos con discapacidad en la enseñanza común, especialmente orientados por movimientos mundiales por la inclusión, la permanencia y el aprendizaje con calidad, ni siempre es garantizada.

La investigación fue desencadenada a partir del interés de la investigadora por la inclusión, ya que la trayectoria profesional permitía revelar situaciones de exclusión en el ambiente, que se manifestaba por una práctica pedagógica arcaica, basada en una enseñanza frontal, así como en el no reconocimiento del papel de la familia en la escuela. Ni siempre esta inclusión era clara, pero muchas veces era velada, pero que se concretizaba por medio del abandono pedagógico, de la falta de compromiso en relación al proceso enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a los soportes ofrecidos a los alumnos con discapacidad, se puede decir que muchas veces ellos no son significativos, de modo especial cuando se trata de la deficiencia intelectual, teniendo en cuenta que los soportes necesarios involucran: formación continua consistente, recursos humanos y financieros.

Las prácticas realizadas en la escuela, en la organización de los tiempos y espacios, se han mostrado elitista y excluyente, por lo tanto, la exclusión no se siente solo por los alumnos con discapacidad, pero por todos los que de alguna forma, no se sienten pertenecientes al contexto escolar.

En esta perspectiva, la escuela reproduce las desigualdades evidenciadas en una sociedad dividida en clases antagónicas, cuando no garantiza el aprendizaje de todos sus alumnos.

Esta investigación buscó analizar el cotidiano escolar y las prácticas que denuncian la inclusión y la exclusión, siendo que la opción metodológica el abordaje etnográfico, que representa un soporte metodológico que contribuye en la comprensión de las prácticas sociales. Esta elección respecta.

La fundamentación teórica privilegió el abordaje histórico-cultural, teniendo Vygotsky (1988, 1991) y Leontiev (1978, 2006), como sus principales representantes. También han sido utilizados autores como Heller (1970, 1987), en la comprensión del cotidiano escolar y Stainback y Stainback (1992), en el estudio sobre la deficiencia y la escolarización.

Los objetivos de la investigación fueron analizar la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad, del sexto al noveno año de la Enseñanza Primaria, así como el impacto en el proceso de aprendizaje de estos alumnos. También analizar los documentos legales orientadores de las escuelas que basan el trabajo del profesor; observar el cotidiano en la búsqueda de

elementos que identifiquen aspectos inclusivos o excluyentes en el espacio escolar; identificar las concepciones de docente sobre la inclusión de alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales en la escuela.

## **El Derecho de todos al Aprendizaje**

A lo largo de la historia el seguimiento poblacional constituido por personas consideradas diferentes, sufrieron importantes transformaciones. Actualmente, se comprende que cada persona debe tener acceso a la educación, para garantizar sus necesidades básicas de aprendizaje.

La perspectiva inclusiva, considerada un nuevo paradigma educacional, tiene como supuesto la creencia de una escuela para todos, con igualdad de oportunidades de aprendizaje. Como política educacional, la inclusión busca rescatar una deuda con una población que históricamente se ha quedado al borde de la sociedad.

La trayectoria de la escolarización de personas con discapacidad pasó por diferentes paradigmas, como: institucionalización, normalización, integración y soporte.

El paradigma de la institucionalización tuvo sus raíces fundantes en la segregación de las personas con discapacidad. Se buscaba alejar estos individuos de la sociedad, generalmente segregados en instituciones especializadas, teniendo como justificativa que, afuera de la sociedad tendrían protección y cuidados mejores. La promesa de este paradigma era que segregadas las personas con discapacidad, serían preparadas para la vida, lo que pocas veces ocurría. Este paradigma perduró hasta el final de la década de 1960.

Teniendo como principio la normalización, despunta el paradigma de servicios, que consideraba el individuo con discapacidad, como sujeto de derecho a la convivencia con los demás individuos, pero este convivio estaba relacionado a la modificación del sujeto, que lo volviera con características que se acercaran a los demás integrantes de la sociedad.

En esta perspectiva, se creía que los individuos solo podrían ser integrados en la sociedad si participaran de servicios de diferentes áreas de atención clínica.

Esta oferta de servicios se organizaba en tres etapas. La primera que identificaba la condición del individuo y todo lo que debería ser cambiando en él, para volverlo lo más normal posible, la segunda, la intervención, que sucedía por medio de atención formal y sistemática y la tercera, que encaminaba la persona con discapacidad a los servicios de la comunidad (BRASIL, 1994).

El paradigma de la integración tiene como supuesto la transferencia de la responsabilidad de cambio para la persona con discapacidad. Esta integración, condicionada al cambio del individuo, tuvo como resultado una exclusión automática de este grupo, teniendo en cuenta que los individuos sin discapacidad, con reales perspectivas de suceso, siempre han sido priorizados por la escuela (MANTOAN, 2003).

A pesar del paradigma de la integración esté lejos de realmente incluir, tuvo como mérito abrir el espacio escolar para las personas con discapacidad, con apertura de clases especiales. Los alumnos con discapacidad deberían adaptarse a la escuela, buscando medios de garantizar su permanencia en la escuela (FERNANDES, 2006).

El paradigma de soporte se propone la inclusión, señalando varias medidas que buscaban incluir a los individuos con discapacidad, que no se restringían en evaluar y capacitar, pero se pautaban por actitudes de respeto, dignidad y justicia, en la búsqueda de la superación de la visión del individuo aislado (MANTOAN, 2003).

Bajo esta perspectiva, los soportes son ofrecidos en el ámbito social, económico, físico e instrumental, para asegurar la inclusión. Hay mucho que hacer en la efectucción de estos principios, considerando que muchos necesitan ser superados para que se logre lo propuesto.

Aunque hayan sido presentados separadamente, es importante reconocer que los paradigmas coexisten y están presentes en la práctica escolar. Aún hay que romperse con la descreencia de la escolarización de las personas con discapacidad y caminar hacia la construcción de escuelas inclusivas.

Autores como Mantoan (2006) y Figueiredo (2008), defienden la inclusión, de forma amplia, pero con los soportes necesarios para la garantía del aprendizaje.

Beyer (2006), analiza que un proyecto pedagógico inclusivo no puede categorizar los individuos como con o sin discapacidad. No hay dos grupos de alumnos, pero alumnos que componen la comunidad escolar, que tienen necesidades variadas.

Glat (2007, p. 24) advierte que “[...] aunque las escuelas privilegien un discurso de aceptación a la diversidad, en la práctica no se cambian para dar cuenta de las especificidades de aprendizaje y desarrollo de todos los alumnos”.

Uno de los entabes para la consolidación de la inclusión es la falta de soporte, lo que involucra investimentos financieros y pedagógicos, por lo tanto, el reto de las escuelas que reciben alumnos con discapacidad, superando el paradigma de integración es avanzar, promocionando la inclusión, creyendo que el planeamiento docente y la organización de la

escuela, llevan en cuenta la realidad del alumno con discapacidad y utilizan metodologías variadas que tengan como supuesto el respeto a la singularidad de cada alumno.

### **La Inclusión y la Exclusión: dos lados de una misma moneda**

Se comprende que incluir significa hacer parte del total, ya excluir es dejar afuera, quitar. En este sentido, no son las leyes o acciones aisladas que garantizarán la inclusión, pero es necesario cambios de actitudes, concepciones, fundamentadas en principios inclusivos.

De este modo, programas gubernamentales y acciones relacionadas a una política educacional, pueden contribuir para que la inclusión se realice, pero también pueden reafirmar la exclusión existente en la sociedad, o sea, aunque un alumno tenga acceso a la escuela, puede quedarse excluido del aprendizaje.

Es necesario considerar la inclusión como principio educativo, contribuyendo con la construcción de una escuela más inclusiva, que produjera una sociedad más igualitaria. En esta perspectiva, una escuela inclusiva no beneficia los alumnos con discapacidad, sino a todos los alumnos.

Se cree que cuando la escuela objetiva la disminución de los entabes al aprendizaje de los alumnos con discapacidad, contribuye también para el aprendizaje de todos los alumnos. Así, la escuela debe convertirse en un lugar de estímulo, en el cual toda la comunidad escolar se sienta acogida.

El abordaje histórico-cultural de Vygotsky (1991), contribuye en la comprensión de la educación inclusiva, ya que comprende el aspecto cognitivo determinado histórica y culturalmente.

Según Freitas (2000), los estudios de Vygotsky buscan comprender como los factores sociales cambian la mente, comprendiendo el hombre como un ser histórico y social, resultado de las relaciones sociales establecidas.

Siendo así, para Vygostky (1991), el desarrollo humano es resultado de organización mental, que ha movido varios procesos, que involucran lo que uno logra realizar sin ayuda y lo que él necesita de mediación, pero que tiene potencial para resolver solo. Esta mediación, en el ambiente escolar, es realizada por el profesor, que reconoce en su alumno un sujeto aprendiente.

Vygotsky (1991), aunque reconozca el sujeto biológico, considera las determinaciones sociales relevantes, ya que su formación incluye social, histórica y culturalmente.

Pero, la escuela todavía valoriza lo que uno ya sabe, desconsiderando el potencial que él tiene para aprender. La evaluación practicada en la escuela, considera el nivel de aprendizaje que el alumno se encuentra, pero no considera las potencialidades del sujeto.

Sobre la enseñanza de niños con discapacidad, Vygotsky (1991, p. 100), menciona que:

[...] el sistema de enseñanza basado solo en el concreto – un sistema que eliminado enseñanza todo lo que está asociado al pensamiento falla en ayudarles a los niños retardados a superar sus deficiencias innatas, además de reforzar estas deficiencias, acostumbrando niños exclusivamente al pensamiento concreto y suprimido, así los rudimentos de cualquier pensamiento abstracto que estos niños todavía puedan tener necesariamente porque los niños retardados, cuando dejados a sí mismos, nunca lograrán formas más bien elaboradas de pensamiento abstracto, y que la escuela debería hacer todo el esfuerzo para empujarlas en esta dirección, para resolver en ellas lo que está intrínsecamente faltando en su propio desarrollo.<sup>3</sup>

Este estudio se basó en el principio de que toda persona puede aprender, aunque de formas distintas, en los aspectos físicos, sensoriales, neurológicos o emocionales.

## La investigación de campo

En esta investigación, se optó por un abordaje etnográfico y tuvo como instrumentos la observación estructurada selectiva, que consiste en la observación y descripción de los eventos en función del problema de investigación, siendo que el plan atendía a cuatro ejes: relación del alumno con el tiempo escolar y relación del alumno con las actividades propuestas por el profesor. Estos ejes buscaron identificar las posiciones de los sujetos y los significados manifestados por ellos. También se utilizó la entrevista semiestructurada que posibilita una flexibilidad al investigador, desde los elementos traídos por el entrevistado. Contribuye para la investigación, ya que fornece perspectivas de los participantes, que no quedaron evidentes en la observación.

En el análisis documental, se privilegió documentos: las orientaciones enviadas por el Núcleo Regional de Educación, Secretaría Municipal de Educación y documentos producidos

---

<sup>3</sup> o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que eliminado ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, e que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para resolver nelas o que esta intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

por la escuela, como: el Proyecto Político Pedagógico, las carpetas individuales de los alumnos sujetos de la investigación, que tenían informes producidos por los profesores.

Se han seleccionado siete alumnos para participar de la investigación. Los criterios establecidos para la selección de los alumnos fueron: tener pasaje por la escuela investigada que atiende los años iniciales de la Enseñanza Primaria, estar matriculado en la escuela investigada que atiende la Educación Básica en los años finales de la Enseñanza Primaria o Enseñanza Media, tener matrícula en el Aula de Recursos Multifuncionales, frecuentar regularmente tanto la enseñanza común cuanto la Atención Educación Especializada en el Aula de Recursos Multifuncionales, obtener autorización de la familia para la realización de la investigación, obtener autorización de la escuela para la realización de la investigación.

Nueve profesores han sido seleccionados para participar de la investigación, siendo utilizados los siguientes criterios de selección: aceptar participar de la investigación, ser profesor en la escuela investigada, ser profesor de alumno (s) seleccionado (s) para participar de la investigación.

La investigación siguió la siguiente trayectoria:

- a) Investigación documental, que incluye el estudio del Proyecto Político Pedagógico de cada escuela, documentación de los alumnos (ficha de registro, histórico, datos clínicos, informe de profesores del aula común e informes de profesores del Aula de Recursos Multifuncionales);
- b) Observación de los espacios escolares y participación en momentos diversos de actividades escolares;
- c) Observación de los alumnos seleccionados en el Aula de Recursos Multifuncionales;
- d) Observación de los alumnos seleccionados en el aula común;
- e) Observación de los alumnos seleccionados en el intervalo de las clases, fuera de aula de clase.

La observación de los alumnos se realizó en el contexto del aula común y en el Aula de Recursos Multifuncionales, siendo que el análisis de los datos recolectados del cotidiano escolar, indica que los alumnos con discapacidad se sienten más libres en los Aulas de Recursos Multifuncionales, lo que se demuestra desde la espontaneidad de la charla con los colegas, preguntas hechas a los profesores y en el placer que demuestran al frecuentar el aula, raramente faltando.

Por otro lado en el aula común, demuestran interés por lo que es enseñando y persistencia al ejecutar las tareas propuestas.

Los Aulas de Recursos Multifuncionales, representan un soporte en el cual los alumnos confían. Preguntan cuándo tienen duda, piden para realizar las actividades que les gustan, se sienten bien.

Con respecto a los aulas comunes, no se ha observado, previsión de soportes para alumnos con discapacidad, tampoco alteraciones metodológicas, reforzando la idea que la inclusión existente es solo física, y el suceso o fracaso del aprendizaje del alumno con discapacidad es, en gran parte, determinado por el trabajo realizado en las SRMs.

La observación del cotidiano escolar, así como las entrevistas realizadas, señala para una concepción y práctica, lejos de una inclusión efectiva. Una cuestión señalada por los profesores, respecta a la falta de preparo del profesor, resultado de una formación inicial fragmentada y de una formación continua lejos de la realidad.

Los profesores señalan algunos conocimientos que juzgan relevantes para su formación. Como: tener conocimiento específico sobre las áreas de deficiencia, conocer teorías de aprendizaje y conocer la legislación, conocer y comprender la importancia de los supuestos de la educación inclusiva, uso de las tecnologías para la enseñanza. Estos conocimientos sugieren, podrían hacer parte de las asignaturas de los cursos de formación de profesores. Pero se sabe que los cursos de formación de profesores contemplan pocas asignaturas direccionadas a la inclusión.

Sin embargo, se comprende que no solo el aumento de la carga horaria de estas asignaturas podrá garantizar la consistencia en la perspectiva de una formación inclusiva, pero es importante que la educación especial inclusiva sea un tema transversal que traspase por otras asignaturas de las carreras de profesorado (VITALIANO; MANZINI, 2010; FREITAS; MOREIRA, 2011).

Otro entrabe señalado por los profesores, para la inclusión, respecta al currículo que es trabajado superficialmente, no garantizando el avance en el aprendizaje. Aún con respecto al currículo los profesores señalan que él no es flexibilizado para el alumno con discapacidad o que le impone una lógica cartesiana.

La evaluación fue señalada como uno de los entrabes de la escuela inclusiva, ya que es aplicada de la misma forma para todos los alumnos, no considerando la singularidad de las personas con discapacidad.

Las evaluaciones han contribuido, por lo tanto, para el proceso de exclusión a medida que no consideran al alumno como sujeto del aprendizaje.

Libâneo (1991, p. 198), señala que:

- a) El equívoco más común es utilizar la evaluación solamente para dar notas, clasificando al alumno en ‘mejor’ o ‘peor’, dependiendo más de lo que memorizó que de los aprendizajes significativos que realizó. Aún es común el profesor ser considerado ‘competente’, por el total de alumnos reprobados en el grupo.
- b) Otro equívoco es atribuir a la evaluación una función disciplinar, utilizando los resultados para recompensar o punir al alumno por las actitudes demostradas.
- c) El tercer equívoco sucede por la realización de las dichas ‘profecías pedagógicas’. Muchas veces el profesor, confiando en su ‘ojo clínico’, profetiza desde temprano cuáles alumnos que tienen condiciones de aprobación o reprobación, abandonando la evaluación continua (formativa).
- d) El cuarto equívoco ocurre cuando el profesor rechaza medidas cuantitativas del aprendizaje, en favor solo de los datos cualitativos o vice-versa. Considerar, en la evaluación, solo aspectos cuantitativos o solo cualitativos es un error, se debe buscar el equilibrio entre ambos.

De este modo, se consideran relevantes las flexibilizaciones curriculares, lo que puede ocurrir por medio de instrumentos diferenciados, con el objetivo de atender los diferentes ritmos y estilos del aprendizaje. Importante destacar, que a evaluación, en esta perspectiva no tiene como objetivo comparar alumnos, sino identificar los avances de cada uno y las posibles intervenciones que deberán ser realizadas.

En este sentido, cambiar la lógica de la exclusión presente en muchas evaluaciones, representa un cambio de paradigmas, rompiendo con barreras actitudinales, de aceptación del diferente, rechazando formas segregacionista de enseñanza.

La inclusión, comprendida como principio, tiene en su base, el acceso al conocimiento de los alumnos con discapacidad, abriéndose a nuevas experiencias de prácticas pedagógicas, flexibilizando el currículo y convirtiendo la lógica de la escuela.

La investigación identificó también que, cuando el profesor cree en el potencial del alumno, su práctica es influenciada, en pos del desarrollo del alumno.

También fue posible identificar que el profesor se siente inseguro sobre cómo trabajar con sus alumnos con discapacidad, generando desestabilidad en su identidad docente, ya que desconocen o tienen dificultades de utilizar metodologías diversificadas para que todos los alumnos aprendan.

Es posible asegurar que acciones aisladas de profesores, así como el trabajo realizado en el Aula de Recursos Multifuncionales, ha contribuido para el avance en el aprendizaje de los alumnos, pero, la inclusión todavía no se concretizó desde el punto de vista de la colectividad. Hay todavía muchas barreras a romperse, como: la barrera actitudinal de algunos profesionales de la escuela, la falta de articulación entre la enseñanza común y el Aula de Recursos Multifuncionales. Pero, la creencia en la posibilidad del aprendizaje de los alumnos por parte de algunos profesores nos señala una posibilidad real de la construcción de una escuela inclusiva.

### **Consideraciones finales**

Esta investigación objetivó analizar el proceso inclusivo, por medio del análisis documental, de la observación del cotidiano escolar y del análisis de las entrevistas realizadas con el equipo gestora y profesores.

El análisis de la educación como derecho y de la interpretación de la Educación Especial, en los diversos contextos históricos, fueron las reflexiones iniciales de este trabajo. Y contribuyeron para la comprensión de la lógica con la cual la escuela trabaja con los alumnos con discapacidad.

Con respecto al proceso enseñanza y aprendizaje, el análisis realizada en esta investigación identificó que si las prácticas pedagógicas estuvieran permeadas por el descrédito que la escuela tiene sobre el aprendizaje del alumno con discapacidad, o enseñar puede perder el significado. En este sentido, se juzga natural segregarlo o desistir de él.

Se destaca como punto central la comprensión de que las personas son sujetos sociales y con las personas con discapacidad no es diferente. Es necesario recordar la totalidad del ser, además de su deficiencia, la persona tiene preferencias, creencias, sueños y, por lo tanto, un rótulo de su deficiencia no lo define.

Se señala que, la organización de las escuelas investigadas, denuncia la exclusión que es percibida desde muchos aspectos. En lo que respecta al espacio físico, este no posee ningún elemento que indique un cuidado con los alumnos con discapacidad: no hay rampas para personas con silla de ruedas, pista táctil o materiales específicos para alumnos sordos. Es posible afirmar que, eso se debe al hecho del poder público prever los cambios a partir de las necesidades que surgen, muchas veces atendiendo precariamente. En la construcción de la

escuela inclusiva, el trabajo anticipa la llegada del alumno con discapacidad, pero está preparada para todos los alumnos que de ella pueden beneficiarse.

El análisis de los datos recolectados señaló que, aunque el ordenamiento legal asegure la matrícula del alumno con discapacidad en la enseñanza regular, la escuela en sus aspectos organizativos no se alteró, perpetuando el no aprendizaje y el fracaso escolar.

Aunque la organización de la escuela no identifique una intencionalidad de rompimiento de prácticas en que predomina la enseñanza frontal y de contenido, algunos profesores, desarrollan prácticas inclusivas, garantizando el acceso al currículo y al aprendizaje de todos los alumnos.

Los alumnos con discapacidad pueden aprender, aunque con ritmos y estilos diferenciados y el trabajo realizado en el Aula de Recursos Multifuncionales, contribuye significativamente para que el aprendizaje ocurra.

Eso ocurre porque la lógica del Aula de Recursos Multifuncionales difiere de la enseñanza común, ya que tiene como punto de partida, las potencialidades de los alumnos y no las dificultades que presenta. Ya en el aula común, prevalece la enseñanza por medio de una práctica homogeneizadora, como enfoque en los resultados en forma de notas, según este modelo no se prioriza el aprendizaje de los alumnos con ritmos diferenciados.

Acorde con Michels (2011), cuando afirma que dada la complejidad del trabajo con alumnos con discapacidad en la perspectiva inclusiva y la formación ni siempre consistente, el profesor de la SRMs es un gestor de recursos de aprendizaje, ya que son responsables, muchas veces solos, por el aprendizaje de los alumnos.

La investigación reveló las contradicciones y las posibilidades encontradas por los profesores de las escuelas investigadas, para garantizar el acceso de todos los alumnos, pero se considera relevante la ampliación del debate, para las cuestiones pedagógicas, de modo que no solo el acceso sea asegurado, pero también la permanencia con suceso de todos los alumnos.

De este modo, es importante la creación de una red de apoyo que posibilite las interacciones sociales y educativas, promocionando el desarrollo. Sin un trabajo colectivo e inversiones necesarios, la inclusión no ocurrirá efectivamente, pero solo va a mascarar la exclusión, que es más perversa que la segregación, ya que genera en la persona con discapacidad el sentimiento de incapacidad y de no pertenencia.

## REFERENCIAS

BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, C. *et al.* (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 07 ago. 2016.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. (Relatório de pesquisa) **Gestão da Aprendizagem na Diversidade**. Universidade Federal do Ceará. 2008.

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 2. ed. Barcelona: Península, 1987.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação do professor da educação especial. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso: 24 maio 2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students**. Baltimore: Brookes, 1992.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**Cómo citar este artículo:**

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky; CURZ, Gilmar de Carvalho. A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades especiais no ensino regular: vozes e significados. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1139-1151, jul./set., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.11777

**Fecha de Remisión:** 17/09/2018

**Revisiones requeridas:** 10/10/2018

**Aceptado en:** 15/02/2019

**Publicado en:** 10/05/2019