

**LA INCLUSIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL CENSO DE EDUCACIÓN
BÁSICA: UN ANÁLISIS DIALÉCTICO CON LEYES**

***A INCLUSÃO SOB A ÓTICA DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE
DIALÉTICA COM AS LEIS***

***THE INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF THE CENSUS OF BASIC
EDUCATION: A DIALECTICAL ANALYSIS WITH LAWS***

Daniele LOZANO¹
Isabelli Tesser PRADO²
Brisa Gama JUNGO³

RESUMEN: La inclusión trajo discusiones a todos los ámbitos de la sociedad, siendo un énfasis en las últimas décadas. En la escuela, las leyes determinan quién debe ser su público, incluidas las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales, mientras que los investigadores discuten quién, de hecho, es parte de esta inclusión. Desde esta perspectiva, el censo de educación básica proporciona datos de matrícula en todas las etapas y tipos de educación en Brasil, lo que puede dar pistas sobre el público insertado en las escuelas del país. Para entender esta realidad, este artículo trae discusiones sobre estas matrículas basadas en la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva de 2008, el Estatuto de la Persona con Discapacidad de 2015 y la Política Nacional de Educación Especial de 2020. Concluimos que, a pesar de que las leyes intentan presentar disposiciones hacia la inclusión, evidenciamos varias barreras sociales y económicas para que sea efectiva en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Inclusión. Educación especial. Censo de educación básica.

RESUMO: *A inclusão trouxe discussões para todos os âmbitos da sociedade, estando em ênfase nas últimas décadas. Na escola, as leis direcionam quem deveria ser o público-alvo, abrangendo as pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, enquanto os pesquisadores discutem quem, de fato, faz parte desta inclusão. Nessa ótica, o censo da educação básica fornece dados de matrículas em todas as etapas e modalidades de ensino no Brasil que podem dar indícios sobre o público inserido nas escolas do país. Com a finalidade de compreender esta realidade, este artigo traz discussões acerca destas matrículas, pautadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 e na Política Nacional de Educação Especial de*

¹ Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), Araras - SP - Brasil. Profesor del Departamento de Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Educación. Doctor en Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2379-5403>. Correo electrónico: lz.dani@ufscar.br

² Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), Araras - SP - Brasil. Profesor del Departamento de Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Educación. Doctor en Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2379-5403>. Correo electrónico: lz.dani@ufscar.br

³ Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), Araras - SP - Brasil. Profesor del Departamento de Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Educación. Doctor en Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2379-5403>. Correo electrónico: lz.dani@ufscar.br

2020. Concluimos que, apesar das leis tentarem apresentar dispositivos no sentido da inclusão, evidenciamos diversas barreiras sociais e econômicas para que ela se efetive na escola.

PALAVRAS-CHAVE: *Inclusão. Educação especial. Censo da educação básica.*

ABSTRACT: *The inclusion brought discussions to all spheres of society, being in emphasis in the last decades. At school, laws direct who should be the target audience, including people with disabilities and/or special educational needs, while researchers discuss who, in fact, is part of this inclusion. From this perspective, the basic education census provides enrollment data at all stages and types of education in Brazil, which can give clues about the public inserted in schools in the country. In order to understand this reality, this article brings discussions about these enrollments based on the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education of 2008, the Statute of Persons with Disabilities of 2015 and the National Policy for Special Education of 2020. We conclude that, despite the laws trying to present provisions towards inclusion, we evidence several social and economic barriers for it to be effective in school.*

KEYWORDS: *Inclusion. Special education. Basic education census.*

Introducción

La educación de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) es un tema que aún necesita muchos debates, pues a la hora de visualizar su historia, es posible constatar que es relativamente reciente hablar de la educación de estas personas, especialmente de las personas que tienen algún tipo de discapacidad. Cuando miramos el análisis de los documentos normativos brasileños para identificar los derechos sociales y su efectividad en la práctica, este choque es más complejo.

Este público está garantizado, a través de la Constitución Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), el derecho a la educación pública y gratuita, así como para todos y cada uno de los ciudadanos, con el fin de asegurar el pleno desarrollo del sujeto y su participación social en el mercado laboral y en el ejercicio de la ciudadanía. El artículo 206 establece, como uno de los principios de este derecho, social, acceso y permanencia en la escuela por igual y, a través del artículo 208, en su ítem III, contamos con atención educativa especializada (AEE) "[...] personas con discapacidad, preferentemente en el sistema escolar regular" (BRASIL, 1988, p. 109).

En la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional - LDB N° 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), también es posible ubicar artículos que tratan sobre la educación de las personas con discapacidad y/o NEE, y la principal característica que distingue a uno del otro es la indicación del público objetivo, pues en ldb N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), artículo 4, inciso

III, se suman personas con trastornos globales y del desarrollo y estudiantes con superdotados/altas habilidades, uniéndolos en una modalidad educativa – Educación Especial (EE), en la que se propone el AEE gratuito, preferentemente en la educación regular.

Sin embargo, vale la pena mencionar dos principios establecidos en esta ley, ambos en el artículo 3: el punto XII, incluido por la Ley N° 12.796 del 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que prevé la diversidad étnico-racial, y el punto XIV, en el que se incorpora el "respeto a la diversidad humana, lingüística, cultural y de identidad de las personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva" (BRASIL, 1996, p. 2) que, a su vez, fue incluida por la Ley N° 14.191 del 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), apuntando, teóricamente, a un discurso cercano al propuesto por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el principal documento guía para la comprensión de la Educación Inclusiva (EI), ya que trata de un público mucho más amplio, desde personas con discapacidad hasta personas con diferencias étnico-raciales, dificultades lingüísticas, en situaciones frágiles, etc.

Aunque las discusiones sobre la Declaración de Salamanca, publicada en 1994 (UNESCO, 1994), fueron anteriores a la producción de LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996) y con varias opiniones y resoluciones del Consejo Nacional de Educación/Cámara de Educación Básica en los primeros años de la década de 2000, que señalaban algunas ideas de inclusión, podemos observar que, según Cury (2013), solo fue evidente la incorporación de los términos a la legislación a partir de 2008, con la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que se convierte en un hito en nuestro país, proyectando un camino hacia una posible inclusión. Sin embargo, aunque tenemos muchas notas positivas cuando pensamos en términos generales, debido a las indicaciones de una mirada a esta política y lo que propone, utilizamos el mismo discurso propagado por la modalidad de EE como enfoque principal y, de manera secundaria, mencionamos la educación para cimarrones, indígenas, personas en el campo y capacitación bilingüe para personas con discapacidad auditiva.

La Ley N° 13.146 del 6 de julio de 2015, conocida como el Estatuto de las personas con discapacidad (BRASIL, 2015), viene a reafirmar los lineamientos del documento de 2008 (BRASIL, 2008) y a dilucidar algunos puntos, como la garantía de acceso, permanencia y calidad en el proceso de aprendizaje, así como los medios para asegurar una formación que cumpla con estos temas, tales como, por ejemplo, el uso de materiales adaptados a todos los niveles educativos, proyecto pedagógico y currículo que cumpla con la NEE.

Para complementar la LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), en 2020 se creó el decreto N° 10.502, que establece la Política Nacional de Educación Especial: Equitativa, Inclusiva y

con Aprendizaje a Lo Largo de La Vida (PNEE) (BRASIL, 2020). En sus artículos iniciales, describe la necesidad de "equidad" social también revelada en su preámbulo. Este término ha aparecido en la investigación y la crítica de la inclusión desde hace algún tiempo, precisamente tratando de demostrar lo lejos que están de garantizar la igualdad de derechos la educación y la sociedad en su conjunto cuando hablamos de personas con NEE. En esta política tenemos el mismo público objetivo de EE, sumado a la educación de personas con discapacidad auditiva y sordoceguera. Destacando el artículo 3, punto VIII, que incluye "[...] la garantía de la prestación de servicios y recursos de educación especial a estudiantes indígenas, cimarrones y de campo" (BRASIL, 2020, p. 116). Sin embargo, el texto se contradice a sí mismo cuando define en su capítulo III: Del público objetivo, solo a aquellos que entienden EE, destacando siempre la formación bilingüe en el caso de las personas sordas. Así, al mismo tiempo que vemos un avance en el intento de abarcar una porción mayor, observamos más de lo mismo cuando es necesario nombrar de hecho a quién está dedicada esta ley.

Asumimos que para cualquier estudiante tener su proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo dentro del espacio escolar, independientemente de si tiene o no alguna discapacidad y / o NEE, además de las leyes, la sólida formación de sus profesores es necesaria e indispensable. Observamos en el CF de 1988 (BRASIL, 1988) la garantía de un estándar de calidad de la enseñanza. En este sentido, para que este derecho se cumpla, es indispensable que la educación inicial o continuada vaya de la mano con los cambios propuestos por la normativa legal, para que los futuros docentes estén preparados para atender a un público distinto, asegurando no solo el acceso, sino también la calidad del proceso educativo mencionado en la ley y el derecho a la plena participación social.

El CF de 1988 (BRASIL, 1988) también estipula la garantía de educación continua, plan de carrera, pruebas y títulos para el acceso a la red pública. Mientras que en LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a pesar de colocar la educación superior en cursos de pregrado o pedagogía, no hay título VI: profesionales de la educación, no se contempla si existe una formación específica para los docentes que trabajan con inclusión. Lo más cercano a esta discusión es el artículo 60-B, perteneciente al capítulo anterior, que fue agregado por la ley N° 14.191 del 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), que aclara:

Además de lo dispuesto en el artículo 59 de esta Ley, los sistemas educativos garantizarán que los estudiantes sordos, sordociegos, con discapacidad auditiva, sordos con altas capacidades o superdotación u otras discapacidades asociadas con materiales educativos y maestros bilingües con capacitación y especialización adecuadas, a un nivel superior (BRASIL, 1996, p. 25).

El PNEEPEI (BRASIL, 2008), que presenta algunos avances para cubrir la población con NEE, no muestra indicaciones muy claras sobre la formación del profesorado, ya que solo pone la necesidad de la formación de intérpretes y traductores y explica que es necesario que un profesor que opera en Educación Especial, tanto en su formación inicial como en la formación continua, tenga conocimientos específicos de su área y también conocimientos generales para trabajar en la enseñanza, porque solo de esta manera la AEE tendrá un carácter interdisciplinario, con todos los demás cuidados que el alumno necesita para su pleno desarrollo. De esta manera, señala que:

Esta capacitación debe incluir el conocimiento de la gestión del sistema educativo inclusivo, con miras al desarrollo de proyectos en asociación con otras áreas, dirigidos a la accesibilidad arquitectónica, la atención de la salud, la promoción de la asistencia social, las acciones laborales y de justicia (BRASIL, 2008, pp. 18-19).

En el Estatuto de las personas con discapacidad, ley n° 13.145/2015 (BRASIL, 2015), se hace hincapié en la inclusión de contenidos curriculares en el nivel superior de educación, en todas las modalidades, que vinculen el desempeño de las personas con discapacidad en el área de conocimiento a la que se dedica el curso. En el artículo 28 tenemos:

X - adopción de prácticas pedagógicas inclusivas por programas de formación inicial y continua del profesorado y la provisión de formación continua para la atención educativa especializada; XI - formación y disponibilidad de docentes para asistencia educativa especializada, traductores e intérpretes de Libras, guías intérpretes y profesionales de apoyo (BRASIL, 2015, p. 9).

La PNEE (BRASIL, 2020) trae referencias a la formación docente en el Artículo 3, punto IX, señalando la "calificación para maestros y otros profesionales de la educación" (BRASIL, 2020, p. 116), y complementa en el Artículo 4, punto V, la necesidad de "[...] garantizar que los profesionales de la educación tengan un aprendizaje igualitario, inclusivo y permanente para la formación profesional, con vistas a una acción efectiva en espacios comunes o especializados" (BRASIL, 2020, p. 117), reforzado en el artículo 9, a su disposición:

V - Definición de estrategias y lineamientos para las instituciones de educación superior con miras a asegurar la prestación de servicios al público objetivo de esta Política Nacional de Educación Especial, incentivar proyectos de docencia, investigación y extensión orientados al tema de la educación especial y estructurar la formación de profesionales especializados para cumplir con los objetivos de la Política Nacional de Educación Especial: Equitativo, inclusivo y con aprendizaje a lo largo de toda la vida (BRASIL, 2020, p. 120).

Todas estas notas, con respecto a lo que expresan los documentos normativos, tanto en la interpretación de la inclusión como en su público objetivo, así como en la formación de docentes para un desempeño específico, tienen como objetivo proporcionarnos subsidios para comprender nuestro objeto de análisis, es decir, estudiantes con NEE y / o discapacidades inscritas en redes regulares en Brasil.

Fundamento teórico

Partimos de una discusión que no niega la materialidad de lo concreto, así como comprende las intenciones presentes detrás de los discursos y acciones del sistema. Por lo tanto, necesitamos una base que refleje nuestras concepciones del mundo para superar el discurso perverso de inclusión que garantiza, en teoría, el acceso, pero no garantiza la permanencia y calidad del proceso educativo.

Para ello, nos basamos en la Teoría Histórico-Cultural (THC) y la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC), perspectivas que se compactan con una educación que apunta a la equidad de los sujetos y al desarrollo pleno para una participación social efectiva. Ambos tienen un fundamento filosófico en Marx y en el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD) y, por lo tanto, entienden que la sociedad se produjo tal como la concebimos hoy, a través de la necesidad de los individuos de modificar el entorno al que se insertaron, y estos cambios ocurrieron a través del trabajo, un principio fundamental de la transformación social.

Vygotski (2012), uno de los fundadores del THC, comprende la adquisición del lenguaje como factor determinante para el desarrollo psíquico, pues es a través de él que fue posible estructurar el pensamiento cognitivo a partir de la internalización de los signos. Cuanto mejor estructuradas y complejas se vuelven las apropiaciones, mayor es el desarrollo de la psique. Esto se refleja directamente en las producciones sociales colectivas, ya que las acciones humanas se vuelven intencionales y los cambios causados por estas acciones también lo son (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016).

Es fundamental destacar que este movimiento no se da desde cero, pues todas las producciones -sociales, culturales, económicas, entre otras- son el resultado de la acumulación histórica, es decir, la sociedad nunca vuelve a iniciar el mismo proceso, sino que siempre busca a través del trabajo producir algo superior a lo que ya existe. En este sentido esa educación se vuelve esencial, porque es a través de ella que, según el PHC, los conocimientos científicos, filosóficos y artísticos producidos históricamente, y de mayor valor social, se sistematizan y transmiten para la apropiación de los sujetos, posibilitando su desarrollo cognitivo, así como

posibilitando la adquisición de la condición humana para la participación social (MARSIGLIA; MARTINS, 2013; SAVIANI, 1997).

Además de la concepción del desarrollo de la psique y estructuración del pensamiento, Vygotski (2012), en sus estudios sobre defectología, sitúa la existencia de dos tipos de discapacidad: a) orgánica, considerada primaria, que son las limitaciones con las que nacen los sujetos, y b) secundaria, que son las barreras atitudinales y físicas derivadas de lo social. El segundo tipo puede facilitar el proceso, favoreciendo el desarrollo del sujeto, aunque tenga limitaciones biológicas, o puede ser el agravante que, por existir, no proporcione los instrumentos necesarios para superar la superación impuesta por las barreras orgánicas. Así, es posible concebir nuevamente la importancia de la equidad social y la inclusión efectiva, porque el sistema que no materializa la educación de estos sujetos no habilita los mecanismos de apropiación de la condición humana por parte de todos los individuos.

Tal movimiento se nota en el sistema educativo, ya que se ven los discursos de la necesidad de la segregación de las personas con discapacidad en las escuelas especializadas, para que tengan una formación adecuada. Sin embargo, discursos de este tipo son el resultado de movimientos que fortalecen las barreras sociales (NUERNBERG, 2008). En oposición a estos discursos está la posición de Cury (2013, p. 23-24), que comprende el espacio escolar para todos y

[...] un medio de apertura que da al individuo una clave de autoconstrucción, de reconocerse a sí mismo como capaz de opciones. Es también un lugar de convivencia [...] una forma de socialización institucional dirigida a superar el egocentrismo, la adquisición del respeto mutuo y la reciprocidad. [...] es también el lugar de las expresiones de emociones y la constitución de conocimientos, valores y habilidades, tanto para todos los niños, adolescentes como para todos los jóvenes y adultos.

Para caminar en la perspectiva señalada por Cury (2013), teniendo en cuenta que el sistema capitalista no permite que la educación se distribuya equitativamente, reforzamos la necesidad de teorías críticas como la PHC, porque es a través de ella que proporcionaremos instrumentos a la clase trabajadora en el choque de las luchas de clases. Saviani (2021) propone la formación omnilateral como una forma para que todos y cada uno de los individuos, ya sea con NEE o no, adquieran conciencia de clase y se conviertan en un ciudadano crítico, por lo tanto, socialmente activo.

Asumimos que la escuela tiene un papel importante de proporcionar elementos necesarios para la asimilación del conocimiento sistematizado, de modo que el individuo domine los aspectos mecánicos, incorporándolos a la estructura orgánica, y luego liberándose

y concentrándose en el significado de lo estudiado, caracterizando la superación. Según Vygotski (2012), la escuela, que ofrece los contenidos específicos, permite la apropiación por parte del sujeto de la experiencia cultural históricamente acumulada, permitiendo su pleno desarrollo. A partir de ahí, las abstracciones y generalizaciones sobre la realidad modifican la relación del individuo con el mundo, permitiéndole transformar su entorno social.

En esta perspectiva, pensando en el papel de la escuela y, en consecuencia, en el papel del docente para este contexto, Mazzeu (2011, p. 164-165) aclara que:

La proposición de una formación estructurada en torno a la reflexión sobre la práctica considera únicamente el desempeño eficiente del docente en el contexto particular en el que, circunstancialmente, se desarrolla la labor educativa. En esta epistemología de la práctica, no parece haber lugar para el conocimiento efectivo y verdadero de la realidad, que compromete las posibilidades de comprensión, por parte del maestro, de las múltiples determinaciones que interfieren en el desarrollo del trabajo educativo, y en el sentido mismo de esta actividad para la formación humana emancipadora.

Entendemos que este es el aspecto que demuestra la importancia del trabajo pedagógico, ya que para que ciertos logros de los estudiantes sean efectivos, es necesaria la participación de otras asignaturas insertas en la realidad heterogénea del aula y el intercambio con los más experimentados (interacciones entre docente y alumnos), permitiendo el desarrollo humano (VYGOTSKI, 2012).

Evidentemente, en esta perspectiva, la práctica pedagógica requiere una formación que se distancie de la reducción al sentido común y se acerque a la apropiación del conocimiento científico y filosófico para la comprensión de la realidad. Según Saccomani y Coutinho (2015), la defensa de la idea de asumir el conocimiento científico, artístico y filosófico tiene sentido, porque forma parte de lo que se entiende del desarrollo humano como algo que necesita ser adquirido a lo largo del tiempo y, en este sentido, la APS entiende la labor docente como un trabajo de humanización de cada uno de los sujetos involucrados en el proceso y oportunidad de superar el conocimiento superficial e inmediatista (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016).

Justificación metodológica

A través de las notas presentadas, queda claro que la inclusión no es solo un factor social, sino también una cuestión política, económica, cultural e histórica, siendo así "[...] la educación para todos no es solo un tema que se refiere al alcance de la educación, sino que está dirigido a las políticas sociales, la distribución del ingreso, el acceso diferenciado a los bienes materiales y la cultura, entre otros" (GÓES; LAPLANE, 2013, p. 5). Esto significa que la formación de

personas con NEE es una de varias partes que constituyen un engranaje mucho mayor en la composición de la sociedad, y esto es interdependiente de todo el sistema en el que estamos insertos, el capitalismo.

Por lo tanto, es necesario un método que comprenda las partes que componen la totalidad de una manera concreta, como lo es el materialismo histórico y dialéctico (MHD) de Marx, para provocar la praxis de la realidad experimentada, criticándola, para que pueda ocurrir la reproducción de las condiciones existentes (PIRES, 1997). Martins (2008, p. 75) corrobora este punto de vista al afirmar que sujeto y objeto son inseparables y, por lo tanto, todas las transformaciones sociales resultan de la praxis humana y

[...] el acto de conocer debe reproducir lo que realmente existe, y lo que existe en la práctica sociohistórica, tanto en la acción como en la reflexión sobre ella; es una relación dialéctica entre el que actúa y el que recibe la acción. En otras palabras, es posible decir que en la misma medida en que el sujeto actúa y reflexiona sobre su acción, termina siendo objeto de su práctica y reflexión, lo que repercute en él.

Con esto en mente, podemos concebir que nuestro objeto de análisis, las matrículas de estudiantes con discapacidad y/o NEE en el sistema escolar regular, sufre cambios a lo largo del tiempo, provocados por las políticas a las que están sometidos, que transponen las ideologías dominantes derivadas del neoliberalismo y las que detentan el poder económico. En consecuencia, el mercado regula estas situaciones y, por lo tanto, determina el movimiento de la formación docente, ya sea inicial o continua, para garantizar el mantenimiento del capital. Por lo tanto, concebir estas relaciones en nuestras discusiones permitirá explicar la existencia de intencionalidad en una formación de calidad, al igual que los datos son espejo de este contexto material. En este proceso es importante tener en cuenta que:

En la interacción entre las partes, sus aspectos cuantitativos alterados son capaces de generar cambios cualitativos en la totalidad sociohistórica. Así, si se pretende conocer el constante movimiento de transformación por el que pasa la realidad en su conjunto, se hace indispensable el análisis de sus partes, porque es también a partir de los cambios que les están sucediendo que el todo cambia, ya sea cuantitativa o cualitativamente (MARTINS, 2008, p. 69).

Cury (2000) explica algunas categorías que ayudan en el análisis por el método MHD, sin embargo, también deja en claro que no podemos limitarnos a ellas, ya que la dialéctica es la base presente en esta metodología, por lo tanto, la presentación de nuevas categorías durante el proceso complementa las discusiones para la exposición de material concreto. Dicho esto, define las categorías como todas "[...] conceptos básicos que pretenden reflejar los aspectos

generales y esenciales de lo real, sus conexiones y relaciones. Surgen del análisis de la multiplicidad de fenómenos y apuntan a un alto grado de generalidad" (CURY, 2000, p. 21).

Así, nuestro estudio se desarrolló utilizando para la composición del *corpus* sinopsis estadísticas del Censo de Educación Básica, puestas a disposición por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) en 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 y 2020. Nuestro interés fue recopilar las matrículas realizadas en Brasil, con respecto a los estudiantes que tienen o no NEE y/o discapacidad y que se encuentran en el sistema escolar ordinario, así como el número de matrículas por tipo de discapacidad entre los estudiantes de esa red. Justificamos los seis años seleccionados para el análisis en base a las políticas presentadas en la introducción, que orientan la inclusión del alumnado en el sistema educativo, entendiendo que también es necesario vislumbrar el escenario tras su implementación (2009 y 2016) y, en el último caso, el año anterior, porque el último censo es 2020.

Resultados y debates

Para comenzar las discusiones, hemos establecido nuestro entendimiento de que los datos de inscripción para estudiantes con discapacidades y / o NEE en el sistema educativo integran uno de los partidos, concomitantemente con la formación docente, y también la educación, en la composición de un todo más amplio que es el sistema capitalista. Por lo tanto, nuestra mirada a

[...] conociendo la realidad en toda su riqueza no debe volver única y exclusivamente a las partes de la totalidad social [...] debe ser consciente de lo que allí sucede también, pero no sólo que [...] debe tener atención centrada en la relación que las partes establecen entre sí y en y con la totalidad social, una interrelación que promueve cambios cuantitativos y cualitativos (MARTINS, 2008, p. 70).

Naturalmente, en esta perspectiva, estamos de acuerdo con Cury (2000, p. 13) en que "[...] considerar la educación en su unidad dialéctica con la sociedad capitalista es considerarla en el proceso de las relaciones de clase, mientras que éstas están determinadas en última instancia por las relaciones de producción". Y, por tanto, las políticas educativas de 2008, 2015 y 2020 nos permitirán hablar de la inclusión en la perspectiva de los datos censales de educación básica.

En la tabla 1 a continuación, tenemos el número de inscripciones en cada uno de los años seleccionados en todas las modalidades de educación básica en Brasil, es decir, desde la Escuela Primaria I hasta la Escuela Secundaria, incluyendo educación de jóvenes y adultos, así

como educación especial, inscripciones solo de educación especial (en clases comunes y clases exclusivas) e inscripción de Educación Especial en el sistema escolar regular (clases comunes).

Tabla 1 – Número de inscripciones en Brasil, educación especial y educación especial en educación regular para los años 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 y 2020

	2008	2009	2015	2016	2019	2020
Matrículas en todas las modalidades docentes	53232868	52580452	48796512	48817479	47874246	47295294
Inscripción en Educación Especial	695699	639718	930683	971372	1250967	1308900
Inscripción en Educación Especial en educación regular	375775	387031	750983	796486	1090805	1152875

Fuente: Elaboración propia a partir de las sinopsis estadísticas del censo de educación básica proporcionadas por el INEP.

Podemos observar que el número total de matrículas en el país disminuyó con el paso de los años, pero la matrícula de Educación Especial en relación con este total, con excepción de 2009, que representó un porcentaje de 1.2%, aumentó, componiendo 2.8% de matrículas en el año 2020, lo que brinda evidencia de que los estudiantes con discapacidad y/o NEE comenzaron a ingresar a espacios escolares, y puede tener este acceso facilitado por las políticas de inclusión.

Otro punto que corrobora la pregunta es cuando mostramos que el porcentaje de estudiantes de Educación Especial que están matriculados en redes regulares aumentó al comparar años consecutivos, con la tasa más alta entre 2015 y 2016, cuya tasa fue de 6.1%. Considerando la representación de estudiantes que se encuentran en educación regular (clases comunes) a cambio de clases especiales, los datos muestran un espíritu hacia la inclusión, pues los porcentajes de matrícula en relación con el total de Educación Especial son 54% en 2008, 60.1% en 2009, 80.7% y 82% en 2015 y 2016, respectivamente, 87.2% para 2019 y 88.1% en 2020.

Sin embargo, en base al MHD, nuestra mirada debe incluir otras dimensiones que permitan la comprensión de la realidad que plantean estos datos. Así, nuestro primer punto es hacer el sentido de que estas leyes se centren poco en los cursos de formación del profesorado, ya sea en grados o pedagogía, lo que nos hace preguntarnos el tipo de atención que tienen los alumnos con discapacidad y/o NEE están recibiendo dentro de los espacios escolares: ¿están, de hecho, siendo incluidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Los profesionales de la escuela y la educación proporcionan recursos especiales a estos estudiantes, adaptación curricular, y se entiende la ESA como una herramienta que proporciona vías de aprendizaje

alternativas en el sentido proporcionado por Vygotski (2012)? ¿Las contingencias presupuestarias permitieron que la infraestructura adecuada de la escuela sirviera a todos, como lo indican el estatuto de 2015 (BRASIL, 2015) y el decreto de 2020 (BRASIL, 2020)?

Además, podemos notar otra contradicción, porque las justificaciones para el PNEE 2020 (BRASIL, 2020) fueron llevar a la escuela a una porción considerable de la población que estaba fuera de esta y es un público objetivo de la Educación Especial, pero nuevamente no apuntan a la expansión como Educación Inclusiva, estando restringida a personas con discapacidades, trastornos del desarrollo global y con altas habilidades o abierta.

Otra cuestión es la permanencia del uso de la palabra "preferentemente", lo que hace entender la posibilidad de matricularse tanto tiempo en clases especiales y, por tanto, sin convivir con las diversidades de su realidad, ya que, al matricular, por ejemplo, a un alumno sordo en una escuela especial para sordos, lo social de este individuo no es amplio y, sí, limitado a su condición biológica y compartida por todos, que tienen la misma discapacidad primaria. Por supuesto, el decreto (BRASIL, 2020) cumple con las políticas neoliberales que, basadas en el menor costo con mayor eficiencia, privan a estas personas calificadas de una interacción social heterogénea -en espacios escolares- porque el costo de ampliar la estructura y la capacitación de todos los profesionales que trabajan en la escuela es mucho más costoso para el Estado. En definitiva, utilizando las leyes y el discurso de que las escuelas especializadas son inclusivas, se mantiene la hegemonía de quienes ostentan el capital, así como la realidad de la falta de inversiones en educación, lo que permitiría la equidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos, independientemente de que tenga o no alguna limitación.

En este punto es prudente aclarar que nuestro entendimiento está de acuerdo con Cury (2013, p. 21), que apunta a la equidad como:

[...] un concepto que pretende equilibrar el principio de igualdad y las condiciones concretas provocadas por las diversidades situacionales e incluso las diferencias individuales. La equidad media la norma igualitaria en la que puede haber y reconoce un obstáculo para la propia igualdad o una situación en la que reside una determinación específica. En el caso concreto de revelar una situación potencialmente estorbo de igualdad, es necesario buscar su superación para introducir una nueva relación, ahora más igualitaria, donde antes existía una relación de desigualdad.

Es en este sentido que las políticas deben ser guiadas, para permitir el acceso a todos dentro del mismo espacio escolar; compartir contenido y cultura históricamente acumulados; utilizar este espacio como mediador del proceso de adquisición de la condición humana; conviviendo con la diversidad y las diferentes realidades de cada uno, efectuando así la Educación Inclusiva y no la Educación Especial disfrazada de inclusiva.

Con el fin de complementar la discusión desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, presentamos los datos de registro de la educación de campo en la tabla 2, en la que es posible observar que el número total de estudiantes con discapacidad y/o NEE en las escuelas rurales no es más del 13% en relación con el espacio urbano. Así, esta porción de la población, que históricamente ha estado segregada, debe recibir condiciones concretas para su participación efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje y apropiación de contenidos, con docentes y personal en el espacio escolar que entiendan, además de la realidad del campo, también los medios para hacer que el entorno sea plenamente inclusivo.

Para esto, no podemos ser simplistas y entender qué leyes inferirán sobre esta realidad, porque como señalan Lozano y Masini (2019), a pesar de la existencia de ellos, la falta de conocimiento por parte de la dirección escolar y los maestros conlleva una inclusión marginal de individuos de una escuela en el campo del interior de São Paulo, objeto de investigación de los autores, así como el derecho a recibir la AAE a su vez, considerando que los estudiantes son retirados del aula para ir al servicio, lo que, además, no tiene sentido en el sentido de ser un instrumento que permite rutas alternativas para el pleno desarrollo de los estudiantes, según los autores.

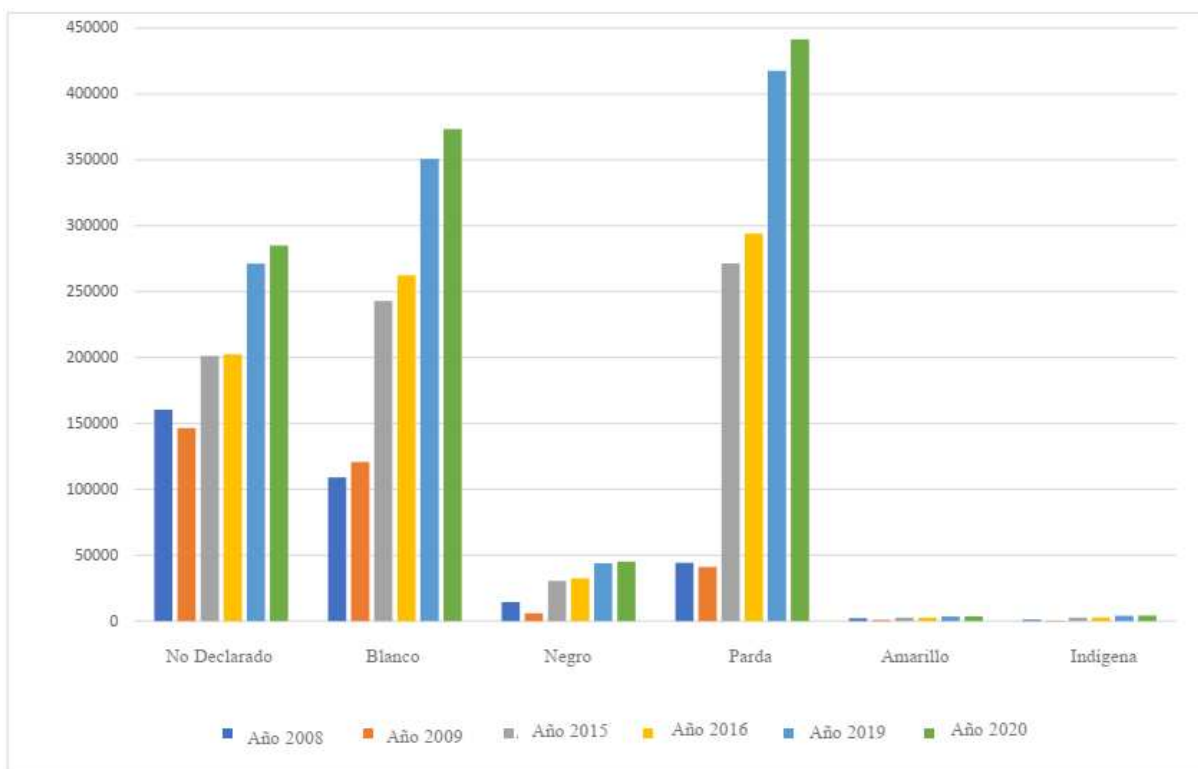
Tabla 2 - Número de inscripciones de Educación Especial en educación regular en la localidad urbana y rural de Brasil en los años 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 y 2020

Ubicación	2008	2009	2015	2016	2019	2020
Urbano	332012	340685	652701	695716	963835	1026318
Rural	43763	46346	98282	100770	126970	126557

Fuente: Elaboración propia a partir de las sinopsis estadísticas del censo de educación básica proporcionadas por el INEP.

Otro dato que corrobora nuestras discusiones se proporciona en el gráfico 1 a continuación, que muestra la cantidad de inscripciones existentes de Educación Especial en clases comunes (educación regular) organizadas por color / raza. Vale la pena señalar que la información proporcionada en las sinopsis estadísticas relacionadas con este tema se separa en mujeres y hombres y, en el gráfico, los valores se refieren a la suma de estos datos. En 2009, las sinopsis no presentan todos los datos masculinos, solo las cantidades de no declarados y blancos, por lo que el valor gráfico de las otras categorías indica solo los valores de mujeres en ese año.

Gráfico 1 – Número de inscripciones de educación especial en educación regular por color/raza en Brasil en los años 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 y 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de las sinopsis estadísticas del censo de educación básica proporcionadas por el INEP.

Un primer movimiento que se puede observar por el gráfico es que en los años 2008 y 2009 el predominio está en los estudiantes de educación especial que no declararon su color/raza, componiendo el 42,7% y el 37,9% del total de matrículas en estos años, respectivamente. Posteriormente, el porcentaje más alto se da en las personas que se declararon morenas, representando un porcentaje de alrededor del 37% en los otros cuatro años. Este movimiento es bastante interesante para la reflexión porque, ¿sería un reflejo de las políticas de 2015 y 2020 o sería un incentivo basado en el hecho de que, a partir de 2012, con la llamada Ley de Cotas (Ley N° 12.711) (BRASIL, 2012), las instituciones de educación superior comenzaron a reservar vacantes para estudiantes considerados titulares de cuotas?

Aunque este movimiento puede mostrar una señal positiva, el número de estudiantes que no declaran su color/raza es bastante considerable, lo que puede demostrar la falta de reconocimiento social o su comprensión como un ser de derechos dentro de la sociedad. Del mismo modo, hay que pensar en aquellos que son declarados amarillos e indígenas, pues al presentar una pequeña demanda, en torno al 0,3% del total de matrículas en todos los años, estos estudiantes pueden mantenerse al margen del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Después de todo, para los pueblos indígenas, las leyes que analizamos aquí no son específicas, y solo la PNEE 2020 (BRASIL, 2020) señala en el artículo 3, inciso VIII: "atención a estudiantes con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas habilidades o superdotados en el territorio nacional, incluyendo la garantía de la prestación de servicios y recursos de educación especial a estudiantes indígenas, cimarrones y el campo" (BRASIL, 2020, p. 116), como se señala en la introducción.

Para reflexionar un poco sobre la diversidad presente en la escuela, presentamos la tabla 3, que proporciona datos sobre el número de matrículas de educación especial en clases comunes por tipo de discapacidad en los años seleccionados. En esta tabla, los espacios en blanco representan la ausencia de información, ya que no hubo categorías consideradas en ese año de recolección del censo de educación básica.

Tabla 3 - Número de inscripciones de Educación Especial en educación regular en Brasil por tipo de discapacidad de los años 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 y 2020

	2008	2009	2015	2016	2019	2020
Ceguera	4635	5179	5691	6037	6252	6086
Baja visión	51452	56696	64123	64405	73839	73188
Sordera	18057	18160	22945	21987	20087	18994
Discapacidad auditiva	22332	24317	31329	32121	36314	36588
Sordoceguera	363	374	337	328	474	452
Discapacidad física	38178	46017	100254	104332	127693	130742
Discapacidad intelectual	132959	168065	490015	520720	709683	738291
Discapacidad múltiple	20196	26083	41948	46925	61796	63106
Autismo		30354	41194	56578	166620	228100
Síndrome de Asperger		2004	8244	10332		
Síndrome de Rett		2055	1670	1717		
Trastorno desintegrativo infantil - TDI		14241	32904	33138		
Altas habilidades / Superdotados	3272	5205	14166	15751	48133	24132

Fuente: Elaboración propia a partir de las sinopsis estadísticas del censo de educación básica proporcionadas por el INEP.

Inicialmente, destacamos el importante número de estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual, incluyendo el mayor porcentaje de matrículas, y el autismo, cuyas tasas están en constante crecimiento. El primer caso nos hace reflexionar si, en realidad, esta cantidad representa un diagnóstico de discapacidad primaria o si es solo consecuencia del alumnado procedente del llamado fracaso escolar, es decir, son aquellos a los que no se les han

proporcionado los recursos especiales y las formas alternativas de aprendizaje y, por tanto, no han podido apropiarse de los contenidos en el tiempo previsto. poniéndolos en situación de discapacidad intelectual. Basado en THC y PHC entendemos que los profesores, al poner a disposición dichos recursos, cambian el significado que el alumno atribuye al contenido impartido, lo que llevaría a una potenciación en el proceso de desarrollo. En otras palabras, el estudiante "[...] si cambia, sólo aprende, si participa activamente en el proceso educativo y, para ello, debe querer aprender, debe entenderse como ser de voluntad, ser ético" (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 36).

Sin embargo, yendo en la dirección opuesta a esta concepción, está la formación de docentes que, dada la lógica del mercado, se aligeraron cada vez más, lo que no permite esta comprensión (MAZZEU, 2011). Sin lugar a dudas, la PNEE de 2020 (BRASIL, 2020), explica claramente este servicio al tener en su descripción la frase "con Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida", lema también adoptado para los cursos de formación y que cumple con los principios neoliberales, que recomiendan el aprendizaje en la práctica, considerando la teoría de los cursos de las instituciones de educación superior demasiado onerosa para las arcas públicas, innecesario, y el maestro puede tener solo una capacitación rápida. Es interesante analizar la contradicción de esta frase al pensar que viene con las palabras justo e inclusivo, ¿porque como docente con formación que prioriza la práctica sobre la teoría entenderá el proceso inclusivo y posibilitará la equidad?

Otro punto que destacar son los estudiantes con altas habilidades/superdotados que, después del PNEEPEI 2008 (BRASIL, 2008), presentaron un aumento de casi el 60% en la cantidad de matrícula en 2009 y, a pesar de seguir siendo parte del público incluido en las políticas como meta de Educación Especial, tuvo una caída de aproximadamente el 50% entre los años 2019 y 2020.

Finalmente, los datos de la Tabla 3 nos animan a reflexionar sobre la heterogeneidad del público que se encuentra dentro de las escuelas de Brasil y que necesita las mismas oportunidades, habiendo visto que en términos de derechos el camino parece transitado. Además, el profesor debe tener en cuenta que su acción media el conocimiento y, por lo tanto, es intencional.

Consideraciones finales

Si bien las políticas educativas, especialmente las que se refieren a la inclusión, presentan dispositivos que caminan hacia la inclusión, las acciones excluyentes en la práctica

pedagógica siguen siendo evidentes. Los retos a los que se enfrenta el ejercicio docente también nos hacen observar la falta de propuestas relacionadas con la formación inicial y continua del profesorado entre las leyes de Educación Especial e Inclusiva. Por otro lado, existe la necesidad de una mayor inversión, asegurando una infraestructura adecuada en el acceso de los estudiantes con discapacidad y / o NEE, así como el alcance real de todo el público fuera de la educación regular, y no solo parte de ella.

Sin embargo, no podemos eximir a las leyes de ser documentos que dictan lineamientos para la organización del Estado, y se producen para regularlo a favor de quienes lo realizan. Por lo tanto, tales ideales se presentan intencionalmente, como se señaló en nuestras discusiones, a favor de un sistema que favorece el mercado y el dominio capitalista.

Además, podemos concluir que tanto las políticas docentes como las de formación inclusiva se están moviendo hacia el mismo sesgo, el de presentar instrumentos al público al que están destinados, pero no afectan su aplicabilidad y progreso. En nuestra opinión, estas brechas tienen el propósito de garantizar una educación no crítica a una parte de la población, con la intención de beneficiar una educación a favor del capital.

Por lo tanto, es necesario este choque constante entre investigadores y producciones jurídicas, porque los datos por sí solos pueden presentar falsas alusiones sobre un sistema educativo lleno de contradicciones, que se enmascara intencionalmente, para reproducir un falso ideal de calidad e inclusión social en todos los niveles educativos.

Es como alternativa a las notas anteriores que nos basamos en la PHC y el THC, precisamente porque indica formas que permiten una formación totalitaria y crítica de los sujetos, a lo largo de su vida, incluyendo la formación de docentes, con el objetivo de superar estos choques ideológicos, desigualdades sociales y relaciones de poder que se imponen al sistema educativo.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. 397 p. Disponible en: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Consultado el 20 de octubre. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. 34 p. Disponible en: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.doc>. Acceso: 20 oct. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acceso: 20 oct. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. 40 p. Disponible en: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.doc>. Acceso: 20 oct 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.202, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. 124 p. Disponible en: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acceso: 20 oct 2021.

CURY, C. R. J. Da educação especial. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (org.) **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 17-24.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000. 134 p.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 160 p.

LOZANO, D.; MASINI, E. A. F. S. Quando se tem direitos: o atendimento educacional especializado em uma escola do campo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: "EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO", 7., 2019, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, SP: UNESP, 2019. Disponible en: <https://hospeda.fc.unesp.br/cbeunesp/anais/index.php?t=TC2019032902299#>. Acceso: 20 oct. 2021

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. **Pedagogia histórico-crítica**, v. 30, p. 147-168, 2011.

SACCOMANI, M. C. S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 328p.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

PIRES, M. F. C. O Materialismo Histórico-Dialéctico e a Educação. **Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 15-50.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Sociedade**, v. 11, p. 127-140, 1997.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios das sociedades de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. 3. ed. 2021. p. 221-273.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

Cómo hacer referencia a este artículo

LOZANO, D.; PRADO, I. T.; JUNGO, B. G. La inclusión desde la perspectiva del censo de educación básica: Un análisis dialéctico con leyes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0825-0843, marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15855>

Sumisión en: 24/11/2021

Revisiones requeridas en: 19/02/2022

Aprobado: 28/02/2022

Publicado en: 01/03/2022