

Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales: un estudio acerca del Instituto Federal del Amapá – Campus Macapá/Brasil

Côrtes, André Luis da Silva e Silva*; Paula, Lucília Augusta Lino de**;
Ribeiro, Adriana Barbosa*; Guimarães, Luciana Carlena Correa Velasco*; Souza, Candida de ***

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Brasil*

***Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*

E-mails: andre.cortes@ifap.edu.br;lucilia.ufrj@gmail.com;
adriana.ribeiro@ifap.edu.br; luciana.guimaraes@ifap.edu.br; didasouza@gmail.com

Resumen

El objetivo del trabajo ha sido analizar la visión de los profesores acerca de la inclusión de las prácticas educativas necesarias al atendimento de alumnos con necesidades educativas especiales en el IFAP (Instituto Federal de Educación, Ciencias y Tecnología del Amapá/Brasil), además de la percepción de los estudiantes sobre el atendimento educacional ofertado por la institución, logrando un análisis comparativo entre estas dos miradas. En Brasil, la inclusión escolar – que forma parte de la inclusión social – es una propuesta marcada por la participación del país en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jontien, Tailandia, en 1990, que ha planteado metas mundiales para la educación y la ha elegido como eje articulador del desarrollo. La propuesta se ha consolidado sobre todo después de la Declaración de Salamanca, en 1994, dónde se han definido los principios de la educación inclusiva. En esta investigación, se hizo un estudio cualitativo, con entrevistas a siete alumnos con necesidades educativas especiales, dieciocho profesores que han trabajado con inclusión y la coordinadora del Núcleo de Atendimento a las Personas con Necesidades Educativas Especiales (NAPNE). Como herramienta para la recogida de los datos, ha sido utilizado un guion de entrevista semiestructurada. Los datos se han organizado y categorizado según el análisis de contenido de Bardin. Los resultados han enseñado que los alumnos inclusos están satisfechos con el proceso de inclusión, especialmente con la infraestructura y con la parte técnica y pedagógica, pero resaltaron que la institución necesita mejorar su atendimento. De otro lado, los profesores se han referido a la necesidad de formación profesional y mejor adecuación de la infraestructura. En conclusión, la inclusión escolar, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales, es un desafío continuo para cualquiera institución. El IFAP busca adecuarse a ello, pero aún persiste el desafío de avanzar hacia el atendimento inclusivo.

Palabras clave: inclusión escolar; accesibilidad; capacitación de profesores.

Scholar inclusion of students with special educational needs: a study about the Federal Institute of Amapá – Macapá Campus/Brazil

Côrtes, André Luis da Silva e Silva*; Paula, Lucília Augusta Lino de**;
Ribeiro, Adriana Barbosa*; Guimarães, Luciana Carlena Correa Velasco*; Souza, Candida de ***

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Brasil*

***Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*

E-mails: andre.cortes@ifap.edu.br;lucilia.ufrj@gmail.com;
adriana.ribeiro@ifap.edu.br; luciana.guimaraes@ifap.edu.br; didasouza@gmail.com

Abstract


This study aims to analyze the teacher's perception about the inclusion of the educational practices for students with special educational needs at IFAP (Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá/Brazil), and the student's perception about the educational attention offered by the institution, then a comparison with both perspectives. In Brazil, the scholar inclusion – one aspect of the social inclusion – proposed since the World Conference on Education for All, in Jomtien, Thailand, 1990, that defined global goals for the education like a focus of articulation of the development. This propose was consolidated over the Declaration of Salamanca, at 1994, where defined the principles of the inclusive education. This research is a qualitative study, were interviewed seven students with special educational needs, eighteen teachers that works with inclusion and the coordinator of the Center for Assistance to People with Special Educational Needs (NAPNE). These interviews were a semi-structured format and the organization y categorization of the dates based in the Content Analysis of Bardin. The results show us that the students are satisfied with the process of his educational inclusion, especially about the infrastructure, the technical and pedagogic aspects, but they said about some aspects of the institution needs to be better. In the other side, the teachers said about the necessity of professional capacitation and better adequacy of the infrastructure. In conclusion, the scholar inclusion, considering the special educational needs, is a continuous challenge for any institution. The IFAP try to adequate your proceeds, but still have a challenge for advance in the question of the inclusive education.

Key words: Scholar inclusion; accessibility; teacher training.

1. Introducción

El derecho a oportunidades iguales, en específico a la educación y al trabajo, es un principio de inclusión y garantiza el derecho a la diferencia, a la pluralidad y a la diversidad humana. Las personas con discapacidad han venido intentando superar los prejuicios y la ignorancia y, siempre más, luchan por su inclusión en todos los espacios sociales. Más específicamente:

La inclusión social es el proceso por donde la sociedad se adapta para que se pueda incluir, en sus sistemas sociales en general, las personas con discapacidades y, al mismo tiempo, donde ellas se preparan para asumir sus papeles en la sociedad. La inclusión social se constituye, así, como un proceso bilateral en el cual las personas, mismo exclusas, junto a la sociedad, buscan juntas dimensionar problemas, decidir acerca de soluciones y garantizar la equiparación de oportunidades para todos (Sasaki, 1997, p.3).



Es de conocimiento público que en las últimas tres décadas, las discusiones y el movimiento por la inclusión escolar de todos los niños y jóvenes ha avanzado, pero aún es necesario avanzar mucho, y eso es sabido por las instituciones internacionales y está presente en las legislaciones en todo el mundo. El debate amplio que ha tenido espacio en Brasil durante la formulación de la Constitución Federal (1988) y, principalmente, tras su aprobación, ha sido marcado por distintas y nuevas contribuciones teóricas acerca del problema de la educación para los grupos económicos y culturalmente vulnerables. Una de las teorías que más han influenciado en esta dirección fue a de la “inclusión” social, término que hasta los años noventa no tenía centralidad en la discusión de los problemas educacionales más graves del país, resultantes de la marginalidad económica, social y cultural. Cómo presentan Bez y Paula (2012, p.82):

En Brasil, la inclusión escolar – uno aspecto de la inclusión social – es una propuesta demarcada por la participación del país en la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos*, en Jontiem, Tailandia, en 1990, que ha definido las metas mundiales para la educación, eligiéndola como eje de articulación del desarrollo. La propuesta ha ganado destaque, sobre todo, tras la *Declaración de Salamanca*, en 1994, que ha definido los principios de educación inclusiva, posteriormente reafirmados en el *Fórum Mundial de la Educación*, en Dacar, Senegal, en 2000 (BRASIL, 2008).


Así que, el país, en los últimos años, se ha insertado en las discusiones en ámbito legislativo para acompañar el movimiento mundial por la inclusión, por la implantación de políticas educacionales “que objetivan ofrecer garantías y condiciones de inserción, permanencia y éxito en el sistema escolar a los alumnos con discapacidades” (Bez & Paula, 2012, p.82). El avance de las políticas educacionales de inclusión resulta de una mayor visibilidad que las personas con discapacidad han tenido en la sociedad brasileña y de la ampliación de derechos garantizados en la Constitución Federal de 1988 y exigidos por los acuerdos internacionales.

En 2006, la Asamblea General de la ONU ha aprobado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que intenta “promocionar y garantizar el ejercicio pleno y equitativo de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto por su dignidad inherente” (Brasil, 2009). La referida convención define, en su artículo 1º, que:

Personas con discapacidad son aquellas que tienen los impedimentos de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, los cuales, en interacción con diversas barreras, pueden obstruir su participación plena y efectiva en la sociedad con las demás personas. (Brasil, 2009).

Datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2008), afirman que cerca de los 10% de la población mundial viven con algún tipo de discapacidad. Podemos considerarlos la mayor minoría del mundo, y cerca de los 80% de estas personas vive en países que están en desarrollo. Los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), que se refieren al censo poblacional de 2010, nos enseñan aún que el total de personas que dicen tener al menos una discapacidad grave en Brasil ha sido de 17.777.080, y eso representa los 6,7% de la población total. El porcentaje de personas que han dicho tener alguna discapacidad fue el 23,9% en el censo poblacional de 2010, mientras en la investigación del censo poblacional de 2000, este índice era 14,3%. Los datos, por lo tanto, enseñan un aumento de 9,6% de personas que han declarado tener al menos una discapacidad en Brasil, en un intervalo de tiempo de diez años. (Grassi, 2011a).

Moreira (2005) afirma que la inclusión del alumno con discapacidades (ANEE) representa un desafío que traspasa todo el espectro de la Educación y los diferentes niveles y modalidades de enseñanza, desde la educación primaria hasta el grado. El autor dice también que, en las estadísticas oficiales brasileñas, los estudios e investigaciones, en su mayoría, enfocan preferencialmente la condición de estos alumnos en la educación primaria, lo que demuestra gran



omisión acerca de su situación en niveles de grado. Se puede decir aún que, en la educación profesional, la situación era la misma. Así que el autor destaca la necesidad de ampliar la discusión sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad más allá de los primeros años en la escuela.

En este escenario es importante discutir la educación profesional en una perspectiva de inclusión, para asegurar de hecho las condiciones necesarias a la profesionalización, lo que apunta para el desafío de transformar las instituciones que ofrecen educación profesional en escuelas inclusivas, en las cuales, de hecho, pueda ocurrir la preparación para el mundo del trabajo.

En Brasil, la educación profesional en ámbito público federal ocurre por medio de la Red Federal de Educación Profesional Técnica y Tecnológica, que está presente en todas las unidades de la federación y ofrece carreras de cualificación profesional, capacitación básica y técnica de enseñanza secundaria, carreras de grado y pos-grado. Es una red pública compuesta por 562 escuelas, distribuidas en Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFEs), Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFETs), universidad tecnológica y escuelas técnicas vinculadas a las universidades.

Delante de estas informaciones, el principal objetivo de la presente investigación fue analizar las percepciones de los profesores sobre el proceso de prácticas educativas necesarias a la inclusión de los alumnos con discapacidad en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Amapá – IFAP, y analizar las percepciones de los estudiantes acerca de la satisfacción con la atención educacional ofertada, haciendo una comparación entre estas dos miradas.

2. Método

La investigación fue de carácter cualitativo del tipo descriptivo. El sitio de recogida de datos fue el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Amapá, campus Macapá. La institución de enseñanza fue elegida por ser una referencia en la educación primaria, técnica y de carrera tecnológica, con vistas a la formación para el mercado de trabajo.

2.1. Participantes


Los participantes han sido 18 profesores del IFAP, campus Macapá, que actuaron junto a los alumnos inclusos por el mínimo de un año y que tenían acuerdo en participar de la investigación, ocasión en la cual firmaron el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE).

También fueron entrevistados cuatro alumnos con discapacidades que estudian en la educación primaria y en el grado y que dijeron tener acuerdo con la investigación, también al firmar el TCLE o al obtener la firma de sus responsables en los casos que tenían menos de 18 años.

Para la presentación de las respuestas, serán utilizados nombres falsos a los entrevistados: docente (profesor 1, profesor 2,...) y a los alumnos (discente 1, discente 2...) a fin de que se pueda preservar su identidad, en conformidad con la Resolución 446/2012 - CNS.

2.2. Medidas

Se han utilizado dos guiones parcialmente estructurados: un guion para los docentes. Este instrumento fue construido con cuestiones sobre: el desempeño docente, sus aspiraciones, sentimientos y expectativas. También se ha verificado su capacitación y experiencia profesional junto a los alumnos inclusos, sus concepciones acerca de la inclusión social y los aspectos que impiden una práctica pedagógica eficiente para este público.



El según guion fue dirigido hacia los alumnos, las preguntas se refirieron al conocimiento acerca de su discapacidad, el diagnóstico, sus necesidades específicas educacionales, su trayectoria de vida, expectativas junto al IFAP y expectativas futuras de su vida.

2.3. Procedimiento

La investigación ocurrió desde el septiembre de 2013 hasta febrero de 2014 y los procedimientos metodológicos se dividen en dos etapas. En la primera, por medio de la recogida de datos hecha con entrevistas al grupo de docentes y la segunda se refiere a las entrevistas con los alumnos con discapacidad del instituto.

Para la realización de las entrevistas, fueron presentados a los participantes los objetivos de la investigación y el TCLE (para el alumno o su responsable legal), haciendo hincapié en el sigilo de su identidad. Las entrevistas fueron basadas en el guion parcialmente estructurado y registradas en grabador de voz y posterior transcripción de los archivos de audio. Tras la transcripción de los datos, se ha leído minuciosamente las respuestas y se ha utilizado el método de análisis de contenido de acuerdo con Bardin.

3. Resultados e Discusión

3.1. Discutiendo la inclusión en IFAP: las voces de los sujetos

3.1.1 Análisis de los datos de los profesores

El trabajo de análisis ha ofrecido cuatro categorías: a) la percepción del docente acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad; b) la inclusión de estos alumnos en el IFAP desde la mirada del docente: necesidad de capacitación docente; c) La inclusión de estos alumnos en IFAP en la mirada del docente: el papel del NAPNE.


1ª Categoría: Percepción docente sobre inclusión de ANEE

Cuando fueron indagados acerca de su entendimiento de inclusión de alumnos con discapacidad, la mayoría de los docentes participantes de la investigación han dicho creer que la inclusión no se trata solamente de insertar el alumno con ANEE en una clase con alumnos típicos. Para ellos, la inclusión va más allá de una adecuación en la estructura física, necesita promover la igualdad de condiciones y oportunidades. Esta concepción se queda bien evidenciada en el habla del Profesor 1 e del Profesor 5:

Profesor 1: *Bueno, esta palabra inclusión hoy es vista de una forma muy amplia y, a veces, hasta equivocada. En el pasado, nosotros teníamos el término integración, era este alumno que está asociado en la clase. La inclusión aún no fue comprendida por toda la categoría de profesores, pues aún lo hacen de la forma antigua. Entonces, todos los profesores tienen que tener esta concientización, incluso ser aquél profesor que, allá de integrar el alumno en la clase, pueda pasar por todo el proceso de comprensión de como es el universo de la discapacidad de aquél alumno al compartir con los otros colegas de clase.*

Profesor 5: *Como dice el propio nombre, es incluir, pero no simplemente incluir para que estén en clase, sino incluir en el sentido de que tengan condiciones de participar de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es igualdad de oportunidad? Los profesores ofertaren materiales para el alumno, si las personas de la educación especial específica tienen algunas dificultades, entonces ellas necesitan algunas adaptaciones.*

La educación inclusiva es una forma de criarse un mundo cuyo todas las personas tengan oportunidades de implicarse en las escuelas de enseñanza regular. Es necesario priorizar la cualidad de la enseñanza regular, y esto es visto como un gran desafío. Corroborando las concepciones de los docentes, Rodrigues (2008) nos dice que la educación



inclusiva ocurre cuando se está permitido ampliar la participación de todos los estudiantes en la institución de enseñanza regular, y eso requiere la participación activa y efectiva de todo el equipo pedagógico – directores, profesores, secretarios, servicios generales – en la inserción social de todos los alumnos. Pero, para que eso sea posible, es necesario que las escuelas promuevan cambios de actitud, especialmente al desarrollar actitudes positivas hacia los alumnos con discapacidad.

En este contexto, Nascimento (2007) refuerza que, la plena inclusión de todos los alumnos en clases regulares implica en la construcción de un proyecto de educación que tenga en cuenta varios aspectos: la adecuación del currículo escolar, el apoyo técnico y pedagógico, la cooperación entre los profesores y demás profesionales, los métodos de enseñanza diversificados, los materiales didácticos, la adaptación arquitectural y procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan en vista las especificidades, potencialidades y límites de los alumnos.

Durante la entrevista del profesor 15, se percibe su preocupación con la inclusión de una manera general, pues él no se atiene apenas a un tipo de necesidad específica, sino habla de igualdad de géneros, orientación sexual, discriminación en función de la raza/etnia. La inclusión como “(...) el proceso por lo cual los sistemas sociales comunes se tornan adecuados para toda la diversidad humana – compuesta por etnia, raza, lengua, nacionalidad, género, orientación sexual, discapacidad y otros (...)” (Sasaki, 2009, p.1).


2ª Categoría: La inclusión de los ANEE en el IFAP en la mirada docente: la necesidad de capacitación profesional

Aunque esté garantizada por la legislación, la inserción de alumnos con necesidades especiales en la enseñanza regular ha acontecido bajo las indagaciones, incertezas y frustraciones que también se acumulan, sobre todo, entre los profesores que no desarrollaron, en su carrera de grado, las competencias para lidiar con la diversidad de los alumnos presente hoy en nuestras escuelas. (Glat, 2007, p. 9).

Estas frustraciones mencionadas por la autora tienen relación con la capacitación docente y están perceptibles en los datos de los profesores en esta categoría. Se puede observar que la mayoría de los entrevistados percibe que ya hay trabajos acerca de la inclusión de ANEEs en la institución de enseñanza aquí investigada, pero los profesores aún apuntan la carencia de capacitación como un factor impeditivo para una práctica docente más adecuada. Observe el habla del profesor 1 que representa el habla de otros profesores:

***Profesor 1:** Bueno, en el campus Macapá nosotros ya tenemos un trabajo desde 2011, pero aún tenemos mucho que hacer, pues en este año de 2014 tenemos algunos alumnos inclusos y colegas que aún tienen dudas acerca de la discapacidad o de alguna síndrome. Y yo, particularmente, no tengo capacidad de recibir un alumno con discapacidad visual, porque aún no tengo la experiencia en Braille, mi mayor experiencia es en la área de la discapacidad física.*

Kafrouni y Pan (2001), al realizaren un estudio en escuelas públicas de la ciudad de Curitiba junto a alumnos, profesores y profesionales de equipos pedagógicos, miraron que la mayoría de las escuelas investigadas no tenían un proyecto específico de inclusión, lo que parece generar dificultades como la rigidez curricular, metodológica y evaluativa, así como la falta de claridad acerca de las necesidades educativas especiales. En este mismo estudio, se ha destacado la necesidad de instrumentalización de los profesores para el atendimento de alumnos con discapacidades. Se ha constatado que la concepción de alumno vigente en la escuela tiene una tendencia a la homogeneización y eso es incompatible con la inclusión. Ellos afirman, aún, que se pone la responsabilidad en el alumno con discapacidad por su aprendizaje en las clases regulares de enseñanza. Se ha concluido que la implementación de la inclusión requiere el preparo de las escuelas e de los profesionales de la educación hacia esta nueva realidad. El escenario apunta a necesidad del compromiso del sector público con la inclusión, pues cabe al poder público ofertar las condiciones que permitan la instrumentalización de las escuelas y de los profesionales de la educación.



Aún según Kafrouni y Pan (2001), una de las medidas más urgentes que posibiliten la inclusión efectiva de personas con necesidades educativas especiales es la elaboración de un proyecto de inclusión a ser realizado por las escuelas. A través de tal proyecto, se puede abordar las dificultades, como por ejemplo, la cuestión curricular. Un proyecto de inclusión también integra las varias contribuciones de las diversas áreas del conocimiento presentes en la escuela por medio de sus profesionales, que podrían, así, trabajar en búsqueda de una línea común de acción. Más allá de eso, aspectos como la práctica pedagógica también pueden ser abordados conjuntamente.

3ª Categoría: La inclusión de ANEE en el IFAP en la mirada docente: el papel del Núcleo de Atendimento a Personas con Necesidades Educativas Específicas – NAPNE

Según Souza et al. (2011), el proceso de inclusión ocurre desde la condición que se ofrece al alumno y a la clase en la cual está incluso, a partir de condiciones de estructura física, soporte a servicios psicopedagógicos, servicios técnico-pedagógicos y administrativos, programaciones culturales, deportivas, etc., que interaccionan y ofrecen sustentación al proceso que se desencadena en la clase y tiene como actores los alumnos y el profesor.

Para que este proceso de inclusión ocurra de forma satisfactoria ya fueron apuntadas varias situaciones, entre ellas la capacitación docente y proyectos desarrollados por el equipo del NAPNE, visando atender a los docentes y discentes de la institución. Así, se puede verificar que el papel de los Núcleos de Atendimento dentro de las instituciones es fundamental en este proceso, desde la elaboración de las acciones deseadas hasta la capacitación de los docentes y orientación a los discentes a la participación en actividades académicas y de formación profesional.

El habla del profesor 16 destaca la importancia de tener un espacio institucional que posibilite la acción docente más efectiva con el alumno NNE, en el que se refiere a la educación inclusiva, principalmente el apoyo por medio de las acciones desarrolladas por el NAPNE:

***Profesor 16:** Aquí en el IFAP, gracias a dios, nosotros tenemos el NAPNE, que nos ayuda en la inclusión de estos alumnos con necesidades speciale. Entonces, nosotros conseguimos trabajar con ellos con una mayor facilidad. Hay una alumna que tiene discapacidad visual y el material que es trabajado con los alumnos normal en clase, ella o recibe en Braille. Nosotros no lograríamos eso si no tuviéramos este apoyo dentro de la institución.*

El docente tiene consciencia de que sin el apoyo técnico y pedagógico sería difícil lograr éxito en los objetivos que pretendía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un tema que necesita estar en discusión en los Institutos para que todos ellos puedan tener núcleos de atendimento. Allá de problematizar el hecho de que las acciones inclusivas no deben tener el enfoque en el profesor, sino en la acción institucional que piense la inclusión como un todo.

Según el profesor 5, el alumno quiere participar de acciones y proyectos que incluyan el tema, principalmente como forma de insertar todos los alumnos y comunidad escolar en la discusión sobre la diversidad. Observe el habla del profesor 5 abajo:

***Profesor 5:** Entonces los proyectos son apenas una forma de insertar los alumnos, todo alumno tiene una habilidad, todo alumno tiene el conocimiento de determinadas cosas que deben ser aprovechadas, y los proyectos en general ofrecen la oportunidad de participación de estos alumnos en diversas áreas de su interés, entonces estos proyectos son mucho importantes, nosotros tenemos, por ejemplo: el proyecto Aprendiendo con la Diversidad, es un proyecto desarrollado dentro de las turmas de primer año con los alumnos que están empezando en el instituto federal. Alumnos que vienen de diversas escuelas, no sólo alumnos PNE, sino alumnos con diversas realidades en estos proyectos ellos tienen na oportunidad de expresarse y hablar de la diversidad.*

Eso nos remite a pensar en la responsabilidad y en la expectativa generada acerca de las acciones desarrolladas por las instituciones de enseñanza mientras espacios generadores de las discusiones relativas a cuestiones de derechos y

problematización de las cuestiones de la realidad social.

El desarrollo y perfeccionamiento son relevantes para los profesionales de la educación, pero hay que ser dada una atención especial al docente que irá actuar junto a las situaciones consideradas especiales, pues la consciencia del proceso de inclusión es importante de ser percibida por todos e inserida en los eventos y programaciones de las instituciones.

3.2 Discurso de los discentes

El análisis de datos de las opiniones de los alumnos acerca de algunas de las preguntas realizadas nos ha llevado a la construcción de las siguientes categorías: a) Dificultades en la vivencia del cotidiano en la clase debido a su condición de discapacidad; b) La no aceptación de la condición de ANEE; c) La satisfacción con la formación recibida y optimismo sobre el futuro

1ª Categoría: Dificultades en la vivencia del cotidiano en la clase debido a su condición de ANEE.

Al analizar la cuestión sobre lo que significa ser alumno con necesidades educacionales especiales en el cotidiano en clase, se percibe en la habla de los alumnos relatos de dificultades que generaron la categoría “dificultades en la vivencia del cotidiano en la clase debido a su condición de ANEE”. Entre tanto, estos mismos relatos enseñan el sentimiento de optimismo delante de estas dificultades, eso puede ser evidenciado en el habla de los alumnos 1 e 3:

Alumno 1 (D. intelectual): Un poco difícil para mí, tuve muchos problemas por lo de mi problema, pero estoy consiguiendo. Sólo me gustaría que tuviera un poco más de apoyo por parte de la sociedad del IFAP. Y nada.

Aluno 3(D. visual): Sí que hay, me perjudica bastante, así... porque principalmente cuando yo tengo que escribir algo que está en la pizarra. Así, yo no puedo, pues sólo 20% de mi visión, yo tardo mucho a copiarlo, cogiendo de la pizarra y para leer también, es muy difícil para mí. Dificultad de material, de tener más la atención del profesor girada para mí, porque a veces los colegas creen que quiero aprovecharme de mi situación para tener alguna ventaja y en verdad no es eso, algunos colegas no comprenden, ahora hasta que ha mejorado un poco, en el comienzo hacían mucha broma y hubo un episodio en el que yo me quedé muy triste que la colega dijo que yo me estaba prevaleciendo de mi discapacidad para sacar provechos. Todavía, significa mucho para mí, es muy importante.

Hoy aún, con la inclusión de ANEEs, las escuelas se quedan de frente al desafío de desarrollar una pedagogía que sea capaz de educar con éxito a todas las personas, incluso a aquellas con discapacidades graves. Allá de eso, es importante plantear una escuela que pueda atender a todos, ya que las diferencias humanas son naturales y, por lo tanto, hay la necesidad de adaptar el currículo a las personas (Pereira & Rizzatti, 2013).

El miedo de la adaptación a una escuela inclusiva es compartido por las familias que temen la perpetuación de la discriminación del alumno con NNEs al ser incluido en clases comunes, sin la debida preparación de los profesores y sin el necesario cambio en las actitudes y conceptos de la escuela. Si la propuesta de inclusión no fuera comprendida en su sentido amplio, puede que se siga en el modelo excluyente, cuya presencia del alumno en el ambiente escolar no signifique, necesariamente, que ele tenga oportunidades de desarrollo (Bez, 2011).

Los alumnos entrevistados tienen consciencia de que la escuela inclusiva es una conquista del día a día y requiere que toda la institución tenga el compromiso, y saben que este no es un camino fácil, pues está relacionado a muchos factores, así que destacan la importancia del acompañamiento del Núcleo de Atendimento en este proceso.

2ª Categoría: La no aceptación de la condición de ANEE

Aún en relación a la percepción sobre la condición de ANEE, de otro lado, se observa que algunos alumnos no

aceptan esta condición y se ponen en igualdad de condiciones de acceso al cotidiano escolar de los demás alumnos de la clase.

Alumno 2 (D. física): Bueno, para mí, normal. No veo diferencia, incluso porque mi necesidad especial no perjudica mi rendimiento en la escuela. Esta cuestión de acompañamiento yo nunca la he necesitado.

Alumno 4 (D. física): Para mí no hay diferencia entre los demás, incluso porque eso no me gusta mucho... ser considerado diferente, me gusta que me vean como los demás colegas.

Cabe registrar que estos dos alumnos tienen discapacidades físicas y, por eso, consideran que sus necesidades especiales no limitan su aprendizaje, pero están más relacionadas al aspecto de la accesibilidad a los espacios. Los alumnos con necesidades específicas cuyo diagnóstico es de alteraciones motoras leves han relatado que reciben apoyo de los colegas en el que se refiere a su discapacidad.

Por la observación relativa al grado de necesidad específica, se puede inferir que el alumno encuentra dificultades de apoyo por parte de los colegas de clase. Esta afirmación puede ser evidenciada en el relato de la alumna 3, en relación a la primera categoría, que presenta el diagnóstico de discapacidad visual, y al alumno 1, con discapacidad intelectual.

Baleotti (2001), referido por Vasconcelos, Santos y Almeida (2009) destaca la opinión del alumno con discapacidad acerca de la inclusión. Este alumno apunta como único problema las barreras arquitecturales y como punto positivo, la relación con los colegas. La pesquisa de Tonini (2001) corrobora estos dos datos, así que se concluye que los alumnos incluidos no son rejitados por los demás. Ya Batista y Enumo (2004) citados por Vasconcelos, Santos y Almeida (2009) se contraponen a este resultado y defienden que los alumnos con discapacidad son más rejitados y menos aceptos que los demás. Como ya hemos inferido, nuestras observaciones apuntan que esta aceptación por parte de los colegas puede estar relacionada al grado de deficiencia, como también al preparo institucional para recibirlos e incluirlos.

Vasconcelos, Santos y Almeida (2009) realizaron una investigación con 39 niños de clases de tercer y cuarto año de la escuela primaria, y para eso, usaron la Teoría de las Representaciones Sociales. Los resultados enseñan que los niños con discapacidad son vistos como personas limitadas por falta o incapacidad permanente o pasajera; que ellos aprenden de forma diferente de los demás y molestan las clases; que necesitan de cuidado y protección; que son personas autorizadas a participar del grupo, pero sin formar parte del mismo. Ellos han concluido que el grupo parece delinear los límites de la alteridad, enseñando que se trata de una representación en construcción.

Se entiende que la escuela inclusiva es benéfica no sólo para los alumnos que tienen necesidades educacionales especiales, sino para todos los alumnos. Pues, al paso en que la escuela proporciona a todos sus alumnos la oportunidad de convivir con la diversidad y las diferencias, los está preparando para la vida en sociedad.

A final, en la educación inclusiva no se espera que la persona con discapacidad se adapte a la escuela, sino que esta se transforme y posibilite la inserción de este alumno especial. Y para que eso ocurra, es preciso que se despierte la consciencia y dedicación de todos que están envueltos en esta cuestión, sin prejuicios, sin distinción de raza, clase social, género o características personales.

3ª Categoría: Satisfacción con la formación recibida y optimismo acerca del futuro

Los alumnos relatan también el esfuerzo que uno mismo tiene que emprender y, sin el cual no lograrían éxito, así como el apoyo que han recibido por parte de otros alumnos y profesores, de forma que se muestran satisfechos con lo que una institución de capacitación profesional como el IFAP les proporciona. También se muestran optimistas acerca de su futuro, presentando hablas sobre el seguimiento en los estudios y carrera profesional:

Alumno 1 (D. Intelectual): Una cosa mejor, tener inclusión en la sociedad, entrar en el mundo del trabajo. El noviembre, yo voy a hacer el ENEM, si paso, puedo hacer la carrera de grado en Redes que es lo que me gustaría hacer.

Alumno 2 (D. física): Tornarme un buen profesional, actuar en mi área de conocimiento con calidad, y crecer, porque no está suficiente que sepamos, tenemos que buscar más conocimiento y es eso que yo estoy buscando siempre.

En este contexto, Carvalho (2009) dice que el proceso de inclusión no es sólo un modismo, o una imposición legal a la cual atribuimos un carácter provisorio, o aún un equívoco a ser corregido, sino, al contrario, la escuela inclusiva es la primera etapa de la sociedad inclusiva, sin discriminaciones, donde todos los ciudadanos tengan el derecho inalienable de usufructuar la vida social en igualdad de condiciones, y la inclusión debe ser universalizada, tendida a todas las instituciones y servicios. La autora aún afirma que la inclusión debe ser entendida como un proceso interminable, dirigido hacia todos los alumnos y que contemple inúmeras ofertas educativas, en el espíritu de la pluralidad democrática.

2.2 –Comparación de la percepción de los discentes con la percepción de los docentes acerca de la inclusión escolar

En esta sección, hemos desarrollado un paralelo entre los discursos docentes y lo que dijeron los discentes en sus entrevistas.

En respecto al grado de satisfacción de los alumnos con la institución en sus aspectos estructurales y pedagógicos, de forma general, los discentes se han demostrado satisfechos. Todavía, se percibe, en las hablas de algunos alumnos, que la institución aún necesita mejorar en términos de accesibilidad física y soporte pedagógico. En especial, se percibe que, cuanto más acentuada sea la discapacidad del alumno, más grande es la exigencia de adecuación, así que la institución debe estar preparada para la inclusión. Pero, eso exige mucho más que accesibilidad física, exige preparo del equipo pedagógico y de gestión, que envuelve capacitación y cambio de actitudes.

Los profesores, aunque hayan tenido experiencia en clase con los ANEEs y tengan alguna cualificación en el área de Educación Inclusiva, no se sienten seguros de forma satisfactoria con los ANEEs. Se ha percibido esta inseguridad según los relatos de los profesores, sea en aspectos estructurales físicos o pedagógicos. Esta percepción refuerza la necesidad de capacitación a los profesionales de la institución, en especial los profesores.

De otro lado, se percibe un equívoco acerca del concepto de inclusión, pues muchos lo confunden con integración. En la práctica institucional es posible percibirse también la aplicación de la integración en detrimento de la inclusión en algunos discursos y acciones. Cuando se habla de inclusión, se parte de la premisa de que somos todos diferentes, que no hay “los especiales”, “los normales”, “los excepcionales”, el que sí que hay son personas, con o sin discapacidad, que deben tener garantizado su derecho a la educación sin discriminación.

La integración refleja la inserción parcial y condicional, como por ejemplo, niños que “se preparan” en escuelas o clases especiales para estar listas a ir a escuelas o clases regulares. Se caracteriza por cambios que visen prioritariamente a las personas con discapacidad, consolidando la idea de que ellas tienen a ganar con eso.

Es perceptible, por lo tanto, una relativa satisfacción con el proceso de inclusión por parte de todos los actores envueltos. Entre tanto, todos reconocen que aún hay mucha cosa que necesita ser mejorada, pues el proceso sigue en curso.



5. Conclusiones

Delante de la investigación se puede verificar que hubo una ampliación de la discusión acerca de la inclusión escolar, entre tanto, es necesario destacar que inclusión escolar es una faceta de la inclusión social y una educación que sea efectivamente inclusiva requiere no solamente de la comunidad escolar, sino de la sociedad en general, un cambio de postura al asumir que el derecho de cada uno se concrete por el derecho de todos, sin discriminación y con igualdad de oportunidades a la educación, cultura, al ocio y al trabajo.

Referencias

- Bez, A. da S. (2011) *Inclusão escolar e formação docente: um estudo de caso sobre a experiência do grupo de discussão do IFC campus Sombrio*. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.
- Bez, A. S., Paula, L. A. L. de. (2012). Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio. In: A, R. DAMASCENO, L. A. L. de Paula, & V. Marques (Org.). *Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas*. Seropédica, RJ: PPGA/UFRRJ/EDUR.
- Censo 2010. IBGE.gov.br. Recuperado em 05 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>.
- Carvalho, R. E. (2009) *Educação Inclusiva com os Pingos nos "is"*. Porto Alegre: ed. Mediação, 2009.
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras.
- Grassi, M.(2013). Mais de 6,5% da população têm alguma deficiência severa. 2011a. Recuperado em 16 de agosto de 2014 em: <http://incluirdeverdade.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html>
- Kafrouni, R. M.; Pan, M.A.G.S. (2001) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. *Interação em Psicologia*. 5(1), 31-46.
- Moreira, L.C. (2005). In(ex)clusão na Universidade: o aluno com NEE em questão. *Revista de Educação Especial*, 25 (1), 37-47.
- Nascimento, L. M. (2007). *Caderno de estudos: educação especial*. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: ASSELVI.
- Pereira, G. A.; Rizzatti, I. M. (2014). A educação inclusiva segundo os graduandos do curso de Licenciatura em Física, Matemática e Química da Universidade Estadual de Roraima. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Aguas de Lindóia.
- Rodrigues, O.M.P.R., & Maranhe, E.A. (2008). Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*, Bauru: MEC/FC/SEE.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: PRODEF.
- Organização das Nações Unidas. (2008). *A ONU e as pessoas com deficiência*. Recuperado em: 18 agosto 2013 em <<http://www.onu.org.br/a-onu-HYPERLINK> “<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>”em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>.
- Souza, A. J.; Passos, C. M. B.; Lisboa, G. S.; Sousa, L. S.; Carneiro, T. C. B. (2011). A inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso. *Cairu em Revista* (1), 11-12.
- Tonini, A. *Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS*. 350 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria, 2001.
- Vasconcellos, K. M., Santos, M. F. S., Almeida, A. M.O.(2011). A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. *Práxis Educativa*, 6(2), 277-287.