

**POLÍTICAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA**

***POLÍTICAS, FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:
REFLEXIONES ACERCA DE UNA EDUCACIÓN INFANTIL INCLUSIVA***

***POLICIES, TEACHER TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICES:
REFLECTIONS ON INCLUSIVE CHILDHOOD EDUCATION***

Cleriston Izidro dos ANJOS¹
Shirley SILVA²
Cleber Nelson de Oliveira SILVA³

RESUMO: Este artigo analisa a tríade – política educacional, formação docente e práticas pedagógicas – compreendendo-os como elementos balizados pelos contornos das políticas sociais e que se entrelaçam diretamente na construção de uma educação inclusiva. Considera, ainda, as implicações deste processo para os cotidianos educacionais, particularmente os da Educação Infantil, apontando para elementos a partir da discussão das diferenças humanas, contribuindo para uma leitura mais aprofundada e analítica da questão. Dentre os princípios que subsidiaram o percurso metodológico, consideramos inexorável discutir a relação cuidar-educar como fator para uma ação integrada das políticas sociais, sendo imprescindível pensar a inclusão como política de garantia do direito à educação para todos, portanto, como dever do Estado e dos respectivos sistemas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Inclusão. Diferenças. Políticas sociais.

RESUMEN: *El artículo analiza la tríade – política educativa, formación docente y prácticas pedagógicas – comprendiendo como elementos estimulados por los contornos de las políticas sociales y que se entrelazan directamente en la construcción de una educación inclusiva. También considera las implicaciones de este proceso para los cotidianos educativos, particularmente los de la educación de la primera infancia, señalando los elementos de la discusión de las diferencias humanas, contribuyendo para una lectura más profunda y más analítica de la cuestión. Entre los principios que subvencionan la vía metodológica, consideramos inexorable debatir la relación cuidar-educar como un factor para una acción integrada de las políticas sociales, y es esencial considerar la inclusión como una política*

¹ Centro de Educação de la Universidad Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), Maceió – AL – Brasil. Profesor Adjunto Doctor en el Sector de Estudios de Educación Infantil. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-1040-4909>>. Correo: cianjos@yahoo.com.br

² Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FEUSP), São Paulo – SP – Brasil. Profesora Doctora en el Sector de Administración Escolar y Economía de la Educación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-9224-4998>>. Correo: shirley.feusp@usp.br

³ Institución de Educación Infantil de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (IEISMESP), São Paulo – SP – Brasil. Diretor. Magíster en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la FEUSP. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0397-8050>>. E-mail: cleber.nelson.silva@usp.br

que garantice el derecho a la educación para todos, por lo tanto, como un deber del estado y sus sistemas educativos.

PALABRAS CLAVE: *Educación de la primera infancia. Inserción. Diferencias. Políticas sociales.*

ABSTRACT: *This article analyses the triad educational policies, teacher training and pedagogical practices as elements inscribed within the limits of social policies that intertwine directly in the construction of inclusive education. It also considers the implications of this process in school life, particularly in childhood education, revealing elements from the perspective of human differences, thus contributing to a more in-depth and analytical interpretation of the issue. Among the principles that support the methodological framework, we rigorously discuss the care-educate relationship as a factor for promoting integrated social policies. Moreover, it is imperative to conceive of inclusion as a policy to guarantee the right to education for all and, therefore, a duty of the State and the respective education systems.*

KEYWORDS: *Childhood education. Inclusion. Differences. Social policies.*

Introducción

Entre las políticas sociales, el derecho a la educación se ha configurado como la principal área en la superación de las desigualdades sociales y de los procesos de exclusión decurrentes. En este sentido, la afirmación de políticas educacionales inclusivas se presenta no sólo como garantía de la efectucción del derecho a la educación y de la escolarización a los excluidos, sino también, y principalmente, por su potencial en minimizar tales desigualdades.

Las políticas sociales, entre ellas la política educacional, son entrecruzadas por un conjunto de factores advenidos de coyunturas políticas, sociales y económicas que imprimen un diseño en la propia comprensión e implementación de estas políticas, permitiendo que sean más o menos permeables en el cotidiano social y educacional. Esta impresión, a su vez, se delimita tanto en el campo de la macro como en el campo de la micropolítica. De este modo, si en el campo macro el discurso político se afirma como inclusivo, es necesario planear una serie de acciones de implementación y efectuar para que se solidifique, para más allá de una afirmación de principios. Por otro lado, en el campo de la micropolítica, locus de la operacionalización, otros entrecruzamientos producidos en los cotidianos educacionales se ponen en resonancia con los procesos sociales ampliados, e incluso como repercusión de las acciones de la macropolítica. En este medio, se sitúan las relaciones entre Enseñanza Infantil e inclusión.

Si por un lado, la Enseñanza Infantil, primera etapa de la educación básica, ha obtenido avances legales significativos como política social, bajo la perspectiva de asegurar el derecho del niño y de la familia a un trabajo formativo de calidad, por otro, aun es necesario avanzar en la lucha por la atención a la infancia de modo integrado, emancipador y respetoso con todos los niños.

La inclusión, comprendida como denominador del derecho a la diferencia, del derecho a la igualdad y del derecho a otros tiempos y espacios, se pone constantemente como elemento de tensión de las múltiples prácticas excluyentes, quizás de segregación, y discriminación, exponentes del combate a los prejuicios. En esta perspectiva, el principio de la educación inclusiva se ha afirmado como orientador de las políticas educacionales desde el comienzo de los años 1990, ya sea en la discusión del derecho a la educación para todos, criticando cualquier restricción en razón de una condición de discapacidad, por ejemplo, como en la visibilidad de la situación de exclusión y segregación a la cual se sometían del/en el contexto educacional aquellos ahí demarcados. El hecho es que esta discusión se centró, sobre todo, en la enseñanza primaria, dejando de pautarse en la educación para primera infancia, promocionando un hueco histórico en las contribuciones de instituciones educacionales más inclusivas.

Por medio de este artículo tenemos por intención señalar elementos que permitan subsidiar un análisis entrelazado e implicado entre la política educacional, la formación docente y las prácticas pedagógicas en el contexto de la Enseñanza Infantil, con recorte en la discusión sobre inclusión, considerando aun que esta tríade – políticas, formación docente y prácticas – compone criterios para la evaluación de la propia política. Estos tres ejes constituyen, por sí, campos de análisis, estudios, investigaciones y debates académicos y teóricos extremadamente profundizados.

Silva (2018) señala la importancia de debruzarnos sobre el tema. En su estudio, que se desarrolla desde la díade Enseñanza Infantil y los niños con discapacidad, argumenta que la no atención por la política educacional brasileña de esta parte de la población tiene como consecuencia hacerla habitar en lo que nombró de “no lugar” o “invisibilidad”. En este vacío de atención, según el autor, se puede añadir la bajísima producción académica que correlacione los bebés y los niños pequeños a las situaciones de discapacidad. En revisión bibliográfica realizada para su investigación, constató que sólo 3% del total de trabajos publicados, que se relacionaban de algún modo con el tema, trataban de situaciones de

inclusión, o producción de desigualdades en las políticas de educación para niños de 0 a 5 años.

Un conjunto significativo de trabajos teóricos y académicos se centra en el sesgo de los cotidianos educacionales, así como otro conjunto enfoca en discutir la infancia, ya sea por medio de un análisis más amplio, sea por la interlocución con otros marcadores sociales, como raza, género, clase social y edad. Inferimos que esos marcadores se insieren, en estas producciones, como construcciones culturales, si bien que las diferencias aún se mantienen bajo biomédica, lo que talvez subsidie la no incidencia y la no incorporación de esta situación, de las discapacidades, en estudios sobre la infancia bajo otras perspectivas, incluyendo las investigaciones en educación.

Todos estos factores tienen especificidades que requieren estudios direccionados, pero, seguramente dada la coyuntura socioeconómica del país, las desigualdades vividas por niños vinculados a estos marcadores se potencializan cuando asociadas a la pobreza, lo que señala un escenario dramático de vulnerabilidad y situaciones de riesgo, y “la escuela acaba por volverse el único punto de apoyo dentro del Sistema de Garantías accesible para este público” (SANTOS; FELIPE, 2017, p. 17).

Comprendemos, utilizando expresión de Rosemberg (2012), que se hace necesaria una “vigilancia intensa” en la producción de textos académicos y gubernamentales acerca de la Enseñanza Infantil, relacionándola a la educación inclusiva. Al fin y al cabo, ¿qué dicen? ¿A qué se refieren? Vigilancia, pues, conforme afirma Madeira (2004, p. 29), la retórica social ha tomado el concepto de escuela inclusiva “para ocultar la desigualdad estructural que se traduce en desigualdades”.

De este modo, el ejercicio aquí propuesto es el de, basado en Veiga-Neto (2012, p. 278), ir hacia la bodega, para que “tengamos siempre en mente las raíces sobre las cuales se sostienen el piso intermediario – de nuestra vida cotidiana – y la bodega – por el cual (nos) proyectamos para el futuro”, en el sentido de señalar cuestiones que forman un escenario sobre los cuales las políticas públicas, consecuentemente la educacional, se formulan y dan concreción y vida a los inúmeros cotidianos educacionales en el país.

Para ello, el artículo está estructurado en tres segmentos: (a) de la (in)visibilidad política de las diferencias humanas; (ii) de la contextualización de la Enseñanza Infantil y de las políticas de inclusión en Brasil; y (iii) de los desdoblamientos, de la inclusión anterior, en y por la formación de profesorado y para las prácticas pedagógicas.

La (in)visibilidad política de las diferencias humanas

Las políticas de carácter social, en especial la educación, avanzaron sustancialmente a lo largo de la historia, teniendo destaque el período comprendido entre el siglo XX y XXI. Los avances tecnológicos promocionados por la humanidad y la disposición humana en explorar más allá de los límites geográficos de los territorios nacionales trajeron a la escena las diferencias y el multiculturalismo, como dispositivos estructurantes y transversales en la comprensión de los modos de producción económica y de la cultura de las sociedades, además de la consolidación de los principios de los derechos humanos y sociales.

Sin embargo, aunque del avance de tales conceptos derive de la concepción de igualdad entre las diferencias, las cuestiones impuestas por la “invisibilidad” y del “no-lugar” (SILVA, 2018), ocupado por grupos de personas, mayoritariamente marcados por las diferencias como anormalidades, resultantes de un patrón establecido de hombre, nunca han sido más presentes.

La modernidad y la ciencia, ahí estructuradas, han sido decisivas en la construcción de una determinada comprensión y de un proceso clasificatorio de las diferencias humanas que perduran hasta los tiempos actuales en las sociedades occidentales. Sí, por un lado permitió la producción de nuevos conocimientos, los mismos, conforme Canguilhem (1990), ultrapasaron el carácter descriptivo y amalgamaron el carácter valorativo. Este proceso ha subsidiado, también un conjunto de teorías que ha traído, para el centro de sus estudios, la vinculación con las desigualdades sociales. El trato con la cuestión social en la modernidad, según Castel (1998), produjo procesos de institucionalización sostenidos en la lógica del segregar para mejor atender a las especificidades, aunque se hayan derivado de demandas distintas, como prisiones, asilos o manicomios. Interfaces que se articulan y se estructuran como dispositivos en la definición de políticas, reiterando proceso de exclusiones y desigualdades. Si por un lado, hay la producción de un conjunto de acciones para atender las diferencias, con procesos de borrado, de hacer invisible, los derechos de estos grupos.

Así el problema de la relación de las sociedades con las diferencias individuales puede también analizarse críticamente como expresión y reproducción de asimetrías entre los que definen y los que son definidos como “diferentes” (MADEIRA, 2004, p. 16).⁴

⁴ Assim, o problema da relação das sociedades com as diferenças individuais pode também ser analisado criticamente como expressão e reprodução de assimetrias entre os que definem e os que são definidos como “diferentes” (MADEIRA, 2004, p. 16).

Bajo las sombras de estas idiosincrasias que han constituyendo nuestras sociedades, observamos que los discursos que defienden la homogeneidad, apropiándose equivocadamente de la idea de garantía de derechos para todos, siguen presentes en el medio educacional. Anjos y Santos (2016), al analizar la Base Nacional Común Curricular, recientemente aprobada por el gobierno brasileño, constatan que el texto mantiene y refuerza las contrariedades del silenciamiento de la diversidad y de la diferencia en el ambiente educacional. Estas contradicciones que se presentan en el contexto de la macropolítica, como es el caso de la Base, y que coliden con principios de documentos internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de los Derechos de los Niños (1959), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1990) o más recientemente la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006), refrendan los discursos de estandarización humana y de normalización de los individuos, reverberando en las más distintas instituciones sociales.

En este sentido, en la micropolítica de cada institución de Enseñanza Infantil, los niños pequeños y con discapacidad lidian con distintas formas de desigualdad y sus asociaciones – raza, género, clase social y edad –, sufriendo discriminación múltiple. Dhanda (2008) firmada la fundamental importancia del reconocimiento de esta situación, pues se trata de comprender la complejidad vivida por estos niños, consecuentemente, por sus familias.

En el Informe de 2008 de Unicef, sobre la situación de la infancia brasileña, se afirma que los niños son

[...] especialmente vulnerables a las violaciones de derechos, a la pobreza y a la iniquidad en el País. Los niños negros, por ejemplo, tienen casi 70% más chance de vivir en la pobreza que las blancas; lo mismo se puede observar para los niños que viven en áreas rurales (UNICEF, 2008, p. 9).⁵

Skljar (2010), cuando analiza el Informe sobre el Derecho a la Educación, del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, específicamente sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, presenta un análisis contundente de las paradojas acerca del escenario en Latinoamérica.

⁵ especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade no País. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as brancas; o mesmo pode ser observado para as crianças que vivem em áreas rurais (UNICEF, 2008, p. 9).

[...] ¿cuántas personas con discapacidad podrían estar en el sistema educativo y no lo están?, ¿dónde están esos niños, esas niñas, esos jóvenes con discapacidad que no están en ninguna institución conocida?, ¿cuántas personas con discapacidad están en el sistema educativo? [...] ¿en qué medida ha habido una deserción de esta población al no encontrar singularidades pedagógicas adecuadas para ellos en las instituciones comunes, no especiales?

[...] una falta de información que preanuncia un devinir histórico y una dimensión ética del todo particulares: como si hubiera una población, en este caso la población con discapacidad, que preocupa poco y nada, que preocupa poco inclusive hasta el punto de no saber quiénes son, no saber dónde están, no saber qué les pasa, qué necesitan, qué quieren, cómo sería posible garantizar sus derechos más básicos (SKLIAR, 2010, p. 154).

Contextualizando la Enseñanza Infantil y las políticas de inclusión en Brasil

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la Enseñanza Infantil como derecho del niño y de la familia tuvo avances en documentos legales que aseguran como deber del Estado. En Brasil, según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n.º 9394 (BRASIL, 1996), artículo 29, la Enseñanza Infantil comprende guarderías y jardín de infancia, y es responsable por el “desarrollo integral del niño de hasta cinco años de edad en sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, complementando la acción de la familia y de la comunidad” (BRASIL, 1996). Partiendo del principio de esta acción colaborativa de la Enseñanza Infantil que visa al desarrollo integral del niño, pensar en las cuestiones de la infancia implica acoger los diversos contextos y cotidianos educativos que están imbricados a un conjunto de experiencias que tenga el jugar y las interacciones como ejes del currículos y que debe compartir las indisociables tareas entre el cuidar y el educar.

Conforme el Parecer n.º 20 del Consejo Nacional de Educación, “un nuevo paradigma de atención a la infancia – empezado en 1959 con la Declaración Universal de los Derechos del Niño y del Adolescente” – (BRASIL, 2009), incorporado por la Constitución Federal de 1988 (CF/88) y por el Estatuto del Niño y del Adolescente de 1990, incidió en la “transición del entendimiento de la guardería y jardín de infancia como un favor a los socialmente menos favorecidos para la comprensión de estos espacios como un derecho de todos los niños a la educación, independientemente de su grupo social” (BRASIL, 2009). Además de eso, en la superación de la visión que separa el educar y el cuidar, siendo el “cuidar como actividad meramente relacionada al cuerpo y destinada a los niños más pobres, y el educar como experiencia de promoción intelectual reservada a los hijos de los grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2009). Tal concepción tuvo claramente influencia en la política que

se caracterizaba “por la ausencia de investimento público y por la no profesionalización del área” (BRASIL, 2009)

Hay que considerar las guarderías y jardín de infancia por los sistemas de enseñanza como demandantes, a partir de sus especificidades, de lógicas propias de atención y organización de la relación cuidar-educar.

Cuidar exige ponerse en escucha a las necesidades, a los deseos e inquietudes, supone encorajar y contener acciones en el colectivo, solicita apoyar el niño en sus devaneos y desafíos, requiere interpretación del sentido singular de sus conquistas en el grupo, implica también aceptar la lógica de los niños en sus opciones e intentos de explorar movimientos en el mundo (BRASIL, 2009a, p. 68-69)⁶.

La trayectoria histórica de la Educación Infantil brasileña ha sido objeto de discusión de muchos autores, entre los cuales Kuhlmann Jr. (1998) y Kramer (1995). Para la presente reflexión, es relevante recuperar el hecho de que en esta trayectoria la Educación Infantil carga trazos de asistencialismo, en el caso de las guarderías, y trazos de escolarización tradicional heredada de la enseñanza primaria, en el caso de los jardines de infancia (ROSEMBERG, 2012).

A diferencia de lo que vimos, el Estado debe promocionar esfuerzos en la dirección de integrar las políticas de las áreas de la asistencia social, de la salud y de la educación en esta etapa de la educación básica, en una perspectiva que vise contribuir para la emancipación de los niños y de sus familias. En una discusión relacionada, Santos y Felipe (2017) afirman que con “sus perspectivas y enfoques diferentes” otros campos de conocimiento han

[...] auxiliado a comprender mejor el niño y elaborar directrices para dar cuenta del complejo universo infantil, principalmente porque evidencian al niño como ser en desarrollo, por eso pasivo de cuidados específicos, pero potente y capaz, por ello demandante de educación sistemática y *cuidadosamente* pensada y (re)organizada con vistas a atenderla en su integralidad a cada tiempo, espacio y contexto donde este inserida (SANTOS; FELIPE, 2017, p. 20 - grifo de los autores).⁷

⁶ Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

⁷ auxiliado a compreender melhor a criança e elaborar diretrizes para dar conta do complexo universo infantil, principalmente porque evidenciam a criança como ser em desenvolvimento, por isso passivo de cuidados específicos, mas potente e capaz, por isso demandante de educação sistemática e cuidadosamente pensada e (re)organizada com vistas a atendê-la em sua integralidade a cada tempo, espaço e contexto onde estiver inserida (SANTOS; FELIPE, 2017, p. 20 - grifo dos autores).

Mientras tanto, el Estado brasileño ya detiene elementos que muestran la necesaria y urgente articulación entre tales áreas las políticas sociales para una atención integral a la infancia. Análisis de los asistidos por el Beneficio de la Prestación Continuada (BPC)⁸ demuestran que, en 2012, 30% de los niños y adolescentes de las familias atendidas, en función de la situación de discapacidad, no frecuentaban ningún espacio educacional. La importancia aquí está, justo, en el hecho de que los beneficiarios del programa encontrarse entre la extrema pobreza y la miseria. Este dato llevó a la proposición del BPC Escuela, acción interministerial en la cual el Ministerio de la Educación debe monitorear las matrículas y realizar búsqueda activa de los niños y de los jóvenes con discapacidad de familias beneficiarias del BPC que todavía permanece afuera de la escuela (BRASIL, 2007), con el fin de garantizarles el derecho a la educación.

Se suma, a todos estos condicionantes, una intervención mucho más contundente del Estado en las políticas de atención a los niños en edad preescolar en comparación a las matrículas en guarderías, reforzando una representación de aquella como institución preparatoria para la enseñanza primaria. Silva (2018) señala el perceptual de atención en ambas las instituciones, señalando que mientras las guarderías brasileñas atendían sólo 24% de la población y de su público objetivo, el jardín de infancia tenía una cobertura de 81% de la población de 4 y 5 años de edad. Esta discrepancia de la política se subraya, y también se puede observar, cuando el autor presenta los datos de atención de niños con alguna discapacidad en instituciones de Enseñanza Infantil. Mientras que 43% de la población en la franja etaria de 0 a 5 años era atendida, sólo 13% de la población en la misma franja etaria que presentaba alguna discapacidad tenía matrícula garantizada en guarderías y jardín de infancia.

Como se ha observado, la efectucción del derecho a la educación a todos los niños brasileños y de sus familias convive con diversas barreras y paradojas, que son cuestiones de la democratización del acceso, de la calidad de atención, de las condiciones de trabajo de los profesores y profesoras, de la existencia de la diversidad de equipamientos y de materiales y gestión democrática, incluso la superación de una visión adulto céntrica⁹ de mundo, según la

⁸ El BPC es el programa del Ministerio del Desarrollo Social, asegurado por la Constitución Federal de 1988, que garantiza la trasferencia de un sueldo mínimo mensual a ancianos con más de 65 años, o para personas con discapacidad que hayan comprobado su discapacidad para toda la vida independiente y para el trabajo.

⁹ Investigaciones acerca de la infancia, a partir de la lógica de la sociología de la infancia, ha indicado la importancia de comprenderla como una “categoría generacional construida socialmente y los niños como actores sociales” (OLIVEIRA; ABRAMOVITCH, 2017, p. 292).

cual los adultos se consideran aquellos que son autorizados a decidir sobre las cuestiones de la vida de los niños sin escucharlos y considerarlos como agentes.

La política educacional basada en el principio inclusivo se puede comprender teniendo inicio, básicamente, con la Constitución Federal de 1988, al garantizar el derecho a la educación para todos. Sin embargo, la utilización de la terminología es adoptada, a partir de la Declaración de Salamanca de 1994, especialmente, en documentos de política educacional relacionados a la educación especial. De este proceso, desde el punto de vista de su implementación, ya sea en los sistemas de enseñanza o de la producción académica, la inclusión pasa a ser directamente correlacionada a la educación de personas con discapacidad y a la educación especial. Y de cierto modo, se tradujo por la garantía de matrícula en sus aulas y escuelas comunes, puesto que, en muchos contextos no han sido consideradas las necesidades específicas de los niños.

Contrariamente a la expectativa de que la inclusión daría visibilidad a los procesos múltiples de exclusión y expusiera las desigualdades producidas en el interior de la escuela, cuando se restringe a la educación especial estableció un nuevo léxico, y del “alumno de la inclusión” y/o de la “escuela inclusiva”, de forma a reiterar la dualidad que se deseaba superar en este área. Las políticas de inclusión demarcan la estructuración de las instancias de coordinación en el Ministerio de la Educación, así como el conflicto respecto a la dualidad entre diversidad e inclusión, demostrado, por ejemplo, en la denominación del órgano responsable – Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, *Diversidad e Inclusión*.

En este contexto, comprendemos que discutir una política que se solidifique como inclusiva significa tomar que esta es un indicio “[...] de la relación de las Sociedades con la Diferencia o Diferencias que, en cada momento de su historia, estas reconocen y sancionan, positiva o negativamente” (MADEIRA, 2004, p. 16).

En principio, nos parece obvio que, siendo la Educación Infantil un derecho de todos los niños y de sus familias, la diversidad de niños y de infancias debería estar contemplada en la formulación de las políticas y de las prácticas que en ella y de ella emanan. Sin embargo, la presencia de las discusiones sobre inclusión no han sido garantizadas a muchas personas, así como la atención de la academia para esta discusión se presenta, todavía, de forma muy reducida.

Además de eso, y de forma paralela, no se puede olvidar que hay en curso en la implementación de las políticas sociales la transferencia de la responsabilidad del Estado para el sector privado, por medio de alianzas público-privadas, oficializadas en la figura público

no-estatal creada en la reforma del Estado implementada por el Gobierno Federal en los años 1990 (COUTINHO; MORO, 2017).

El modelo de privatización y de la tercerización del deber público estructuró básicamente la oferta de educación formal a las personas con discapacidad (SILVA, 2001). Tal modelo también ha sido vastamente utilizado para ampliar la oferta de plazas para la educación infantil en algunas redes de enseñanza. Sin embargo, tales instituciones deben seguir los principios de la política educacional pública, y en este sentido es imperativo acompañar como han sido los procesos de atención direccionada e integrada a los niños que demandan por tal especificidad.

Desdoblamientos en y por las políticas de formación de profesorado para las prácticas pedagógicas

No hay dudas que la formación de profesionales de la educación que prime por una escuela para todos, por lo tanto, inclusiva, deba posibilitar la desconstrucción de la mirada uniforme sobre los niños y las infancias. Para que “nuestro trabajo cotidiano” incorpore “el discurso de las diferencias no como desvío, que es el lugar que el diferente ha sido puesto, sino como el mote de nuestras prácticas y de las relaciones entre los niños” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 63), es necesario que tal formación no se limite en asignaturas direccionadas a la inclusión, como educación especial u otras relacionadas, pero de la tomada para sí, por todas las demás asignaturas – sociología, psicología, filosofía, las metodologías y didácticas, las prácticas tuteladas – de la diferencia como eje orientador, situación que podrá permitir la ruptura de la dualidad entre lo que ha sido titulado como educación común y aquella direccionada a quien está en el campo de la inclusión.

Así, no basta solamente cambiar la visión biológica para la social e histórica (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 58), antes es necesario contextualizar los niños, las infancias y nos cuestionamos respecto a los modos por los cuales comprendemos las situaciones de discapacidad, para poder comprender las implicaciones de una educación inclusiva. ¿Por qué tomar las concepciones y prácticas de los educadores como campo de estudio y de la formación profesional es fundamental? ¿Por qué la sociedad los “delega el poder de señalar, describir, medir y atribuir significado valorativo a características, desempeños e interpretaciones de los niños y jóvenes con discapacidad?” (MADEIRA, 2004, p. 16).

Por otro lado, hay que tener un real investimento en los procesos formativos de los docentes, de conocimientos y profundización que integren producciones de otros áreas, que consideren la necesidad de abordajes integradas de atención al niño, por ejemplo, las discusiones realizadas en el interior de cursos como terapia ocupacional y fonoaudiología pueden contribuir con elementos a la contextualización de los modos de expresión e interacción propias a esta franja etaria. Se debe ter claro que no se trata de estipular protocolos y delimitar situaciones dentro o fuera de la normalidad, pero de desconsiderar que este es un momento de la vida humana en que muchas producciones y conexiones biopsicomotoras se instauran y se desarrollan. Tal perspectiva no promociona un alejamiento de las pedagogías, por lo contrario, reitera el cuidar-educar que se da en las instituciones de Enseñanza Infantil.

Todavía lejos de su importancia, la formación de profesorado ha sido un campo de investimentos precarios por parte de los gobiernos, ya sea en la formación inicial o en la continua. Cursos sin profundización, que no permitan resignificar constantemente la realidad social en que se vive, de apropiarse de los debates teóricos y académicos que traigan el nuevo, no el modismo, pero que auxiliien en las prácticas cotidianas. Consideramos que cursos eventuales, una de las opciones del Ministerio de la Educación para la formación para la inclusión, están en contra una formación sólida.

Hay dos cuestiones de gran complejidad: la primera trata de la formación de la docencia visando comprender el humano en su producción histórica, social y política, y ahí se puede comprender la cartografía de la desigualdad del país y de las múltiples exclusiones, además del cruzamiento por dispositivos que son contextualizados a su tiempo, como el advenio de la tecnología en los últimos quince años.

La segunda trata de la formación que permita la comprensión de la diversidad de situaciones que pueden demandar una atención direccionada, a medida en que las cotidianas se estructuran como dificultadoras de la apropiación del conocimiento en que pueden justamente, en movimiento contrario a los fines de un espacio educativo, producir exclusiones en su interior. Aun, reconocer la posibilidad de especificidades individuales que se presentan y que demandan situaciones alternativas para la aprehensión y producción de los conocimientos. Este punto es, quizás, uno de los más grandes impases a los cuales las políticas de inclusión no han logrado dar respuesta. Atender las necesidades no significa excluir, pero para tal hay que tener una docencia con formación sólida, que amplíe sus conocimientos teóricos-prácticos, permitiendo lidiar con la diversidad que se pone a una escuela de todos, pero que al mismo tiempo sea capaz de promocionar sensibilidad para que

este profesional, contrariando un modelo homogeneizador y propedéutico de un currículo conservador, pueda elaborar cuestiones, como Madeira (2004) señala,

[...] ¿qué problemas “nos” preocupan? ¿qué hace el niño, con qué, dónde cuándo y con quién? ¿qué más puede saber el niño y hacer para participar más veces y durante más tiempo, en contextos de interacción con un número más grande de personas, potencialmente significativas para sus vidas? ¿quién, cómo, dónde y cuándo puede enseñar lo que él necesita aprender? ¿qué recursos existen o podrían ser creados para facilitar este aprendizaje y mejorar las condiciones de relacionamiento entre todas las personas implicadas en este proceso educativo y en la vida del niño? (MADEIRA, 2004, p. 22)¹⁰

Estas cuestiones elaboradas en el ejercicio de la docencia, configuradas en su práctica, son herramientas importantes para que se pueda trazar caminos para respuestas basadas en los preceptos de una educación efectivamente inclusiva, que contemple la diversidad de raza, género, clase social y edad.

Consideraciones finales

La idea y la necesidad de políticas integradas de atención al niño presuponen una comprensión de que ellos no son responsabilidad de todas las políticas sociales, y esta comprensión es fundamental para la construcción de una educación que realmente esté comprometida con las diferencias y la diversidad.

Considerar las especificidades de los niños, la diversidad y la diferencia como dimensiones fundamentales de las prácticas de Enseñanza Infantil refuerzan la defensa de la necesidad de repensar la política nacional de educación a partir de una perspectiva inclusiva e integrada a otras áreas de acción social del Estado.

Ante las consideraciones y apuntamientos expuestos en este artículo, algunos elementos se pueden recuperar, que, desde nuestro punto de vista, necesitan ser constantemente reafirmados, a saber: la imprescindible acción del Estado que privilegie una formación docente que de hecho abarque la necesidad de conducción de un trabajo pedagógico que contemple las diferencias y diversidades presentes en las infancias; políticas

¹⁰ [...] que problemas “nos” preocupam? o que a criança faz com o que, onde, quando e com quem? o que mais a criança pode saber e fazer para participar mais vezes e durante mais tempo, em contextos de interação com um maior número de pessoas, potencialmente significativas para as suas vidas? quem, como, onde e quando pode ensinar o que ela precisa aprender? que recursos existem ou poderiam ser criados para facilitar esta aprendizagem e melhorar as condições de relacionamento entre todas as pessoas implicadas neste processo educativo e na vida da criança? (MADEIRA, 2004, p. 22)

sociales que estén integradas entre sí, reconociendo de esta forma el sujeto, en el caso el niño, en su integralidad; el reconocimiento de que en el contexto de la Educación Infantil procesos de inclusión son atravesados por la tríade – políticas, formación docente y prácticas –, que compone criterios para la evaluación de la propia política. La inclusión, de este modo, es un elemento analítico y no descriptivo de este proceso; o, quizás, la escuela inclusiva sea, como afirma Madeira (2004, p. 17), “[...] dentro de algunos límites, construida como lugar de tomas de posición que desestabilicen los mecanismos de la reproducción social, precipitando así la reconstrucción y la democratización social”.

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ANJOS, C. I.; SANTOS, S. E. As crianças pequenas precisam de uma base nacional comum curricular? À guisa de apresentação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. i-vi, dez. 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. p. 13563.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 set. 2007. p. 16.

BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação nº 20, de 9 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Ministério da Educação** - Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009a.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CASTEL, R. **A metamorfose da questão social**: uma crônica do salário. São Paulo: Editora Vozes, 1998.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul-dez. 2017.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, Ano 5, n. 8, jun., 2008.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MADEIRA, R. A Educação que se constrói como “Especialmente Inclusiva”. **Revista da Educação PUC-Campinas**, n. 16, p. 15-31, jun., 2004.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Políticas Públicas e Direitos das Crianças: uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 290-307, jul./dez., 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Crianças**. Nova Iorque: 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: 2006.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SANTOS, G. F. V.; FELIPE, J. Redes de proteção à infância: Ampliando a noção de cuidado na educação infantil. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.) **Para pensar a educação infantil**: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SILVA, C. N. O. **Primeira infância e situações de deficiências**: elementos para uma análise do (não) direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, S. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na Educação Especial. **Anais... REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 24, 2001, Caxambú. 2001.

SKLIAR, C. De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A Propósito del informe mundial sobre el derecho. **Política y Sociedad**, v. 47, n. 1, p. 153-164, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: 1994.

UNICEF. Situação Mundial da Infância 2008. **Caderno Brasil**. Brasil (DF), janeiro de 2008.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.

Cómo referenciar este artículo

ANJOS, Cleriston Izidro dos.; SILVA, Shirley.; SILVA, Cléber Nelson de Oliveira. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma Educação Infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 641-655, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12196

Sometido en: 06/08/2018

Aprobado en: 21/09/2018