

## ¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela?

*What is there between inclusion policies and the pedagogical practices in the schools?*

**Maura Corcini Lopes**  
(UNISINOS) - [maura@unisinios.br](mailto:maura@unisinios.br)

### **Resumen:**

A partir de la pregunta planteada en el título, este artículo analiza cómo los profesores interpretan y traducen las políticas educacionales de inclusión en las escuelas. Para esto, se cruzan datos producidos en dos investigaciones: una, sobre políticas y prácticas de gobierno de la población con discapacidad, creadas a finales de 1990 hasta el año 2015 en Brasil; la otra, sobre saberes y prácticas pedagógicas narradas por 57 profesores de escuelas públicas en nueve estados brasileños. Para el análisis del material, fueron tomados los conceptos de *educacionalización de lo social*, de *sociedad educativa* o *sociedad de aprendizaje*. Se afirma percibir dos paradojas en las narrativas de los profesores: el primero está en el hecho de los profesores afirmar que los alumnos no aprenden, mientras que los sectores sociales y compañeros de la escuela declaran que todos aprenden y pueden desarrollar competencias válidas en el mundo de hoy; el otro acontece cuando profesores, de tanto afirmar que no están preparados para incluir, acaban cometiendo la in/exclusión al delegar a terceros la función de educar para vivir en sociedad. Se concluye que la ampliación de las funciones de la escuela está asociado al festejo del aprendizaje, fenómeno típico de la sociedad del aprendizaje.

### **Palabras clave:**

Políticas de Inclusión – Profesores – Aprendizaje – Educacionalización de lo Social

### **Abstract:**

From the question posed in the title, this paper analyzes the way that teachers have interpreted and translated the educational inclusion policies in the schools. In order to do that, data from two investigations were crossed: one was about policies and practices designed by the end of the 1990s until 2015 for governing the population with disabilities in Brazil; the other was about pedagogical knowledges and practices reported by 57 teachers working in public schools in nine Brazilian states. The concepts of *educationalization of the social*, *educative society* or *learning society* were taken in the analyses. Two paradoxes were noticed in the teachers' narratives. The first is that the teachers state that the students do not learn, while the social sectors and school partners claim that everybody learns and is able to develop valid competences in the present world. The other is seen when the teachers, after claiming they are not prepared to include students, end up carrying out inclusion by

delegating to third parties the function of educating to live in society. It has been concluded that the broadening of school functions is associated with the aggrandizement of learning, a phenomenon that is typical of a learning society.

**Keywords:**

Inclusion Policies – Teachers – Learning – Educationalization of the Social

Fecha de recepción: 14 de Octubre de 2018

Fecha de aprobación: 16 de Noviembre de 2018

## **¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela?**

### **Introducción**

La pregunta *Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en las escuelas brasileñas* no es retórica. La misma surge a mediados del año 2012, cuando investigadores preocupados con las condiciones en que la inclusión escolar estaba aconteciendo en Brasil, comienzan a indagar sobre cómo las políticas son traducidas en las escuelas públicas de diferentes regiones del país. El grupo estaba finalizando el sondeo de las políticas de inclusión en el país y problematizando la situación actual de las personas con discapacidad en edad escolar. También estaba finalizando el sondeo de programas gubernamentales, asociados o no con empresarios y ONGs, orientados a aquellos que se encontraban al margen de la escuela debido a las condiciones de pobreza y de pobreza absoluta en que vivían. Se cuestionaban las condiciones de las escuelas para cumplir la Constitución Brasileña de 1988, que afirma la igualdad de todos ante la Ley y tiene como principio que todos deben tener el acceso y la permanencia garantizados en la escuela. En un país con diferencias culturales, sociales, económicas, ambientales y geográficas, marcadas además de desigualdades históricamente presentes, asumir el imperativo de la inclusión y de la escuela para todos constituye un desafío a ser perseguido por generaciones.

A mediados del año 1990 e inicios del año 2000, así como en otros países europeos, basados en la Declaración de Salamanca del año de 1994 y por la Declaración de Jomtien del año del 1990, Brasil comienza a colocar en la agenda gubernamental a los brasileños en situación de desafiliación (Castel, 2007) y de marginalización debido a las condiciones económicas y de discapacidad que presentaban. Se luchaba para mapearlos, conocerlos e integrarlos al sistema público de salud, educación y salario. El año 2000 inicia efervescente en Brasil: al frente del país, un presidente sociólogo que invierte en el cambio del imaginario brasileño sobre sí mismo. En la ola de asumir el mestizaje como elemento de orgullo y de identidad nacional, políticas de inclusión social, educacional y económicas comenzaron a ser fomentadas. El campo de la educación pasa a ser reforzado como espacio donde políticas sociales se realizan y son fiscalizadas. Se controla la frecuencia escolar, y se pasa a responsabilizar a la escuela por denunciar y buscar a aquellos que, estando integrados en el Programa de Bolsa Familia (PBF), no envían a sus hijos a la escuela. El PBF consistía en la ayuda financiera a las familias pobres (definidas

como aquellas que poseen salario per cápita de R\$ 85,00 a R\$170,00), que tengan como integrantes a gestantes, niños o adolescentes entre 0 y 17 años. Una de las exigencias de contrapartida es que las familias beneficiarias mantengan a los niños y adolescentes con frecuencia en la escuela. Con la expansión de las funciones escolares, sumado a la amplia divulgación de una educación de resultados, cada vez más instrumental y movilizadora por intereses individuales, entran en decadencia las referencias disciplinares instituidas en la Modernidad<sup>8</sup>, que justificaban enviar a los niños y jóvenes a la escuela.

El traslado de las funciones de la escuela o la corresponsabilización escolar para resolver problemas sociales, además de contribuir con la falta de claridad sobre la función de la escuela, abre la posibilidad de diferentes sectores asumir la educación de la población. Smeyers y Depaepe (2008), denominan este fenómeno como *educacionalización de lo social*. Este concepto es productivo para identificar el enfoque de un fenómeno que inicia en este siglo en Brasil, que será la sociedad educativa. Conforme a los autores, el concepto surgió en Alemania en la década de 1950. En Brasil, Lockmann (2016) y Lockmann y Traversini (2017) afirman que el fenómeno de la *educacionalización* es bastante reciente, aunque las condiciones de posibilidad para su emergencia puedan ser observadas en el final del siglo XIX e inicio del siglo XX. Jorge Nagle (2001), al hacer un estudio sobre educación, resalta movimientos que él denomina de *entusiasmo educacional* y *optimismo pedagógico*, vividos en la década de 1920, o en el período de la Primera República (1889-1930) en Brasil. Para él, estos movimientos son el resultado de inversiones anteriores al año de 1920, que se dan con la inserción sistemática de asuntos educacionales, con destaque en la lucha contra el analfabetismo en los programas de distintas corrientes políticas y sociales brasileñas. En la época, la educación era considerada una fuerza fundamental para el progreso nacional — razón para que fueran reforzados los anhelos republicanos y democráticos asociados a los anhelos de ampliación de las oportunidades educacionales para todos. Por lo tanto, aunque todavía no se pueda articular el concepto de educacionalización de lo social en la Primera República, se puede apreciar un discurso presente en el contexto político y social de la época que, al final del siglo XX y en las dos primeras décadas del siglo XXI en Brasil se vuelve condición de posibilidad para que hoy podamos observar prácticas y responsabilidades educacionales difundidas en la sociedad brasileña.

---

<sup>8</sup>La modernidad es comprendida aquí como un conjunto de transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas, iniciadas en Europa en los siglos XVI y XVII.

El espíritu de lo que se está reconociendo como prácticas de *educacionalización de lo social* (Smeyers, Depaepe, 2008) puede ser traducido como *sociedad educativa o sociedad de aprendizaje* (Hamilton, 2002, Noguera-Ramírez, 2011). Hamilton (2002) discute los desplazamientos de una sociedad que él denomina como instruccional para una sociedad de aprendizaje. En esta última, hay constantes tensiones sobre la enseñanza, las metodologías y la propia idea de transmisión cultural. Noguera-Ramírez (2011) también problematiza el carácter educacional de la Modernidad, así como lo que se denomina sociedad educativa o sociedad de aprendizaje. Para el autor, hacer la lectura de la Modernidad en la llave de la educación es partir de la comprensión de tres momentos o formas de organización de los discursos pedagógicos. La primera, la de la *instrucción o enseñanza*, puede ser evidenciada entre los siglos XVII y XVIII; la segunda forma, la de la *educación liberal*, es observada a finales del siglo XVIII; y la tercera, la de la *sociedad educativa o sociedad de aprendizaje*, puede percibirse a fines del siglo XIX. Aunque disertar sobre cada forma de organización del discurso de la educación en la Modernidad sea bastante interesante, para el alcance de este artículo, nos enfocamos en la tercera forma, aquella que hace emerger las condiciones para lo que hoy reconocemos como sociedad educativa o de aprendizaje.

Con la emergencia del contexto de aprendizaje, la concepción de educación que en el siglo XIX enfocaba la formación del carácter, de la moral y de la institución, en el siglo XX se va modificando y enfocando el interés en los procesos de desarrollo y/o adaptación de cada individuo a su medio ambiente. En ese contexto adaptativo del humano al ambiente, la educación pasa a ser entendida como una actividad capaz de desarrollar procesos mentales. Biesta (2013), al disertar sobre la importancia de no reemplazar el lenguaje de la educación por el lenguaje del aprendizaje, argumenta que la cognición y el conocimiento constituyen apenas una manera de relacionarse con el mundo natural y social. Todavía, tal manera es exaltada y colocada como la forma más productiva de acceder al aprendizaje. También es entendida como una forma de atender a los deseos individuales por medio de la oferta personalizada de actividades que deben involucrar al estudiante en su desarrollo individual. Aunque las actividades sean desencadenadas de forma colaborativa, el intercambio entre individuos se sustenta en la satisfacción de un deseo individual.

Biesta (2013) apunta cuatro tendencias que han contribuido para la emergencia y el fortalecimiento del lenguaje del aprendizaje. Estas tendencias son: 1) Nuevas teorías de aprendizaje; 2) el posmodernismo; 3) la explosión silenciosa del aprendizaje adulto; y 4) la erosión del Estado de bienestar social. La primera tendencia tiene una

fuerte influencia de las teorías psicológicas y biológicas que, al afirmar el carácter activo de la construcción cognitiva y, por lo tanto, de aquel que aprende, destacan el sujeto activo, confiriéndole pleno protagonismo y capacidad de resiliencia. La segunda tendencia, de los posmodernistas, al hacer críticas duras al pensamiento moderno y a la creencia iluminista de que es posible que el profesor desarrolle un pensamiento crítico, y liberar la conciencia de los estudiantes, desvanecer los discursos educacionales, exaltando el aprendizaje. En la tercera tendencia, se reconoce la capacidad adulta de aprender y, percibiéndose a los adultos como sujetos de consumo, nuevos *productos* son ofertados para ser aprendidos. La última o cuarta tendencia se refiere a la caída del Estado de bienestar, transformando la educación en una mercadería a ser consumida, y la escuela en un espacio de atención voluntario y blanco de políticas sociales y de salud. Ya no siendo solamente una tarea del Estado, educar a la población pasó a ser acción de empresas y de grandes organizaciones que tienen en el emprendedorismo tanto una forma de actuar sobre lo social como también una meta de conversión de individuos. Todavía, conforme Biesta (2013), el *nuevo aprendizaje* ha posibilitado transformar la educación en un espacio de transacción económica, lo que significa:

[...] una transacción en que (1) el que aprende es el (potencial) consumidor, aquel que tiene ciertas *necesidades*, en que (2) el profesor, el educador o la institución educacional son vistos como los proveedores, esto significa, aquel que existe para satisfacer las necesidades del que aprende, y en que (3) la propia educación se convierte en una mercadería – *una cosa* – a ser provista o entregada por el profesor o por la institución educacional, a ser consumida por el que aprende (Biesta, 2013, p. 38).

En el lenguaje del aprendizaje, por lo tanto, la educación gana expresión a medida que satisface las necesidades de aquel que aprende. De la misma forma, a medida que posibilita, la escuela y toda la cadena política en que está colocada, salen bien en *rankings* de evaluación educacional nacionales e internacionales. En este contexto, metodologías activas y evaluaciones de resultados medidos por el desempeño alcanzados por los alumnos en evaluaciones nacionales de larga escala, capacitan a los alumnos para responder conforme a principios educacionales neoliberales. Al hacerse la crítica a la sociedad de aprendizaje o a la sociedad educativa, no se está negando el compromiso social en dividir esfuerzos para que la educación y la escuela se actualicen y vuelvan sus prácticas más próximas de las

necesidades del siglo XXI. Diferente de esto, se argumenta la pérdida del carácter de conducción y de enseñanza que tenía como finalidad el fortalecimiento de un *ethos* contemporáneo, sustentado en principios humanos éticos y universales.

Delante de lo expuesto en esta introducción expandida, porque tenía como objetivo presentar el contexto en que se traman políticas de inclusión y prácticas pedagógicas, se pasa al próximo subtítulo, donde se presenta rápidamente la metodología de investigación utilizada para la producción de los datos que inspiran los análisis aquí realizados. En la secuencia, se discuten algunos de los efectos de las políticas en las prácticas pedagógicas narradas por los profesores sujetos de las investigaciones, con el fin de problematizar la atribución de responsabilidad a la sociedad por la educación de niños y jóvenes con deficiencia. Para concluir, se retoma la pregunta que titula el texto con el objetivo de tensionar la función de la escuela cuando la responsabilidad en educar y en enseñar pasa a ser atribuida a la sociedad.

## **1. Las investigaciones: el *modus operandi* metodológico**

Dos investigaciones<sup>9</sup> realizadas por investigadores de un mismo grupo de búsqueda alimentan las discusiones en el presente artículo. La primera, finalizada en 2016, se enfocaba en el interés por las políticas de inclusión educacional producidas en Brasil en el período de 2000 a 2015. La segunda, concluida en 2017, volcaba la atención para las prácticas pedagógicas narradas por profesores que trabajaban en escuelas públicas brasileñas de cinco regiones: sur, sudeste, centro oeste, norte y nordeste.

En la primera investigación, se partió del concepto de *in/exclusión* (Lopes, 2004; Lopes & Dal'Igna, 2007; Lopes & Fabris, 2013), acuñado en búsquedas que investigan la inclusión educacional y social en el contexto brasileño, para problematizar las prácticas de *incluir para excluir* (Veiga-Neto, 2001) y de inclusión excluyente, observadas cotidianamente en las escuelas. En esa investigación, se partía de lo presupuesto de que las condiciones de permanencia del niño y del joven con deficiencia en la escuela, sumada a la inclusión como un derecho individual, determinaba prácticas de disimulación de la discriminación negativa y de la violencia simbólica presentes en las escuelas. Se invertía en la idea de seguir en la reunión de fuentes que

---

<sup>9</sup>Ambas contaron con financiamiento público del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

permitan dibujar la *matriz de experiencia de la inclusión*, iniciada por Lopes y Morgenstern (2014).

Orientar las lecturas de las políticas por el concepto de matriz de experiencia exigía que la inclusión fuese rastreada en distintas fuentes y por un período histórico expresivo. Para orientar el inicio del rastreamiento, fue considerada la Declaración de Jomtien, redactada en 1990, también llamada como Declaración Mundial de Educación para Todos, documento elaborado durante la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Tailandia, que provee definiciones y nuevos enfoques sobre las necesidades básicas de aprendizaje. Tal documento, además de ofrecer un marco de emergencia de la inclusión en diversos países, también permitió percibir la recurrencia del aprendizaje como preocupación central en los discursos educacionales. Igualmente, se percibió que cada vez más las políticas inclusivas envuelven a más compañeros en la tarea de incluir yendo más allá del campo escolar. En Brasil, aunque la idea de inclusión ya estuviese haciendo presión en las prácticas de integración, de inserción y de apoyo pedagógico y clínico a los alumnos con deficiencia, solamente en el año 2002 es que la palabra aparece en las políticas educacionales para referirse a la entrada y permanencia de las personas con deficiencia en la escuela común. Por lo tanto; por más que las prácticas pedagógicas fuesen observadas en algunas escuelas particulares, que discusiones académicas fuesen bloqueadas en torno de los dilemas humanos de integración y de inclusión y que hasta las luchas políticas y pedagógicas para la manutención y resignificación de las concepciones de educación, de enseñanza y de aprendizaje estuvieran presentes en los cotidianos de las instituciones escolares y académicas, solamente en 2002 la inclusión es asumida por el estado y difundida en forma de ley. Desde aquel acontecimiento, las luchas son bloqueadas, y distintas formas de hacer inclusión están siendo constituidas caracterizando y definiendo, a partir de sus usos, conceptos de inclusión.

Los distintos usos observados, que hacen que los investigadores los rastreen para acompañar el movimiento de la inclusión, guardan entre sí lo que Wittgenstein (1991) llama *semejanzas de familia*. Resumiendo, el concepto de inclusión no es cerrado. Aunque haya sido enunciado políticamente para todos, las prácticas definen significados para la palabra de acuerdo con las posibilidades de las formas de vida de quien lo utiliza y lo que hace valer. Lo mismo pasa con todos aquellos conceptos que atraviesan las prácticas de inclusión, por ejemplo: exclusión, aprendizaje, enseñanza, desarrollo, participación, corrección, apoyo, normalización, deficiencia, pobreza, autonomía, participación, etc. Esto significa que los usos dados para la palabra están inmersos en las condiciones de vida de aquellos que la utilizan y la

significan, así como son significados por estos. Hay juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1991) presentes en las formas de significación que precisan ser leídos, interpretados y problematizados. Ahí está la importancia de los movimientos en la investigación: la de rastrear conceptos en políticas y documentos y la de buscar conocer las prácticas a partir de sus traducciones, hechas por los profesores que actúan en las escuelas públicas de educación básica brasileña.

A partir de las inversiones en la búsqueda de transformar el concepto de inclusión en las políticas, se sentía la necesidad de percibir cómo las escuelas y, más específicamente, los profesores, hacían el proceso de traducción de tales políticas, posicionando a él y a sus alumnos dentro de un *gradiente inclusivo*. Interesaba saber cómo las políticas de inclusión se tornaban vivas en las escuelas. Para crear un *modus operandi* específico para la intención de la investigación, se buscó inspiración en el trabajo de Ball, Maguire y Braun (2016), más específicamente, en el uso que hacen del concepto de *redes de políticas*, descrito en el libro titulado *Como las escuelas hacen políticas*. Los autores afirman que “la política es complejamente codificada en textos y artefactos y es decodificada (y recodificada) de forma igualmente compleja” (Ball, Maguire y Braun, 2016, p.14). Considerando tal entendimiento y aproximándolo al concepto de *semejanza de familia* de Wittgenstein, se partió para una adaptación metodológica en la producción de datos, visando abarcar cómo las políticas de inclusión impactaban a los profesores y estos a sus alumnos, a partir de lo que tenían como experiencia en las escuelas. Para esto, fueron definidas dos técnicas de producción de narrativa: *el círculo de dialogo* (Afonso, Abade, 2008) y *la entrevista narrativa* (Silveira, 2007; Andrade, 2012).

Fueron producidas 57 narrativas de profesores. De ese total, sólo 4 no fueron grabadas y transcritas por no haber sido obtenida la autorización de los sujetos de la investigación, aunque ellos hayan autorizado el uso de anotaciones hechas en diario de campo. La elección de las dos técnicas de producción de datos se dio posteriormente al inicio de la investigación. En la experiencia piloto de desarrollo de la entrevista-narrativa, se percibió que la presencia de más profesores podría facilitar la reflexión, movilizándolo a estos a hablar sobre ellos. Entonces, considerando tal observación y que no siempre sería posible movilizar a un grupo de profesores para trabajar conjuntamente en las diferentes regiones de Brasil, la decisión fue mantener las dos formas a lo largo de toda la investigación.

Como fue dicho anteriormente, la investigación se desarrolló en cinco regiones brasileñas. La elección de tal cobertura ocurrió porque el grupo tenía una hipótesis inicial; la de que las diferencias culturales, climáticas, económicas, sociales y de incentivos a la

formación de profesores eran muy grandes para ser leídas a partir de una región y posteriormente ser generalizadas las interpretaciones de los datos para Brasil. Siendo así, con recursos del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), dos investigadores se trasladaban para las regiones después de contactar a las escuelas y pactar los trabajos con los profesores vía *online* o auxiliados por otros investigadores, compañeros que actúan en universidades en las distintas regiones donde se realizó la investigación.

Antes de cada inicio del trabajo, los investigadores se presentaban, decían estar interesados en las prácticas pedagógicas que podrían ser narradas por los profesores, solicitaban la participación de cada uno de los presentes y desarrollaban la técnica de la narración o de la entrevista-narrativa. La palabra *inclusión* no era mencionada en un primer momento para que esta no determine el rumbo de las conversaciones. Se tenía una segunda hipótesis para que la palabra *inclusión* no fuese traída inicialmente a las conversaciones con los profesores: que las prácticas inclusivas ya estuvieran incorporadas a las rutinas pedagógicas, ya que muchas fueron las inversiones en los últimos casi 20 años en formación de profesores y en investigaciones en todo Brasil. Al final, después de una primera rueda de conversaciones, se insertaba la palabra *inclusión* en el contexto con la finalidad de contrastar las narrativas anteriores y posteriores en su presencia. Cuando se finalizaba la técnica, era dado el Término de Consentimiento Libre y Aclarado (TCLE) para ser firmado, o no, por los participantes. Solamente permanecían en la investigación aquellos que firmaban la autorización para que las informaciones dadas pudieran ser utilizadas con la finalidad de investigar, resguardadas las identidades de los sujetos.

El cruzamiento de los datos de ambas investigaciones permitió percibir los procesos de traducción y de reconstrucción de significados para las prácticas nombradas inclusivas. Constituyendo tal percepción, se nota una creciente responsabilidad de lo social, hecha por los profesores, por la educación de niños y jóvenes con discapacidad. De la misma forma, las políticas parecen abarcar un número mayor de actores envueltos en la inclusión, por medio de la corresponsabilidad por la inclusión. Las innumerables tablas construidas para destacar las recurrencias y discontinuidades enunciativas acerca de la inclusión y destacar el campo semántico de las enunciaciones que constituyen la inclusión, posibilitaron observar los conceptos de aprendizaje, de diversidad y de responsabilidad, entre otros, siendo utilizados para justificar las demandas de la inclusión a lo social.

## **2. La traducción de las políticas en las prácticas pedagógicas**

Con la finalidad de conectar la discusión sobre la *educacionalización de lo social* y la *sociedad de aprendizaje* como las discusiones producidas a partir de los datos de investigaciones anteriormente referidas, se aborda en este apartado una percibida atribución de responsabilidad a la sociedad por la educación de los escolares, principalmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de aquellos que poseen algún tipo de discapacidad.

Entre los programas asociados a las condiciones de vida económica y de vulnerabilidad social están: Programa de Salud en la Escuela (Brasil, 2007), resultado de una asociación entre el Ministerio de Salud y el de Educación, con el objetivo de promover la salud de los alumnos de escuelas públicas. Con el despliegue del Programa de Salud en la Escuela, está la promoción de la educación sexual y reproductiva, así también como la concientización de adolescentes y jóvenes sobre salud y prevención; Programa Crack (Brasil, 2012), un programa de prevención con eje de actuación en las escuelas públicas, con el objetivo de fortalecer vínculos familiares y comunitarios y desarrollar la consciencia de los jóvenes al escoger sus caminos; Bolsa Familia, programa social de transferencia de salario del Gobierno Federal mediante condicionalidades, instituido en el año 2003 y convertido en Ley en el año 2004, unificando y ampliando los siguientes programas anteriores de transferencia de salario: Programa Federal de Salario Mínimo vinculado a la Educación – Bolsa Escuela (Ley n<sup>o</sup> 10.219, del 11 de abril de 2001); Registro Único del Gobierno Federal (Decreto n<sup>o</sup> 3.877, del 24 de julio de 2001); Programa Nacional de Salario Mínimo vinculado a la Salud – Bolsa Alimentación (Medida Provisoria n<sup>o</sup> 2.206-1, del 6 de Septiembre de 2001); Programa Auxilio-Gas (Decreto n<sup>o</sup> 10.689, del 13 de Junio de 2003).

Entre los muchos programas de apoyo<sup>10</sup> a la inclusión educacional de niños y jóvenes con discapacidad, están: Programa Dinero Directo en la Escuela – Escuela Accesible, para costar la adecuación arquitectónica de las instituciones; Programa de Formación Continua de Profesores en Educación Especial, desarrollado en conjunto con universidades públicas. El Ministerio de Educación ofrece cursos de capacitación de profesores para actuar en las salas de recursos multifuncionales y como apoyo en clases comunes. Para el ingreso en la Red Nacional de Formación Continua de Profesores en la Educación Básica, las redes públicas de enseñanza deben realizar una planificación de formación y presentarlo al Ministerio de Educación; Programa

---

<sup>10</sup>Para hacer una discusión profundizada leer Fröhlich y Lopes (2018).

Implantación de Salas de Recursos Multifuncionales, que posibilita la instalación de espacios equipados con instrumentos diversificados para contribuir con el acceso de los contenidos escolares por los estudiantes. Además de estos y otros servicios de apoyo educacional y psicológico para familias que poseen niños y jóvenes con discapacidad, el Ministerio de Educación pone a disposición acciones enfocadas a la formación profesional de los jóvenes con discapacidad, al transporte y a la adquisición de libros accesibles, entre Programas y acciones del Directorio.

Muchas de las acciones arriba mencionadas acontecen en conjunto con distintos sectores sociales y empresas. Ellos dividen la responsabilidad en educar a la población, sumando nuevas formas de subjetivación en el campo educacional más amplio, o sea, no solamente en lo escolar. Es interesante observar que la transferencia de responsabilidad por la educación a la sociedad acontece en el mismo momento en que la escuela se ve invadida por proyectos que intentan conocer, acompañar y educar a niños y jóvenes para una vida más saludable, segura, prevenida, sustentable, etc. Gadelha (2009) afirma que la educación y la escuela - esta última entendida como campo de aplicación de prácticas y blanco de políticas - , han sido convocadas para viabilizar iniciativas, campañas y programas gubernamentales variados, volcados para la salud, la seguridad, la sustentabilidad el ambiente, etc.

En las narrativas de los profesores sujetos de las investigaciones, las acciones de las políticas de inclusión y de los referidos programas sociales impactan en el día a día escolar, ya que buena parte del tiempo vivido en la escuela es dedicado al trabajo de concientización, de evaluación de medidas corporales, de vacunación, de control de cepillado dental, entre otros. En las narrativas de los profesores son visibles dos tipos de reacciones a esas inserciones en el espacio escolar: inquietud y preocupación, porque no consiguen tiempo para enseñar; y alivio porque, en los momentos en que los alumnos están con otros profesionales, la responsabilidad por ellos es transferida de manos.

La presencia de otros profesionales en la escuela es recurrente en cualquier región brasileña, aunque en la región nordeste pareciera como si hubiese una intensificación mayor de actividades para acceder y concientizar a niños y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad. En las narrativas de los profesores producidas en las regiones nordeste y sur, son comunes comentarios como los que siguen abajo:

55PFS<sup>11</sup>: Es bueno cuando tienen proyectos para que ellos participen. Hoy la clase comenzó y ya tenían oficina de reciclaje. Es un proyecto de la prefectura para ver si mejoran las condiciones de higiene del lugar donde ellos viven. Después, creo que llegó la hora del recreo. Más tarde, fueron para una charla sobre drogas [...] Mientras están allá, yo me quedo en la sala de profesores, a veces, corrigiendo pruebas.

56PBa: Todos aquellos que están corriendo allá reciben la beca para venir a la escuela. Mientras están aquí, no están en la calle [...] Por lo menos, ellos están intentando enseñar algo [...] Yo desistí, no voy a pelear con ellos.

Piloto PPoA: Nuestros alumnos están envueltos en muchos trabajos. Tienen al personal de la salud bucal, que los orienta sobre como cepillarse los dientes; algunos son atendidos por la psicóloga, no todos, pero todos tienen orientación nutricional en la escuela, dado por nutricionistas de la universidad [...] Ah, y también tienen a las enfermeras, ellas miden y pesan a los niños.

El crecimiento de los trabajos desarrollados en las escuelas amplía las expectativas sobre ellas y también las funciones asumidas por la institución. Tales hechos, movilizados por acciones que ocurren en su interior, pero que también vienen de afuera para dentro de la escuela, parece tener efectos paradójales cuando se piensa en la inclusión de personas con discapacidad. Esto significa que, cuanto más responsabilidades la escuela asume para sí, volviéndose una institución fundamental en el siglo XXI, más los profesores afirman no estar preparados para realizar el trabajo de enseñar. También significa que, cuanto más los profesores discriminan negativamente a los alumnos con discapacidad, declarando sus discapacidades como problemas o barreras insuperables para el aprendizaje, más los alumnos se incluyen en la sociedad a través del concepto de aprendizaje y de desarrollo de competencias. Es posible que, al resistirse a enseñar para los alumnos los conocimientos históricamente acumulados, o al no movilizarlos para que busquen nuevos conocimientos a partir de sus intereses, los profesores se fijen en denunciar que no están preparados y dejan de prestar atención en las respuestas de los alumnos con deficiencia. Abajo

---

<sup>11</sup>Los códigos que anteceden a los extractos de las narrativas de los profesores fueron creados con el objetivo de preservar las identidades de los sujetos. Cada código es comportado por: secuencia numérica de la narrativa, seguida de la letra P de profesor y de las Iniciales de la ciudad donde se produjo el material.

algunos extractos de narraciones de profesores como ejemplos de lo que está siendo aquí abordado. Los extractos son de narraciones producidas en las regiones sudeste, sur y nordeste.

18PViT: Yo me siento muy angustiada cuando me deparo con una situación de estas. Toda una conversación sobre inclusión, de accesibilidad [...] Inclusive, yo tengo una alumna en mi sala que no tiene ningún informe, pero es nítido, nosotros percibimos una diferencia en comparación con los demás alumnos. Nosotros no tenemos un profesional para trabajar con esa alumna. Yo, con mi formación, no estoy preparada para trabajar con ella, la escuela no está preparada para recibirlo.

8PPoA: Yo creo que las campañas del Gobierno son súper interesantes. Algunas son utópicas, pero yo creo que... Esa idea de que todos necesitan de educación... Y una educación para todos, es válida, solo que también depende mucho de la escuela que se ofrece para los alumnos, ¿No? Que ellos tienen que estar en la escuela, ¡Es una cosa obvia! No se necesita de mucho *marketing* para poder llegar a esa conclusión. Y claro que todos los jóvenes y niños deben estar dentro de la escuela y deben estudiar, pero creo que también debe haber una preocupación de cómo se va a enseñar, porque es muy complicado ¿No? Porque, como yo, que tengo una alumna que es de inclusión. Ella tiene Síndrome de Down y *nunca* trabajé con ese tipo de... [Pausa] discapacidad. Y es muy complicado, y el gobierno quiere que incluyamos a los alumnos, pero ellos no nos dan soporte [...] Entonces, claro que queremos que todo el mundo esté dentro de la sala de aula, pero tienen que dar una importancia, ¡Qué tipo de educación está siendo dado para esos alumnos! Con tenerlos adentro de la escuela no quiere decir que están estudiando, ¿No? Tampoco quiere decir que estén aprendiendo [...]

43PBA: Una cosa que todo el mundo que trabaja en la escuela sabe [...] La inclusión es totalmente exclusiva [...] No voy a radicalizar, [...] bastante exclusiva. El alumno llega a la escuela, pero no está en la escuela [...] Entonces, lo que yo sentí el primer día de aula, [...] me vi delante de 13 alumnos, nueve sordos y cuatro oyentes, siendo que todos los oyentes tenían problemas, no sabían [...] En el sexto año, no sabían ni escribir el nombre, casi ni leían,

repetían el curso como los sordos. [...] Eso me dio una angustia. No es una sala inclusiva, pero sí de problemas [...] es un derecho mío [...] no estar en una sala así, no estoy preparada.

16PBe: El alumno está yendo para tercer año [...] va a ser [...] Hay un alumno allá en la escuela que está hace cuatro años en tercer año, y no tiene el rótulo de indisciplinado, pero es desinteresado. Él fue mi alumno en segundo año y en tercero, y él me llamaba de mamá, tiene problemas de visión. Creo que tiene un grado, o grado y medio de miopía. Llamé dos años a su mamá para, para [...]. Nosotros mandamos para el consejo tutelar, el documento [...]. El consejo tutelar no nos da retorno [...]. Tiene todas las dificultades que aparecen, ¿No? Entonces, la cuestión de la educación para todos los involucrados, es todo eso [...] La falta de retorno que la red de protección debería darnos, para dar el soporte a la escuela, para que podamos hacer la inclusión efectiva de ese alumno. Lo que pasa es que él queda allá todo el año, y ahí, repite, repite, repite y un día se va. Al otro día, la escuela pierde al alumno, porque la misma escuela no lo incluyó, la escuela no incluye. Es una de las cosas que estoy colocando en mi trabajo, es que la educación es hostil.

A partir del campo de la Educación, se afirma que es interesante abordar el aprendizaje, considerando los saberes de la Pedagogía, porque se trata de un área que ocupa dos procesos de enseñanza: el de desarrollo y de aprendizaje de cualquier individuo. Todavía, la Pedagogía parece sufrir un proceso creciente de desvalorización, entre otras razones, debido a la falta de respuestas rápidas a los problemas del siglo XXI. Críticas cada vez más duras a la desactualización pedagógica han reforzado representaciones de un área y de un profesional volcado a las prácticas del siglo XX. La frase afirmativa *alumnos del siglo XXI y profesores del siglo XX* pasó a ser un nuevo cliché en el mercado educacional de nuevas prácticas para alcanzar a aquellos que defienden la tradición de enseñar.

El proceso de depreciación y desvalorización de la educación escolar también ocurre a partir de la fuerte ola de denuncias vivida en Brasil en los últimos años. La escuela pública está siendo el blanco de ataques que la apuntan como un espacio de maquinaria política de izquierda. Críticas basadas en los bajos resultados de aprendizaje demostrados por los alumnos en las evaluaciones a gran escala han servido de munición para atacar a aquellos que abordan temas como

racismo, género, sexualidad, violencia, etc. en las escuelas. No importa cómo son realizados los abordajes, o sea, si son la única razón del trabajo o si son el lema pedagógico por medio del cual otros contenidos/conocimientos escolares serán trabajados. Delante de severas acusaciones sociales reforzadas por el creciente movimiento político por una *escuela sin partido*, todos los profesores son colocados en un mismo lugar, y no son escuchadas sus razones. Se entiende como necesaria la reanudación de las condiciones de enseñanza para que los alumnos aprendan más en las escuelas, por eso, ante esto, parece ser fundamental retomar la discusión sobre la finalidad de la escuela en la contemporaneidad para que la crisis sin precedentes en la cual ella se encuentra sea leída con discernimiento y competencia.

En las escuelas, buscando entender cómo los profesores interpretan y traducen las políticas de inclusión, es posible percibir que, así como se observa descuido y desánimo por parte de un número considerable de profesores en enseñar y buscar alternativas para que la inclusión y el aprendizaje se efectivicen, también se constata la inconformidad y la movilización para la búsqueda de formación y de alternativas pedagógicas para el desarrollo del aprendizaje. Interesante observar que, del universo de 57 profesores, apenas cinco hacen referencia a aprendizajes que pasan dentro de la propia escuela por medio del intercambio de experiencias entre compañeros. Todos estos cinco profesores tienen en común el hecho de mantener contacto con la universidad, siendo que uno de ellos cursa el profesorado en Educación. Para la gran mayoría de los profesores, los nuevos y válidos aprendizajes son desencadenados por extraños, y no por los pares. No parecen valorizar el trabajo artesanal típicamente pedagógico. La búsqueda por técnicas listas y apuntes que den resultado inmediato y que envuelvan a los alumnos es fuertemente evidenciada en las narrativas. Igualmente, las temáticas sobre racismo, género, drogas y violencia son una fuerte evidencia en la pauta pedagógica. Conocimientos de matemáticas, lectura, escritura, historia, ciencia, etc. aparecieron, aun así, mucho más, constatando que los alumnos no aprendieron más que movilizándolos para aprender. El aprendizaje de los alumnos con discapacidad, diferente de los demás alumnos, está más relacionado a la creación de hábitos y rutinas o las respuestas rápidas a estímulos puntuales que al alargamiento de la base de conocimientos que los forme para la vida.

4PRJ - [...] Yo me formé ahora en 2011 en Pedagogía, hice aquí en la XXXX y tuve la suerte [...] Digo que bastante suerte para hacer cuatro años de iniciación científica con una Investigadora Invitada y pasar cuatro

años, una vez por semana, en la sala de aula con la 5RJ, acompañando el movimiento con los niños. Entonces, fui percibiendo otras posibilidades de relación con los niños, otros modos de enseñar [...] La 5RJ ya es una profesora que trata la cuestión del racismo, sin necesidad de nombrar, sin necesidad de traer a la rueda esa cuestión para hablarla, pero que trabaja con gestos, en las actitudes, en el modo de relacionarse, en los libros que traía, en las propuestas que hacía, en el modo en cómo se asumía como mujer negra, el propio cabello, en fin... Ahí, yo fui con las discusiones de la Universidad, con las reflexiones, en el grupo de investigación, pudiendo acompañar una práctica. [...] Todavía tengo que mejorar bastante ¿No? [...] de alguna manera, yo creo que ya estoy atento para intentar ver algunas coherencias e intentar hacer de otra manera para no reforzar ciertos conceptos.

9PPoA: Porque a mí me dio un shock del año pasado a este... De tener una escuela donde el 60% de los alumnos eran nota cualitativa, y un 40% cuantitativa. Y este año me dio un shock de nuevo, de tener una escuela que es 20% cualitativa y 80% cuantitativa. Y entonces, [...] 80% son contenidos que el alumno desarrolla. En la otra escuela, yo trabajaba con más del 50% de alumnos desarrollándose como persona. Responsabilidad, interés, participación, asiduidad. Vos estabas creando ahí a un sujeto responsable, que participa, que trabaja, que va creciendo, evaluando el contenido de él, pero sin ser [pausa] inhumano. Donde se evalúa 80% del contenido [...] no se evalúa a la persona [...] Yo creo que debería ser 50% y 50%. Si la escuela nos enseña para la vida, entonces, la escuela debe enseñar para la vida. Debe estar dividida esta nota, porque, si yo no aprendo solo por medio de la escuela, donde esta ese 80%? ¿Cómo es que la escuela me va a enseñar para la vida si después me va a cobrar en la prueba? ¿Y dónde está la participación? ¿Los proyectos? ¿Dónde está la interacción del grupo? ¿La interacción de un grupo con otro? Porque a veces hablamos mucho sobre eso, ¿No? De un grupo interactuar con el otro. El profesor se sienta y hace la planificación con ellos. [Pausa] Explorar un poco más ese lado [...] Yo creo que eso parte también del profesor, del profesor tener esa disponibilidad, o interés de llegar al compañero y decir: "Che, ¡Vamos a trabajar juntos!" [...] Trabajar en un buen tópico.

Trabajamos en un proyecto de la escuela entera para una exposición [...] ¡Eso abre la mente del alumno para muchas posibilidades! Y, a veces, ellos no tienen la oportunidad de hacer eso siempre. Nosotros no damos la oportunidad. Queremos superar contenidos y trabajar, porque la escuela exige [...]. Ahí, es por eso que yo digo, no damos la cara [...] digamos [...] no todo el tiempo, voy a trabajar con todo, pero a mi manera. En el pizarrón, como fue conmigo. Yo creo que la escuela no debería tener pizarrón. La escuela debería ser la calle. Sólo se aprende para la vida, enseñando la vida. Y es con los compañeros que ellos aprenden, porque cosas de la calle se aprenden más fáciles que las cosas de la escuela. Es el único espacio [...]

En el diálogo entre Dussel, Masschelein Y Simons (2017), Dussel trae experiencias latinoamericanas recientes, vividas en Argentina, para tensionar la crítica hecha por Masschelein y Simons a la despolitización de la escuela o la transformación de alumnos en ciudadanos que aprenden. La autora argumenta en defensa de la politización y de la popularización como estrategias fundamentales para articular algunos experimentos pedagógicos. Ella nos hace pensar que “la política habilita y produce, en su posibilidad de proponer o construir posiciones y vínculos con el saber que permiten expandir el propio mundo” (p. 148). Al citar prácticas pedagógicas argentinas que, en la misma ola de otros movimientos políticos acontecidos en América del Sur, buscaban la igualdad de condiciones de acceso y la universalización de enseñanza de calidad, esto nos posibilita pensar en las prácticas narradas por los profesores de las escuelas brasileñas. Como toda experiencia, no hay posibilidad de grandes afirmaciones, como las del tipo *los profesores brasileños*, pero es posible observar la dimensión de las políticas de promoción de la igualdad en las historias pedagógicas. En el contexto brasileño, la escuela es el espacio que posibilita pensar las injusticias históricamente construidas y que ofrece herramientas para pensar en las intolerancias. En la misma línea, la escuela también puede ser el espacio para que los alumnos accedan a mundos con los cuales no podrían establecer contacto directo.

## Conclusiones

La política está hecha por y para los profesores; ellos son actores y sujetos, sujetos y objetos de la política. La política es escrita en los cuerpos y produce posiciones

específicas de los sujetos (Ball, Maguire y Braun, 2016, p. 13).

*¿Que hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas?* Lejos de cerrar la discusión desarrollada en el texto, se propone finalizarla. Entre las políticas de inclusión y las prácticas hay procesos de interpretación y traducción pedagógicas, así como formas distintas para que los profesores realicen las políticas en las escuelas. Hay también un número considerable de alumnos que todavía esperan que la escuela los prepare para un futuro incierto. También existe un número considerable de alumnos que viven en situaciones precarias y de vulnerabilidad social, así como alumnos con discapacidad que no esperan que la escuela cambie sus vidas, pero que por lo menos garantice que, teniendo la matrícula, los servicios asistenciales lleguen hasta ellos. En estos casos, hay una especie de corresponsabilidad entre escuela y familia para que las políticas de acción social y de salud alcancen más rápidamente a los que de ella necesitan.

En el escenario contemporáneo en que la escuela está posicionada, son producidas paradojas, e impases derivan de estos mismos en los cotidianos pedagógicos. Tal vez la mayor paradoja encontrada sea el hecho de que los profesores afirmen que los alumnos no aprenden, sin embargo, los sectores sociales y socios de la escuela declaran que todos aprenden y pueden desarrollar competencias válidas en el mundo de hoy. La otra paradoja surge cuando los profesores, de tanto afirmar que no están preparados para incluir y que no es posible la inclusión, terminan sorprendiéndose con la inclusión realizada por otros actores sociales presentes en la escuela.

Otro efecto de las políticas de inclusión en la escuela es el que Gräff (2017) hacía referencia en su investigación, cual sea, el *efecto rebote*. Esto significa que, aunque pasaron casi 20 años de políticas de inclusión y de innumerables inversiones en formación de profesores y en campañas de concientización social de que todos son diferentes, parece que tales prácticas golpean en lo social y son rebotadas, retornando para lo social en forma de discriminación negativa y estigmatización de los sujetos con discapacidad.

Además de las paradojas presentadas y de la responsabilidad de profesionales y de otros sectores por el aprendizaje de aquellos que están en la escuela, se vuelven contra ella argumentos que la condenan de estar instrumentalizada políticamente, de tener profesionales no preparados para los alumnos del siglo XXI, de no propiciar el aprendizaje de todos y de mantener una relación jerárquica con los alumnos. Tales críticas a la escuela se encuentran casi sin respuesta que

las refuten, pero son reforzadas, principalmente, por el proceso de disminución de las responsabilidades de enseñar.

Hacer críticas a la horizontalidad del profesor no significa defender la negación de demandas de los alumnos y de nuestro tiempo, ni tampoco no escuchar las realidades económicas, sociales, religiosas, culturales y de las condiciones individuales de aprendizaje de los alumnos. Tampoco significa negar la necesidad de actualización de conceptos y la creatividad necesaria en la definición de metodologías de enseñanza y de aprendizaje más interactivas y coherentes con el siglo XXI, porque la suma de todo eso, entre otros elementos, compone lo que se denomina educación de calidad.

Las traducciones de las políticas evidenciadas en las narrativas de los profesores parecen variar entre una causa a ser asumida y apoyada por la escuela en compañía con otros sectores de la sociedad y una forma de resistencia oposicional a las políticas de universalización de acceso y de aprendizaje. La primera forma de traducción de las políticas moviliza a la escuela y a los profesores a luchar por el aprendizaje de todos aquellos nombrados e identificados como a incluir. La segunda forma, por oposición, sea que está manifestada por resistencia declarada o por negación de la diferencia y de los principios republicanos de igualdad y de equidad, moviliza a la escuela para su implosión o la mantención del conservadurismo fundamentalista y preconceptual. En ambas formas, es remarcada la presencia de la identidad como criterio de definición de la inclusión. La identificación de quien deberá ser incluido es una constante, hecho que posibilita leer la no universalidad de la preocupación con el aprendizaje de todos en la escuela para todos.

Finalmente, si, por un lado, las políticas propiciaron la entrada de sujetos antes excluidos de la escuela, por otro lado, la entrada de tales sujetos y la necesidad de que estos aprendan en la escuela han promovido la cobranza de la escuela asumir compromisos, tales como: proporcionar condiciones para que aquellos que ingresan se mantengan en la institución; posibilitar mecanismos de acompañamiento, evaluación continua y personalizada para que los alumnos con deficiencia no interfieran en los flujos ni interrumpan el éxito de las escuelas en los *rankings* (inter)nacionales; promover el aprendizaje significativo de los alumnos, no considerando cualquier movimiento e interacción común como un aprendizaje; mantener la agilidad en las respuestas a los problemas individuales y sociales del presente, etc.

La ampliación o hasta el desbordamiento de las funciones de la escuela, debido al fenómeno de la *educacionalización de lo social*, está asociado a la exaltación del aprendizaje. La celebración del aprendizaje está conectada, en las políticas y en las prácticas pedagógicas, a las

identidades, que son útiles a las prácticas de gobierno de la población por parte del Estado. Ese engranaje complejo integra una maquinaria difícil de ser modificada en países como Brasil, donde hay excesos de gobierno y carencia de gubernamentalidad.

## Referencias bibliográficas

- Afonso, M. L. & Abade, F. L. (2008). *Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos*. Belo Horizonte, Brasil. RECIMAM.
- Andrade, S. (2012). A entrevista-narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. En Meyer. Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. Belo Horizonte, Brasil. Mazza edições. pp. 173-194.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa, Brasil. UEPG.
- Biesta, Gert. (2013): *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte, Brasil, Autêntica.
- Brasil. Ministério da Saúde e Ministério da educação. Programa Saúde na Escola, Brasília, DF. MS/MEC, 2007. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos\\_atencao\\_basica\\_24.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf)>. Acesso em: 27 setembro. 2018.
- Brasil. Ministério da Saúde. Programa Craque é possível vencer: compromisso de todos, 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/craquepossivel/vencer/home>>. Acesso em: 19 fev. 2013.
- Castel, R. (2007). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo, Brasil, EDUC.
- Dussel, I., Masschelein, J. & Simons, M. (2017). A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. En: Larrosa, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte, Brasil. Autêntica. pp. 147-160.
- Fröhlich, R. & Lopes, M C. (2018): Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. *Revista Educação Especial*, n.63, v.31. Santa Maria, Brasil, UFSM. pp 995-1008. Extraído el 10 de octubre desde <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074/pdf>
- Gadella, S. (2009). *Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte, Brasil. Autêntica.
- Gräff, P. (2017). Identidades culturais na educação escolar: estratégias de governmentação identitária. Tese de doctorado no publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Brasil, UNISINOS.
- Hamilton, D. (2002). O revivescimento da aprendizagem. *Educação & Sociedade*, n.78, v.23, Campinas, Brasil, Unicamp. Pp. 187-198. Extraído el 15 de setembro desde <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a11v2378.pdf>
- Lockmann, K. & Traversini, C. (2017). Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da

- educacionalização do social. *Revista Educação Pública*. n 63, v 26, Cuiabá, Brasil, UFMT. pp. 817-835. Extraído el 10 de septiembre desde file:///C:/Users/adm\_maura/Downloads/2926-17844-1-PB.pdf
- Lockmann, Kamila. (2016). A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. *Educação UNISINOS*. n1, v.20, São Leopoldo, Brasil, UNISINOS. pp. 201-206. Extraído el 11 de septiembre desde <http://revistas.unisinis.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.06/5231>
- Lopes, M C. & Morgenstern, J M. (2014). Inclusão como matriz de experiência. *Pro-posições*. n.2, v.25, Campinas, Brasil, Unicamp. pp.177-193.
- Lopes, M C. & Fabris, E H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte, Brasil. Autêntica.
- Lopes, M C. & Dal’Igna, M. (2007). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas, Brasil. ULBRA.
- Lopes, M C. (2004). Inclusão como ficção moderna, *Revista Pedagogia: a revista do curso*. n.6, v.3, n.6. São Miguel Oeste, Brasil. UNOESC, 2004. pp.7-20.
- Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na Primeira república*. Rio de Janeiro, Brasil, DP&A.
- Noguera-Ramirez & Carlos E. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte, Brasil. Autêntica.
- Silveira, R H. (2007). A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. En: Costa, Marisa Costa. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, Brasil, Lamparina. pp. 117-138.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (2008). Educational Research: the educationalization of social problems. *Educational Research* (3). Belgium: Springer.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Em Larrosa, Jorge. Skliar, Carlos. (Ed) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica. pp.105-118.
- Wittgenstein, L. (1991). *Investigações filosóficas*, São Paulo, Brasil. Nova Cultural.