

## **¿ESTAR PRESENTE ES ESTAR INCLUIDO? ANÁLISIS DE SITUACIONES EN LAS QUE LA INCLUSIÓN ESCOLAR NO SE PRODUCE<sup>1</sup>**

### **ESTAR PRESENTE É ESTAR INCLUÍDO? ANÁLISE DE SITUAÇÕES EM QUE A INCLUSÃO ESCOLAR NÃO ACONTECE**

### **BEING PRESENT IS BEING INCLUDED? ANALYSIS OF SITUATIONS IN WHICH SCHOOL INCLUSION DOES NOT HAPPEN**

Bárbara Amaral MARTINS<sup>2</sup>  
Miguel Claudio Moriel CHACON<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Los estudiantes públicos de Educación Especial deben asistir preferentemente a las escuelas regulares. A pesar de los avances legislativos y de matrícula, la inclusión escolar no siempre ocurre dentro de las instituciones escolares. Por lo tanto, nuestro objetivo es describir y analizar situaciones en el aula en las que la inclusión escolar no ocurre realmente. Los participantes fueron 16 maestros y 22 estudiantes públicos de Educación Especial matriculados en escuelas públicas de Corumbá y Ladário en Mato Grosso do Sul. Los datos fueron recolectados a través de filmaciones y analizados del Protocolo de Observación para Situaciones Educativas Inclusivas. Cuatro situaciones de aula se consideraron no inclusivas y revelaron la falta de atención individualizada de los docentes a los estudiantes públicos de Educación Especial, la ausencia de flexibilidad curricular, la oferta de actividades no relacionadas con el trabajo desarrollado por los otros estudiantes y la falta de respuestas pedagógicas consistentes con el nivel de desarrollo de estos estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Especial. Inclusión escolar. Exclusión educativa. Público objetivo de la Educación Especial.

**RESUMO:** *Estudantes público da Educação Especial devem frequentar, preferencialmente, escolas regulares de ensino. Apesar dos avanços em termos legislativos e de matrículas, nem sempre a inclusão escolar acontece, verdadeiramente, no interior das instituições escolares. Por isso, objetivamos descrever e analisar situações de sala de aula em que a inclusão escolar não acontece de fato. Participaram 16 professoras e 22 alunos público da Educação Especial matriculados em escolas públicas de Corumbá e Ladário em Mato Grosso do Sul. Os dados foram coletados por meio de filmagens e analisados a partir do Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas. Quatro situações de sala de aula foram consideradas não inclusivas e revelaram a falta de atenção individualizada das professoras aos estudantes público da Educação Especial, ausência de flexibilização curricular, oferecimento de*

<sup>1</sup> Este artículo es el resultado de la investigación doctoral del primer autor.

<sup>2</sup> Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá – MS – Brasil. Profesora Adjunta en el curso de Pedagogía y del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>. E-mail: [barbara.martins@ufms.br](mailto:barbara.martins@ufms.br)

<sup>3</sup> Universidad Estatal Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Profesor del Departamento de Educación Especial y del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación Brasileña (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6473-8958>. E-mail: [miguelchacon@marilia.unesp.br](mailto:miguelchacon@marilia.unesp.br)

*atividades desvinculadas do trabalho desenvolvido pelos demais alunos e falta de respostas pedagógicas condizentes com o nível de desenvolvimento desses discentes.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação Especial. Inclusão escolar. Exclusão educacional. Público-alvo da Educação Especial.*

**ABSTRACT:** *Public students in Special Education should preferably attend regular schools. Despite advances in terms of legislation and enrollment, school inclusion does not always truly happen inside school institutions. Therefore, we aimed to describe and analyze classroom situations in which school inclusion does not really happen. The participants were 16 teachers and 22 public students from Special Education enrolled in public schools in Corumbá and Ladário, Mato Grosso do Sul. The data was collected through filming and analyzed using the Protocol for Observation of Inclusive Educational Situations. Four classroom situations were considered not inclusive and revealed a lack of individualized attention from teachers to public students of Special Education, lack of curricular flexibility, offering activities unrelated to the work developed by other students and lack of pedagogical responses consistent with the level of development of these students.*

**KEYWORDS:** *Special Education. School inclusion. Educational exclusion. Target audience for Special Education.*

## Introducción

La educación inclusiva no es un fin en sí misma, ya que forma parte de un amplio proyecto dirigido a la inclusión social de quienes históricamente han estado al margen de los derechos y la plena participación ciudadana. Es un concepto que engloba cualquier diversidad y proclama una escuela que es para todos, sin excepciones. Sin embargo, este texto se centra en la inclusión escolar de un público específico, compuesto por aquellos que son el objetivo de la Educación Especial: estudiantes con discapacidades, trastorno del espectro autista (TEA) y altas habilidades / superdotados (AH / SD).

El paradigma de inclusión estableció la necesidad de reconstrucción de la escuela tanto en aspectos estructurales como organizativos y relacionales, pero, debido a que las escuelas especializadas fueron entendidas, durante mucho tiempo, como el único espacio donde se podían responder las necesidades de los estudiantes con desarrollo atípico, se cultivó un prejuicio sobre el desarrollo y las condiciones de aprendizaje de este estudiante, en el sistema de educación regular (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011). Según Carvalho (2014, p. 100), "[...] la propuesta inclusiva ha provocado una verdadera crisis de identidad en la escuela, llevándola a resignificar su rol, creencias, políticas y prácticas pedagógicas". Tal resignificación es necesaria, ya que no es suficiente hacer ajustes en las estructuras físicas y adquirir materiales.

Es necesario revisar creencias y transformar concepciones relacionadas con la diversidad, la función escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo, la gestión escolar, etc. (SANTOS, 2011).

De hecho, las escuelas buscan seguir los principios y lineamientos establecidos por el sistema educativo, sin contar con todos con el equipamiento económico, técnico y material necesario (CARVALHO, 2014), para que todos los niños, niñas y adolescentes puedan asistir a estos espacios y aprender juntos. Por consiguiente

[...] aún vivimos con altas tasas de exclusión traducidas, entre otros indicadores, por estudiantes que nunca han ingresado a la escuela, brecha de edad /año, deserción escolar, estrategias de aceleración adoptadas para compensar los fracasos y evitar la repetición, baja calidad de las respuestas educativas de las escuelas, condiciones de trabajo insatisfactorias de los educadores, su educación inicial y continua, naturaleza de la gestión escolar, entre muchos otros (CARVALHO, 2016, p. 59).

Desde esta perspectiva, no podemos tomar como exitosas las situaciones supuestamente inclusivas, en las que los estudiantes con discapacidades, TEA o AH/SD son aislados u olvidados en el aula, descuidados, subestimados, sobreprotegidos o infantilizados, relegados a cuidadores, auxiliares o intérpretes de lengua de señas brasileña (LIBRAS) etc., porque tales acciones, en lugar de impulsar el desarrollo – como se espera de la escuela – terminan debilitándolo, en la medida en que el hecho de simplemente insertar al estudiante en el espacio físico de la educación regular no es suficiente para que se produzca el aprendizaje, ni para las interacciones conducentes al desarrollo (MATOS; MENDES, 2015; SANTOS, 2021).

No se trata, por lo tanto, de insertar físicamente a este o aquel estudiante en esta o aquella clase de escuela común. Es necesario considerar el riesgo de exponer a esta persona a una situación similar a la experimentada en espacios segregados, con la diferencia de estar presente en el espacio físico de las habitaciones regulares sin estar verdaderamente integrado en ellas (CARVALHO, 2014, p. 97).

Sin embargo, vale la pena recordar que la educación escolar no es neutral y, junto con el conocimiento que socializa, difunde los valores que legitima, pudiendo actuar a favor de la transformación social o no. Esto requiere asumir que educar es un acto político que está bajo varias variables y contribuye al cambio o conservación de la sociedad. En este proceso, los profesionales de la educación comparten la importante responsabilidad de la formación de ciudadanos conscientes y participativos (CARVALHO, 2014).

La negación de su carácter político, que se asocia con las concepciones que sustentan la práctica pedagógica y determinan los propósitos de la escuela, impone el riesgo de que las

prácticas adoptadas y los discursos oficiales se vuelvan contradictorios, incluso porque la educación brasileña tiene su historia marcada por la exclusión y el elitismo, rasgos que aún no están completamente superados. resultando en un estereotipo estudiantil ideal que no contempla al que se desvía del estándar de normalidad, ya que las sociedades de clases, como es la nuestra, están marcadas por la disputa por el poder hegemónico (CARVALHO, 2014). Según Carneiro y Dall'Acqua (2016, p. 18), el hecho de que la convivencia respetuosa entre todos nunca se haya constituido en una escuela y realidad social dificulta la inclusión, por lo que "[...] nuestra historia ha sido escrita hasta ahora por la cultura de dominación de unos sobre otros, siempre permeada por criterios de pertenencia establecidos arbitrariamente". ¡Esta pintura necesita ser revertida!

Meletti (2013) aclara que la aproximación/distanciamiento de la norma idealizada determina cuán aceptado será el individuo, en un contexto sociocultural dado, enfatizando que los procesos de exclusión son inherentes al sistema capitalista. Desde esta perspectiva, Carvalho (2014) advierte que, al mirar las prácticas en el aula, sin considerar las influencias e implicaciones del contexto educativo y social, donde actúan las fuerzas políticas, corremos el riesgo de analizar superficialmente el escenario educativo:

Aunque disfrazadas, las teorías del capital humano renacen para satisfacer las necesidades de crecimiento económico de los países regidos por reglas de mercado, en las que la competitividad se traduce como una ley de los más fuertes. Estos son considerados así por el mérito de tener los conocimientos (teóricos y prácticos) que más importan a los intereses del capital (CARVALHO, 2014, p. 74).

Las influencias del capitalismo se observan en la precariedad de los servicios de salud esenciales para el desarrollo, como la estimulación temprana (OLIVEIRA, 2018), y se hacen progresivamente más claras dentro de las instituciones educativas, ya que, especialmente en las escuelas privadas, el proceso de alfabetización comienza cada vez más temprano, no hay espacio para el diálogo y los resultados son más importantes que los procesos (CARVALHO, 2013). La preparación para la aprobación en los exámenes se superpone con la constitución del ciudadano crítico y provisto de valores morales y sociales.

La desigualdad social y la exclusión son características del sistema capitalista y, en este contexto, Dall'Acqua y Carneiro (2016) exponen que alrededor del 30% de los estudiantes que ingresan al 1er año de la escuela primaria son desaprobados o abandonan la escuela durante los primeros tres años, lo que no significa que los demás alcancen niveles satisfactorios de aprendizaje.

Si la realidad nacional está lejos de lo deseado, peores son las condiciones de ciertos estados y municipios, ya que las disparidades en la recaudación de recursos financieros son significativas. Aunque la Unión, a través del Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica (FUNDEB), complementa el presupuesto educativo de los estados que no pueden pagar los costos mínimos de cada estudiante (BRASIL, 2007), persisten diferencias económicas regionales, afectando la educación, ya que, según datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), en 2017, las redes públicas con el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) más alto en los primeros años de la escuela primaria se encuentran en las regiones Sur y Sudeste del país: São Paulo con 6,5, Minas Gerais, Paraná y Santa Catarina con 6,3. En el otro extremo, Sergipe aparece con el peor resultado (4,3), seguido por Amapá (4,4), Rio Grande do Norte, Pará y Maranhão (estos con 4,5). En los resultados más actuales, referidos al año 2019, los estados con las tasas más altas siguen siendo los mismos (con la excepción de Ceará – 6,3): São Paulo – 6,5, Paraná – 6,4, Minas Gerais – 6,3 y Santa Catarina – 6,3, así como aquellos con la tasa más baja también reina: Sergipe – 4,6, Rio Grande do Norte, Pará y Amapá – 4,7, Maranhão – 4,8. (BRASIL, 2022).

Según Dorziat (2013, p. 998),

[...] la escuela para todos, aunque parece realizarse con la apertura de sus puertas para recibir a los excluidos, supuestamente atendiendo a ideales progresistas, tiende dentro, a seguir cumpliendo su papel de mantenedor del sistema establecido, inaugurando así una nueva y paradójica forma de exclusión.

Desde esta perspectiva, la investigación advierte que los logros públicos de la educación especial se ubican mucho más en la esfera jurídica que en las prácticas educativas/sociales (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; MORGADO; FISCARELLI, 2016). Las escuelas no pueden negarse a inscribir a estos estudiantes, sin embargo, la garantía de acceso no siempre va acompañada de oportunidades de aprendizaje y éxito académico, debido a la falta de atención a sus necesidades (SANTOS, 2011). Así, existe una distancia entre lo proclamado oficialmente y el realizado en el contexto escolar, un espacio marcado por la incongruencia, ya que alberga tanto conciencia como discriminación (MATOS; MENDES, 2015).

En esta línea, Carvalho (2014, 2016) aclara que la educación inclusiva depende de acciones que vayan más allá del entorno escolar, involucrando aspectos sociales (salud, alimentación, transporte), que deben ir acompañados de la reducción de los niveles de injusticia y desigualdad. Además, cree en los beneficios de integrar los programas educativos con los de otros sectores.

Con respecto a lo que es específicamente la escuela, el autor destaca la importancia de crear culturas inclusivas basadas en la democracia y valorar la diversidad; elaboración de proyectos político-pedagógicos basados en concepciones inclusivas, para que busquen formas de hacer que todos aprendan, protegiendo sus individualidades; desarrollo de actividades pedagógicas que partan de los conocimientos y experiencias de los estudiantes y fomenten la participación.

Se enfatiza que tanto la prevención como la eliminación de barreras a la participación y el aprendizaje constituyen una responsabilidad de todos los involucrados: docentes, estudiantes, empleados, gerentes y familiares, en colaboración, no siendo justos ni correctos, culpando exclusivamente al profesorado (CARVALHO, 2016).

En relación con las barreras al aprendizaje, específicamente, las adaptaciones curriculares tienden a representar estrategias importantes para superar los obstáculos. Carvalho (2014, p. 103) define las adaptaciones curriculares como "[...] cambios realizados espontáneamente por los profesores y también en todas las estrategias que se organizan intencionalmente para responder a las necesidades de cada estudiante, particularmente aquellos que tienen dificultades de aprendizaje". Dichas adaptaciones no corresponden a la elaboración de un currículo aparte, sino a la realización de ajustes en el currículo disponible para la clase, pudiendo incluir cambios en objetivos, contenidos, metodologías, temporalidad y evaluación. Sin embargo, Fonseca, Capellini y Lopes Júnior (2010) aclaran que se malinterpretó el concepto de adaptación curricular, provocando la sustitución completa del currículo común por la elaboración de un Plan De Enseñanza Individualizado (PEI), a fin de establecer lo que el estudiante debe aprender durante el año escolar. Con miras a una adecuación terminológica, surgió el concepto de flexibilidad curricular, es decir, lo maleable, carente de rigidez. Los autores dilucidan que existe una distinción entre adaptación y flexibilidad curricular, porque la primera está reservada solo para estudiantes que demandan apoyo generalizado y no se benefician del currículo común, debido a limitaciones derivadas de la discapacidad, mientras que la segunda es apropiada para cualquier estudiante, sea o no público de Educación Especial.

Así, Carvalho (2016) destaca la importancia de la flexibilidad curricular como estrategia para asegurar un aprendizaje enriquecedor y significativo, basado en la posibilidad de desarrollar el potencial de cada uno. De hecho, la flexibilidad curricular es importante, porque permite cubrir las diferencias individuales de los estudiantes, para que la escuela pueda reorganizarse a favor de las necesidades presentadas (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

Considerando que la inclusión escolar requiere no solo la presencia, sino la participación y el aprendizaje de los estudiantes de educación especial en contextos regulares. Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar situaciones en el aula en las que la inclusión escolar no ocurre realmente.

### Procedimientos metodológicos

Esta investigación se llevó a cabo en seis escuelas públicas ubicadas en las ciudades de Corumbá (tres municipales y una estatal) y Ladário (dos municipales), en el interior del estado de Mato Grosso do Sul.

Los participantes fueron docentes y estudiantes de la escuela primaria I clases atendidas por estudiantes con altas habilidades/superdotados (AH/SD) o discapacidad intelectual (DI), localizados a partir de relaciones provistas por los departamentos de educación y aquellos, identificados durante un proceso realizado en la escuela estatal de Corumbá (MARTINS; CHACÓN, 2022).

En la investigación participaron 16 docentes y 22 estudiantes públicos de educación especial que dieron su consentimiento a la participación y cuyos padres expresaron su consentimiento a través de la firma del Formulario de Consentimiento Libre e Informado, así como los docentes (Certificado de Presentación de Apreciación Ética - CAAE n. 47297315.9.0000.5406).

Los datos se recogieron a través de la filmación en el aula, se programaron de antemano y se realizaron a través de dos videocámaras digitales de alta resolución. En total, hubo 19 sesiones de rodaje, que totalizaron 13h57m de grabación.<sup>4</sup>

Las grabaciones del par de cámaras se unieron y editaron con la ayuda *del software Movie Maker*, cuando se seleccionaron los episodios más significativos de cada película, en vista del objetivo de la investigación. En esta fase, cada película se sintetizó en aproximadamente 15 minutos y se produjo el sometimiento al análisis de cuatro jueces con base en el Protocolo de Observación de Situaciones Educativas Inclusivas (MARTINS; CHACÓN, 2021). Los jueces tenían un grado mínimo de Maestría en Educación y desarrollaron investigaciones en el área de Educación Especial.

---

<sup>4</sup> Como era inevitable que otros alumnos, además de los enfocados en el estudio, aparecieran en las grabaciones, fue necesario solicitar autorización para los responsables de todas las clases. En el caso de los permisos no concedidos, dichos estudiantes fueron repositionados en la sala para no ser capturados por el enfoque de las cámaras.

Durante el proceso de análisis de datos, las respuestas de los jueces se sistematizaron en función del número de indicaciones recibidas en cada ítem del protocolo, cuyas opciones fueron: sí, no y no aplica, que se convirtieron en puntajes. Cuando al menos tres jueces coincidieron en la sentencia de un ítem determinado, representando una tasa de acuerdo del 75%, se aceptó la clasificación asignada. Si había empate, se consultaba el análisis realizado por la propia investigadora antes de la presentación a los jueces para la toma de decisiones. Una vez finalizada la síntesis entre la evaluación de los jueces, cada protocolo pudo presentar una puntuación total entre -26 y 26, de manera que se consideró inclusiva la filmación en la que la totalización fue positiva y no inclusiva, aquellas cuyo total fue inferior a 1. Esta clasificación fue confirmada por el análisis cualitativo de cada situación educativa registrada.

## Resultados

Entre las 19 filmaciones en 16 aulas diferentes, 15 retrataron situaciones educativas consideradas inclusivas; mientras que cuatro no cumplieron con los principios de inclusión escolar y estos son los que nos detendremos. Los episodios que exhiben situaciones didácticas analizadas como no inclusivas se describen sintéticamente en el Gráfico 1.

### Cuadro 1 - Resumen de los episodios cuyas actividades registradas se consideraron no inclusivas

<b>Clase:</b> 4º año
<b>Estudiante público de Educación Especial:</b> Estudiante con Síndrome de Down y estudiante con DNI.
<b>Actividad(es) desarrollada(s):</b> Pintura.
<b>Agrupación:</b> Los estudiantes se ponen en cola en portafolios individuales.
<b>Descripción:</b> Los estudiantes de Educación Especial van por ahí y pintan con tinta la bandera de Brasil, mientras que los demás hacen actividades sobre la pirámide alimentaria en el libro de ciencias, que implican lectura silenciosa y dibujo. El estudiante con síndrome de Down come su merienda en el aula durante la clase.
<b>Puntuación:</b> - 12
<b>Clase:</b> 2º año
<b>Estudiante Público de Educación Especial:</b> Dos estudiantes con DI
<b>Actividad(es) desarrollada (s):</b> Pegar palillos de dientes
<b>Agrupación:</b> La clase está alineada, en portafolios individuales, y los estudiantes con identificación están en la misma mesa, junto con el asistente de clase.
<b>Descripción:</b> Mientras la clase ejercita la adición en un juego de suma antigua, los estudiantes con DI pegan cerillas en un libro de dibujo, de acuerdo con los números indicados en el cuaderno y con la ayuda del ayudante de clase.
<b>Puntuación:</b> - 5
<b>Clase:</b> 3er año
<b>Estudiante Público de Educación Especial:</b> Un estudiante con identificación.
<b>Actividad(es) desarrollada(s):</b> Estudio del género textual Poema.

<b>Agrupación:</b> Grupos de cuatro alumnos.
<b>Descripción:</b> Se realizó una lectura colectiva del poema escrito en la pizarra, seguida de la lectura realizada por el profesor. Cada dos estudiantes recibieron un formulario con palabras y frases del texto para que circularan a medida que se dibujaban. El estudiante con DI solo vio a su colega hacer la actividad. Luego recibieron una hoja con ejercicios para llenar vacíos, enumerar los versos y hacer circular las estrofas del poema trabajado. El estudiante con DI copió las respuestas del colega a su lado. En el transcurso de la clase, a veces, el estudiante se balanceaba en la silla, silbaba, miraba por la ventana y llamaba a sus compañeros de clase, pareciendo estar aburrido.
<b>Valoración:</b> - 4
<b>Clase:</b> 4º año
<b>Estudiante Público de Educación Especial:</b> Dos estudiantes con indicadores AH/SD
<b>Actividad(es) desarrollada (s):</b> Resolución de problemas matemáticos
<b>Agrupación:</b> Carteras individuales en cola
<b>Descripción:</b> Todos los estudiantes copian y resuelven dos problemas matemáticos que implican restar cientos y multiplicar el valor monetario con números decimales. Uno de los estudiantes con indicadores AH / SD está invitado a resolver uno de los problemas en la pizarra. Las actividades propuestas no alcanzan los conocimientos y habilidades de los estudiantes con indicadores AH / SD.
<b>Puntuación:</b> - 7

Fuente: Elaboración propia

La exclusión de los alumnos con DI en las clases de 4º y 2º de Primaria es clara, ya que reciben propuestas de actividades totalmente alejadas de lo que hacen el resto de los alumnos del aula. En la clase de 2º año, incluso, los alumnos con discapacidad están bajo la responsabilidad de un auxiliar de aula, contratado como pasante, que prepara y realiza las actividades desarrolladas. De hecho, estos alumnos están incluidos en el mismo espacio físico que otros niños sin necesidades educativas especiales (NEE), pero están excluidos de las dinámicas pedagógicas preparadas para sus compañeros. Así, lo que se observa es simplemente la inserción espacial de estudiantes con DI, representando lo que Carvalho (2014) llama como *exclusión en la inclusión*. Para Effgen y Almeida (2012, p. 31), cuando el docente proporciona currículos menos enriquecidos al público de Educación Especial, lo coloca al margen del proceso educativo, caracterizando "[...] una exclusión producida dentro del propio proceso de inclusión", lo que no favorece la garantía del derecho de todos al conocimiento. Detrás de esta exclusión velada está el descrédito en el potencial del estudiante y la opinión de que él / ella tiene suficiente para vivir con los otros miembros del grupo, sin la preocupación de proporcionar el apoyo necesario para su desarrollo (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2011). En esta lógica, corresponde al docente tener el tacto adecuado para reconocer las diferencias, sin transformarlas en soportes de desigualdad (VIEIRA; RAMOS, 2012), lo que requiere una aceptación real de la inclusión de este estudiante, acompañada de la comprensión de que el desarrollo está relacionado con las oportunidades disponibles. Desde la perspectiva de Magallanes (2011), es fundamental que el docente sea llevado a cuestionar sus concepciones y

analizar los sentimientos que despiertan en la interacción con los alumnos que constituyen el público de Educación Especial, con el fin de deconstruir prejuicios e imágenes estereotipadas.

Vale la pena señalar que las actividades ofrecidas a los estudiantes con DI de la clase de 4to grado no parecen estar enfocadas en objetivos de aprendizaje, sino en el llenado del tiempo, ya que no hubo contextualización para el contorno y la pintura de la bandera brasileña. La realización de actividades de este tipo (pintura, dibujo, collage), a menudo improvisadas, está ligada a la representación del alumno como alguien incapaz de aprender (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2011). La descontextualización de las actividades ofrecidas a los estudiantes con discapacidad también fue observada por Effgen (2012). Del mismo modo, se destaca el hecho de que el alumno con síndrome de Down come su merienda en el aula, mientras que los demás realizan sus tareas, algo similar al relatado por Carvalho (2013) respecto al caso del niño Bernardo, quien, en uno de los colegios por donde pasó, fue infantilizado y no reconocido como alumno por profesores y compañeros.

Los autores advierten que la propuesta inclusiva ha sido interpretada con algunos conceptos erróneos y entre ellos tenemos la confusión de inclusión con inserción espacial y el privilegio de los aspectos interpersonales, que apuntan solo a la socialización, en detrimento del aprendizaje (CARVALHO; 2016). Tal punto de vista se toma como un reduccionista, porque "[...] insertar a estos aprendices en escuelas ordinarias como 'extras', además de ser injusto, no corresponde a lo que se propone en el paradigma de la educación inclusiva y, asimismo, no contribuiremos a su desarrollo integral" (CARVALHO, 2016, p. 114, grifo del autor).

En la sala de 3er grado, la propuesta es que el alumno con DI realice los mismos ejercicios que sus compañeros, sin embargo, el profesor no lo guía individualmente y la organización en grupos, en este caso, no favorece el aprendizaje, pues, a pesar de la proximidad física, no hubo interacción sobre la realización de las tareas, solo la copia de respuestas, dirección contraria a la propuesta inclusiva, porque, desde esta perspectiva, el trabajo educativo debe centrarse en el aprendizaje y, así, el alumno ya no es concebido como "[...] una mera copiadora y memorizadora de información que recibes en el aula, o que extraes de los libros" (CARVALHO, 2014, p. 121).

Según Oliveira (2018), la escuela ha demostrado dificultades en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, que van desde la identificación hasta la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la sala de 4º grado a la que asisten los estudiantes con indicadores AH / SD, sus potenciales se ignoran al desarrollar actividades que no alcanzan sus conocimientos y habilidades. En esta perspectiva, Cruz (2014) destaca la invisibilidad de los estudiantes con AH/SD, al examinar las concepciones de los docentes de Educación Especial y su impacto en la identificación de este estudiante. Sin embargo, enfatizamos que, además de identificar, los docentes deben ser conscientes de la necesidad de intervenir frente a la diversidad, de lo contrario el etiquetado no extingue la "invisibilidad". Como estrategias de intervención, se sugiere: solicitar tareas más elaboradas que las de los colegas; pedir más análisis y resolución de problemas durante las actividades de clase; fomentar la interacción con los colegas; proporcionar recursos materiales o permitirles realizar actividades paralelas de interés para llenar el tiempo de inactividad; ellos sobre los aspectos en los que pueden mejorar, etc. Parece claro que estas medidas apuntan al desarrollo de habilidades, pero incluso deben cuidar los aspectos sociales y emocionales de estos estudiantes (MENDONÇA; MENCÍA; CAPELLINI, 2015; SÁNCHEZ ANEAS, 2013).

Todos los estudiantes necesitan tener libertad para expresar sus conocimientos, dudas y opiniones, así como las condiciones para realizar actividades dirigidas a su aprendizaje y desarrollo. Según Magallanes (2011), esto requiere que el maestro sea capaz de establecer relaciones afectivas y empáticas, superando visiones que inferiorizan e irrespetan las singularidades de cada uno.

Dado lo anterior, Carvalho (2016) señala que la exclusión no siempre es tan claramente visible como la separación física, porque, a menudo, puede asumir formas simbólicas, que pueden ser responsables de las formas visibles. En este sentido, el autor también señala la perversidad de la negación de la diferencia/necesidad, algo que es común, especialmente, con respecto a los estudiantes con AH/SD.

La observación y registro de este tipo de situaciones no inclusivas nos lleva a reflexionar y plantear preocupaciones sobre las prácticas en la formación del profesorado. Como componente curricular obligatorio de la formación inicial docente, la pasantía tiene como objetivo proporcionar experiencias y elementos para la reflexión sobre el desempeño pedagógico y para la construcción de la identidad profesional, a través de la interacción del futuro docente con profesionales, estudiantes y prácticas allí (LIMA, 2009). Cuando se enfrenta a situaciones en las que el estudiante con NEE es excluido, descuidado o tiene sus habilidades depreciadas, el aprendiz puede convertirse en un creyente en la inclusión escolar y desarrollar una baja autoeficacia para educar en la diversidad. Es desde esta perspectiva que Sharma y

Sokal (2015) advierten sobre los riesgos de las pasantías con maestros cuyas prácticas no son efectivamente inclusivas. De hecho, se destaca que los resultados de la investigación realizada por estos autores revelaron que los participantes de un curso de 30 horas, con práctica en el aula inclusiva, tenían sus actitudes hacia la inclusión en desventaja después de la capacitación.

Más que la creación y aplicación de técnicas y metodologías innovadoras, la educación inclusiva es un compromiso ético y político que asume la escuela, dado el derecho a la educación que tiene todo niño. Este compromiso justifica y orienta la reformulación de las prácticas pedagógicas, que tienen como objetivo el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (CARVALHO, 2013).

En este sentido, es necesario construir un nuevo paradigma escolar, para que pueda basarse en los pilares de la democracia, la justicia y la ciudadanía (CARNEIRO; DALL'ACQUA, 2016). Para ello, es necesario que las políticas educativas inclusivas sean el resultado de debates con la sociedad y consideren los contextos reales, con sus puntos favorables y desfavorables, acompañados de los recursos necesarios para que se implementen, porque "[...] es la educación la que permite al hombre asimilar la experiencia históricamente acumulada y culturalmente organizada" (CARVALHO, 2014, p. 101). Por lo tanto, el entorno escolar juega un papel importante en la formación de la autonomía ciudadana, basada en los conocimientos y habilidades que desarrolla (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014), y debe proporcionar interacción con el conocimiento y apropiación cultural, científica y tecnológica de lo que la humanidad ha construido.

Es necesario asegurar condiciones para que todos puedan participar en las actividades educativas, abarcando ajustes curriculares y flexibilidades siempre que las necesidades del estudiante así lo requieran (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). Además de las necesarias diferenciaciones y el uso de recursos y estrategias que aseguren la adquisición de conocimientos, Effgen y Almeida (2012) llaman la atención sobre el propio currículo, advirtiendo que, cuando la selección de contenidos no está problematizada y basada en la intencionalidad, puede desencadenar procesos excluyentes.

Afortunadamente, las situaciones no inclusivas son minoritarias en todas las filmaciones realizadas, sin embargo, deben ser inexistentes, sobre todo porque las grabaciones fueron programadas previamente, lo que tiende a generar una cierta preparación especial en relación con el entorno y las actividades propuestas. Esto nos lleva a reflexionar sobre la formación de estos maestros. ¿Cuál es el concepto de inclusión escolar que se encuentra bajo sus prácticas? ¿Qué conocimientos tienes sobre la flexibilidad curricular? ¿Cómo capacitaron (y dieron) estos educadores la capacitación en relación con el público de educación especial? La ausencia de

respuestas a tales preguntas revela una limitación de esta investigación, así como implicaciones para futuras investigaciones.

La presencia de estudios teóricos y prácticos sobre el público de Educación Especial, tanto en educación inicial como continua, es fundamental. A esto se suma la necesidad de recursos humanos y materiales que permitan la construcción de prácticas verdaderamente inclusivas y colaborativas, comprometidas con la justicia social y cuyo objetivo principal sea el máximo desarrollo de cada alumno, basado en el reconocimiento y respeto a sus singularidades.

### **Consideraciones finales**

Asumiendo el objetivo de describir y analizar situaciones de aula en las que la inclusión escolar no ocurre realmente, filmamos en escuelas públicas del interior del estado de Mato Grosso do Sul e identificamos cuatro situaciones de aula en las que los estudiantes públicos de Educación Especial no recibieron el apoyo y los estímulos necesarios para las respuestas educativas correctas en vista de sus peculiaridades. Tales situaciones estuvieron marcadas por la ausencia de atención individualizada por parte de los docentes, flexibilidad curricular y desafíos para el aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de estos estudiantes, sin perder la relación con el trabajo desarrollado por el grupo que compone la clase.

Es fundamental explicar que la presencia del investigador y de las cámaras en el aula altera inevitablemente la naturalidad de las situaciones didácticas. La experiencia cotidiana puede desentrañar escenarios aún más exclusivos, ya sea en número o en intensidad de prácticas no inclusivas, pero no se puede culpar al docente, porque en cambio es víctima de un sistema social competitivo, meritocrático, desigual e injusto.

Es urgente revertir esta realidad educativa en favor de la socialización equitativa del conocimiento históricamente acumulado y la formación de la autonomía ciudadana, que requiere conocimientos (técnicos, disciplinarios, políticos y teóricos), compromiso social y criticidad por parte de los docentes, así como inversiones financieras, orientación y monitoreo constantes por parte de los sistemas educativos.

**AGRADECIMIENTOS:** Este estudio se realizó con el apoyo de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) y la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES).

## REFERENCIAS

- ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. Representação sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização: Política e formação docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.
- BRASIL. **Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acceso: 15 feb. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **IDEB – Resultados e Metas**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponible en: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acceso: 14 enero 2022.
- CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar na educação infantil: Pesquisa e prática sobre formação em serviço de professores. *In*: CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). **Educação especial e inclusiva: Mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.
- CARVALHO, M. F. O aluno com deficiência intelectual na escola: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). **Escolarização de alunos com deficiência: Desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: Com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- CRUZ, C. **Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1603>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- DALLA’ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U. C. Escola para todos? Mudanças necessárias para uma educação inclusiva. *In*: CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). **Educação especial e inclusiva: Mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.
- DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 986-1003, set./dez. 2013. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acceso: 22 sept. 2021.
- EFFGEN, A. P. S. A sala de aula comum e o atendimento educacional especializado: A prática pedagógica como possibilidade de colaboração. *In*: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012.

EFFGEN, A. P. S.; ALMEIDA, M. L. Bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas: princípios para uma nova/outra prática educativa. *In*: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p. 15-54.

FONSECA, K. A.; CAPELLINI, V. L. M. F.; LOPES JUNIOR, J. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. *In*: VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. (org.). **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382009000200008&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382009000200008&script=sci_abstract&tlng=p)t. Acceso: 25 mayo 2021.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan./jun. 2009. Disponible en: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/44/pdf>. Acceso: 19 dic. 2020.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Falem com elas: Construir diálogos na escola inclusiva. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização: Política e formação docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: Conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização: Política e formação docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 31, e3109, 2021. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/496fJLkyQMRdkMLLmxtXD6d/?lang=en>. Acceso: 13 enero 2022.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de estudantes precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no pantanal sul-mato-grossense. **Submetido à publicação**, 2022.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acceso: 13 dic. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: Dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

MELETTI, S. M. F. Diferenças e diferentes: Aspectos psicossociais da deficiência. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). **Escolarização de alunos com deficiências: Desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: Análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 721-734, set./dez. 2015. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274>. Acceso: 13 dic. 2020.

MORGADO, C. L.; FISCARELLI, S. H. O processo de inclusão de uma aluna deficiente intelectual em uma escola comum do Ensino Fundamental I. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 2, p. 956-968, 2016. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8936/5879>. Acceso: 15 enero 2022.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 03, p. 341-356, jul./set. 2014. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382014000300003&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382014000300003&script=sci_abstract&tlng=p)t. Acceso: 29 marzo 2021.

SÁNCHEZ ANEAS, A. **Altas capacidades intelectuales: Sbredotación y talentos: Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar**. Formación Alcalá: Alcalá la Real, 2013.

SANTOS, G. C. S. O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico: Reflexões e pistas de ações. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização: Política e formação docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

SANTOS, L. F. Relações mediadas: A formação do intérprete educacional no contexto da educação de surdos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2593-2607, out./dez. 2021. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13485>. Acceso: 13 dic. 2021.

SHARMA, U.; SOKAL, L. The Impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 15, n. 4, p. 276-284, out. 2015. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12043>. Acceso: 29 marzo 2021.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O. Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola. *In*: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p. 55-70.

## **Cómo hacer referencia a este artículo**

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. ¿Estar presente es estar incluido? Análisis de situaciones en las que la inclusión escolar no se produce. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1342-1358, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.17001>

**Enviado en:** 04/01/2022

**Revisiones requeridas:** 17/03/2022

**Aprobado en:** 21/04/2022

**Publicado en:** 30/06/2022

**Procesamiento y edición:** Editora Ibero-Americana de Educação.

Corrección, formateo, normalización y traducción.