

A CONCEPÇÃO DOCENTE EM UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

LA CONCEPCIÓN DOCENTE EN UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA INFANTIL INCLUSIVA: UN ESTUDIO DE CASO

THE TEACHING CONCEPTION IN AN INCLUSIVE CHILD EDUCATION EXPERIENCE: A CASE STUDY

Mariana Picchi SALTO¹
Relma Urel Carbone CARNEIRO²

RESUMO: Com a efetividade da Educação Infantil inclusiva, são disponibilizadas as condições necessárias para que as crianças se desenvolvam integralmente, assim como ocorre a formação de uma nova geração, livre de preconceitos sobre o outro. Nesse contexto, através de um estudo de caso, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar se o trabalho pedagógico contribui para a educação inclusiva de um aluno com a síndrome Cri du Chat. Para isso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma pedagoga da rede municipal de ensino, em uma cidade do interior paulista. Os dados obtidos foram analisados segundo a análise de conteúdo. É concluído que a formação docente para a educação inclusiva é, ainda, muito precária, o que faz com que os docentes não consigam atuar de forma a garantir a inclusão em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Educação infantil. Concepções docentes.

RESUMEN: Con la efectividad de la enseñanza infantil inclusiva, están disponibles las condiciones necesarias para que los niños se desarrollen integralmente, así como ocurre la formación de una nueva generación, libre de prejuicios sobre el otro. En este contexto, a partir de un estudio de caso, esta investigación tuvo como objetivo investigar si el trabajo pedagógico contribuye con la educación inclusiva, de un alumno con el síndrome Cri du Chat. Para ello, se realizó una entrevista semiestruturada con una pedagoga, de la red municipal de enseñanza, en una ciudad del interior paulista. Los datos obtenidos se han analizados según el análisis de contenido. Se concluyó que una formación docente para la educación inclusiva es, todavía, muy precaria, lo que hace que los docentes no logren actuar de forma que garantice la inclusión en el aula de clase.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva. Enseñanza infantil. Concepciones docentes.

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Discente del Programa de Postgrado en Educación Escolar. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-2602-3206>>. Correo: mariana.picchi@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Discente del Programa de Postgrado en Educación Escolar. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8961-3617>>. Correo: relma.urel@unesp.br

ABSTRACT: With the effectiveness of inclusive child education, the conditions necessary for children to fully develop are made available, as is the formation of a new generation, free of prejudgments over the other. In this context, through a case study, the present research had as general objective to investigate if the pedagogical work contributes to the inclusive education of a student with the Cri du Chat syndrome. For this, a semi-structured interview was performed with a pedagogue, from the municipal teaching network, in a city in the interior of São Paulo. The data were analyzed according to the content analysis. It is concluded that teacher training for inclusive education is still very precarious, which means that teachers are unable to act in order to ensure inclusion in the classroom.

KEYWORDS: Inclusive education. Child education. Teaching conceptions.

Introducción

Partiendo del supuesto de que el niño tiene reconocimiento como un sujeto social y de derechos, es emergente la necesidad de garantizar, desde la institución escolar, las condiciones necesarias para que se pueda desarrollar lo más pleno posible, dentro de sus capacidades, limitaciones y potencialidades. A este respecto, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional enfatiza que el desarrollo integral del niño se haga “[...] en sus aspectos físicos, psicológicos, intelectual y social” (BRASIL, 1996, p. 11).

La escuela debe ser un espacio que valore la diversidad de los sujetos y que utilice de propuestas y alternativas para que esos niños sean verdaderamente incluidos, valorados y acogidos. De lo contrario, serán solo más situaciones cotidianas en que sus potencialidades no son reconocidas, tampoco estimuladas a lo largo de la vivencia escolar. Carneiro (2012) explica que es en la Enseñanza Infantil que la inclusión escolar debe empezar, desde el acceso a un ambiente que ofrezca “[...] también a los alumnos con discapacidad, desde una edad muy temprana, condiciones de desarrollarse como ciudadanos de hecho y de derecho” (CARNEIRO, 2012, p. 86).

Asimismo, al promocionar la Enseñanza Infantil inclusiva podrá ocurrir la formación de una nueva generación libre de prejuicios con el otro (CARNEIRO, 2012), puesto que tal generación traerá ensimisma una formación ética, con la esencia direccionada a reconocer el otro como sujeto (TEDESCO, 1998).

Hay una posibilidad de que las generaciones futuras puedan romper con la neutralidad en relación a las diferencias, pues tendrán valores como responsabilidad, tolerancia, justicia, y solidaridad, constituyendo el cuerpo central de su formación y reflejando en la sociedad, como un todo (TEDESCO, 1998).

Teniendo en cuenta estos aspectos, esta investigación tuvo como objeto general investigar si el trabajo pedagógico ha contribuido para la educación inclusiva, de un alumno con el síndrome *Cri du Chat*.

Para Machado *et al.* (2007), tal síndrome es proveniente de una mala formación de origen genética rara, con incidencia de 1 a cada 50.000 nacimientos en el mundo. La alteración cromosómica se detecta durante el embarazo con exámenes citogenéticas muy específicos, lo que, consecuentemente, dificulta el diagnóstico pre-natal.

Muchos padres solo descubren el síndrome en el momento del nacimiento del niño, desde el lloro del bebé similar al de un gato, característico del propio síndrome, además de otras características que también pueden ser presentes, facilitando el diagnóstico durante el primer año de vida del niño: el bajo peso al nacer, dificultad de succión, microcefalia, rostro arredondeado, asimetría facial, oreja un poco más baja, alejamiento de los ojos (hiporlorismo ocular), comprometimiento locomotor y neurológico, siendo que algunas características pueden cambiarse conforme la edad del niño avanza, puesto que “el fenotipo del niño cambia con la edad” (MACHADO *et al.*, 2007, p. 1670):

[...] la edad de confirmación de diagnóstico más precisa es alrededor del primer año de vida, siendo el primer mes más fácil su confirmación, enfatizando también que tras los seis años de vida esta confirmación es más difícil, debido a los cambios de las principales características más frecuentes (MAINARDI, 2006 apud MACHADO *et al.*, 2007, p. 1669).³

Sobre la deficiencia mental, los estudios aclaran que es persistente en la mayoría de los casos, pero con la “[...] educación especializada y la estimulación precoz” (MACHADO *et al.*, 2007, p. 1670), el desarrollo del niño puede aumentar, una vez que la oferta de estímulos cognitivos, motores y pedagógicos pueden propiciarle a él mejores condiciones de vida, con la superación de sus limitaciones (MACHADO *et al.*, 2007).

Método

La presente investigación se insiere en el campo de la investigación cualitativa, definida como “una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en un

³ [...] a idade de confirmação de diagnóstico mais precisa é por volta do primeiro ano de vida, sendo o primeiro mês mais fácil sua confirmação, enfatizando também que após os seis anos de vida essa confirmação é mais difícil, devido às modificações das principais características mais frequentes (MAINARDI, 2006 apud MACHADO *et al.*, 2007, p. 1669).

conjunto de prácticas materiales e interpretativas que dan visibilidad al mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Desde la recolecta de datos empíricos, “[...] que describen momentos y significados rutineros y problemáticos en la vida de los individuos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), la investigación cualitativa posibilita investigar los aspectos de la realidad que están contenidos en un universo de significaciones, valores, actitudes y creencias que no pueden ser clasificados con base en los datos cuantitativos (MINAYO, 2007).

La elección de la metodología de estudio de caso ocurrió una vez que la observación detallada de un contexto singular posibilitara estudiar una situación que ya ha ocurrido y que generó un resultado específico, para el cual era necesario obtener las causas o los factores que lo antecedieron. Con esta metodología de recolecta de datos, ocurre la “[...] construcción de una teoría explicativa (modelo) para la realidad observada. Este modelo será, entonces, objeto de otras investigaciones, involucrando otros casos, de modo a testar su generalidad” (ROSA, 2013, p. 73).

Se realizó una entrevista semiestructurada con una pedagoga de la Enseñanza Infantil, en una escuela municipal, ubicada en una ciudad del interior paulista. A través de preguntas sencillas, era esperado obtener informaciones acerca de las maneras por las cuales se daba su trabajo pedagógico con un alumno con el síndrome *Cri du Chat*, en un aula de clase común, en un contexto de Enseñanza Infantil inclusiva.

Durante este proceso de recolecta de datos, se utilizó un grabador, posibilitando a la investigación más exactitud en los datos recolectados, por ser un fuente que permite lograr con más amplitud los resultados, sin que ellos puedan ser olvidados y/o alterados, además de permitir que incluso los aspectos más subjetivos puedan ser, posteriormente, analizados (BELEI et al., 2008).

El análisis de los datos se hizo desde el análisis de contenido, una técnica que permite producir inferencias acerca de datos verbales, al “[...] conocer lo que está por detrás de las palabras” (BARDIN, 1977, p. 44).

Resultados y Discusión

En el proceso de análisis, las respuestas de la pedagogía entrevistada fueron reubicadas en categorías a *posteriori*: “[...] categorías han sido creadas, a medida que surgen

en las respuestas, para después interpretárselas a la luz de las teorías explicativas” (FRANCO, 2005, p. 60).

En la primera categoría, titulada de “Inclusión x Socialización”, han sido agrupadas las respuestas que evidencian que la escuela es tenida como un espacio responsable solo para la socialización del individuo con deficiencia intelectual. Para la pedagoga, la escuela permitía al niño “el convivio, el contacto, la parte social”. Capellini y Rodrigues (2009) explican que la socialización es realmente importante para la promoción de la inclusión, si se la reconozca como un facilitador del proceso de aprendizaje.

La integración de todos los alumnos puede ser responsable por permitir la creación de un ambiente acogedor dentro del aula de clase. Consecuentemente, es más fácil para el alumno el deseo de construir su aprendizaje, además de permitir, también, la construcción de las diversas habilidades (CAPPELINI; RODRIGUES, 2009).

Sin embargo, en un otro momento de la entrevista, la pedagoga entró en contradicción cuanto a la cuestión de la socialización. Para ella, en las actividades en grupo, el alumno todavía permanecía excluido, ya que los niños “[...] no se acervaban mucho”. La propia pedagoga no promocionó la socialización, cuando, en un juego de rueda, por ejemplo, relató que el estudiante no participó en conjunto con los compañeros, sino agarrando una mano para él y otra para la auxiliar: “[...] él agarra la mano de la auxiliar y entonces juega”.

Para Macedo (2008), la socialización ocurre en medio a las desventajas, de cualquier modo que sea promocionada, porque todavía hay una tensión generada por las diferencias sociales y/o biológicas entre los sujetos. La socialización efectivamente ocurrirá cuando el alumno público-objeto de la educación especial fuera visto por los demás y por sí mismo como un sujeto “[...] implicado y protagonista de su propia historia” (MACEDO, 2008, p. 131).

El proceso de socialización es difícil, puesto que ellas crecen y se desarrollan en un contexto afectivo y social poco estimulador. El medio social promociona elementos dificultadores para que realmente tengan una inserción social, puesto que son, en gran parte, rotulados por terceros como incapaces e ineficientes (MACEDO, 2008).

La pedagoga entrevistada relató, en cierto momento, palabras que están acorde con la explicación de Macedo (2008), al decir que los niños con discapacidad intelectual no logran desarrollarse plenamente, siendo “más difícil” trabajar la inclusión con otros tipos de discapacidad.

Al tener esta visión, los docentes, en general, silencian tanto la socialización del niño como la propia construcción de su aprendizaje. Más allá de eso, ignoran cualesquiera potencialidades que estos niños podrán tener, puesto que dejan de fornecer el mínimo de estímulo o dedicación, creyendo que “[...] enseñar niños con necesidades especiales es una tarea para especialista en educación especial” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 358).

Para que ocurra la inclusión, es necesario un cambio de actitud de los docentes para que haya, posteriormente, un cambio de actitud en los niños. Es solamente al valorar el alumno dentro de sus limitaciones y necesidades que podrán ofrecerle condiciones para “[...] disminución de la ansiedad y depresión, con ganancias emocionales y funcionales, y mejora de auto-concepto, auto-imagen, auto-estima y auto-confianza” (MACEDO, 2008, p. 135).

En la segunda categoría, “El papel docente”, se agrupó los datos referentes a la práctica pedagógica de la pedagoga en el aula de clase y se había ligación de ella con la promoción de la inclusión escolar. A lo largo de la entrevista, hablan como: “[...] Yo tengo mucho miedo”; “[...] Yo tenía muchas dudas”, denunciaban la inseguridad que poseía cuanto a lo que debería ser hecho para que actuara en favor de la inclusión escolar.

Parte de esta inseguridad tienen en su génesis la precaria formación docente para la inclusión escolar. En el caso de la pedagoga entrevistada, sus especializaciones eran específicas para la alfabetización, lo que denota cierto desconocimiento cuanto a necesidades de la promoción de la inclusión escolar y cuáles los caminos a seguir en esta perspectiva.

Para Sant’Ana (2005), la falta de la formación adecuada de los docentes para lograr atender a las necesidades educativas especiales es un serio problema, puesto que, en la mayoría de los casos, los cursos formativos carecen de percepción de que es necesaria la instrumentalización de los docentes cuanto a la parte teórica, pero, tan importante cuanto, es el ánimo para que ellos adopten, como práctica constante, serias reflexiones acerca de su práctica pedagógica, creencias y de qué forma pueden primorear la enseñanza que es ofrecida en el aula de clase.

De este modo, cuestionar este campo es tanto urgente como necesario, ya que “[...] independiente de cómo esta formación del profesor, el alumno con NEE seguirá llegando a las escuelas, estén preparados o no” (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4130).

La falta de preparo todavía se puede ver cuando la pedagoga entrevistada relató que “[...] nosotros necesitamos de un profesional que dijera así ‘haz así, has de este modo’, en el aula de clase para que uno se sintiera más preparado, ¿sabes?”, lo que reiteró la inseguridad y falta de preparo docente, convergidos en una necesidad de transmitir la responsabilidad de

educar alumnos público-objetivo de la educación especial para otro profesional, más preparado.

Sant'Ana (2005) explica que la formación continua favorece la implementación de la propuesta inclusiva. Sin embargo, ella solo surtirá efecto cuando esté alineada con el compromiso del docente en realmente trabajar para la concretización de estos cambios, mejorando las condiciones de enseñanza y ofreciendo a él el soporte de otros profesionales, incluso para auxiliárselo en su trabajo.

El involucramiento de todos los miembros del equipo escolar y profesionales de la salud es fundamental para que haya una articulación entre lo que ya se realizara y lo que se puede hacer, de modo más amplio, durante el planeamiento de acciones y de programas, siendo esta una “[...] tarea de construir una escuela lista para atender a todos los individuos, sin discriminación” (SANT’ANA, 2005, p. 229). Con ello, el trabajo con un equipo pedagógico abarca la

[...] división del trabajo, refuerzo mutuo, continuidad a lo largo del curso, apertura, multiplicidad de visiones sobre los alumnos y de estrategias de intervención, acúmulo y partilla de experiencias, etc. (PERRENOUD, 2001, p. 139).⁴

Cuanto al docente reconocerse como “[...] el eslabón de una corriente” (PERRENOUD, 2001, p. 136) que se relaciona a los padres y al equipo pedagógico, comprenderá que está en sus manos el poder de fomentar una escuela inclusiva al romper con la enseñanza mecanizada en que está habituado y, finalmente, promocionar el proceso de enseñanza-aprendizaje que esté en servicio de todos sus alumnos, incluyendo los más desfavorecidos.

La tercera categoría, “Concepción de aprendizaje”, evidenció los aspectos direccionados al aprendizaje del alumno con síndrome del *Cri du Chat* y de que forma la presencia del laudo médico puede contribuir sobremano para la atribución del fracaso escolar.

Durante la entrevista, la pedagoga relató que el diagnóstico del síndrome ocurrió temprano, y con la efectuación del laudo médico, los padres y el propio equipo pedagógico pasaron a creer que había deficiencia en el aprendizaje del niño, de forma que él no lograra

⁴ [...] divisão do trabalho, reforço mútuo, continuidade ao longo do curso, descompartimentação, multiplicidade de visões sobre os alunos e de estratégias de intervenção, acúmulo e partilha de experiências, etc. (PERRENOUD, 2001, p. 139).

comprender las actividades, tampoco desarrollar su autonomía y ser capaz de aprender: “[...] Él no tiene comprensión... él no tiene. Porque el propio síndrome tiene un retraso mental”.

La imposición de rótulos y de juzgamientos que hacen las personas, muchas veces en virtud de características tenidas como desviantes del patrón de la normalidad impuesto por la sociedad, acaba por estigmatizar el individuo y dejarlo a propia suerte en lo que respecta al aprendizaje (GIROTO; CASTRO, 2011).

Eso ocurre pues las expectativas y juzgamientos de los docentes para con esos niños pueden interferir en el desempeño escolar positivamente, cuando presenta el juzgamiento de ser buenos alumnos, o negativamente, si las expectativas sobre él son, también negativas:

[...] al esperar menos de los alumnos considerados como los con disturbios, el profesor acabará por invertir menos en su aprendizaje. Eso puede repercutir también en la conducta de aspectos relativos a las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en el aula de clase, y a la autoestima de estos niños, que pasan a considerar incapacitados para la construcción efectiva de prácticas de lectura y de escritura e incorporar tal incapacidad como característica propia y personal (GIROTO; CASTRO, 2011, p. 443).⁵

Con ello, la pedagogía asumió que “[...] yo tenía pena de él aquí en el aula”, y dejó de reconocer en muchas cosas que el niño hizo pequeños indicios de aprendizaje y de desarrollo, los cuales deberían, a su vez, ser encorajados y estimulados: “[...] ah, él sabe las letras; “[...] él ve un sapo y se levante y viene ‘apo apo apo’”; “[...] hoy dijo ‘alalo’ que es el caballo que había en el libro”.

Capellini y Rodrigues (2009) explican que al subestimar lo que el niño es capaz de realizar, el docente acaba por someterlo a programas educativos reducidos, caracterizados por la falta de retos y de estímulos, justamente por no creer en cualesquiera potencialidades que tenga el niño. Y es una realidad que acaba por perpetuar, aún más, la idea de que nada se puede hacer para revertir este cuadro, ya que

[...] hay niños dotados, que tendrán suceso en la escuela, y otros menos dotados, que deben resignarse, si no al fracaso, por lo menos a resultados mediocres que desembocarán en un destino sin gloria (PERRENOUD, 2001, p. 18).⁶

⁵ [...] ao esperar menos dos alunos considerados como aqueles com distúrbios, o professor acabará por investir menos em sua aprendizagem. Isso pode repercutir também no comprometimento de aspectos relativos às relações de ensino e de aprendizagem, em sala de aula, e à autoestima dessas crianças, que passam a se considerar incapacitadas para a construção efetiva de práticas de leitura e de escrita e a incorporar tal incapacidade como característica própria e pessoal (GIROTO; CASTRO, 2011, p. 443).

⁶ [...] existem crianças dotadas, que terão sucesso na escola, e outras menos dotadas, que devem resignar-se, se não ao fracasso, pelo menos a resultados medíocres que desembocarão em um destino sem glória (PERRENOUD, 2001, p. 18).

En este sentido, los niños sufren un proceso llamado “institucionalización invisible” (MOYSÉS, 2001 apud GIROTO; CASTRO, 2011), en que permanezcan en el espacio físico del aula de clase, pero son excluidos del proceso de enseñanza y de aprendizaje. La propuesta de escuela inclusiva considera que cada alumno aprende en su ritmo, siguiendo sus propios modos de pensamiento y que al docente cabe propiciar situaciones didácticas diferenciadas en el momento más adecuado, cuando el alumno quiera y pueda invertir en ellas (PERRENOUD, 2001).

Al aceptar que “[...] nada se determina en el momento del nacimiento o antes de los seis años” (PERRENOUD, 2011, p. 135), el profesor podrá valorar todos los progresos de sus alumnos, incluso de los que presentan más dificultades y convencerlos de que ellos puedan aprender. De este modo, el principio de la inclusión podrá ser efectuado al

[...] exigir una nueva escuela y una nueva sociedad, con actitudes y posturas distintas, de modo a garantizar el derecho al acceso y permanencia en la escuela y el derecho de ser distinto sin ser rotulado, discriminado o segregado (CAPELLINI; RODRIGUES, 200, p. 357).⁷

La cuarta categoría, “Igualdad x Equidad”, evidenció concepciones de sentido comunes, acerca de la promoción de una escuela inclusiva a partir del supuesto de la inclusión como la igualdad entre los alumnos, tratándolos de forma igualitaria, conforme evidenciado en el trecho a seguir: “Yo le trato igual como todos los niños”.

Haddad (2007) explica que la confusión entre los términos no es reciente. Hace mucho, la noción de escuela inclusiva se relaciona a la necesidad de tratar los estudiantes de forma igualitaria. Los documentos oficiales, como la Constitución Federal (BRASIL, 1988), el Estatuto del Niño y del Adolescente (BRASIL, 1990) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (BRASIL, 1996), reafirman la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia de alumnos con discapacidad en clases comunes de enseñanza regular. Sin embargo, tales supuestos no son suficientes concisos al punto de fundamentar la organización de un sistema educacional verdaderamente inclusivo, pues contribuyen para la creencia docente de que la igualdad sostiene la inclusión escolar (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

La pedagoga entrevistada evidenció que de este modo contribuyera para el suceso del niño en la escuela, pues defendía la idea de “hay que ser igual” el tratamiento que da para sus

⁷ [...] exigir uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência na escola e o direito de ser diferente sem ser rotulado, discriminado ou segregado (CAPELLINI; RODRIGUES, 200, p. 357).

alumnos, puesto que deseaba que él fuera igual a los demás niños: “[...] ya le quiero igual a todo el mundo”.

Al construir en la escuela prácticas pautadas en la igualdad, cuya esencia considera que la enseñanza debería ser homogénea, los propios docentes pasan a creer que “[...] los alumnos son supuestamente iguales – en relación a la franja etaria, ritmo de aprendizaje, nivel escolar, etc.” (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 517) y contribuyen para legitimar la desigualdad al neutralizar y no reconocer las diferencias entre los individuos, tampoco al no reconocer sus necesidades más urgentes.

Una escuela inclusiva, a su vez, es pautada en el principio de la equidad, “[...] en que respetar la diferencia no es oponerse a la igualdad sino garantizar derechos iguales para atender a las necesidades específicas de cada uno, considerando que todos son diferentes” (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 517). Aún, la equidad

[...] postula el **favorecimiento de condiciones diferenciadas** para suplir las desigualdades sociales, culturales y económicas, de los que se encuentran en situación de desventaja. [...] eso se debe suceder a partir de las adaptaciones y de la disponibilización de soportes necesarios para participación de todos en la vida doméstica; escolar; social; profesional y económica (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 517, grifos nuestros).⁸

Haddad (2007) complementa la definición de equidad cuando explicita que esta enfatiza un sistema educativo que compense las desigualdades de ritmos de enseñanza y de aprendizaje entre cada alumno y, aun, que genere las condiciones necesarias – tales como: “[...] romper barreras arquitectónicas, readecuar el currículo, adaptar los contenidos, usar nuevas metodologías, capacitar profesores, etc.” (GUHUR, 2003, p. 42) – para disminuir las desigualdades entre los estudiantes, cualesquiera que sean ellas.

A este respecto, la pedagoga entrevistada presentó una noción muy sencilla en relación a la adaptación. Ella relató que en algunas actividades promocionó las adaptaciones, pero ni siempre este proceso ha sido planeado y/o ejecutado con suceso: “[...] a veces yo pienso antes, hoy yo preparé algo antes para que él haga, pero a veces en el día yo doy igual y ahí en el momento yo veo si se puede adaptar o no”.

Es necesario que el docente se fije a todos los alumnos, incluyendo los que tienen mayores limitaciones y dificultades. No de modo a “ponerlos en una relación de asistencia o

⁸ [...] postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desvantagem. [...] isso se deve dar a partir das adaptações e da disponibilização de suportes necessários para participação de todos na vida doméstica; escolar; social; profissional e econômica (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 517, grifos nossos).

de apoyo pedagógico” (PERRENOUD, 2001, p. 142), pero considerar que es importante acompañarlos “continuamente, aunque sea de lejos, mantenerlos sobre la mirada del profesor” (PERRENOUD, 2001, p. 143), pues solo así el docente podrá fijarse para diferenciar las interacciones y las actividades, teniendo en cuenta posibilitar a los estudiantes, desde la equidad, condiciones para su desarrollo en su amplitud.

Por fin, la cuarta y última categoría, nombrada de “Sentido común y Prejuicio”, subrayó los aspectos negativos en relación a la concepción del niño con discapacidad, enfatizando la reacción en cadena que se puede establecer a partir de la diseminación del prejuicio que se instaló desde la gestión escolar, docentes y en los propios niños de la escuela.

En el comienzo del año lectivo, la directora creía que el niño tenía un problema de baja visión. Pasado algún tiempo, en una charla con los padres, se constató que él poseía el síndrome del *Cri du Chat*, la cual es formada durante el período gestacional, en una alteración genética. Sin embargo, como todo síndrome, el desarrollo puede ser comprometido en menor o en mayor nivel, siendo que, en el segundo caso, la parte locomotora del niño, entre otros aspectos, se vuelve más comprometida (ALVES; FORMIGA; VIANA, 2011).

En el caso del niño en cuestión, el comprometimiento no fue tan severo, de modo que hay locomoción y hay el desarrollo intelectual, aunque poco relatado por la pedagoga. Cuando el equipo escolar supo la realidad de aquél niño, asumió que sería un “problema”, incluso antes de conocerlo personalmente.

Desde entonces, tanto la directora de la escuela como la pedagoga acabaron por internalizar sentimientos de prejuicio y de sentido común, puesto que inferirán que el estudiante no sería capaz de aprender y que sería, por sí solo, un problema para la escuela. Aunque la pedagoga relate, posteriormente, en la entrevista, que “no, no tuve ninguna reacción contraria”, se puede asumir que tal reacción quizás no haya sido reconocida, pero el prejuicio se manifiesta de muchas formas, ya que

[...] hace parte de nuestro comportamiento cotidiano. Frecuentemente nos deparamos con actitudes prejuiciosas, sea en actos o gestos, discursos y palabras. El aula de clase no escapa de esto. Y trabajar con esta cuestión, o aun con la intolerancia, no está entre las tareas más fáciles del profesor (ITANI, 1998, p. 119).⁹

⁹ faz parte do nosso comportamento cotidiano. Freqüentemente nos defrontamos com atitudes preconceituosas, seja em atos ou gestos, discursos e palavras. A sala de aula não escapa disso. E trabalhar com essa questão, ou mesmo com a intolerância, não está dentre as tarefas mais fáceis do professor (ITANI, 1998, p. 119).

Para Itani (1998), el prejuicio no es una manifestación aislada de un único individuo, pero es fundamentado en el convivio social, dentro de las representaciones sociales de criterios de normalidad y de una opinión ya cristalizada acerca de determinado tema, persona u objeto. Es a partir de esta convivencia dentro de un grupo social que son construidas y cristalizadas nociones diversas acerca de lo que se considera normal o no para aquella sociedad, en un determinado momento histórico.

La escuela, tal como un espacio social cuyo interese se alinea al interese de la comunidad en que está inserida, con la reproducción de las relaciones sociales vigentes, acaba por ser, también, una institución de selección y de diferenciación social, al promocionar prácticas de exclusión que van desde el comentario que evidencia la diferencia entre los individuos, hasta el sarcasmo, risa, chusma y la mirada de la diferencia (ITANI, 1998).

Cuanto al contacto con los alumnos, la pedagoga explicó a ellos que habría, en el aula, “un niño muy, muy especial”. Aunque tuviera bien-intencionadas en acogerlo, el propio discurso ya señaló para los demás niños que habría una selectividad entre ellos, ya que el niño recién-matriculado era especial, diferente de los demás. Consecuentemente, en los primeros días lectivos el tratamiento selectivo fue reproducido por los niños: “los niños, en el comienzo, quedaban así... porque él era diferente, una persona diferente en el aula de clase... ellos no se acercaban mucho”.

En este sentido, fue evidenciado que “el prejuicio, la discriminación, la estigmatización son comportamientos aprendidos” (CARNEIRO, 2012, p. 93). Del mismo modo que la escuela puede reproducirlos, contribuyendo para la formación de individuos prejuiciosos y discriminadores, podrá romper con la neutralidad en relación al otro y, como resultado, “[...] el niño pequeño, al adentrar en un espacio escolar en que las diferencias son bienvenidas, va a aprender de forma natural a valorar el otro por lo que es” (CARNEIRO, 2012, p. 93).

Además de eso, es desde la tolerancia en el cotidiano del proceso educativo que se viabilizará el proceso de “[...] admitir que el otro exista, como tal, reconociéndolo tal como lo es, diferente de mí” (ITANI, 1998, p. 133). Al reconocer al otro como sujeto, habrá la promoción de una formación ética en los educandos, en que todas sus historias son vistas como importantes y fundamentadas para la construcción de la sociedad, como un todo.

Consideraciones finales

La investigación por tratarse de un estudio de caso, presenta limitaciones en el sentido de no abarcar la realidad de una forma más amplia. Solo se estudió una situación específica, además del hecho de que no es posible ocurrir generalización de los resultados observados, pues estos pueden sufrir cambios acorde con la especificidad de cada situación.

La educación inclusiva fue correlacionada al acceso del educando en la escuela, con la promoción de su socialización. Con ello, fueron promocionadas concepciones simplistas acerca del proceso de inclusión escolar y de los medios para promocionarla, culminando en la construcción de un espacio escolar que legitima la desigualdad al neutralizar las diferencias entre los individuos y, todavía, en un contexto afectivo y social poco estimulador.

No hubo tanto comprometimiento con el aprendizaje por parte de los directores y docentes, los cuales, comúnmente, creen que hay educandos que son capaces de lograr el suceso escolar, mientras que otros no irán progresar, enfatizando el deseo de transmitir la responsabilidad de educar alumnos público-objeto de la educación especial para otro profesional más preparado.

Para esta realidad tiene su génesis en la precariedad de los cursos formativos, de forma que la pedagoga entrevistada no tuvo el acceso a conocimientos pertinentes para actuar frente a esta realidad, lo que no la vuelve descalificada para la profesión, pero que confirma la precariedad del proceso formativo para la educación inclusiva.

Los cursos formativos no instrumentalizan, verdaderamente, los docentes acerca de cómo la construcción de la escuela inclusiva podrá ocurrir, desde la reflexión de la práctica pedagógica, así como de la propia reflexión acerca del perfeccionamiento de la enseñanza que ofrecen en el aula de clase. También debe abarcar la concepción de que la propuesta de la inclusión escolar si efectiva no en la igualdad de los educandos, pero en la equidad, con la promoción de condiciones de aprendizaje diferentes acorde con la necesidad singular de cada uno y proponiendo un sistema educativo que disminuya las desigualdades entre los estudiantes.

REFERENCIAS

ALVES, A. P. V.; FORMIGA, C. K. M. R.; VIANA, F. P. Perfil e desenvolvimento de crianças com síndromes genéticas em tratamento multidisciplinar. **Revista Neurociência**, v. 19, n. 2, p. 254-293, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELEI, R. A. *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (Lei n. 8.069)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, v. 12, p. 81-95, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIROTO, C.R.M.; CASTRO, R.M. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, 2011.

GUHUR, M.L.P. Dialética inclusão-exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003.

HADDAD, S. Educação e exclusão no Brasil. **Em questão**, 2007. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/handle/123456789/2299>. Acesso em: 03 jul. 2018.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

MACEDO, P. C. M. Deficiência Física Congênita e Saúde Mental. **Revista SBPH**, v. 11, n. 2, 2008.

MACHADO, N. C. S. S. *et al.* Principais características clínicas da síndrome Cri-du-Chat: Revisão de Literatura. **Encontro latino americano de iniciação científica**, v. 11, p. 1668-1671, 2007.

MINAYO, M. C. de. S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSA, P. R. da S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências**. Campo Grande: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

TOLEDO, E. H. de.; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-ESBP-ABPp**. 2009. p. 4127-4138.

Cómo referenciar este artículo

SALTO, Mariana Picchi.; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. A concepção docente em uma experiência de Educação Infantil inclusiva: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 855-868, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12211

Sometido en: 06/08/2018

Aprobado en: 21/09/2018