

A INCLUSÃO NA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO

LA INCLUSIÓN PREESCOLAR OBLIGATORIA: UN ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN

INCLUSION IN THE MANDATORY PRE-SCHOOL: AN ANALYSIS OF LEGISLATION

Jaqueline Delgado PASCHOAL¹

RESUMO: O objetivo desse estudo de caráter bibliográfico é discutir os impactos da obrigatoriedade da pré-escola na ação dos professores e os desafios para a concretização de um trabalho pedagógico inclusivo de qualidade, que promova o desenvolvimento integral de todas as crianças, independente de sua condição física ou intelectual. Isso porque, embora a legislação e as políticas públicas reconheçam a criança como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação desde o nascimento, verifica-se também um retrocesso nas medidas legais, haja vista que a Emenda Constitucional nº. 59/09 determina a matrícula obrigatória a partir dos quatro anos de idade; o que pode levar à fragmentação do trabalho pedagógico entre a creche e pré-escola, bem como a antecipação da escolarização e alfabetização precoce.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Direitos. Obrigatoriedade. Legislação.

RESUMEN: *El objetivo de este estudio de carácter bibliográfico es discutir los impactos de la obrigatoriedad preescolar en la acción de los profesores y los retos para la concreción de un trabajo pedagógico inclusivo de calidad que promueva el desarrollo integral de todos los niños independientemente de su condición física o intelectual. Esto porque, aunque la legislación y las políticas públicas reconozcan el niño como sujeto de derechos, incluso el derecho a la educación desde el nacimiento, se verifica también un retroceso en las medidas legales, teniendo en cuenta que la Enmienda Constitucional nº 59/09 determina la matrícula obligatoria a partir de los cuatro años de edad; lo que puede llevar a la fragmentación del trabajo pedagógico entre la guardería y jardín de infancia, así como la anticipación de la escolarización y alfabetización precoz.*

PALABRAS CLAVE: *Inclusión. Derechos. Obligatorio. Legislación.*

ABSTRACT: *The objective of this bibliographic study is to discuss the impacts of pre-school compulsion on teachers' actions and the challenges to the accomplishment of an inclusive quality pedagogical work that promotes the integral development of all children, regardless of their physical condition or intellectual. This is because, although legislation and public*

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR- Brasil. Professora Adjunta en el Sector de Educación y en el Programa de Postgrado – Magíster en Educación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-7961-2362>>. Correo: jaquinedelgado@uol.com.br

policies recognize children as subjects of rights, including the right to education from birth, there is also a setback in legal measures, since Constitutional Amendment No. 59/09 determines enrollment compulsory from the age of four; which may lead to the fragmentation of pedagogical work between kindergarten and pre-school, as well as the anticipation of schooling and early literacy.

KEYWORDS: *Inclusion. Rights. Mandatory. Legislation.*

Introducción

La aprobación de la Constitución Federal (1988) ha posibilitado la superación de la función asistencialista hasta entonces presente en las instituciones de atención al niño por la función pedagógica. Eso porque la LDB (1996), cuando trata de la composición de los niveles escolares, insiere la Enseñanza Infantil como primera etapa de la Enseñanza Básica y define que su finalidad principal es promocionar el desarrollo integral del niño hasta cinco años de edad, complementando la acción de la familia y de la comunidad (BRASIL, 1996).

El derecho de todos los niños al acceso a la educación, independientemente de su condición física o intelectual es garantizado en la LDB (1996) cuando define, en el artículo 58, que las necesidades educacionales especiales deben ser atendidas preferencialmente en la red regular de enseñanza. En el inciso 3º, la ley determina que “[...] la oferta de educación especial, deber constitucional del Estado, tiene inicio en la franja etaria de cero a cinco, durante la Enseñanza Infantil” (BRASIL, 1996, p. 40).

De este modo, la superación de prácticas discriminatorias y la implementación de acciones inclusivas en el cotidiano de las escuelas infantiles se vuelven un reto y una necesidad primordial, puesto que se constata la contradicción entre “[...] inclusión/exclusión cuando los sistemas de enseñanza universalizan el acceso, pero siguen excluyendo individuos y grupos considerados afuera de los patrones homogeneizadores de la escuela” (BRASIL, 2001, p. 1).

Según Cury (2005), las políticas inclusivas enfocan en la universalización de derechos civiles, políticos y sociales y se amparan en el papel interventor del Estado, justamente para corregir las desigualdades. En este sentido “[...] ellas se direccionan al el individuo y a todos, sostenidas por el Estado, por el principio de la igualdad de oportunidades y por la igualdad de todos ante la ley” (CURY, 2005, p. 15). En la práctica, las políticas inclusivas buscan “[...] combatir todas las formas de discriminación que impidan el acceso a mayor igualdad de oportunidad y de condiciones” (CURY, 2005, p. 15). Cuando se trabaja con el concepto de

igualdad, las políticas incluyentes corrigen las fragilidades de la universalidad, según Cury (2005), teniendo en cuenta la reducción de la desigualdad social.

Para Sekkel; Zanelatto y Brandão (2010, p. 119), estar incluido no es sólo tener acceso al espacio físico de la institución, “[...] es también tener sus necesidades percibidas y acogidas por los demás, es trabajar junto, en un ambiente permeado por la confianza, por el cuidado y por la reflexión”. Por ello, el punto de partida para la construcción de un ambiente inclusivo es la consolidación del trabajo colectivo entre profesores y demás involucrados en el contexto escolar, en el “[...] sentido de crear escucha, posibilidades de intercambios e intervención orientadas por el compromiso con los valores humanos” (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010, p. 125).

Con el fin de garantizar el acceso a la permanencia de todos los niños en la enseñanza regular, la Política Nacional de Enseñanza Especial bajo la Perspectiva de la Educación Inclusiva (2001), determina que “[...] el acceso a la educación tiene inicio en la Enseñanza Infantil, en la cual se desarrollan las bases necesarias para la construcción del conocimiento y desarrollo global del alumno” (BRASIL, 2001, p. 11). Esta política reconoce la importancia de las actividades lúdicas y la “[...] riqueza de estímulos en los aspectos físicos, emocionales, cognitivos, psicomotores y sociales y la convivencia con las diferencias que favorezcan las relaciones interpersonales, el respeto y la valoración del niño” (BRASIL, 2001, p. 12).

Sobre esta cuestión, la Política Nacional de Enseñanza Infantil (2006) señala que la educación de niños con necesidades educacionales especiales “[...] debe ser realizada en conjunto con los demás niños, asegurándoles la atención educacional especializada mediante evaluación e interacción con la familia y la comunidad” (BRASIL, 2006, p. 17). La integración entre institución y familia es condición necesaria para la construcción de un trabajo que posibilite “[...] la atención integral al niño, considerando sus aspectos físico, afectivo, cognitivo, sociocultural, así como las dimensiones lúdica, artística e imaginaria” (BRASIL, 2006, p. 20).

Bajo esta perspectiva, “[...] el proceso pedagógico debe considerar los niños en su totalidad, observando sus especificidades, las diferencias entre ellos y su forma privilegiada de conocer el mundo por medio del jugar” (BRASIL, 2006, p. 17). La garantía de la formación continua del profesorado, sobre todo en lo que respecta a los conocimientos específicos del área de la educación especial, se hace necesaria para la inclusión en el contexto escolar (BRASIL, 2006).

Eso porque, a pesar de los avances de las leyes y de las políticas públicas respecto a los derechos del niño en la sociedad, se verifica también un descompase en las propias determinaciones legales. El dicho derecho del niño a la educación pasó a ser un deber y una obligación de los padres en la matrícula compulsoria de los hijos en función de la aprobación de la Emenda constitucional nº 59/2009, que hizo la enseñanza obligatoria a partir de los cuatro años de edad en Brasil.

Cabe señalar que la obligatoriedad preescolar puede representar un retroceso histórico y “[...] llevar nuevamente a la división en la Educación Infantil, entre la guardería y el jardín de infancia, y también a la escolarización precoz de los niños de cuatro a cinco años de edad” (NASCIMENTO, 2011, p. 155). Para legitimar tal determinación, se ha sancionado la Ley nº. 12.796/2013, que altera el Art. 6º de la LDB (1996); y determina que es “[...] deber de los padres o responsables efectuar la matrícula de los niños en la educación básica a partir de los cuatro años de edad” (BRASIL, 2013, p. 2).

Farenzena (2010, p. 205) argumenta que la obligatoriedad escolar como determinación legal ha atribuido al Estado el deber de la oferta de plazas y de “[...] condiciones de calidad que permitan el acceso, la permanencia y la conclusión de las etapas de la escolaridad básica”. Para esta autora, no basta la legislación implementar las directrices y bases consistentes, pero sobre todo la “[...] efectucción de la extensión de la educación básica de calidad a todos, a través de políticas públicas sistemáticas y osadas, que rompan las persistentes desigualdades de escolarización de la población brasileña” (FARENZENA, 2010, p. 206).

En este sentido, el objetivo de este estudio de carácter bibliográfico es discutir los impactos de la obligatoriedad en la acción de los profesores y los retos para la concretización de un trabajo pedagógico inclusivo de calidad, que promocióne el desarrollo integral de todos los niños, independiente de su condición física o intelectual.

Para una mejor organización de la exposición, el estudio se divide en dos secciones, siendo que, en la primera, se realiza un análisis de los avances y retrocesos de la legislación a partir de la obligatoriedad preescolar y los posibles desdoblamientos en la acción de los profesores. En la segunda, se desarrollan algunos apuntamientos sobre la integración entre los cuidados, educación, juguetes, inclusión y el derecho de todos los niños a la educación de calidad desde el nacimiento. El intuio es señalar los innúmeros retos puestos para la consolidación de la universalización de la Enseñanza Infantil para más allá de la obligatoriedad de matrícula preescolar.

Entre el derecho del niño a la educación y el deber de ingresar en la escuela infantil

La Enseñanza Infantil como derecho del niño y deber del estado, previsto en la Constitución Federal (1988), contempla treinta años y merece conmemorarse en función de los avances logrados, no sólo en términos de cambio de concepción sobre la función pedagógica, sino también en la implementación de políticas públicas que orientan la organización del trabajo en las escuelas infantiles. Como derecho público subjetivo y como primero derecho social del ciudadano, la carta constituyente destaca en el artículo 6º que “son derechos sociales la educación, la salud, la alimentación, el trabajo, la vivienda, el ocio, la seguridad, la previdencia social, la protección a la maternidad y a la infancia, la asistencia a los desamparados, en la forma de esta Constitución” (BRASIL, 1988).

La carta constituyente destaca en el artículo 205 que la educación es un derecho de todos y deber del Estado, y está promocionada e incentivada con la elaboración de la sociedad, además de reiterar, en el artículo 206, la “[...] igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela; la gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales y la garantía de patrón de calidad” (BRASIL, 1988).

El Estatuto del Niño y del Adolescente (1990), en consonancia con la Constitución, también determina el deber del Estado y de la familia en la preservación de los derechos fundamentales de persona humana, por medio del acceso a oportunidades que favorezcan el desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social, en condiciones de libertad y dignidad, tanto del niño, cuanto del adolescente (BRASIL, 1990).

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), cuando trata de la composición de los niveles escolares, destaca, en el artículo 29, que el objetivo principal de la Enseñanza Infantil es “[...] la promoción del desarrollo integral del niño en los aspectos físico, afectivo, intelectual, lingüístico y social, complementando la acción de la familia y de la comunidad” (BRASIL, 1996). En el artículo 30, determina que esta etapa de la educación, “[...] será ofrecida en guarderías o equivalentes, para niños de hasta tres años de edad; pre escuelas para niños de cuatro a cinco años de edad” (BRASIL, 1996). Otro avance que la ley trae respecta a la evaluación, que no tiene el fin de promoción o retención de niño, pues, en el artículo 31, establece que “[...] la evaluación se hará mediante acompañamiento y registro de su desarrollo, sin el objetivo de promoción, aunque para el acceso a la enseñanza primaria” (BRASIL, 1996).

De este modo, mientras la LDB (1996) evidencia la necesidad de considerar el niño como un todo, para promocionar su desarrollo integral y su inserción en la esfera pública; la

Enmienda Constitucional nº 59, aprobada en 2009, al determinar la enseñanza obligatoria de los cuatro a los diecisiete años, a partir de 2016, excluye la franja etaria de cero a tres años de edad. Aunque sea una estrategia para asegurar el derecho a la educación de modo ampliado para todos los niños, fragmenta la Enseñanza Infantil, pues la “[...] obligatoriedad de frecuencia de los niños de 4 a 5 años a la escuela puede llevar a la comprensión de que es en este momento que empieza la educación básica, reiterando la antigua cisión entre guarderías y jardín de infancia” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 75).

Bajo esta perspectiva, Cruz (2017, p. 271) señala que insertar al niño más temprano a los contenidos relacionados a la lectura, escrita, números y otros conocimientos sistematizados, “[...] no hace al niño más apto para encarar los retos del ingreso en la enseñanza primaria; por lo contrario, quizás sólo limite sus posibilidades de desarrollo y de aprendizaje y produzca sentimientos de fracaso”. Eso porque, en el plan pedagógico, la excesiva escolarización del niño, evidenciada por la organización tradicional de los espacios, por actividades y equipamientos poco adecuados a la franja etaria, fragmenta la Enseñanza Infantil, que pasa a asemejarse a la enseñanza primaria, principalmente en lo que respecta a la organización del tiempo, del espacio y de la propuesta pedagógica.

Cabe señalar que, anterior a la aprobación de la EC59/09, el niño que frecuentaba el jardín de infancia ingresó compulsoriamente en el primer año, en función de la extensión de la enseñanza primaria de ocho para nueve años de duración, lo que ocurrió por determinación de la Ley nº. 11.274, de 2006. Esta determinación legal, según Cruz (2017, p. 262), “[...] no correspondió mayor integración entre estas dos etapas de la educación básica, ya que no hay ningún tipo de preparo de los niños de la Enseñanza Infantil para el ingreso en la enseñanza primaria”. Del mismo modo, las escuelas de enseñanza primaria tampoco se preocuparon en acoger a los niños de seis años, “[...] ya sea en términos de espacio físico, materiales o currículo, o aun en términos de interés y reconocimiento referentes a la vida anterior del niño en el jardín de infancia” (CRUZ, 2017, p. 262).

Flores y Albuquerque (2016, p. 88) argumentan que la imposición legal para la ampliación de plazas en el jardín de infancia, puede “[...] dañar tanto los principios constitucionales atinentes al derecho a la educación básica, cuanto la unidad de esta primera etapa educacional garantizada en la LDB (1996)”. Los problemas más comunes encontrados en la realidad de las escuelas, según las autoras, respecta al aumento de grupos en “[...] aulas ocupadas sin las debidas adaptaciones; el trabamamiento en la expansión de la oferta de plazas

para la franja etaria de hasta tres años, cuyo derecho se sostiene independiente de su carácter no obligatorio” (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016, p. 89). Además:

La intensificación de la práctica de convenio y/o compra de plazas junto a instituciones privadas, muchas de estas sin el cumplimiento al conjunto de exigencias presentes en las normativas de los respectivos sistemas de enseñanza; o aun la reducción de la atención en tiempo integral para los grupos de niños de cuatro a cinco años, cerceando el derecho de las familias a la atención gratuita y jardín de infancia, garantizando constitucionalmente y dañando la prioridad del niño en el conjunto de las políticas sociales (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016, p. 89).²

De ahí la importancia en la atención de criterios de calidad, según Flores y Albuquerque (2016), previstos en los documentos normativos respecto a la oferta de plazas, con el fin de respetar los derechos de los niños al acceso y permanencia en las escuelas infantiles.

Campos (2010, p. 307) reconoce que uno de los retos frente a la obligatoriedad es “[...] garantizar que la unidad pedagógica de la Enseñanza Infantil sea mantenida; eso supone la adopción de una efectiva política pública que amplíe el acceso y la permanencia con calidad de todos los niños”, no excluyendo la guardería del proceso educacional. En la realidad brasileña, según Campos (2010, p. 307), los niños más pobres son los que menos tienen acceso a las guarderías y jardín de infancia, o sea, “[...] de cada mil niños entre cero y cinco años, en media, pertenecientes a los 20% más pobres de la población brasileña, sólo 110 frecuentan guarderías, ya en los 20% más ricos este perceptual sube a 350, o sea, tres veces más”.

Cruz (2017, p. 270) destaca que la entrada del niño es sólo el primer paso en la garantía de su derecho a la educación. Sumado a eso, otras cuestiones como “[...] recurso financiero suficiente y procesos democráticos de discusión son condiciones necesarias para que se pueda garantizar la calidad de ampliación de la obligatoriedad escolar”.

En esta dirección, la escuela de Enseñanza Infantil es espacio de ampliación de la experiencia cultural del niño y de elaboración de conocimiento sobre lo vivido, en relaciones cotidianas ricas y diversificadas; de intenso proceso de desarrollo del lenguaje, de la imaginación y de formas culturales de

² A intensificação da prática de conveniamento e/ou compra de vagas junto a instituições privadas, muitas destas sem o cumprimento ao conjunto de exigências presentes nas normativas dos respectivos sistemas de ensino; ou, ainda, a redução do atendimento em tempo integral para as turmas de crianças de quatro e cinco anos, cerceando o direito das famílias ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas garantido constitucionalmente e ferindo a prioridade da criança no conjunto das políticas sociais. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2016, p. 89).

percepción y de memoria; de volver la escrita y la aritmética relevantes a la vida; de jugar y de relacionarse³ (CRUZ, 2017, p. 271).

La obligatoriedad del ingreso del niño de cuatro años en el jardín de infancia “[...] por sí sola no es problema, el problema adviene de la ausencia de políticas públicas para su plena efectución” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2016, p. 112). Caso el poder público cumpla su papel en la implementación de políticas públicas este cambio contribuirá especialmente para los hijos de los trabajadores que tienen menos acceso a las escuelas infantiles, según Teixeira y Araújo (2006, p. 112).

Un aspecto que consideramos fundamental es la necesidad de que junto con la universalización preescolar se universalice o se fomente la implementación de una concepción de Enseñanza Infantil que les posibilite a los niños la formación de sus máximas calidades humanas.⁴

En el entendimiento de Teixeira y Araújo (2006, p. 113), no cabe cuestionar la pertinencia de la Enmienda Constitucional nº 59, “[...] pero, formas de cómo efectuarla, garantizando que todos los niños brasileños en la franja etaria de cuatro y cinco años tengan derecho a una Enseñanza Infantil de calidad referenciada”. Además de eso, el mayor reto es acoger también a los niños de la guardería, universalizando, por lo tanto, toda la franja etaria de cero a cinco años de edad. Así como Cury (2005, p. 27), se cree que “[...] la educación básica debe ser objeto de una política educacional de igualdad concreta y que esté a altura de la educación como el primero de los derechos sociales”, ya anunciados en la carta constituyente como derecho de todos los ciudadanos, desde la edad más temprana.

Cuidar, educar, jugar e incluir: cuestiones preescolares obligatorias

La finalidad de la Enseñanza Infantil, sea en la guardería o en el jardín de infancia, involucra cuatro procesos indisolubles que se relacionan y se articulan en la organización del trabajo pedagógico: cuidados, educación, juegos e inclusión. Eso porque, “[...] los cuidados y educación constituyen vínculos más que significativos y, por lo tanto, inseparables, puesto que es imposible cuidar de niños sin educarlos” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 78). En

³Nessa direção, a escola de Educação Infantil é espaço de ampliação da experiência cultural da criança e de elaboração de conhecimento sobre o vivido, em relações cotidianas ricas e diversificadas; de intenso processo de desenvolvimento da linguagem, da imaginação e de formas culturais de percepção e de memória; de tornar a escrita e a aritmética relevantes à vida; de brincar e se relacionar (CRUZ, 2017, p. 271).

⁴ Um aspecto que consideramos fundamental é a necessidade de que juntamente com a universalização da pré-escola se universalize ou se fomente a implementação de uma concepção de Educação Infantil que possibilite às crianças a formação de suas máximas qualidades humanas.

realidad, “[...] el cuidado está presente en alguna medida en todos los niveles de enseñanza y en toda relación educativa, no constituyendo una dimensión exclusiva o específica de la Enseñanza Infantil” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 79).

En la perspectiva de Pasqualini y Martins (2008), las escuelas infantiles deben constituirse como espacios educativos, pero no de cuño escolar, asumiendo junto a sus finalidades la dimensión del cuidado en las prácticas educativas. Este modo de concebir los espacios colectivos de formación de los niños tiene consecuencias profundas en el cotidiano de las instituciones, pues “[...] creemos que es posible pensar en las escuelas con los niños, como lugares en los cuales ellos tengan ganas de permanecer, lugares acogedores de sus culturas” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 10).

Si a lo largo de la historia el niño ha sido reconocido de distintos modos y, por ello, tuvo distintas formas de tratamiento; en la sociedad contemporánea él tuvo un lugar reconocido con sus propios derechos, sobre todo, el derecho de vivenciar su infancia por medio de sus distintos lenguajes.

Redin (2012, p. 99) cree que “[...] hablar de lenguajes infantiles implica hablar del lenguaje humano, el que simboliza, que puede dar sentido y significado al mundo, pero también el que produce el humano”. Para esta autora, la comunicación por medio de las palabras y las representaciones simbólicas no son neutras, sino constituidas por construcciones sociales y culturales. De este modo:

Hablar de lenguajes infantiles significa, ante todo, hablar de expresión y también de creación. En el comienzo de la vida de un niño, palabras, cosas, personas y formas se mezclan. El niño vive el mundo planamente, a través de todos los sentidos, experimentando todo sin la medición de la moral; por eso inventa, hace de cuenta, ríe, repite, en todos los sentidos (REDIN, 2012, p. 100).⁵

La poética infantil, según Redin (2012), tiene el poder de contagiar los adultos por medio de la risa, del lloro, de la palabra y de tantas otras formas de expresión. De ahí la importancia de una escuela infantil que promocióne la ampliación el universo de los niños, pues en esta nueva perspectiva, que busca percibir las capacidades infantiles, se deja de verle al niño como un ser pasivo y se pasa a considerarlo como un ser activo, capaz de aprender desde muy pequeño. Esta capacidad de aprendizaje ocurre, pues el perfil del niño preescolar

⁵ Falar das linguagens infantis significa, antes de tudo, falar de expressão e também de criação. No início da vida de uma criança, palavras, coisas, pessoas e formas se misturam. A criança vive o mundo plenamente, através de todos os sentidos, experimentando tudo sem a mediação da moral; por isso inventa, faz de conta, ri, repete, em todos os sentidos (REDIN, 2012, p. 100).

se caracteriza por la imaginación, por la curiosidad, por el movimiento y por el deseo de aprender, aliados a su forma privilegiada de conocer el mundo, sobre todo por medio de juegos.

Para Vygotsky (2008), el juego tiene un papel importante en su desarrollo del niño, pues el dominio de la realidad se vuelve más comprensible y favorece su inserción social. Eso porque el juego es considerado actividad principal en la infancia, puesto que ocurren los más importantes cambios en el desarrollo, “[...] dentro del cual se desarrollan procesos psíquicos que preparan el camino de la transición del niño hacia un nuevo y más elevado nivel de desarrollo (LEONTIEV, 2001, p. 122). Son por medio de estas actividades que él aprende y se desarrolla en la apropiación del uso de objetos, en la interacción con otras personas, en la internalización de reglas de convivio y en las relaciones sociales (LEONTIEV, 2001).

Con el fin de garantizar que los juegos estén presentes en las instituciones, las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil (2009) determinan que la propuesta pedagógica debe tener como objetivo “[...] garantizarle al niño acceso a procesos de apropiación, renovación y articulación de conocimientos y aprendizajes de distintos lenguajes, entre ellas, el derecho a los juegos” (BRASIL, 2009, p. 18).

De ahí la importancia de la propuesta pedagógica preservar la característica etaria y la integración entre educación, cuidado y juegos, favoreciendo el desarrollo pleno de los niños en los aspectos físico, psicológico, cognitivo, emocional, estético y social, buscando la integración con la familia y la comunidad (PASCHOAL; MORENO, 2009). Eso significa prever diversos tipos de actividades, juegos y situaciones pedagógicas orientadas que involucrarán la jornada diaria de los niños y de los adultos, sobre todo en los momentos que involucren la rutina de la institución.

Para Dahlberg; Moss y Pence (2004), la escuela debe darle la oportunidad para que niños trabajen juntos en la exploración y en la interpretación del mundo a su alrededor, pues será de este modo que ellos asumirán la responsabilidad del propio aprendizaje. Crear condiciones para un ambiente rico en oportunidades de desarrollo del niño y de sus profesionales es condición necesaria para una educación emancipadora en el nivel preescolar.

Lo que se propone, según Dahlberg, Moss y Pence (2004), es que las escuelas busquen acercar cultura, lenguaje, cognición y afectividad como elementos constituyentes el desarrollo humano y direccionado para la construcción de la imaginación, de la fantasía, de la creatividad y de los juegos. De este modo, las escuelas infantiles tienen como objetivo principal mediar el proceso de construcción de conocimientos y habilidades de los niños con

necesidades educacionales especiales o no, ya que todos tienen en estas instituciones la posibilidad de vivir nuevas situaciones de aprendizajes; intercambiando experiencias y construyendo sus identidades.

Desde el punto de vista de la actuación docente, es necesario “[...] el reconocimiento de las especificidades etarias, de las singularidades individuales y colectivas de los niños, promocionando interacciones entre niños de misma edad y niños de distintas edades” (BRASIL, 2009, p. 19). En las palabras de Oliveira (2002, p. 249), los niños con “[...] necesidades educativas especiales son niños iguales a los demás, a pesar de las diferencias, y se los deben traer para enriquecer los procesos de aprendizajes”. Para esta autora es importante recordar que “todos los niños sin excepción, tienen eficiencias y deficiencias en sus formas de relacionarse con el mundo y la de que debemos trabajar para la ampliación de sus eficiencias” (OLIVEIRA, 2002, p. 250).

Mantoan (2003), así como Oliveira (2002), argumenta que si la inclusión es producto de una educación plural, democrática y trasgresora, también el niño de la “[...] escuela inclusiva es otro sujeto, que no tiene una identidad fijada en modelos ideales, permanentes, esenciales” (MANTOAN, 2003, p. 20). En realidad, se puede afirmar que:

La inclusión también se legitima, porque la escuela, para muchos alumnos, es el único espacio de acceso a los conocimientos. Es el lugar que les proporciona condiciones de desarrollarse y de hacerse ciudadanos, alguien con una identidad sociocultural que se les conferirá oportunidades de ser y de vivir dignamente (MANTOAN, 2003, p. 30).⁶

Además de eso, tanto la guardería cuanto en el jardín de infancia deben constituirse en espacios acogedores, educativos, inclusivos, puesto que son en estos espacios que se “[...] puede intencionalmente organizar las condiciones adecuadas de vida y educación para garantizar la máxima apropiación de las calidades humanas” (MELLO, 2007, p. 85).

El trabajo colectivo es primordial, pues la consolidación de un ambiente inclusivo sólo es posible en el reconocimiento de las necesidades de cada uno y, al mismo tiempo “[...] de la construcción de un proyecto pedagógico que parta del respeto a los potenciales disponibles y de la articulación de las relaciones en la producción de un colectivo en el cual todos se reconozcan como participantes” (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010, p. 125). Por

⁶ A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (MANTOAN, 2003, p. 30).

ello, se defiende una educación que tenga como objetivo principal mediar el proceso de construcción de conocimientos y habilidades por parte de todos los niños; una educación solidaria, con prácticas colectivas de intercambios de experiencias y apropiación verdadera de ciudadanía (KRAMER, 2003).

Sobre esta cuestión, Cury (2005, p. 28) explica que siendo la educación básica un derecho del ciudadano y deber del Estado, las personas con necesidades educacionales especiales y “[...] los grupos sociales como lo de los afro-descendientes, deben ser sujetos de una atención que lleve a la desconstrucción de estereotipos, prejuicios y discriminaciones”, sobre todo en el contexto escolar. Para Cury (2005, p. 29):

Es cierto que las dificultades para la realización de un ideal igualitario es universalista, defendido por el Estado de bien estar social, causó el surgimiento efectivo de huecos, dando margen a la separación de la defensa del derecho a la diferencia de su base fundante en el derecho a la igualdad. Sin este último, el derecho a la diferencia da el paso de políticas erráticas y fluctuantes a la labor de cada diferencia.⁷

A pesar de la unanimidad entre poder público, sociedad civil e investigadores de la infancia acerca del derecho del niño a la educación desde el nacimiento, el reto es consolidar, efectivamente, no sólo los derechos en el ámbito educativo, sino garantizar todos los demás previstos en las leyes para todos los niños brasileños. Repensar la atención ofrecida a las poblaciones infantiles, en espacios colectivos, requiere un compromiso permanente de las diferentes instancias, en el sentido de ofrecer políticas públicas que garantizan, en la práctica, la efectuación del derecho a la vida, a la vivencia, a la educación de calidad, y sobre todo, en el derecho a la inclusión social y educacional.

Consideraciones finales

Las últimas décadas han avanzado en términos de legislación y políticas públicas para la Enseñanza Infantil en Brasil, pues además del reconocimiento del niño como sujeto de derechos en la sociedad, el poder público resguardó su derecho a la educación desde el nacimiento. Así, se constata que la función principal de estas instituciones es la promoción del

⁷ É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de bem-estar social, ensejou o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem esse último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença.

desarrollo pleno del niño, por medio del trabajo pedagógico que integra los cuidados, la educación, los juegos y la inclusión de los niños con necesidades educacionales especiales.

Por otro lado, la implementación de la obligatoriedad preescolar “[...] exigirá, de los gestores públicos, fuerte empeño y responsabilidad, evitando que la expansión de la oferta educativa en pre escuelas penalice el acceso de los niños de cero-tres años a la educación, conforme es su derecho también” (CAMPOS, 2010, p. 304). El reto a partir de esta nueva configuración es la concretización efectiva de una educación de calidad, que promocióne la ampliación de los saberes de los niños de cero a cinco años de edad y el enriquecimiento de sus distintos lenguajes.

Eso porque, las contradicciones entre lo que es determinado por las leyes y lo que es, de hecho, efectuado en el proceso de la Enseñanza Infantil, todavía es realidad en el país. Las reformas educacionales implementadas tras los años noventa, a pesar de pretender “[...] modernizar los sistemas educacionales, no extinguirán estructuras que mantienen la educación aún como un privilegio de pocos. Eso trascurre de la conservación de mecanismos excluyentes, en el interior de los sistemas educativos”. (CAMPOS, 2010, p. 300)

Por esta razón, con la obligatoriedad del ingreso del niño en la escuela infantil a los cuatro años de edad, “[...] se da el paso de desvincular la Enseñanza Infantil de los principios formulados para la guardería y el jardín de infancia y no se enfrentan la verticalidad del proceso escolar” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 76), alejándose de las normativas legales y de las propuestas curriculares para esta etapa de educación.

Otro gran reto es la superación de prácticas de carácter escolar de alfabetización en favor de una educación que acoge, que humaniza y que reconozca la inclusión como derecho del niño. De ahí la importancia de la formación inicial y continua de los profesores y la valoración profesional, en términos de carrera y sueldos, como condición primordial para la consolidación de esta etapa de la Educación Básica.

REFERENCIAS

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. (Orgs). **A Infância no ensino fundamental de nove anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3o ao artigo 76 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, 12 nov. 2009. Seção 1, p.8.

BRASIL. **Lei nº12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996-LDB. Brasília: 2013.

CAMPOS, R. F. Democratização da educação infantil: As concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez., 2010.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr., 2005.

CRUZ, M. N. da. Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, maio/ago., 2017.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARENZENA, N. A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez., 2010.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. dos S. Direito à educação no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. **Revista Textura Canoas**, v. 18, n. 36, p. 87-110, jan./abr., 2018.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr., 2011.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VYGOTSKY, L. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun., 2007.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. A criança de seis anos no ensino fundamental: considerações iniciais. IN: BRANDÃO, C. da F.; PASCHOAL, J. D. (orgs). **Ensino Fundamental e nove anos**: teoria e prática na sala de aula. Ed. Avercamp, 2009. p. 37-50.

NASCIMENTO, M. L. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Revista Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23, p. 146-159, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2008.

PINAZZA, M. A.; SANTOS, M. W. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejà vu’?. **Revista Textura Canoas**, v. 18, n. 36, p. 22-43, 2016.

REDIN, M. M. Múltiplas linguagens na infância: um mundo cheio de girabelhinhas. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. (Orgs). **A Infância no ensino fundamental de nove anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 99-106.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, Suely de Barros. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar., 2010.

TEIXEIRA, S. R. dos S.; ARAÚJO, A. P. M. de. Contribuições da teoria histórico cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. **Revista Textura Canoas**, v. 18, n. 36 p. 111-132, jan./abr., 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Cómo referenciar este artículo

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A inclusão na pré-escola obrigatória: uma análise da legislação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 656-670, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12197

Sometido en: 06/08/2018

Aprobado en: 21/09/2018