

**NORMATIVAS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA:  
DESENVOLVIMENTO INFANTIL E EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

***NORMATIVAS OFICIALES PARA LA ENSEÑANZA INFANTIL BRASILEÑA:  
DESARROLLO INFANTIL Y EFICACIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA***

***OFFICIAL REGULATIONS FOR BRAZILIAN CHILDREN EDUCATION: CHILD  
DEVELOPMENT AND EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION***

Débora Ribeiro da Silva Campos FOLHA<sup>1</sup>  
Maysa Marinho Antunes RAMOS<sup>2</sup>  
Patrícia Carla de Souza DELLA BARBA<sup>3</sup>

**RESUMO:** O estudo ora apresentado teve como objetivo analisar as normativas oficiais brasileiras alusivas à Educação Infantil, no que se refere à concepção de desenvolvimento infantil adotada e aos pressupostos para o provimento de práticas inclusivas para esse nível educacional, bem como discutir a concepção de desenvolvimento infantil adotada nas políticas públicas de Educação Infantil e as possíveis reverberações desta na implementação de práticas inclusivas. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura com base no levantamento das normativas oficiais que vêm orientando a Educação Infantil inclusiva no Brasil. Os resultados apontam para a existência de um arcabouço legal expressivo no que se refere à Educação Infantil, porém ainda muito incipiente sob a ótica da inclusão, secundarizada nos documentos e, por conseguinte, nas práticas vigentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Normativas. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil. Educação inclusiva.

**RESUMEN:** *El estudio presentado tuvo como objetivo analizar las normativas oficiales brasileñas alusivas a la enseñanza infantil, en lo que respecta a la concepción de desarrollo infantil adoptado y los supuestos para la provisión de prácticas inclusivas para este nivel educativo, así como discutir la concepción de desarrollo infantil adoptada en las políticas públicas de enseñanza infantil y las posibles reverberaciones de ésta en la implementación de prácticas inclusivas. Para ello se realizó una revisión de literatura basada en el levantamiento de las normativas oficiales que han orientado la enseñanza infantil inclusiva*

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Doctoranda del Programa de Postgrado en Terapia Ocupacional de la UFSCar. Profesora Asistente III del Sector de Terapia Ocupacional de la Universidade del Estado de Pará – UEPA. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0743-603X>>. Correo todeboracampos@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Magíster por el Programa de Postgrado en Terapia Ocupacional. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-0158-256X>>. Correo maysamarinhoramos@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP – Brasil. Docente de la carrera de grado en Terapia Ocupacional de la UFSCar y del Programa de Postgrado en Terapia Ocupacional. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-7893-8133>>. Correo patriciadellabarba@yahoo.com.br

*en Brasil. Los resultados señalan a la existencia de un marco legal expresivo en lo que respecta a la enseñanza infantil, pero aún muy incipiente bajo la óptica de la inclusión, secundada en los documentos y, por consiguiente, en las prácticas vigentes.*

**PALABRAS CLAVE:** *Normativas. Enseñanza infantil. Desarrollo infantil. Educación inclusiva.*

**ABSTRACT:** *The purpose of this study was to analyze the official Brazilian norms referring to early childhood education, with regard to the conception of adopted child development and the assumptions for the provision of inclusive practices for this educational level, as well as to discuss the conception of adopted child development in the public policies of early childhood education and its possible reverberations in the implementation of inclusive practices. For that, a literature review was carried out based on the survey of the official norms that have been guiding inclusive child education in Brazil. The results point to the existence of an expressive legal framework with regard to early childhood education, but still very incipient from the point of view of inclusion, secondarily in the documents and, therefore, in the current practices.*

**KEYWORDS:** *Normativas. Child education. Child development. Inclusive education.*

## **Introducción**

La Enseñanza Infantil corresponde a la primera etapa de la educación básica y, en la realidad brasileña, a lo largo de mucho tiempo, ha sido considerada una función estrictamente familiar. Por ello, la educación formal de los niños pequeños, hasta poco tiempo, no era objetivo de preocupaciones y, consecuentemente, de políticas públicas (KUHLMANN JR, 2000; FRANCISCHINI; SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2008).

Desde el punto de vista sociológico, “[...] la infancia es concebida como una categoría social del tipo generacional por medio de la cual se revelan las posibilidades y las limitaciones de la estructura social” (SARMENTO, 2005, p. 363). Así, a medida que se concibe un “status social” a la infancia, acciones que visan protegerla se vuelven inherentes y benéficas para todos.

El concepto del niño adoptado en este artículo se basa en la definición preconizada por el Estatuto del Niño y del Adolescente (BRASIL, 1990), que considera “niño” toda persona con hasta once años de edad, concebida como sujeto de derechos y para cual debe ser asegurada protección integral, oportunidades y facilidades, con el fin de facultarles el pleno desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social, en condiciones de libertad y de dignidad. El término “infancia” también será utilizado, puesto que la infancia es una condición del niño,

así como una producción histórica dependiente de su cultura y de su contexto. (FRANCISCHINI; SILVA, 2012).

De este modo, la concepción del niño como sujeto de derechos pasa a orientar las normativas oficiales brasileñas, mientras que la Enseñanza Infantil empieza a ser objeto de políticas y prescripciones educacionales oficiales. Se considera normativas, en este estudio, todo el documento que establece o habla de normas definidas por el Poder Legislativo, como leyes, decretos, resoluciones, portarías, entre otros.

Se sabe que la existencia de documentos prescriptivos no es lo suficiente, aunque sea importante para subsidiar iniciativas públicas e incentivar la adopción de prácticas pautadas en la justicia y en la equidad social (CAMOPS, 2009). En este sentido, este artículo enfatiza, como **problemática**, las proposiciones legales vinculadas a la Enseñanza Infantil bajo la perspectiva de la Enseñanza Inclusiva.

Por lo tanto, se destacaron tres argumentos centrales que estructuran las motivaciones y la justificativa para este estudio. El primer respecta al histórico de la Enseñanza Infantil, que a lo largo de mucho tiempo ha sido desatendida como servicio efectivamente educacional, por su surgimiento relacionado a la inserción de las mujeres en el mercado laboral y el carácter asistencialista que se asumió en el inicio de las prácticas. En el contexto brasileño, justo en los años 1990 la Enseñanza Infantil se ha reglamentado como etapa oficialmente vinculada a la Educación Básica, poseyendo definiciones y preconizaciones legales, pero, la existencia de políticas direccionadas al campo no ha parecido ser suficiente para garantizar la oferta de servicios a contento (KUHLMANN JR, 2000; FRANCISCHINI; SILVA, 2012). El segundo argumento respecta a las especificidades sobre la Educación Inclusiva en la Enseñanza Infantil, puesto que muchas normativas oficiales referentes a la Educación Inclusiva no especifican acciones y servicios direccionados a la población de la Enseñanza Infantil, lo que da el paso de doble interpretación, con el pensamiento de que ella no se aplica a este nivel educacional. Aunque se diga que las normativas deben ser equivalentes para todos los niveles educacionales, el proveimiento de servicios en el ámbito de la Enseñanza Infantil todavía queda muy lejos de lo que se prevé oficialmente. El tercer argumento respecta a la concepción de desarrollo infantil presente en las normativas oficiales que rigen el campo de la Enseñanza Infantil.

De este modo, este estudio pretendió contestar las siguientes **cuestiones orientadoras**:

1) ¿Cuál la concepción de desarrollo infantil presente en las normativas oficiales brasileñas

alusivas a la Enseñanza Infantil? y 2) ¿Cuáles los supuestos legales para la implementación de prácticas inclusivas en la Enseñanza Infantil, según las normativas oficiales brasileñas?

Por lo tanto, los **objetivos** fueron: 1) Analizar las normativas oficiales brasileñas alusivas a la Enseñanza Infantil, en lo que respecta a la concepción de desarrollo infantil adoptada y a los supuestos para el proveimiento de prácticas inclusivas en este nivel educacional; y 2) Discutir los supuestos legales para la implementación de prácticas inclusivas en la Enseñanza Infantil, según las normativas oficiales brasileñas.

## Método

Este estudio adopta el abordaje cualitativo y se trata de una revisión de literatura basada en un levantamiento de las normativas oficiales que rigen la Educación Inclusiva.

La búsqueda por normativas se realizó en la página del Ministerio de la Educación y Cultura<sup>2</sup> (MEC, disponible en: <http://portal.mec.gov.br/pdde/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>) y la sistematización de los datos se realizó en una hoja de catalogación de las normativas oficiales de la Enseñanza Infantil bajo la perspectiva inclusiva, en el programa *Word for Windows*.

La búsqueda ha sido realizada por dos investigadoras, responsables por llenar la dicha planilla, estructurada en cuatro ejes: 1) La referencia completa de la normativa; 2) Su objetivo; 3) Trechos de las normativas que contestan a las cuestiones orientadoras de este estudio y 4) Reflexiones sobre los trechos destacados. Posteriormente a la búsqueda y sistematización, los datos de la planilla han sido organizados y discutidos a la luz de referenciales teóricos pertinentes, lo que se presenta en la próxima sección.

## Resultados y discusión

Los resultados de este estudio señalan la existencia de normativas destinadas a instituir directrices para el ofrecimiento de prácticas de Enseñanza Infantil como un nivel educacional. A pesar de eso, las legislaciones se mostraron aun vagas o insuficientes en lo que respecta a la mención a la Enseñanza Infantil en la perspectiva inclusiva.

El Cuadro 1 lista las normativas oficiales analizadas en este estudio, conteniendo la referencia y el objetivo de cada una. El criterio de inclusión adoptado se basó en la atención a

---

<sup>2</sup> Ministério da Educação e Cultura.

las cuestiones orientadoras de este estudio, de modo que se han analizado las normativas que versan sobre la concepción de desarrollo infantil adoptada y sobre los supuestos legales para la implementación de prácticas inclusivas en la Enseñanza Infantil.

**Cuadro 1** - Normativas oficiales derivadas del levantamiento realizado y analizadas en este estudio, con los respectivos objetivos.

<b>NORMATIVA</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>Ley n°. 9.394, de 20 de diciembre de 1996 (BRASIL, 1996)</b>	Establecer las directrices y bases de la educación nacional.
<b>Referencial curricular nacional para la Enseñanza Infantil - Volumen I (BRASIL, 1998a)</b>	Auxiliar la realización del trabajo educativo diario junto a los niños pequeños.
<b>Referencial curricular nacional para a Educação Infantil - Volume II (BRASIL, 1998b)</b>	Abordar el eje de formación personal y social del referencial curricular nacional para la enseñanza Infantil.
<b>Referencial curricular nacional para la Enseñanza Infantil - Volumen III (BRASIL, 1998c)</b>	Abordar el eje conocimiento de mundo del referencial curricular para la Enseñanza Infantil.
<b>Resolución CEB n°. 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999)</b>	Instituye Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Docentes de la Educación Infantil y de los años iniciales de la Enseñanza Primaria, en nivel medio, en la modalidad Normal.
<b>Resolución CNE/CEB n°. 02 (BRASIL, 2001)</b>	Instituye Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica.
<b>Resolución CNE/CP n°. 1, de 18 de febrero de 2002 (BRASIL, 2002)</b>	Instituye Directrices Curriculares para la Formación de Profesorado de la Educación Básica, en nivel superior, carrera de profesorado, de grado pleno.
<b>Política Nacional de Educación Infantil: por el derecho del niño de 0 a 6 años a la educación (BRASIL, 2006a)</b>	Promocionar la inclusión, combatir la miseria y poner la educación de todos en el campo de los derechos.
<b>Parámetros básicos de infraestructura para instituciones de Enseñanza Infantil (BRASIL, 2006b)</b>	Ofrecer orientaciones para planear, reflexionar y construir/reformar los espacios destinados a la educación de los niños de 0 a 6 años.
<b>Parámetros nacionales de calidad para la Enseñanza Infantil - Volumen I (BRASIL, 2006c)</b>	Presentar referencias de calidad para la Enseñanza Infantil para que los sistemas educacionales las utilicen.
<b>Parámetros nacionales de calidad para la Enseñanza Infantil - Volumen II (BRASIL, 2006d)</b>	Listas competencias de los sistemas de enseñanza en niveles federal, estadual y municipal.
<b>Política Nacional de Educación Especial bajo la perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008).</b>	Garantizar el acceso, a la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/sobredotación en las escuelas regulares, orientando los sistemas de enseñanza para promocionar respuestas a las necesidades educacionales especiales.
<b>Resolución n°. 4, de 2 de octubre de 2009 (BRASIL, 2009a)</b>	Instituye Directrices Operacionales para la Atención Educacional Especializada en la Enseñanza Básica, modalidad Educación Especial.
<b>Resolución n°. 5, de 17 de diciembre de 2009 (BRASIL, 2009b)</b>	Fijar Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil. Corresponde a la actualización de la Resolución CNE/CEB n°. 1, de 7 de abril de 1999.

Fuente: Autoría propia

En lo que respecta a la **concepción de desarrollo infantil** presente en estas normativas, el Referencial Curricular Nacional para la Enseñanza Infantil (RCNEI – BRASIL, 1998a) considera el niño como un sujeto social e histórico y destaca las intrínsecas relaciones entre el desarrollo infantil y el medio social, con énfasis en la familia como un punto de referencia fundamental. Se concibe que los niños son seres que sienten y piensan el mundo de un modo peculiar, construyendo el conocimiento a partir de las interacciones que establecen con demás personas y con el ambiente (BRASIL, 1998a).

Se observa un sesgo internacionalista, tanto en la concepción de desarrollo y de infancia como en la concepción de aprendizaje expresadas en los tres volúmenes del RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c). Este sesgo internacionalista también se expresa por la defensa de la diversidad de colaboradores y experiencias como potenciadora del desarrollo infantil. Así, niños expuestos a múltiples posibilidades interactivas tienen más oportunidades y condiciones para la construcción de un repertorio personal más amplio (BRASIL, 2006c; 2006d).

La “Política Nacional de Enseñanza Infantil: por el derecho del niño de 0 a 6 años a la educación” (BRASIL, 2006a) reconoce que esta concepción de infancia y de desarrollo se ha cambiado históricamente. Actualmente, vigora una comprensión del niño como ser socio histórico, creador, capaz de establecer múltiples relaciones, sujeto de derechos, productor de cultura en ella inserido. Esta concepción contribuye para la definición de las funciones a cumplirse con los niños, las cuales involucran dos aspectos indisociables: educar y cuidar.

Todavía en lo que respecta a la concepción de desarrollo infantil, los “Parámetros nacionales de calidad para la Enseñanza Infantil” (BRASIL, 2006c) reconocen la acción de la familia y de la comunidad como primordial para el pleno desarrollo de niños hasta 6 años, defendiendo, el intercambio de la responsabilidad familiar, comunitaria y del poder público por este desarrollo.

También se menciona la familia en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (BRASIL, 1996), cuando, en su Artículo 1º, refiere que los procesos educacionales corresponden a los procesos formativos que se desarrollan desde la vida familiar, así como en la convivencia humana, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales.

Las DCNs para la Enseñanza Infantil (BRASIL, 2009b) preconizan, en su Art. 4º, que las propuestas pedagógicas de la Enseñanza Infantil consideren el niño el centro del planeamiento curricular, como un sujeto histórico y de derechos que construye su identidad

personal y colectiva por medio de las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas que vivencia. Así, idealiza un niño que juega, imagina, desea, aprende, observa, experimenta, narra, cuestiona y construye sentidos sobre la naturaleza y la sociedad.

En lo que respecta a los **supuestos legales para la implementación de prácticas inclusivas en la Enseñanza Infantil**, diversas normativas mencionan la necesidad de una educación para todas, a partir de la Educación Infantil. El RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) refiere que educar significa promocionar situaciones que integren cuidados, juegos y aprendizajes, de modo que contribuya con el establecimiento de relaciones planteadas en actitudes de respeto y aceptación. Concibe como Escuela Inclusiva la que da espacio para todos los niños, incluyendo los dichos “con discapacidades”. Las escuelas inclusivas tienen el reto, por lo tanto, de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar a todos, sin discriminarlos, respetando sus diferencias, dando cuenta de la diversidad y ofreciendo respuestas adecuadas a sus características y necesidades, contando, para ello, con el apoyo de instituciones y especialistas, cuando necesario.

El RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) reconoce que la calidad de estas prácticas inclusivas depende de la estructura organizacional de las instituciones, suponiendo propuestas que consideren: el nivel de discapacidad y las potencialidades de cada niño; la edad cronológica; la disponibilidad de recursos humanos y materiales existentes en la comunidad; las condiciones socioeconómicas y culturales de la región; y los servicios de enseñanza especial implantados.

Las “Directrices Nacionales para la Enseñanza Especial en la Educación Básica” (BRASIL, 2001a) señalan que el ideario inclusivo implica cambios significativos en las prácticas educacionales, pues trasfiere la responsabilidad del alumno a la escuela, o sea, les toca a las escuelas promocionar espacios accesibles y condiciones de atención a la diversidad manifestada. Concibe el proceso de inclusión como el proveimiento de acceso y permanencia a los espacios de convivencia en sociedad, acogiendo la diversidad y promocionando oportunidades equitativas a las personas (BRASIL, 2001a).

Estas Directrices nombran la Enseñanza Especial como una modalidad de la educación escolar que debe asegurar un conjunto de recursos y servicios educacionales especializados y organizados institucionalmente, y establece los “servicios de apoyo especial” como estrategia para la implementación de esta modalidad. Tales servicios se pueden desarrollar:

- a) En las clases comunes, ante actuación del profesor de la enseñanza especial, de profesores intérpretes de lenguajes y códigos aplicables y de

otros profesionales; itinerancia intra e interinstitucional y otros apoyos necesarios al aprendizaje, a la locomoción y a la comunicación; b) En aulas de recursos, en las cuales el profesor de enseñanza especial realiza la complementación y/o suplementación curricular, utilizando equipamientos y materiales específicos. Se caracterizan como servicios especializados los realizados por medio de alianza entre las áreas de educación, salud, asistencia social y trabajo. (BRASIL, 2001a, p. 42-43)<sup>3</sup>

Es posible constatar el carácter eminentemente intersectorial deseado por las prácticas que se pretenden inclusivas, requiriendo apoyo multiprofesional de las áreas de la educación, de la salud y de la asistencia social, en el trecho abajo:

Hay que establecerse un relacionamiento profesional con los servicios especializados disponibles en la comunidad, tales como los ofrecidos por las escuelas especiales, centros o núcleos educacionales especializados, instituciones públicas y privadas de actuación en el área de la educación especial. Importante también es la integración de los servicios educacionales con los de las áreas de salud, trabajo y asistencia social [...] (BRASIL, 2001a, p. 35-36)<sup>4</sup>

Este diálogo intersectorial también requiere investimentos, teniendo en cuenta la “[...] intensificación y servicios de apoyo pedagógico públicos y privados especializados para asegurar el desarrollo educacional de los alumnos” (BRASIL, 2001a, p. 29-30).

Actualmente, vigora la “Política Nacional de Enseñanza Especial en la Perspectiva de la Enseñanza Inclusiva” (BRASIL, 2008), instituida con el objetivo de promocionar el acceso a participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación en las escuelas regulares, orientando los sistemas de enseñanza de modo a garantizar: la transversalidad de la enseñanza especial desde la Enseñanza Infantil hasta la enseñanza superior; la Atención Educacional Especial (AEE); la continuidad de la escolarización en los niveles más elevados de enseñanza; la formación de profesorado para la atención educacional especializado y demás profesionales de la educación para la inclusión escolar; la participación de la familia y de la comunidad; la accesibilidad urbanística, arquitectónica, en los mobiliarios y equipamientos, en los trasportes, en la

---

<sup>3</sup> a) Nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; b) Em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho. (BRASIL, 2001a, p. 42-43)

<sup>4</sup> Há que se estabelecer um relacionamento profissional com os serviços especializados disponíveis na comunidade, tais como aqueles oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área da educação especial. Importante, também, é a integração dos serviços educacionais com os das áreas da saúde, trabalho e assistência social [...] (BRASIL, 2001a, p. 35-36)

comunicación e información; y la articulación intersectorial en la implementación de las políticas públicas.

En lo que respecta a la AEE en la Enseñanza Infantil, se especifica que, de 0 a 3 años, lo mismo debe ocurrir en servicios de estimulación precoz. No se menciona como se deben ofertar los servicios para la población de 4 y 5 años, puntuándose sólo que el AEE apoye el desarrollo de los alumnos en todas las etapas y modalidades de la educación básica (BRASIL, 2008). La Resolución n.º. 4, de 2 de octubre de 2009 (BRASIL, 2009a), instituye directrices para el proveimiento de acciones de educación especial en la educación básica y tampoco menciona específicamente la Enseñanza Infantil, preconizando sólo la transversalidad de las acciones en los niveles, etapas y modalidades de la educación básica.

Aun en lo que respecta a la Educación Inclusiva en la Enseñanza Infantil, el RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) destaca los beneficios de la convivencia con la diversidad para los niños, en las instituciones educativas, en la potencialización de los aprendizajes. Por el sesgo de los niños con discapacidades, “[...] el convivio con los demás también se hace beneficio a medida que representa una inserción de hecho en el universo social y favorece el desarrollo y el aprendizaje [...]” (BRASIL, 1998a, p. 35).

Aun en lo que respecta el proveimiento de Educación Inclusiva en la Enseñanza Infantil, algunas normativas abordan la cuestión de la formación de profesorado, como es el caso de la Resolución CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999). Esta resolución destaca que las escuelas de formación de profesorado deben organizar propuestas pedagógicas que preparen los docentes para diversas áreas de actuación, listando la Enseñanza Infantil y la educación de “portadores” de necesidades educativas especiales con como áreas específicas, simultaneas o no. Del mismo modo, la Resolución CNE/CP n.º. 1, de 18 de febrero de 2002 (BRASIL, 2002), establece que la organización curricular de todas las instituciones educacionales debe asegurar el preparo docente para, entre otras cosas, la acogida y el trato de la diversidad. Del mismo modo, instituye que la definición de los conocimientos exigidos para la constitución de competencias deberá contemplar conocimientos sobre niños, adolescentes, jóvenes y adultos, ahí incluidas las especificidades de los alumnos con necesidades educacionales especiales (BRASIL, 2002).

A partir de las cuestiones orientadoras de este estudio y de los objetivos enlechados para contestarlas, se considera que cabe discutir los resultados presentados a partir de **tres ejes**.

El **primer** respecta a la concepción de desarrollo infantil adoptada en las normativas oficiales, que traduce una perspectiva interaccionista, lo que permite una discusión a la luz de Teoría del Desarrollo Ocupacional, anclada en la creencia de que el desarrollo humano es un desarrollo ocupacional, en el cual las ocupaciones son responsables por proporcionar cambios progresivos en el aprendizaje y en el desempeño ocupacional. Considerando que las adquisiciones en el desarrollo ocurren a partir del aprendizaje y del desempeño de ocupaciones, el desarrollo infantil se puede caracterizar por el aprendizaje, periódico y de progresiva complejidad, de ocupaciones (PRIECE; STEPHENSON, 2009; EMMEL, 2015).

Así, el desarrollo se comprende como los procesos de “[...] cambio gradual en los comportamientos ocupacionales a lo largo del tiempo y resulta del crecimiento y de la maduración de persona en interacción con el ambiente” (CAOT, 1997, p. 40).

El comportamiento ocupacional infantil resulta de la interacción entre niño-ambiente-ocupación, en un proceso dinámico y complejo, de vivencias y oportunidades para constituir un conjunto de ocupaciones que hacen parte de la vida de una persona en determinado momento, nombrado repertorio ocupacional (NJELESANI *et al.*, 2017).

Las ocupaciones infantiles se pueden comprender, por lo tanto, como acciones intencionales que los niños realizan a lo largo de su desarrollo. A medida que se involucran en ocupaciones con la familia, amigos u otras personas, desarrollan sus papeles como niño que juega, que estudia, que se relaciona con otras personas y que cuida de sí mismo (MANDICH; RODGER, 2006).

Se defiende que este referencial contempla la necesidad de apropiación de los estudios e investigaciones sobre ocupaciones infantiles, de modo que se pueda desarrollar, cada vez más, intervenciones pautadas en la atención integral al niño y su familia (NUCCI *et al.*, 2017), considerando los contextos por ellos frecuentados, entre ellos, la escuela.

El **segundo** engendra la necesidad de articulación intersectorial para el proveimiento de prácticas inclusivas en la Enseñanza Infantil. La búsqueda por la implementación de prácticas intersectoriales ya se esboza en documentos sobre la atención integral al niño y en algunas políticas de salud (BRASIL, 2016; INOJOSA, 2001). Pero, en el ámbito de las políticas educacionales, específicamente las normativas de la Enseñanza Infantil, aunque se haga mención en algunas, todavía es escasa la previsión de acciones y estrategias que caractericen la materialización de la integración entre los sectores salud, educación y asistencia social.

Las normativas preconizan que la Enseñanza Infantil sea estructurada a partir de dos sesgos principales: el educar y el cuidar. Teniendo estas dos funciones, el trabajo pedagógico visa atender a las necesidades específicas de la franja etaria. Se está de acuerdo, por lo tanto, con Kramer (2000), en lo que dice:

[...] una concepción de niño que reconoce lo que es más específico de la infancia – su poder de imaginación, fantasía, creación – y comprende los niños como ciudadanos, personas que producen cultura y en ella son producidas, que poseen una mirada crítica que pone al revés de las cosas, subvirtiendo este orden (p. 5)<sup>5</sup>

La Política Nacional de Enseñanza Infantil (BRASIL, 2006a) reconoce el reto impuesto a la promoción de prácticas que integren el cuidar y el educar. Campos y Rosemberg (2009) consideran esta integración uno de los criterios de calidad de Educación Infantil.

Así, se llama la atención para la necesidad de un trabajo intersectorial entre salud-educación-asistencia para el proveimiento de prácticas en el ámbito de la Enseñanza Infantil. Las normativas reconocen que el cuidado traspasa la esfera pedagógica y requiere la integración de otros campos del conocimiento.

Contemplar el cuidado en la esfera de la institución de la enseñanza infantil significa comprenderlo como parte integrante de la educación, aunque pueda exigir conocimientos, habilidades e instrumentos que extrapolan la dimensión pedagógica. O sea, cuidar de un niño en un contexto educativo demanda la integración de muchos campos de conocimientos y la cooperación de profesionales de distintos áreas (BRASIL, 1998a, p. 24).<sup>6</sup>

La previsión de diálogo con servicios de salud abre posibilidades para una investida intersectorial, como refiere el trecho abajo:

La atención a la salud de los niños es un aspecto muy importante del trabajo en instituciones de educación infantil. [...] La responsabilidad de la institución de enseñanza infantil en estos aspectos es muy grande. Se desea que el equipo cuente con una competente orientación sobre las conductas adecuadas para cada grupo de edad. Y que tenga también un buen contacto con los servicios de salud más cercanos, además de mantener abiertos los canales de comunicación con las familias para mejor actuar respecto a los

<sup>5</sup> uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (p. 5).

<sup>6</sup> Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998a, p. 24).

problemas de salud que puedan ocurrir con los niños y para informarse sobre las necesidades individuales que presentan (BRASIL, 2009b, p. 48).<sup>7</sup>

Además de estas normativas, estudios mencionan que, para un trabajo efectivo en la interface cuidado-educación, no basta contemplar las prácticas de cuidado, siendo necesario un equipo de apoyo que pueda dar soporte a los procesos educacionales desarrollados en la esfera de la atención integral a la primera infancia (DELLA BARBA; MARTINEZ; CARRASCO, 2003; MARTINEZ *et al.*, 2016; NUCCI *et al.*, 2017; JURDI; TEIXEIRA; SÁ, 2017).

El **tercer** se refiere a las consideraciones acerca de lo que es preconizado en las normativas para el proveimiento de prácticas inclusivas en la Enseñanza Infantil, pues a pesar de señalar supuestos de buenas prácticas para la efectuación de la inclusión, muchas veces no son mencionadas estrategias para esta implementación. Los documentos en general poco hablan sobre la diversidad y el respeto a las diferencias, excepto cuando son documentos específicos acerca de la Educación Inclusiva. En Campos y Rosemberg (2009) y en los Parámetros básicos de infraestructura para instituciones de enseñanza infantil (BRASIL, 2006b), no hay destaque para el Público-Objetivo de la Educación Especial (PAEE) y tampoco son previstas adecuaciones de los espacios para este público.

Sólo las normativas que hablan sobre educación inclusiva abordan las cuestiones de las discapacidades, lo que revela que la Enseñanza Infantil y Educación Inclusiva todavía son tratadas de forma dicotómica, quedando a cargo del ejecutor de la política la interpretación de la ley, lo que perjudica la garantía de los supuestos para la inclusión. Estudios anteriores ya señalaron estas cuestiones y refuerzan la necesidad de que la discusión de la Educación Inclusiva sea transversal a las políticas educacionales como un todo (MENDES, 2010; GARCIA, 2004).

Se sabe que la efectuación de la educación inclusiva no se efectuará bajo decreto. Es necesario evaluar las reales condiciones que posibiliten la inclusión y planear gradual y continuamente la inserción y el acompañamiento de alumnos con necesidades educacionales especiales en los sistemas de enseñanza (BRASIL, 2001a).

---

<sup>7</sup> A atenção à saúde das crianças é um aspecto muito importante do trabalho em instituições de educação infantil. [...] A responsabilidade da instituição de educação infantil nesses aspectos é muito grande. É desejável que a equipe conte com uma competente orientação sobre as condutas adequadas para cada grupo de idade. E que tenha também um bom contato com os serviços de saúde mais próximos, além de manter abertos os canais de comunicação com as famílias para melhor atuar em relação a problemas de saúde que possam ocorrer com as crianças e para se informar sobre as necessidades individuais que elas apresentam (BRASIL, 2009b, p. 48).

## Consideraciones finales

Este estudio tuvo como objetivos analizar las normativas oficiales brasileñas alusivas a la Educación Infantil, en lo que respecta a la concepción de desarrollo infantil adoptada y a los supuestos legales para la implementación de prácticas inclusivas en la Enseñanza Infantil, según las normativas oficiales brasileñas.

Fue posible observar la fuerte presencia de una perspectiva interaccionalista del desarrollo infantil, coherente con una perspectiva teórica que concibe el desarrollo humano como un desarrollo ocupacional. Se sugieren beneficios de la adopción de esta perspectiva ocupacional para el desarrollo de prácticas educacionales acorde con lo que es preconizado en las normativas oficiales brasileñas.

También se ha observado una fuerte necesidad de articulación intersectorial para el proveimiento satisfactorio de condiciones suficientes para la inclusión educación de todos los niños en la Educación Infantil. Esta premisa es señalada en algunas normativas, pero aun aparece desvinculada de las estrategias de acción que son señaladas en ellas mismas.

Del mismo modo, se constató que las normativas oficiales sobre Educación Infantil y Educación Inclusiva, aunque puedan relacionarse, aun evidencian dicotomías y posibilidades de muchas interpretaciones. Se sugiere la necesidad de oficialización de las intrínsecas relaciones entre estas dos temáticas, con el fin de garantizar la implementación de prácticas inclusivas a partir de la Educación Infantil.

Las limitaciones del estudio están relacionadas a la ausencia de algunos documentos oficiales que listan prescripciones para la Educación Infantil brasileña, lo que se justifica por la no atención a los objetivos de este estudio. Se sugiere que se puedan realizar otros estudios, ampliando la muestra de los documentos analizados, así como involucrando otros ejes de análisis, para más allá de la concepción de desarrollo infantil y de las prescripciones para la educación inclusiva en la educación infantil.

## REFERENCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume I. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume II. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume III. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume I. Brasília, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume II. Brasília, 2006d.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**.

BRASIL. **Lei no 13.257 de 8 de março de 2016**. Dispõe da Lei do Marco Legal para a Primeira Infância.

CAMPOS, M. M. **A educação infantil frente a seus desafios**. Fundação Carlos Chagas. Difusão de Ideias, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAOT – Canadian Association of Occupational Therapy. **Enabling occupation: an occupational therapy perspective**, 1997.

DELLA BARBA, P. C. S.; MARTINEZ, C. M. S.; CARRASCO, B. G. Promoção da saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 141-146, 2003.

DUNFORD, C.; BANNIGAN, K. Children and young people's occupations, health and well being: a research manifesto for developing the evidence base, **World Federation of Occupational Therapists Bulletin**, v. 64, n. 1, p. 46-52, 2011.

EMMEL, M. L. Desenvolvimento Ocupacional da criança. In: JOAQUIM, R. H.; DELLA BARBA, P.; ALBUQUERQUE, I. (Orgs). **Desenvolvimento da criança de zero à seis anos e a Terapia Ocupacional**. São Carlos: EdUFSCar, 2015. (Série Apontamentos), p. 39-48.

FRANCISCHINI, R.; SILVA, C. V. M. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 257-276, 2012.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, n. 22, 102-110, 2001.

JURDI, A. P. S.; TEIXEIRA, P. A.; SÁ, C. S. C. Vulnerabilidade socioambiental e o cuidado na primeira infância: o olhar da terapia ocupacional para o trabalho em creche. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**, v. 28, n. 3, p. 281-9, 2017.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000.

MANDICH, A.; RODGER, S. Doing, being and becoming: their importance for children. In: RODGER, S.; ZIVIANI, J. **Occupational Therapy with children: understanding children's occupations and enabling participation**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 115-135.

MARTINEZ, C. M. S. *et al.* Redes de colaboração e intersetorialidade nas creches públicas do estado de São Paulo. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, v. 24, n. 4, p. 673-680, 2016.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

NJELESANI, J. et al. Test Construction of the Occupational Repertoire Development Measure–Parent (ORDM–P). **American Journal of Occupational Therapy**, v. 71, 2017.

NUCCI, L. V. *et al.* Produção de conhecimento em Terapia Ocupacional na perspectiva da atenção integral à criança. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, v. 1, p. 693-703, 2017.

OLIVEIRA, M. I. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 27, p. 53-70, 2008.

PRIECE, P.; STEPHENSON, S. Learning to promote occupational development through co-occupation. **Journal of Occupational Science**. Vol. 16 (3). p. 180-186, 2009.

### **Cómo referenciar este artículo**

FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos.; RAMOS, Maysa Marinho Antunes.; DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza. Normativas oficiais para a Educação Infantil brasileira: desenvolvimento infantil e efetivação da educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 671-685, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12198

**Sometido en:** 06/08/2018

**Aprobado en:** 21/09/2018